GÖTEBORGS UNIVERSITET

Bland protagonister och antagonister i ämnesplanerna för Gy11

En jämförande rollanalys av estetiska och gymnasiegemensamma ämnen med teater i förgrunden

Pia Björnsdotter Edlund

Självständigt arbete LKXA2G
Vårterminen 2020

Examinator: Ilona Rinne

Tack till Lennart Harrysson för hjälp med
minnet och Penkas protokoll,
till Katharina Dahlbäck för handledning,
till Sara och Izabella för sparring
och till Leif för intressanta samtal och för
rollen som bollplank och uppmuntrare, alltid.

Sammanfattning

Titel: Bland protagonister och antagonister i ämnesplanerna för Gy 11. En jämförande rollanalys av gymnasiegemensamma och estetiska ämnen med teater i förgrunden.
Title: Among protagonists and antagonists in the Subject Plans for Gy11. A comparative role analysis of compulsory upper secondary school subjects and aesthetic subjects with the spotlight on theater.
Författare: Pia Björnsdotter Edlund
Typ av arbete: Examensarbete på grundläggande nivå (15 hp)
Examinator: Ilona Rinne
Nyckelord: teater, protagonist, antagonist, estetiska ämnen, gymnasiegemensamma ämnen, kärnämnen, roll, figur, karaktär, agens, aktiva verb, handlande, Penka, Gy11

Abstract

The purpose of this study is to investigate how the aesthetic, non-compulsory subject *Theater,* is being presented in the Swedish National Agency for Education's steering documents (Skolverket, 2011), compared to the aesthetic, non-compulsory subjects *Music* and *Art* and to the compulsory upper secondary school subjects, formerly called "core subjects", *English, History, Physical Education and Health, Mathematics, Science Studies, Religion, Civics* and *Swedish*. This study aims to observe and clarify the Swedish National Agency for Education's character drawing of the various subjects. Two questions serve as guiding light in this examination: Which role does Theater play in the Swedish National Agency for Education's steering document? Is there any difference between how aesthetic subjects, compared to compulsory subjects, are being presented in the Swedish National Agency for Education's steering document and, if so, in what does this difference consist?

This is a mixed method study containing both quantitative and qualitative elements. The empiric data was collected through counting action verbs in the Subject Plans for Gy 11, i.e the Swedish National Agency for Education's steering documents (Skolverket, 2011). As instrument for the investigation was chosen parts of Rudolf Penka's methodology for play and character analysis (Reims, 1995), more specifically the part of the method focused on identifying active verbs in scripts. The National Agency for Education here becomes the playwright, the steering documents are considered the script and the role characters are English, *History, Physical Education and Health, Mathematics, Science Studies, Religion, Civics, Swedish, Theater, Music* and *Art.*

The study reveals *Theater* reduced into being more about pure form and technical equipment than about the role as observer and mirror of society and of human conditions. Among the aesthetic subjects, *Music* is portrayed in the most defined and nuanced way whilst *Art* shows the biggest potential for advancing into rebecoming a compulsory subject.

Innehåll

1. Inledning 1
1.1 Bakgrund 1
1.2 Syfte och frågeställningar 3
2. Tidigare forskning 4
3. Metod och teori 6
3.1 Metod 7
3.2 Teoretiskt perspektiv 8
3.3 Analysbegrepp 9
3.4 Urval och avgränsning 11
3.5 Tillförlitlighet och giltighet 11
3.6 Etiska överväganden och forskningsetiska principer 12
3.7 Utvärdering av metodens styrkor och svagheter 13
4. Resultat 14
4.1 Rollbeskrivning under rubriken *Ämne* i styrdokumenten 14
4.1.1 De estetiska ämnena 15
4.1.2 De gymnasiegemensamma ämnena 16
4.1.3 Sammanfattande fantasisceneri utifrån ämnesbeskrivningarna 19
4.2 Rollanalys utifrån de aktiva verben under rubriken *Syfte* i styrdokumenten 19
4.2.1 Kvantitativ analys 19
4.2.2 Metodblandad analys 21
4.2.3 En skådespelares läsning 26
4.3 Överblick 31
5. Diskussion 32
5.1 De viktigaste fynden 32
5.2 Om *Teaters roll* 33
5.3 Utblick, framåtblick och konklusion 35
6. Framtida forskning 36
Referenser 38
Bilagor 42
Bilaga 1. ”Liten förklaring av facktermer av Rudi Penka.” Brunius, N. (1984). 42

Bilaga 2. Översikt av aktiva verb under rubriken *Syfte* i styrdokumenten 49
Bilaga 3. Analysprocess 54

1. Inledning

Teater, matematik, musik, historia, bild, svenska, engelska, samhälle, religion, natur, idrott och hälsa har de flesta av oss erfarenhet av på ett eller annat sätt, genom egna upplevelser eller i andrahand. Vi har en uppfattning om vad vart och ett av orden representerar, en uppfattning som kan vara mer eller mindre reflekterad. Teater, matematik, musik, historia, bild, svenska, engelska, samhälle, religion, natur, idrott och hälsa är helt enkelt välkända företeelser i vår kulturella kontext. De är också ämnen i den svenska gymnasieskolan.

Låt oss inledningsvis helt kort stanna upp ett ögonblick vid teatern och zooma in på den dramatiska texten. Alla dramatiker lever och verkar, precis som Aischylos och Euripides, Hrotsvitha av Gandersheim, William Shakespeare, Aphra Behn, Jean-Baptiste Poquelin Molière, Alfhild Agrell och Line Knutzon, för att nämna några, i en viss kontext. Pjäserna de skriver berättar, medvetet eller inte, mycket om den tid de skrivs i. Ordval och skildrade handlingar som i skrivande stund passerar som självklara och vardagliga för skribenten fångar oförmärkt samtiden och kommer att förmedla nyanser till framtidens läsare med eller utan avsändarens avsikt. ”Varje gång vi yttrar oss säger vi något om världen, eller rättare sagt om vår erfarenhet av världen” (Hållsten, Rehnberg & Wojahn 2013, s. 6). Även om steget kan verka långt mellan en dramatisk text och en förordning, som till exempel Sveriges rådande läroplan för gymnasieskolan, Gy11 (Skolverket, 2011), finns det element som förenar. Likt pjäser som *Orestien* och *En Midsommarnattsdröm*, *Läkare mot sin vilja* och *Först föds man ju* är också Skolverkets styrdokument framsprungna ur en kontext, författade av människor präglade av mer eller mindre medvetna värderingar.
.
Lika lite som vi kan öppna *Kung Oidipus* av Sofokles utan att så att säga på köpet få en skymt av hellensk kultur från tidigt 400 tal f.Kr, eller läsa *Flotten* av Kent Andersson utan att förnimma det sena 1960-talets samhällskritiska strömningar i Göteborg, undkommer inte heller Skolverkets styrdokument att vittna om sin samtid.

Vi kommer att återvända till teaterns begreppsvärld men låt oss först göra ett nedslag i aktuell, svensk utbildningspolitik.

1.1 Bakgrund

I samband med gymnasiereformen 2011 togs estetisk verksamhet bort som obligatoriskt ämne och finns nu endast som valbar kurs. Kursen *Estetisk verksamhet* ingick tidigare i det som kallades kärnämnen, nuvarande gymnasiegemensamma ämnen, och hade musik, bild och drama i fokus för undervisningen. Beslutet att ta bort estetisk verksamhet som kärnämne sammanföll i gymnasiepropositionens förslag med att göra historia till nytt gymnasiegemensamt ämne: ”Regeringen anser att historia, som inte är ett kärnämne i dagens gymnasieskola, ska vara ett

gymnasiegemensamt ämne. Estetisk verksamhet tas bort som gymnasiegemensamt ämne." (Prop. 2008/09:199, s. 78). Propositionen poängterar att det fortfarande ska vara möjligt att välja estetiska ämnen: "Kurser i estetiska ämnen bör dock alltid erbjudas som individuellt val." (Prop. 2008/09:199, s. 78) Eftersom andra ämnen ger mer meritpoäng väljer dock allt fler elever bort estetiska ämnen. Följden har blivit att estetiska ämnen helt försvunnit på ett antal skolor (Adelaj & Farran-Lee, 2018, 19 juni).

I februari 2018 föreslog regeringen att göra de estetiska ämnena obligatoriska igen. Förutom att öka elevernas kreativitet menade regeringen att de estetiska ämnena också kan bidra till ökad förståelse för exempelvis källkritik (Wrede, 2018, 20 februari). Förslaget röstades senare under våren ner av en majoritet bestående av den dåvarande alliansen, Moderaterna, Centern och Liberalerna, med förstärkning av Sverigedemokraterna (Adelaj & Farran-Lee, 2018, 19 juni). I en kommentar till SVT Nyheter uttryckte gymnasie- och kunskapslyftsminister Anna Ekström sin besvikelse såhär: "Jag tycker att det är en mycket olycklig utveckling. Jag tycker att alla elever ska ges möjlighet att möta estetisk verksamhet. De ska klara sig i yrkesliv och vidare studier, men också som samhällsmedborgare som kan ta del av ett allsidigt kulturutbud" (Adelaj & Farran-Lee, 2018, 19 juni). Moderaternas utbildningspolitiska talesperson Erik Bengtzboe bemötte kritiken på följande sätt: "I ett läge där vi redan ser stora kvalitetsbrister i gymnasiet är det snarare fokus på de kunskaper man måste ha med sig för att ta sig in på arbetsmarknaden. Då är det (estetiska ämnen) en tveksam prioritering" (Adelaj & Farran-Lee, 2018, 19 juni).

Synen på vad som är värdefull och eftertraktad kunskap varierar genom geografi och tider. Det som gjorde att arbetsgivare ryckte och slet i dig i det samhälle Aristoteles levde i är inte med nödvändighet kvalifikationer som gör dig "anställningsbar" idag, för att låna en term från politikens och näringslivets nutida retorik (Holmström, 2018, 16 april). På samma sätt har distinktionen mellan vad som betraktas som konst och vetenskap skiftat genom årtusendena. Under antiken ingick *Astronomi* och *Historia* i samma sällskap som *Diktkonst, Teater, Sång* och *Dans* ("Muserna", 2020, 23 april). Vilken kunskapssyn och vilka prioriteringar genomsyrar den aktuella svenska läroplanen? Hur ser själva utgångspunkten ut för den uttolkning som sker i rektorsrum och lärararbetslag, på gymnasiemässor, i klassrummen och hemma vid köksbordet, när viktiga val ska fattas, olika gymnasieinriktningar vägs för och emot varandra och ämnesplaner skärskådas?

Heimdahl (2012) hävdar att det idag finns en idé om att "eleverna ska utbildas till samhällsnyttig arbetskraft" (Heimdahl, 2012, s.53). "Fler unga skulle behöva se vikten av och vitsen med att på gymnasienivå utbilda sig till bristyrken som kock, maskinförare, bagare och elektriker" läser jag i en nätpublikation av Svenskt Näringsliv (Holmström, 2018, 16 april s. 1). Noddings (2012) värjer sig mot tävlingsanda och mot att ekonomiska motiv ska vara det som driver och ligger till grund för utbildning. Hon menar att det undergräver all utbildnings främsta syften: ett lyckligt liv genomsyrat av omtanke om varandra och möjligheten att ta reda på vad man passar för att göra yrkesmässigt. Noddings stödjer sig på Dewey's ord om att nyckeln till lycka ligger i att ta reda på vad man passar bäst för att göra och hitta en möjlighet att göra det (Noddings, 2012). I sitt tal till avgångsstudenterna på Stanford University berättar Steve Jobs (Stanford, 2008) om hur han hoppade av college för att slippa belasta familjens ansträngda

ekonomi med att studera obligatoriska ämnen han var ointresserad av. Istället valde han att följa sin nyfikenhet och intuition. Kvar på campus, inneboende hos olika vänner, följde han, utan att se någon nytta med det, eller förstå hur det skulle kunna tjäna honom i ett framtida yrkesliv, en kurs i kalligrafi och trollbands av en konst ”artistically subtle in a way science can’t capture”, (Stanford, 2008, 4.07). I efterhand, som utvecklare av Apple och de första macintoshdatorerna, kom hans kunskaper i kalligrafi att spela en avgörande roll i designen av Macintoshdatorns speciella typografi, senare kopierad av Windows. En viktig detalj i sammanhanget är att ”Reeds college på den tiden tillhandahöll den kanske bästa kalligrafiutbildningen i landet” (Stanford, 2008, 3.33). Det är omöjligt att på förhand säga vilka strategier du ska följa menar Jobs. Först i efterhand kan vi se hur det ena leder till det andra. Det vi behöver är självförtroende att följa vårt hjärta (Stanford, 2008). Men istället, menar Noddings, säger vi idag helt enkelt bara till elever att ”studera det vi ordinerar och gå i gymnasiet så kommer allt att bli bra” (Noddings, 2012, s. 778).

Om det nu är så att det ska finnas en nytta med allting elever lär sig i gymnasiet måste ämnenas egenart vara av stor betydelse. Vad har de, vart och ett, att bidra med till samhället? Vilka ämnesegenskaper kan det vara som gör de estetiska ämnena till en ”tveksam prioritering” (Adelaj och Farran-Lee, 2018, 19 juni)? Och på vilket sätt skiljer sig de estetiska ämnena från dagens gymnasiegemensamma ämnen, tidigare kallade ”kärnämnen”, i tillhandahållandet av ”kunskaper man måste ha med sig för att ta sig in på arbetsmarknaden”? Genom vilka glasögon betraktar Skolverket de olika ämnena? Att använda sig av språk i tal och skrift jämställer Svensson (2019) med en handling: ”Vi utför handlingar när vi använder oss av språk och språket påverkar vårt sätt att uppleva, tänka, se och känna” (Svensson, 2019, s. 16). Skolverkets styrdokument är en handling i ordets båda bemärkelser. En myndighets blick är inte bara iakttagande utan också formande och bestämmande. Skolverkets inställning påverkar genom formuleringarna i Styrdokumenten hur synen på de olika ämnena fortplantas i klassrum och på skolgårdar och, i förlängningen, i övriga delar av vårt samhälle. I skenet av det och mot bakgrund av pågående politiska kamp gällande de estetiska ämnenas vara eller inte vara som obligatoriskt ämne i gymnasieskolan är jag intresserad av att undersöka vilken syn på *teater, matematik, musik, historia, bild, svenska, engelska, samhälle, religion, natur, idrott* och *hälsa* som genomsyrar ämnesplanerna i Gy11 (Skolverket, 2011a - k). Som skådespelare och blivande teaterlärare är jag framför allt nyfiken på framställningen av ämnet teater, som råkar vara det enda av ovan nämnda ämnen som inte ingår i läroplanen för grundskolan utan gör läroplansdebut på gymnasienivå.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur det estetiska, icke obligatoriska ämnet *Teater* framställs i Skolverkets styrdokument i jämförelse med de estetiska, icke obligatoriska ämnena *Musik* och *Bild* och de gymnasiegemensamma, obligatoriska ämnena *Engelska, Historia, Idrott och hälsa, Matematik, Naturkunskap, Religionskunskap, Samhällskunskap* och *Svenska.* Studien utgår från följande två frågeställningar:

1. Vilken roll spelar ämnet *Teater* i Skolverkets styrdokument?

2. Är det någon skillnad på hur estetiska ämnen och gymnasiegemensamma ämnen framställs i Skolverkets styrdokument och hur yttrar skillnaden sig i så fall?

2. Tidigare forskning

Den här studien fladdrar som en fjäril över ett område där olika forskningsfält möts: teaterpedagogik, forskning kring det som kallas praktisk-estetiska ämnen, läroplansteori, samhällsforskning och språkforskning.

Om vi inledningsvis fokuserar på teaterundervisningen i den svenska gymnasieskolan upptäcker vi att det inte finns så mycket skrivet om den. Den mesta tidigare forskning som dyker upp vid sökning är uppsatser på 15 poängs nivå - som den här. Flera av de uppsatser jag läst är mycket intressanta, Lange (2014) och Lund (2013) för att nämna några, och bådar gott inför den framtida akademiska återväxten kring ämnet teaterundervisning på gymnasienivå. Både Lange och Lund intresserar sig för ämnet teater i relation till Gy11 men fokuserar båda två, utifrån olika infallsvinklar, på bedömningsaspekten och kunskapskraven. Hos Lange hittar jag en beröringspunkt i synen på ”språkets funktion som skapare av vår verklighet” (Lange, 2014, s. 9). Hans huvudperspektiv är det lingvistisk semiotiska och han intresserar sig för språkets betydelse som politiskt verktyg i konstruktionen av samhällsstrukturer. I sin uppsats framhåller han att ”genomförandet av gymnasiereformen 2011, med nya ämnesplaner och en ny betygsskala, aktualiserar vikten av att uppmärksamma även språkets sociala funktion” (Lange, 2014, s. 9). I sammanhanget är det intressant att i en passus också referera till den forskning som pågår inom Systemisk-funktionell lingvistik (SFL), en språkteori inom tillämpad språkvetenskap som studerar språkets funktion i sociala kontexter (Hållsten, Rehnberg, Wojahn, 2013).

Homogenitet saknas i teaterpedagogiken som den utövas på svenska gymnasieprogram idag om vi får tro Lund, som efterlyser ett bredare samtal om hur teaterämnets roll ska utformas. ”Att det som nu, saknas en diskussion om synen på innehållet, mellan lärare och andra aktörer, är inte till gagn för ämnets status, berättigande eller utveckling” menar han (Lund, 2013, s. 37).

En som troligtvis hade hållit med Lund om det är Penka (1969). I slutet av 60-talet då de svenska skådespelarutbildningarna, tidigare knutna till producerande teatrar, övergick till att bli statliga scenskolor var Penka under flera års tid återkommande gästlärare i Stockholm och bidrog bland annat med en samlande terminologi under den nya statliga scenskolans uppbyggnad. Penka intresserar sig för den analytiska processen i scenframställningen och framhåller, refererad av Luterkort (1976) vikten av att skapa gemensamma och entydiga begrepp:

> Vi måste ha en terminologi, dels för att inte skapa förvirring, dels för att avlägsna allt 'mystiskt' inom skådespelarkonsten. Det finns så mycket, säger man, som man bara kan känna inte förklara, detta tänkesätt kommer från den psykologiska teatern, det måste bort. I dag har vi att göra med unga människor som villl veta allting exakt, de vill begripa (Luterkort, 1976, s.131).

Samtidigt är Penka noga med att framhålla föränderlighet som en nödvändig beståndsdel i en levande lärprocess. Lärare arbetar med det de kan omsätta till sin egen pedagogik, menar Penka, och i tillämpandet av gemensamma metoder har var och en "sin egen handstil" (Luterkort, 1976, s. 129).

Friberg (2014) resonerar i sin avhandling om teatern ur ett vidare perspektiv och iakttar vad som händer med konstformen i ett alltmer marknadiserat och nyttoorienterat samhälle. En iakttagelse han gör är att rädsla för att vara besvärlig leder till en tystnadskultur på teatrarna, numera arbetsplatser präglade av projektanställningar och korttidskontrakt. Behovet av att vara attraktiv i arbetsgivarens ögon föder ängslighet och feghet och Friberg problematiserar hur en sådan kontext påverkar skådespelarens hantverk och teatern som en i grunden kollektiv arbetsform (Friberg, 2014).

Thorgersen (2007) har forskat kring det vi kallar estetiska ämnen och hur de behandlas i läroplanen. I sin licentiatuppsats undersöker han hur estetikbegreppet kommer till uttryck i styrdokument (Skolverket, 1994) och i lärares reflektioner och konstaterar att "lärare, skolor och lokala myndigheter måste arbeta kontinuerligt med att återskapa mening i de juridiska texterna så att de reflekteras över och används på ett medvetet sätt" (Thorgersen, 2007, s. 128). Uppdelningen i olika skolämnen ser Thorgersen som fragmentiserande. Han har ett holistiskt, pragmatiskt perspektiv och uppfattar liv och lärande som en helhet där han lyfter multiliteracitet och multimodalitet, att kunna kommunicera på olika sätt och med olika medel, som nödvändigt för att kunna navigera i dagens komplexa värld. Det finns en tendens att betrakta och värdera estetisk kommunikation utifrån samma kriterier som gäller för kommunikation genom text, och den synen på kommunikation behöver förändras menar Thorgersen. De estetiska ämnenas styrkor bor i deras egenart slår han fast (Thorgersen, 2007).

Bland forskare som intresserar sig för effekterna av Gy11, märks till exempel Nylund, som i en studie visar hur segregationen av teoretiska och yrkesförberedande gymnasieprogram accentuerades i och med Gy11 (Nylund, 2013). Heimdahl (2012) ställer sig frågan vad som gjorde att kursen Estetisk verksamhet ansågs viktig nog att bli ett kärnämne 1994 och varför den inte längre ansågs viktig och togs bort 2011. Hon konstaterar i sin studie att diskursen i skolpolitiken gått från att vara humanistisk i Lpf94 till att bli marknadsekonomisk i Gy11. Uppfattningen om vad som är viktigt för utbildningssystemet har svängt från en demokratisk idé om att ge samma möjligheter till alla och framhålla elevernas eget skapande till ett "differentierat ideal där individens kunskap ska vara mätbar och samhällsnyttig" (Heimdahl, 2012, s. 53). Också synen på vad som motiverar de estetiska ämnena styrs, i tillkomsten av Gy11, av en marknadsdsekomisk inställning där "eleverna ska utbildas till samhällsnyttig arbetskraft som kan kommunicera väl och hitta kreativa problemlösningar" (Heimdahl, 2012, s. 53).

Studien hämtar näring ur samtliga fält som berörts här ovanför, men den tänkare och pedagog jag kommer att ha närmast vid min sida under arbetets gång är Penka. Med stöd i hans metodiska arbetssätt för pjäs- och rollanalys vill jag belysa hur Skolverket i Gy11 framställer och fördelar rollerna bland de olika ämnena. Skolverket blir här dramatikern och styrdokumenten utgör manus till pjäsen. Rollfigurerna är *Teater* och huvudspåren i de estetiska programmens olika inriktningar, dvs ämnena *Musik* och *Bild*, samt de gymnasiegemensamma ämnena *Engelska, Historia, Idrott* och *hälsa, Matematik, Naturkunskap, Religionskunskap, Samhällskunskap* och *Svenska*. Någon liknande, jämförande rollanalys av ämnena i Gy11 har jag inte stött på. Avsaknaden av tidigare studie med detta tillvägagångssätt väljer jag att se som något som ställer höga krav men också ger rörelsefrihet åt tanken.

3. Metod och teori

Dramatikern hade en central position i antikens teater och det får dramatikern i Skolverkets tappning sägas ha i våra dagar också. I antik teater var dramatikern inte bara författare utan fungerade också ofta som regissör, körkoreograf, kompositör och inte sällan som huvudrollsinnehavare. Dramatikern behövde kunna både sjunga och dansa. Sofokles lär till exempel ha varit en mycket bra dansare (Bjerstedt, 2010, s. 39). Skolverkets eventuella färdigheter inom utövande av sång och dans ska vi inte försöka utröna här men vi kan konstatera att precis som en pjäs består styrdokumenten av skrivna ord som förväntas omsättas i handling. På teatern är det regissörer och skådespelare och scenografer, i korthet, som läser pjäsmanus och ger det kropp och röst och rum. I skolan är det lärare och elever, föräldrar, rektorer och huvudmän som uttolkar dokumenten. I båda fallen - på teatern och i skolan - finns det en publik. På teatern finns det teaterbesökare. När det gäller skolans iscensättning av Gy11 kan hela samhället sägas vara publiken. Publiken har åsikter om det som utspelas framför deras ögon. Hur spelet framförs. Hur scenografin ser ut. Och publiken, samhället, påverkas av det den ser. I och med att en läroplan är en förordning som utfärdas av regeringen är incitamenten för iscensättning, minst sagt, starka och uppsättningen av pjäsen Gy 11 når ut till, och påverkar, en bred publik.

Skolverket värjer sig möjligen mot att kallas dramatiker och skulle kanske invända mot påståendet att rollframställning ingår i uppdraget, men genom de beskrivningar av ämnena och deras syften som återfinns i styrdokumentens ämnesplaner är det en funktion myndigheten har, vare sig den är medveten om det eller inte.

En skillnad mellan exempelvis ett verk av Sofokles eller Shakespeare och Gy11 är naturligtvis att Sofokles och Shakespeare, vad vi vet, var ensamma om att hålla i pergamentrullen och gåspennan medan Skolverkets ämnes- och syftesbeskrivningar är författade av ett flertal sakkunniga skribenter. Hur direktiven ser ut för hur mycket, eller vad, som ska ingå i de olika ämnesbeskrivningarna undersöker jag inte närmare i den här studien men hänvisar till Langes uppsats för den som vill veta mer om det (Lange, 2014).

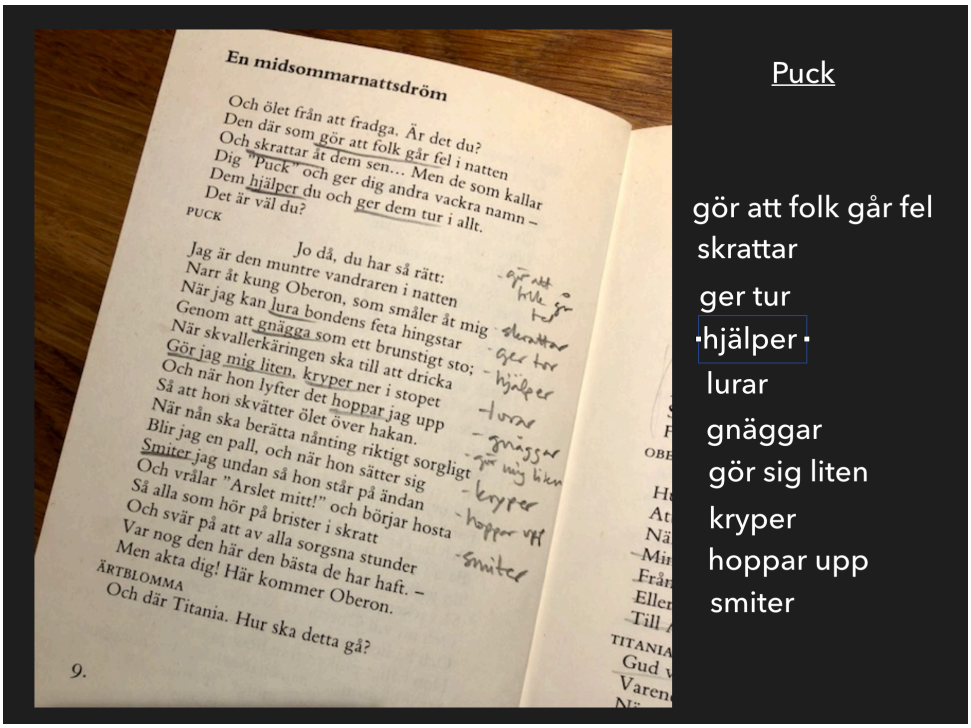
På planeringsmöten och i arbetslag runtom i landets skolor studerar rektorer och lärare läroplanen för att lära känna ämnesgestalterna och komma fram till vilken läsart de ska ha på just sin skolas uppsättning av pjäsen Gy11. Vilken roll tillskrivs *Teater* och de andra ämnena av dramatikern i styrdokumentets manus? Och vilka sceniska uppgifter betros de estetiska ämnena med jämfört

3.1 Metod

> Det är de små, små detaljerna som gör'et, vart litet kugghjul är viktigt för maskineri't
>
> Povel Ramel

Som metod använder studien sig av rollanalys, baserad på delar ur Penkas (1969) metodiska arbetssätt. Precis som det grekiska ordet *drama* betyder *handla*, *göra* (Nordmark & Tjäder, 2020), kan ordet *aktör* härledas från latinets *agere* som betyder samma sak (”Aktör”, 2020). För att lära sig mer om sin roll är en användbar metod inför ett rollarbete att leta fram och plocka ut de olika aktiva verb som i manus används för att beskriva rollen (Bilaga 1). Genom detta framvaskande av verb som talar om vad rollen gör eller förväntas göra uppstår ett koncentrat av aktivitet där manusförfattarens syn på rollen framträder. Vilka egenskaper anses rollgestalten besitta och vilka handlingar kan vi förvänta oss av rollgestalten?

Exemplet nedan är hämtat ur En midsommarnattsdröm av Shakespeare (Shakespeare, 1983). Det är älvan Ärtblomma som beskriver figuren Puck:



I direktiven som vägledde arbetet med att sammanställa Gy11 var Skolverket noga med att avråda från användningen av passiva verb:

> När lärandemål ska skrivas är verbet centralt; det anger vad eleven ska göra. Ett aktivt verb berättar vad eleven förväntas prestera. Det var Skolverkets tydliga intention att inga passiva verb skulle användas eftersom de inte ger några ledtrådar om vad eleven ska förväntas göra (Lange, 2014, s. 27).

Penka och Skolverket förefaller alltså vara överens om fördelarna med att använda aktiva verb, vilket talar för valet av analysmetod. Aktiva verb i ämnes- och syftesbeskrivningarna i ämnesplanerna för Gy11 kommer att identifieras och räknas. Valet av metod har som intention att kasta ljus över Gy11 från ett oväntat håll. Att applicera Penkas metodik på Skolverkets styrdokument innebär i praktiken ett slags metodkombination med både kvantitativa och kvalitativa inslag (Denscombe, 2018, s. 220).

I en blinkning till vår tids vurm för det mätbara tar studien avstamp i en kvantitativ analys, som, frikopplad från Penkas metodik för rollanalys, är tänkt att fungera som en initial orientering i det empiriska materialet. Avsikten med denna inledande, kortfattade, kvantitativa genomgång är också att fungera som komplement och möjlighet till avstämning åt de påföljande kvalitativa delarna av analysen, vilka ägnas störst utrymme.

För att stämma av och balansera min egen subjektiva tolkning av det empiriska materialet har jag låtit en annan professionell skådespelare ta del av de identifierade aktiva verben i Styrdokumentens ämnesplaner och med hjälp av associationer skissa en rollanalys utifrån dem.

Om Penka, 1923 - 1990, kan kort nämnas att han var skådespelare och teaterpedagog, baserad i Berlin. Han förenar Stanislavskijs och Brechts scenframställningsteorier och tillämpningar och betonar att skådepeleri måste bygga på både känsla och tanke (Reims, 1995). Penka opponerade sig mot att hans undervisning skulle kallas ”Penka-metoden” eftersom den befinner sig ”ständigt i utveckling” (Luterkort, 1976, s. 122) och föredrog benämningen ”metodiskt arbetssätt” (Reims, 1995, s.5).

3.2 Teoretiskt perspektiv

I rollanalys strävar skådespelare och regissör efter att frilägga rollgestalten, som i ett senare skede ska uttolkas. Studiens kompletterande teoretiska ingång är en kombination av dekonstruktion och kritisk diskursanalys med rötter hos Fairclough (2010) och Foucault (1993).).

Dekonstruktion hjälper fram insikten att en given ordning inte med nödvändighet måste vara organiserad på det sätt den är. Dekonstruktion kan också erbjuda en möjlighet att få syn på hur politiska processer ger upphov till mönster som får samhälleliga konsekvenser (Hallgren & Johansson, 2007, s. 7).

Dekonstruktionens och diskursanalysens med varandra besläktade taktik att bryta ned data i mindre beståndsdelar för att upptäcka, eller kanske snarare avtäcka, det som inte sägs rakt ut påminner om den analys som sker i ett rollarbete, inför en uppsättning. Precis som skådespelaren letar diskursanalytikern efter undertexten i det skrivna eller uttalade, efter det som

motiverar och driver fram men är dolt. Diskursanalysen registrerar i lika stor utsträckning ”det som är frånvarande i texten eller bilden” som det den innehåller (Denscombe, 2018, s. 408).

Det kritiskt diskursanalytiska perspektivet intresserar sig för hegemoni och maktstrukturer (Foucault, 1993) och lämpar sig för studiens syfte att undersöka den eventuella skillnaden i hur estetiska ämnen och gymnasiegemensamma ämnen framställs i Gy11. Med den kritiska diskursanalysens vokabulär är ämnena, redan genom sin statliga märkning som obligatoriska respektive valbara, uppdelade i överordnade och underordnade ämnen. Eller, med begrepp som diskursanalysen lånat från teaterns terminologi, i protagonister och antagonister.

3.3 Analysbegrepp

I rollanalysen av Gy11 kommer följande begrepp ur Penkas metodiska arbetssätt att prövas som nycklar för att läsa ämnesplanerna.

Handlande och inställning
Företeelsen aktiva verb har en central roll i studien. Med aktiva verb förstås här vad som på engelska kallas action verbs, verb som innebär ett *handlande*. Penka definierar *handlande* som en ”aktivitet /… …/ inriktad på ett väsentligt mål” (Bilaga 1, s.1) *Inställning* är tätt sammantvinnad med *handlande* och de båda begreppen är ömsesidigt beroende av varandra. Inställningen visar sig i handlande och handlandet bestäms av inställningen:

> Vår enda möjlighet att avläsa figurens inställning är i hans handlande. Sättet att handla är likaså alltid bestämt av inställningen (Bilaga 1, s. 2).

Figur, karaktär eller gestalt
Studien kommer också att använda sig av Penkas *figur*-begrepp. I en föreställning bekantar vi oss med *figurerna* genom hur de presenterar och framställer sig själva men också genom vad andra säger om dem. I båda fallen är informationen subjektiv. *Figuren* visar sig framför allt genom sitt *handlande* menar Penka. Observationer av figurens *handlande* låter oss lära känna *figuren*. Penkas definierar en *figur* såhär:

> En figur är en person som uppträder i den konstverklighet som verkligheten på scenen innebär, en person som man kan få reda på mycket eller lite om. Vi får reda på något om figuren i repliker där han talar om sig själv, men också i andra figurers omdömen om figuren i deras repliker. Den här informationen är emellertid inte objektiv. Det är i första hand figurens handlande som är bestämmande för hans väsen. De avgörande frågorna som måste ställas är hur figuren förhåller sig, ett hur som har sin grund i figurens motiv och avsikter. Vi måste alltså känna figurens motiv, målsättningar, värdering och inställning för att kunna bedöma honom. En figur har alltid en linje för sitt handlande, en kedja av hållningar, en totalförhållning. Denna totala förhållning är bestämmande för figurens egenart (Bilaga 1, s. 3).

En närliggande term är begreppet *karaktär*. Penka avråder i skådespelarsammanhang från användandet av begreppet *karaktär* som han upplever som förenklande och begränsande och förvirrande på samma gång. En *karaktär* kan enligt Penka styras av en enda, förhärskande hållning medan en *figur* är komplex och motsägelsefull. Penkas funderingar kring begreppet *karaktär* rymmer också en komplettering av begreppet *figur*:

> Hos Molière bestäms karaktären av en förhärskande hållning, t.ex i ”Den girige”. Hos Shakespeare består en karaktär av en rad komplicerade motsägande delar i en och samma person. Istället för karaktär är det (enl. Mittenzwei) bättre att säga figur (Bilaga 1, s. 3).

Återstår att se om Skolverket som dramatiker påminner mest om Molière eller om Shakespeare, dvs om ämnena kommer att framskrivas ensidigt och ytligt, som *karaktärer* med en förhärskande hållning, eller som mer komplicerade, flerdimensionella *figurer.* I de fall en neutral beteckning behövs för att diskutera de olika ämnena i egenskap av roller används i studien uttrycket *roll* eller *rollgestalt*.

Iaktta - värdera - reagera

Den dialektiska handlingsprocessen *iaktta - värdera - reagera* utgör i Penkas metodiska arbetssätt grundförutsättningen för samspel (Reims, 1995).

Associationer och de fem V:na

Penka menar att ett bra manus föder *associationer.*

> En god text ger oss förutom den omedelbara informationen ytterligare information som leder till associationer. Dessa blir naturligtvis olika beroende på vem läsaren är. I teaterarbetet har regissören till uppgift att i samband med den sceniska realiseringen styra skådespelarens associationer så att han inte associerar hur som helst utan i bestämd riktning (Bilaga 1, sid 4).

Frågorna *Var är jag? Vem är jag? Vad gör jag? Varför?* och *Vid vilken tid?* refereras i teatervärlden till som ”de fem V:na*”* (Stiglund, 2010, s. 19). Här anas ett släktskap till de traditionella didaktiska frågorna Vad? Hur? och Varför? För den intresserade kan inflikas att Penka, enligt L. Harrysson (personlig kommunikation, 20 april 2020), så småningom lade till två V:n: Varifrån kommer jag? och Vart, varthän, är jag på väg?

Protagonist, antagonist, dramatiker, iscensättning och undertext

I analysen förekommer även termerna *protagonist, antagonist, dramatiker, iscensättning o*ch *undertext.* Protagonist och antagonist är ett begreppspar med rötterna i klassisk grekisk teater och används nuförtiden också ofta inom diskursanalys. Ordet protagonist har sitt ursprung i grekiskans proto (tidig) och agonistes (tävlare, kämpe) och betecknade under antiken den första rollfigur som kom in på scenen. Antagonisten är en gestalt i motsats- eller konkurrensförhållande till den rollfigur som betraktas som huvudperson (”Protagonist”, 2016, 20 november). *Protagonisterna* representeras i studien av de gymnasiegemensamma ämnena medan de

valbara estiska ämnena samlas under beteckningen *antagonister. Dramatiker* betyder kort och gott pjäsförfattare. *Iscensättning* är synonymt med att sätta upp en föreställning utifrån ett skrivet manus och *undertext* innebär avsikter och motiv som inte uttalas eller skrivs ut i en text utan ligger underförstådda, dolda 'mellan raderna'. *Undertext* kan också beskrivas som "kedjan av motiven till handlingen" (Reims, 1995, s. 94).

3.4 Urval och avgränsning

Eftersom det här är en uppsats på grundnivå kommer jag att behöva avgränsa mer än vad jag egentligen vill och i snävaste laget för vad materialet erbjuder och ber om. Valet blir här att undersöka den text som ryms under rubrikerna *Ämne* respektive *Syfte* i Skolverkets styrdokument Gy11 för de gymnasiegemensamma ämnena *Svenska, Engelska, Historia, Samhällskunskap, Matematik, Naturkunskap, Religionskunskap* och I*drott och hälsa* samt för de estetiska icke obligatoriska ämnena *Teater, Bild* och *Musik.* Beskrivningarna under rubrikerna *Ämne* och *Syfte* är den första kontakt läsaren får med ämnena i styrdokumenten (Skolverket, 2019). Att tonvikten i studien ligger på att analysera verben i syftesbeskrivningarna beror på att de är mer utförliga än beskrivningarna under rubriken *Ämne* och mer sammanhållna och koncentrerade än beskrivningarna under *Centralt innehåll* och *Kunskapskraven.* Betygsstegen i Kunskapskraven relaterar till målpunkterna i syftesbeskrivningen vilket motiverar valet ytterligare. (Lange, 2014, s. 5).

Initialt var avsikten att också ha med de estetiska inriktningarna *Dans* och *Estetik och media* i studien men eftersom dessa inriktningar består av flera olika ämnen (dansgestaltning, dansteknik och dansteori samt digitalt skapande, medieproduktion och medier, samhälle o kommunikation) och alltså saknar för ämnet gemensam ämnes- och syftesbeskrivning har jag i denna studie valt att avstå från dem, eftersom jämförelsen ämnena emellan av exempelvis antalet verb i syftesbeskrivningarna annars skulle halta.

En av studiens utmaningar bestod i att avgränsa analysen av det empiriska materialet. Exempelvis har jag valt att lyfta ut verb av mer allmän karaktär som är vanligt förekommande i alla ämnen, till exempel *utveckla* och *använda,* ur den större analysen och undersöker dem istället separat, under ett eget avsnitt. Det är fortfarande svårt att veta var gränsen ska dras för vad som ska *utvecklas*, *användas* etc. Också här har jag valt att försöka styra bort från ord av allmän karaktär som till exempel *kunskaper, förmåga* och *färdigheter* som förekommer i nästan alla ämnen men inte lämnar så mycket information om vad som utvecklas eller används. Det är dock inte ett oproblematiskt val och det har inte skett oreflekterat.

3.5 Tillförlitlighet och giltighet

En fördel med studiens kvantitativa metod, där empirin utgörs av ämnesplanerna i Skolverkets styrdokument, är att den lätt går att kontrollera för den som vill. Det är bara att gå in på Skolverkets hemsida, söka fram ämnesplanerna för de olika ämnena och börja räkna verb (Skolverket, 2011). Samtidigt är analysen av kvantitativa data naturligtvis inte oproblematisk. Subtila faktorer, styrda av de val och beslut som fattas inför och under genomförandet, påverkar resultatet (Denscombe, 2018, s. 390). Viljan att vara transparent resulterade i en två sidor lång systematisk och kronologisk redogörelse för den kvantitativa analysprocessen, vilken jag av utrymmesskäl valt att lyfta ut ur studien och lägga som bilaga (Bilaga 3). I den framkommer de olika ställningstaganden jag ställdes inför under arbetets gång och vilka val jag gjorde.

När det gäller de mer kvalitativa delarna av studiens analys sätter tillvägagångssättet stor tillit till ”insikter och intuition vid tolkningen av data” (Denscombe, 2018, s. 409), vilket ofta är fallet i diskursanalys (Denscombe, 2018). Metoder och fynd riskerar att bli svåra att verifiera (Denscombe, 2018). Min intuition tänker jag varken ifrågasätta eller försvara här, men i tillförlitlighetens vågskål lägger jag att Penkas metodiska arbetssätt är utarbetat och prövat under 20 års tid (Reims, 1995, s.67). Metodiken är känd och geografiskt spridd i Norden, Europa och USA. Penkas metodik har också relevans idag, till exempel inom utvecklingen av virtual reality (Halskov Madsen, 2003, s.153).

Uppslaget att låta en annan professionell skådespelare ta del av sammanställningen av de identifierade aktiva verben och med hjälp av associationer skissa en rollanalys utifrån dem ska ses som en lekfull övning utan anspråk på evidens. Urvalet, en enda person, är naturligtvis alldeles för snävt för att resultatet ska kunna hävda någon vetenskaplig generaliserbarhet, men det äger giltighet så till vida att övningen är utförd av en professionell skådespelare, van att arbeta med karaktärsanalys.

Att analysera materialet såväl kvantitativt som kvalitativt görs med säkerställande av resultatet för ögonen. Den del av studien som kallas *En skådespelares läsning,* erbjuder en triangulering, ett sätt att verifiera resultatet ytterligare, nu med en utomstående aktör (Denscombe, 2018).

3.6 Etiska överväganden och forskningsetiska principer

I den kvantitativa delen av uppsatsen där empirin består av offentliga styrdokument föreligger inte något behov av särskilda etiska överväganden.

I den del av studien där jag låtit en annan professionell skådespelare skissa en karaktärsanalys av de olika ämnena utifrån de aktiva verb som identifierats i styrdokumenten, har hänsyn tagits till de forskningsetiska principerna och i enlighet med informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 1990) har skådespelaren informerats om studiens syfte och vilken roll hens medverkan har i projektet. Skådespelaren har upplysts om att deltagandet är frivilligt och att hen när som helst har rätt att avbryta sin

medverkan utan att riskera att utsättas för otillbörliga påtryckningar eller påverkan. Skådespelaren samtycker till medverkan i studien under anonymitet. Studien avslöjar inga detaljer om skådespelarens kön eller ålder, bara att hen är professionell och verksam. Skådespelaren har erbjudits att ta del av studien och informerats om att den eventuellt kommer att publiceras elektroniskt i Universitetsbibliotekets databas för examensarbeten.

3.7 Utvärdering av metodens styrkor och svagheter

Den kvantitativa metoden, att identifiera och räkna verb, äger ett slags ovedersägligt som gör den vilsam att arbeta med. Vilsamheten till trots drabbades jag under studiens gång vid ett par tillfällen av den obehagliga upplevelsen att drunkna i dataöverlastning, något Denscombe varnar för kan hända vid hantering av stora mängder data då ”analysen kan drivas till en alltför stor komplexitet” (Denscombe, 2018, s. 390). Botemedlet stavas snävare avgränsning.

Att applicera delar ur Penkas metodiska arbetssätt för pjäs- och rollanalys på styrdokumenten ger upphov till både skav och nya perspektiv. I en traditionell pjästext utgörs rollgalleriet av sammanhållna, avgränsade gestalter, vilket gör processen att identifiera de aktiva verben relativt okomplicerad. I ämnesplanernas beskrivningar refererar däremot de aktiva verben ibland till ämnet i sig, ibland till undervisningen av ämnet och ibland till eleverna. Efter initiala grubblerier kring hur jag skulle förhålla mig till det, valde jag att inte haka upp mig på de direkta subjekten i förevarande fall, utan räkna alla aktiva verb i ämnesplanen för respektive ämne, inom sedan tidigare inringat urvalsområde. En premiss för studien är att de aktiva verb som används inom ämnes- och syftesbeskrivningarna får anses relatera till ämnet de beskriver, också de gånger det sker indirekt.

Med hjälp av Penkas metodik för rollanalys går det snabbt att skala bort höljet av likriktning i ämnesplanernas upplägg för att komma åt ämnets kärna, så som det skrivs fram av dramatikern. En ytterligare styrka i valet av metod, som är rent personlig, är att leken det innebär att närma mig gymnasieämnena i egenskap av rollgestalter har varit till hjälp för att hitta energi och motivation i arbetet med studien.

I avsnittet som kallas *En skådespelares läsning* hade det varit intressant och ökat tillförlitligheten att låta fler personer tolka materialet. Samtidigt hade fler informanter gjort att studien blivit för stor. I efterhand ser jag också att det hade varit bra att ha kvar ämnet *Dans* i studien. En iakttagelse jag gör är att teater reduceras och verkar vara på väg att bli mer och mer renodlad form och det hade varit spännande att jämföra *Teater* och *Dans* på den punkten.

Avslutningsvis vill jag uppmärksamma läsaren på en inkonsekvens i avsnittet *En skådespelares läsning.* Här utelämnades verbet *utveckla* då det förekommer i syftesbeskrivningarna för alla ämnen men inte säger så mycket utan efterföljande objekt. Av samma anledning borde också verbet *använda* ha utelämnats men innan jag hann upptäcka den inkonsekvensen hade skådespelaren redan hunnit börja associera utifrån den presenterade verbförteckningen.

4. Resultat

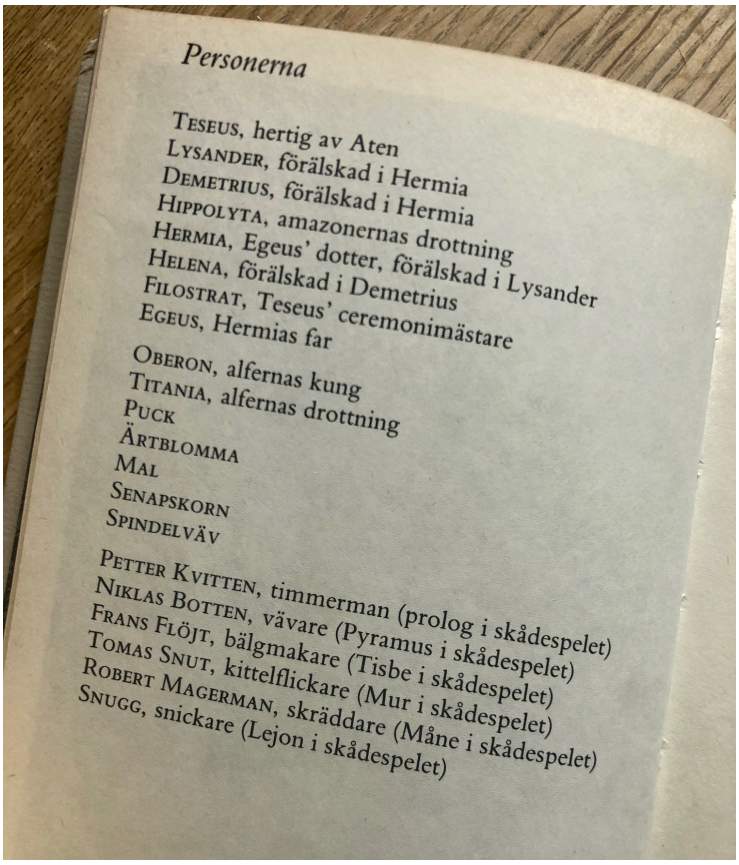
I det här kapitlet presenteras resultatet i två större delar: Inledningsvis, i avsnitt 4.l, tittar vi på hur Skolverket beskriver ämnena under rubriken *Ämne.*

Därefter, i det längre avsnitt 4.2, följer en metodblandad genomlysning av de aktiva verben under rubriken *Syfte.* Tyngdpunkten i analysen ligger här. Avsnittet inleds med en kort hållen kvantitativ analys varpå följer ett tolkningsavsnitt där verben i syftesbeskrivningarna delas in i teman. Verben *utveckla, använda* och *påverka* undersöks separat. Den metodblandade genomlysningen av de aktiva verben under rubriken *Syfte* avslutas med en fristående associativ rollanalys kallad *Skådespelarens läsning.*

4.1 Rollbeskrivning under rubriken *Ämne* i styrdokumenten

Presentationen under rubriken *Ämne* i ämnesplanerna kan jämföras med den kortfattade rollbeskrivning en dramatiker ibland presenterar i pjäsens inledning, oftast i samband med rollistan. Vad säger beskrivningarna under rubriken *Ämne* oss om Skolverkets syn på ämnenas egenskaper, funktioner och inbördes relationer?

Exemplet här under är hämtat ur *En Midsommarnattsdröm* av William Shakespeare (Shakespeare, 1983)



Personerna

TESEUS, hertig av Aten
LYSANDER, förälskad i Hermia
DEMETRIUS, förälskad i Hermia
HIPPOLYTA, amazonernas drottning
HERMIA, Egeus' dotter, förälskad i Lysander
HELENA, förälskad i Demetrius
FILOSTRAT, Teseus' ceremonimästare
EGEUS, Hermias far

OBERON, alfernas kung
TITANIA, alfernas drottning
PUCK
ÄRTBLOMMA
MAL
SENAPSKORN
SPINDELVÄV

PETTER KVITTEN, timmerman (prolog i skådespelet)
NIKLAS BOTTEN, vävare (Pyramus i skådespelet)
FRANS FLÖJT, bälgmakare (Tisbe i skådespelet)
TOMAS SNUT, kittelflickare (Mur i skådespelet)
ROBERT MAGERMAN, skräddare (Måne i skådespelet)
SNUGG, snickare (Lejon i skådespelet)

Och här nedan har vi två exempel hämtade ur *Gy11* av Skolverket (Skolverket, 2011k), (Skolverket, 2011e).

Ämne - Teater

Teater handlar om mötet mellan aktörer och publik, här och nu. Ämnet teater behandlar de konstnärliga uttrycksformer som kan samverka i en teaterföreställning, till exempel skådespeleri, regi och scenografi. Med hjälp av begrepp, teorier och metoder från dessa konstnärliga uttrycksformer skapas förståelse av teatern som form.

Ämne - Matematik

Matematiken har en flertusenårig historia med bidrag från många kulturer. Den utvecklas såväl ur praktiska behov som ur människans nyfikenhet och lust att utforska matematiken som sådan. Kommunikation med hjälp av matematikens språk är likartad över hela världen. I takt med att samhället digitaliseras används matematiken i alltmer komplexa situationer. Matematik är även ett verktyg inom vetenskap och för olika yrken. Ytterst handlar matematiken om att upptäcka mönster och formulera generella samband.

4.1.1 De estetiska ämnena

Låt oss börja med antagonisterna. Om vi observerar de estetiska ämnena utifrån hur de skildras under rubriken *Ämne* framstår *Musik* som det i särklass mest nyanserade, användbara och behövda, i konkurrens med *Bild* som har fått vind i seglen av framväxten av en global bildkultur, medan *Teater* beskrivs relativt kortfattat, instrumentellt men samtidigt vagt.

Musik **definieras och nyanseras**. *Musik berör oss* både *kroppsligt*, *tankemässigt* och *känslomässigt*. *Musik* tillskrivs också stor variation i användning, *har olika funktioner*, utsträckning, *används i en mängd sammanhang*, kvalifikationer, kvalitet och kompetens, *betyder olika saker för var och en av oss*. Vidare erkänns *Musik* ha ursprung och förankring såväl konstnärligt, *har sin grund i konstnärligt uttryck*, praktiskt, *har sin grund i musikaliskt hantverk*, och vetenskapligt, *har sin grund i musikvetenskap*. Det finns en rörlig utförlighet i karaktärsbeskrivningen som vittnar om dramatikerns kunskap om och intresse för figuren. *Musik* framstår som en tydlig och mångsidig *figur*, både sprallig, *improviserar, musicerar*, och ansvarsfull, *prövar, tar ansvar*.

Ämnet *Bild* verkar ha fått **ökad agens av omvärldens förändring**. Som läsare av styrdokumenten riktigt känner man fartvinden i håret vid orden ”framväxten av en global visuell kultur som påverkar livsstil, yrkesval och identitet har fört in en vidgad syn på vad som är en bild” (Skolverket, 2011a, s.1) Perspektivet blir den sömniga, dammiga småstadens yrvakna upptäckt av att helt nya vindar blåser. Likt Askungen kliver *Bild* fram ur de flummiga skumraskkvarteren, oväntat återupprättad av en inflytelserik, utländsk släkting på genomresa som kommer till staden och strör pengar omkring sig och frågar efter henne. Utförligheten som återfanns i karaktärsteckningen för *Musik* saknas dock här. Konturerna för *Bild* är inte skarpt markerade. Det är yttre faktorer som ger *Bild* existensberättigande. Ämnets inre egenskaper beaktas inte. Om själva *Bild* får vi inte veta mer än att ämnet *ger grundläggande kunskaper i den visuella kulturen* och denna streckgubbe till ämnesbeskrivning låter oss bara ana en *karaktär*.

Teater definieras än mindre. *Teater* beskrivs instrumentellt och tekniskt, praktiskt men också vagt. Teater *handlar om mötet*, *mellan aktörer och publik*, *här och nu* och *behandlar konstnärliga uttrycksformer som regi, skådespeleri och scenografi*. I ämnet *skapas förståelse för teatern som form*. Det som beskrivs är ett slags **rotlös mindfulness i en tom form**. Kvar står läsaren med frågan vad teater handlar om? Har vi att göra med ett renodlat instrument för möte? Hög trivselfaktor men inte så mycket innehåll, edge eller raison d’être. Definition av eventuella bakomliggande behov för ämnet saknas liksom tankar om vad formen kan vara bra för. Till skillnad från exempelvis ämnesbeskrivningarna för *Musik* och *Matematik* får vi här inte veta något om *Teaters* eventuella ursprung eller kvalitéer. I och med att fokus läggs på formen blir formen det som växer. Formen blir det viktiga. **Formen blir innehållet**. Teater skildras mer som en anonym scenarbetare än som en *karaktär* eller, än mindre, *figur.*

Betraktar vi den estetiska trojkan framgår det tydligt att *Teater* är den rollgestalt som försvaras minst av dramatikern, åtminstone på det här stadiet. Om Styrdokumenten var en travbana och hästarna *Musik*, *Bild* och *Teater* tävlade skulle vi kunna säga att favoriten *Musik* håller täten medan *Bild* kommer starkt i kurvan på väg in mot uppploppet. *Teater* lunkar på, en bit efter de andra, nöjd så länge alla seldon är på och sitter som de ska, mumsar gräs i kanten på travbanan, stannar och luktar på blommor och låter barn komma och klappa sig, om någon nu skulle vara intresserad. Observationen att *Teater* hamnar i skymundan bakom *Musik* och *Bild* verkar inte vara något isolerat fenomen utan stöds av andra forskares iakttagelser: ”I den relativt rika flora av artiklar om bedömning inom konstfältet, framför allt av anglosaxiska forskare, nämns drama och teater knappast alls, medan bild och musik ägnas mycket utrymme” (Lange, 2014, s. 7).

4.1.2 De gymnasiegemensamma ämnena

Om vi istället riktar strålkastaren mot protagonisterna ser vi att de gymnasiegemensamma ämnen som ges mest utrymme i ämnesbeskrivningarna är: *Engelska, Svenska, Idrott och hälsa, Matematik och Religionskunskap.*

Engelska är **expansiv och lovar mycket**. *Engelska* omger oss i vardagen och rör sig i kultur, i politik och i ekonomi och utbildning. *Engelska* kan *öka dina möjligheter* och presentera dig för nya sammanhang - sociala och kulturella. Känner du *Engelska* får du större chans att delta i ett globaliserat studie- och arbetsliv. *Engelska* kan också ge dig nya perspektiv på omvärlden, öka dina kontakter och din förståelse för olika sätt att leva. *Engelska* har den mest utförliga ämnesbeskrivningen men den är inte särskilt varierad. I valet mellan att kategorisera Engelska som en relativt enkelspårig *karaktär* eller en mer mångfacetterad *figur* faller valet på den förra beteckningen: *Engelska* skrivs fram som driven av en längtan att vidga vardagssfären, med siktet inställt på ovan och bortom. Up up and away! ropar karaktären *Engelska* med löfte om expansion som sin hemliga superkraft.

Svenska har en kärna och är ett *redskap*. I sällskap med *Svenska* kan du *uttrycka din personlighet* och lära känna dig själv, dina medmänniskor och din omvärld. Med *Svenskas* hjälp kan du reflektera, kommunicera och utveckla kunskap. Svenska verkar vara en **stabil och allsidig** vän att ha och kvalificerar sig i min läsning av ämnesbeskrivningen som *figur*.

Idrott och hälsa är en nödvändig, *grundläggande*, bekantskap om du ska ta ansvar för din hälsa. Med *Idrott och hälsa* får du tillfälle att uppleva naturen och förstå rörelseaktiviter och hur de hänger ihop med välbefinnande. *Idrott och hälsa* skrivs fram som en **sinnlig och uppfordrande** vän av stor betydelse, både för människors individuella hälsa och för folkhälsan i stort. *Idrott och hälsa* innehar också funktionen som förvaltare av ett kulturellt arv, vilket signalerar pondus. Att Idrott och hälsa ena stunden rör sig i den lilla intima, personliga sfären för att i nästa ögonblick axla ansvaret som förvaltare ger ämnet i min läsning dimensionerna av *figur.*

Matematik tecknas av dramatikern som en rollgestalt med stark dragningskraft. *Matematik* föds ur människans nyfikenhet och lust och ur praktiska behov. *Matematik* har bidrag från många kulturer och är likartad över hela världen. *Matematik* har en flertusenårig historia och är ändå **på uppåtgående i relevans**: *Matematik* upptäcker mönster och generella samband och är ett verktyg som används i alltmer komplexa situationer. *Matematik* skildras, i min läsning, som en integritetsfull *figur* av väldokumenterat ursprung.

Religionskunskap **vänder och vrider på etik och tro** och hur existentiella frågor formuleras, hur människor förhåller sig, hur människor upplever mening och tillhörighet och hur livsåskådningar kommer till uttryck. *Religionskunskap* är av tvärvetenskaplig karaktär men förankrad i religionsvetenskapen. Mellan raderna skriver dramatikern fram *Religionskunskap* som ickevärderande, ickedömande. Trots sin tvärvetenskapliga klassning och sin existentiella prägel intresserar sig *Religionskunskap* endast för en aspekt av tillvaron och framstår som aningen smal. *Religionskunskap* skildras som en *karaktär*.

Samhällskunskap **ger ett solitt och vidsynt intryck**. Tvärvetenskapliga *Samhällskunskap* med bas inom statsvetenskap, sociologi och nationalekonomi har också ett historiskt perspektiv. *Samhällskunskap* är både kognitivt och pedagogiskt utvecklad och förstår och förklarar komplexa samhällsfrågor. Liksom *Svenska* beskrivs *Samhällskunskap* som flerdimensionell

och Skolverket påminner här mer om Shakespeare än om Molière. *Samhällskunskap* blir en *figur*.

Naturkunskap rör sig där naturvetenskap möter samhällsvetenskap och **intresserar sig för hälsa, energi och hållbar utveckling**. *Naturkunskap* beskrivs, liksom *Samhällskunskap* och *Religionskunskap,* av dramatikern som tvärvetenskaplig. *Naturkunskap* har sin grund i biologi, fysik, geovetenskap och kemi. I ämnesbeskrivningen skildras Naturkunskap relativt enkelspårigt och tunt. *Naturkunskap* källsorterar, sätter på sig cykelhjälmen och ger sig ut i citytrafiken som en god förebild för hållbarhet och sundhet. En *karaktär*.

Hur beskrivs nykomlingen bland de gymnasiegemensamma ämnena då? Sist och minst, om vi utgår från mängden karaktäristika under rubriken *Ämne* bland de gymnasiegemensamma ämnena, antyds *Historia* ha funktionen av **förmedlingslänk** mellan det förflutna och framtiden. Denna viktiga funktion till trots tecknas *Historia* förhållandevis flyktigt och aningen obestämbart. *Historia* är *både humanistiskt och samhällsvetenskapligt* och *behandlar individens villkor och samhällets förändringar över tid*. Historia skildras för skissartat för att kallas *figur* men ämnesbeskrivningen låter oss ana en figurpotential hos *karaktären*.

Ämnena

ENGELSKA, expansiv och löftesrik

SVENSKA, stabil och allsidig

IDROTT OCH HÄLSA, sinnlig och uppfordrande

MATEMATIK, på ständigt uppåtgående i relevans

RELIGIONSKUNSKAP, vänder och vrider på etik och tro

SAMHÄLLSKUNSKAP, solid och vidsynt

NATURKUNSKAP, intresserar sig för hälsa, energi och hållbar utveckling

HISTORIA, förmedlingslänk

MUSIK, mångsidig och tydlig, sprallig och ansvarsfull

BILD, har fått ökad agens av omvärldens förändring

TEATER, rotlös, mindful, ett instrument för möte

4.1.3 Sammanfattande fantasisceneri utifrån ämnesbeskrivningarna

Vi ser hur *Naturkunskap* och *Religionskunskap* bildar ett slags rytmskapande kör i fonden med *Samhällskunskap* som körledare medan allsidiga *Svenska*, spralliga, men samtidigt ansvarsfulla, *Musik* och integritetsfulla *Matematik* rör sig i framkant på scenen. *Idrott och hälsa* ligger i för att få fysisk rörelse i spelet, med inslag av koreografier som alla kan följa, och *Engelska* springer över scenen, stretchar och hoppar högt. I kulissen fokuserar *Bild* intensivt händelseförloppet i väntan på att göra stark entré och drar till sig publikens uppmärksamhet. Regiassistenten *Historia* har fått hoppa in som sufflös och lyssnar uppmärksamt till spelet med ögonen i manus. *Teater* som har riggat ljus och ljud, ordnat med mask och kostym och tränat kören i röst- och talteknik, står nu vid sidan av scenen med ryggen mot publiken och tittar upp i taket och undrar hur långt det är till råvinden.

4.2 Rollanalys utifrån de aktiva verben under rubriken *Syfte* i styrdokumenten

Efter denna inledande rollbeskrivning riktas ljuskäglan nu mot rubriken *Syfte* i ämnesplanerna för att ta reda på vad de olika ämnena har för *inställning*. Vad säger de aktiva verben vi hittar där om dramatikern Skolverkets syn på vilket *handlande* vi kan förvänta oss av de olika ämnena, i klassrummens och, i förlängningen, i samhällets iscensättning? Vilka ämnen blir betrodda med vad? Vilka ämnen präglas av verb med stark agens? Finns det ämnen där något eller några verb lyser oväntat starkt med sin frånvaro?

Totalt identifierades 138 unika verb under rubriken *Syfte* i ämnesplanerna för de elva olika ämnena. I Bilaga 2 presenteras en sammanställning över samtliga verb och hur många gånger de förekommer i syftesbeskrivningen för de olika ämnena. I Bilaga 2 går det också att utläsa vilka verb som inte förekommer i olika ämnen.

4.2.1 Kvantitativ analys

Tabellen härunder visar i första kolumnen hur många enskilda verb, här kallade *unika verb,* som används för varje ämne.

I andra kolumnen anges hur många verb som bara förekommer i just det aktuella ämnet, här kallade *ämnesspecifika verb*.

ämne	antal unika verb under rubriken *Syfte*	antal ämnesspecifika verb under rubriken *Syfte*
Svenska	38	10
Engelska	31	6
Matematik	30	7
Bild	30	6
Historia	28	3
Teater	27	7
Musik	26	10
Religionskunskap	24	9
Samhällskunskap	23	6
Idrott och hälsa	22	5
Naturkunskap	20	4

En rent kvantitativ analys berättar hur mycket eller lite dramatikern tillåter de olika ämnena att breda ut sig i syftesbeskrivningarna. Betraktar vi antalet unika verb för de olika ämnena kan vi sluta oss till att *Svenska*, med 38 unika verb, beskrivs relativt omsorgsfullt i relation till *Naturkunskap,* med 20 unika verb, och *Idrott och Hälsa,* med 22 unika verb, som i jämförelse tecknas mer summariskt och återhållsamt.

Den kvantitativa analysen visar också vilka ämnen som tillskrivs individuell egenart i beskrivningarna, respektive vilka som beskrivs i mer gemensamma, allmänna ordalag. Tabellens andra kolumn visar hur många ämnesspecifika verb som förekommer i syftesbeskrivningarna. Här behåller *Svenska* sin framskjutna ställning med 10 ämnesspecifika verb men delar nu förstaplatsen med *Musik*. *Religionskunskap* är hack i häl med 9 ämnesspecifika verb. *Musik* och *Religionkunskap* har alltså vad man skulle kunna kalla hög ämnesspecifik densitet på verben i sitt syfte. Betraktade på det här sättet kan de sägas vara de ämnen som har starkast egen identitet i syftesbeskrivningarna.

Det framkommer inga tecken på någon skiljelinje mellan antagonister och protagonister i den här jämförelsen. En renodlat kvantitativ analys av verben i syftesbeskrivningarna säger dock ingenting om dramatikerns avsikt eller om ämnenas grad av komplexitet och eventuella motsägelsefullhet. Vi kan med hjälp av en rent kvantitativ undersökning ana, men inte säkert utläsa, om ämnena är *karaktärer* eller *figurer*. Vi lämnar därför matematikens magi och rör oss mot mer kvalitativa delar av studien.

4.2.2 Metodblandad analys

För att göra materialet mer hanterbart sorterades efter de aktiva verben ur syftesbeskrivningarna (Bilaga 2) in efter olika teman: Verb som *bestämmer,* verb som *teoretiserar*, verb som *bygger*, verb som *visar och förmedlar*, verb som *söker kontakt*, verb som *skapar sammanhang*, verb som *klargör och tar reda på,* verb som *kontrollerar*, verb som *försvarar*, verb som *deltar och skapar*, verb som *strukturerar*, verb som *aktiverar*, verb som *vårdar och stödjer*, verb som *expanderar*, verb som *förvaltar och bevarar* och verb som *praktiserar.*

Får vi tro analysen är *Svenska, Musik, Engelska, Religionskunskap, Idrott och hälsa, Historia* och *Bild* de ämnen som har mest att säga till om, med *Svenska* som den överlägsna ledaren. *Svenska* dominerar i sex temagrupper: *Svenska* är den som *bestämmer* mest, *bygger* mest, *söker* mest kontakt, *klargör* mest och *tar reda* på mest, *strukturerar* mest och *aktiverar* mest. *Engelska expanderar* mest och *skapar* mest *sammanhang.* Religionskunskap *teoretiserar* och *förvaltar och bevarar mest. Musik praktiserar, skapar och deltar* och *försvarar* mest, det senare aningen mer än *Idrott och hälsa* som den här gången dock får nöja sig med översta pallplats i att *vårda och stödja*. *Bild visar och förmedlar* mest medan *Historia,* slutligen, *kontrollerar* och *värderar* mest.

Om vi vänder blicken mot de ämnen som inte når topplacering i någon temagrupp hittar vi *Teater, Matematik, Samhällskunskap och Naturkunskap.*

Några iakttagelser sticker ut. I syftesbeskrivningen för *Teater* är det verben som inte finns med som överraskar mig starkast. Verb med innebörden *iaktta* och *observera* lyser med sin frånvaro. Inte ens *ser* gör Teater i Gy11. De som *ser* är Svenska och Matematik. Inget verb för att *reagera*. Inget verb för *handla, agera* eller *göra. Uttrycka* saknas. Teater varken *interagerar* eller *samspelar*, det är det Engelska som gör. *Utforma* saknas och moderna uppsättningstekniker som ’devising’ eller att arbeta utifrån ett tema berörs inte. Det närmaste vi kommer aktion är *berätta, kommunicera, skapa, stimulera* och *ta initiativ.* Teater *gestaltar.* Och *är lyhörd.* Teater *tolkar*, *reflekterar, analyserar* och *samarbetar*. Som en förstående assistent. Eller som en ängslig lekledare på firmafesten som undrar om det är dags för charader snart?

Teater placerar sig näst sist, strax framför Idrott och hälsa, i att *klargöra* och *ta reda på.* För mig som är fostrad i en teatertradition som bygger på att intressera sig för sin samtid, utforska mänskligt beteende och djuploda vad det innebär att existera, ter sig detta både gåtfullt och provocerande. Av alla verb som *klargör och tar reda på* finns bara *tolkar* och *reflekterar* med under syftesbeskrivningen för Teater. Inte *betyda, fördjupa, förklara, förstå, identifiera, innebära, leda till, lyssna, läsa, lösa, medvetandegöra, pröva, påvisa, se, studera, söka, tillägna sig, undersöka, uppfatta, utreda* eller *utforska.* Teater blir förbisprungen av Engelska, Svenska och Matematik när det handlar om att *skapa sammanhang*. Vidare är Teater, i sällskap med Bild och Idrott och hälsa, ens hälften så bra på att *söka kontakt* som Svenska och Musik.

Musik, Idrott och hälsa och Matematik verkar ha funktionen av ett slags immunförsvar i Skolverkets pjäs. Musik, Idrott och hälsa och Matematik *främjar, stärker, motverkar, tar ansvar* och *tar ställning*. En oväntad iakttagelse är att Idrott och hälsa inte fångas upp av temat *verb som aktiverar.* Man skulle kunna tänka sig att Idrott och hälsa *motiverar*, *stimulerar, tar initiativ* och *utmanar* men inget av de verben finns med i syftesbeskrivningen för Idrott och hälsa. Det ämne som *aktiverar* mest är Svenska. Idrott och hälsa *anpassar* och *hanterar*. Samhällskunskap och Bild är minst inställda på att *stödja* och *vårda*. De saknar helt verb i den kategorin. *Teater bygger* inte, *producerar* inte och *kontrollerar* inte, *strukturerar* inte heller. Teater hjälper Musik att *förvalta* och *vårda* men *ta ansvar* och *ta ställning* får Musik klara av på egen hand, utan sina medantagonister. Bild vare sig *försvarar* eller *förvaltar.*

Inte heller i den här analysen går det att urskilja någon generell skiljelinje mellan antagonisterna och protagonisterna. Tvärtom håller både *Musik* och *Bild* sig väl framme, i jämförelse medprotagonisterna *Matematik, Samhällskunskap och Naturkunskap.* Och i jämförelse med antagonisten *Teater.*

Studien rör sig nu vidare för att sätta verben *utveckla, använda, värdera, påverka* och det lilla ordet *ska* under lupp.

Verben utveckla, använda, värdera och påverka

I det här avsnittet observeras först på de generella och frekvent förekommande verben *utveckla, använda* och *värdera* i syftesbeskrivningarna. Därefter undersöks verbet *påverka* lite närmare.

Vad ska undervisningen i ämnet *utveckla* hos eleven?

objekt av allmän karaktär, som *kunskap*, *förmåga* och *färdigheter* har utelämnats

Teater	**Bild**	**Musik**	**Svenska**
Ansvarskänsla	Nytänkande	Kreativitet	Svenska språket
Initiativförmåga Elevens skapande	Idérikedom Personligt uttryck	Personligt uttryck	Kritisk granskning av information
Förmåga att gestalta	Konstnärligt förhållningssätt		Sammanställning av information
Förmåga att kommunicera med sin publik			Muntlig kommunikation
			Skriftlig kommunikation

Matematik	Engelska	Historia	Idrott och hälsa
Strategier	Flerspråkighet	Historisk bildning	Hälsomedvetenhet
	Kommunikativ förmåga	Historiemedvetande	Intresse Miljömedvetenhet
	Språkkunskaper		Kroppslig förmåga
	Omvärldskunskaper		
	Språklig medvetenhet		
	Språklig säkerhet i tal		
	Språklig säkerhet i skrift		

Samhällskunskap	Naturkunskap	Religionskunskap	
Kritiskt förhållningssätt	Förmåga att kritiskt värdera	Beredskap Respekt Förmåga att analysera	
Vetenskapligt förhållningssätt	Förmåga att ta ställning (i frågor som har ett naturvetenskapligt innehåll)		

Teater utvecklar färdigheter i skapande och gestaltande i kombination med ansvarskänsla och förmåga att kommunicera med sin publik.

Bild och *Musik* tänker mer individualistiskt, i sällskap med dem är det fråga om att utveckla sitt personliga uttryck och ett konstnärligt förhållningssätt. *Bild* och *Musik* utvecklar nytänkande, idérikedom och kreativitet.

Svenska och *Engelska* utvecklar språket och den kommunikativa förmågan i tal och skrift. *Engelska* utvecklar dessutom omvärldskunskaper. *Svenska* sällar sig till *Samhällskunskap* och *Naturkunskap* i ambitionen att utveckla ett kritiskt förhållningssätt.

Historia och *Idrott och hälsa* tittar inte så mycket åt sidorna utan är mest intresserade av att utveckla sig själva. Värt att notera är *Idrott och hälsas* intresse för miljömedvetenhet.
Religionskunskap, också en särling i sammanhanget, utvecklar respekt och beredskap, i.e ”beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglat av mångfald” (Skolverket, 2011h, s. 1). *Matematik* pratar inte så mycket. Här handlar det om att utveckla strategier, varken mer eller mindre.

Vad ska eleven *använda* i undervisningen?

objekt av allmän karaktär, som *kunskap*, f*örmåga* och *färdigheter* har utelämnats

Teater	**Bild**	**Musik**	**Svenska**
Kroppen	Etablerade begrepp	Konstnärligt uttryck	Skönlitteratur
Rösten		Musikteknisk utrustning	Andra typer av texter
Mask			Digitala verktyg
Kostym			Film
Ljus			Andra medier
Ljud			
Sceniska uttrycksmedel			

Matematik	**Engelska**	**Historia**	**Idrott och hälsa**
Digitala verktyg	Strategier	Digitala verktyg	Naturen
En modells egenskaper		Historisk referensram	Rörelseaktiviteter
En modells begränsningar		Historia som referensram	Utemiljöer
Matematiska begrepp		Historisk metod	
Samband mellan begrepp		Historiska begrepp	
		Historiska teorier	
		Olika perspektiv	
		Olika verktyg	

Samhällskunskap	**Naturkunskap**	**Religionskunskap**	
x	Digitala verktyg	Etiska begrepp	
	Andra verktyg	Etiska modeller	
		Etiska teorier	

När det handlar om vad ämnena ska *använda* ser vi att flera av ämnena är tydligt nischade. *Teater* använder sig av sådant som är kroppsligt och konkret, *Bild* och *Engelska* däremot använder abstrakta medel och *Musik* använder både det odefinierade, abstrakta *konstnärligt uttryck* och det specifikt konkreta *musikteknisk utrustning.*

Svenska, Matematik, Historia och *Naturkunskap* är de ämnen som förväntas använda digitala verktyg. *Religionskunskap* rör sig i etiska rum medan *Idrott och hälsa* är utomhus och i rörelse.

Vad/hur ska eleven tränas i att *värdera* i undervisningen?

objekt av allmän karaktär som *kunskap*, f*örmåga* och *färdigheter* har utelämnats

Teater	**Bild**	**Musik**	**Svenska**
x	Andras bildarbete	Sin musikaliska gestaltning	Andras framställningar
	Eget arbete	Andras musikaliska gestaltning	Egna framställningar
	Visuella företeelser		

Matematik	**Engelska**	**Historia**	**Idrott och hälsa**
Strategier	Innehåll från olika källor	Olika typer av källor	Rörelseaktiviteter
Metoder		Hur olika människor i tid och rum har använt historia	
Resultat		Användningen av historia i olika sammanhang och under olika tidsperioder	

Samhällskunskap	**Naturkunskap**	**Religionskunskap**	
Information	Kritiskt (värdera)	Hur religion kan förhålla sig till etnicitet	
Källors relevans		Hur religion kan förhålla sig till kön	
Källors trovärdighet		Hur religion kan förhålla sig till sexualitet	
		Hur religion kan förhålla sig till socioekonomisk bakgrund	

När det kommer till vad de olika ämnena förväntas värdera upptäcker vi att *Teater* inte värderar över huvud taget i syftesbeskrivningen vilket är överraskande eftersom verbet värdera ingår som en central del av den inom scenframställning basala handlingsprocessen *iaktta - värdera - reagera* (Reims, 1995, sid 96).

Bild, Musik och *Svenska* grupperar sig kring att i huvudsak värdera eget och andras arbete medan *Engelska, Historia* och Samhällskunskap bildar en annan trio kring värderande av olika källor. Naturkunskap får också sägas sälla sig till dem, med sin avsikt att värdera kritiskt.

Matematik, Religionskunskap och *Idrott och hälsa* särskiljer sig, var och en på sitt sätt. *Matematik* värderar den egna processen, strategier, metoder och resultat; *Idrott och hälsa* värderar rörelseaktiviteter medan Religionskunskap ägnar sig åt introspektion och självvärdering av sitt eget förhållningssätt till företeelser som etnicitet, kön, sexualitet och socioekonomisk bakgrund.

Verbet *påverka*

Påverka är ett verb med stark agens som förekommer hos fyra av ämnena: *Svenska, Historia, Samhällskunskap* och *Naturkunskap*. Hos de tre senare ligger påverkanseffekten på ett makroplan: det är *samhällsförändringar, samhällsstrukturer* och *samtiden* som är föremål för och/eller avsändare av påverkan. Ämnet *Svenska* påverkar däremot på ett mikroplan genom att som ett mycel tränga in i och genomsyra kommunikation och språkliga strukturer.

Svenska	**Historia**	**Samhällskunskap**	**Naturkunskap**
Kommunikation	Samhällsförändringar	Grupper	Samtiden
Språk		Individer	
Språkbruk		Samhällsstrukturer	

Hos *Engelska,Matematik, Religionskunskap, Idrott och hälsa, Bild, Musik* och *Teater* förekommer inte verbet *påverka.*

Det lilla ordet *ska*

En gemensam nämnare för alla ämnen i Gy11 är att undervisningen *ska* väldigt mycket i syftesbeskrivningarna. Detta är en intressant reflektion som höll på att gå om intet eftersom jag till en början valde att förbigå hjälpverben vid genomgången av styrdokumenten. En förklaring till att det lilla ordet *ska* gör sig påmint så ofta att det trängde igenom hjälpverbsbruset i min identifieringsjakt på de aktiva verben, hittar jag hos Lange. Det lilla ordet *ska* är direkt påbjudet i direktiven för framtagandet av läroplanen Gy11:

> I inledningen till kortversionen av Direktiv och ställningstagande står det att direktiven ska följas av alla (Skolverket 2010). Kortversionen går direkt in på detaljnivå. När det gäller ämnesplanernas kunskapsområden ska de kunskaper beskrivas som eleverna ska utveckla genom undervisningen. De ska skrivas i huvudsakligen uppfordrande 'ska-form'(Lange, 2014, s. 23).

Ur det diskursanalytiska perspektivets utgångspunkt i synen på språket, inte som ett abstrakt system av regler och glosor utan som en handling (Svensson, 2019), berättar det frekventa användandet av det lilla ordet *ska* mer om dramatikern än om de olika ämnena.

4.2.3 En skådespelares läsning

En associationsövning som bygger på identifiering och sammanställning av aktiva verb med efterföljande tolkning skulle, rent hypotetiskt, kunna utgöra de första trevande stegen i ett rollarbete. Om rollarbetet ingick i ett repetitionssammanhang tänkt att resultera i en

föreställning, skulle skådespelarens *associationer* i processen antagligen styras och gallras av regissören för att fungera i uppsättningens gemensamma vision och tjäna föreställningens läsart, men så är inte fallet i här.

Nedan, under den återkommande punkten *c),* redovisas en professionell, utövande skådespelares spontana reaktioner vid första läsningen av de aktiva verb som identifierats i syftesbeskrivningarna för respektive ämne. Ämnet redovisas därefter inom parentes. Skådespelaren kände på förhand inte till vilka ämnen de olika verben hörde ihop med. Direktiven till skådespelaren var att utifrån en läsning av de aktiva verben för ett ämne associera kring två av Penkas fem V:n: *Vad gör jag?* och *Vem är jag?* Vidare ombads skådespelaren att utifrån Penkas definitioner av *karaktär* och *figur* besvara frågan om associationerna leder i riktning mot en endimensionell *karaktär,* dvs någon med en enda förhärskande hållning, eller låter en mer komplicerad, motsägelsefull *figur* ta form?

I första stycket, a), presenteras de ämnesspecifika verben. I andra stycket, b), anges de olika aktiva verb som förekommer minst två gånger i syftesbeskrivningen för ämnet, explicit eller implicit, med de mest frekventa överst, därefter fallande. Verbet *utveckla* utelämnas här då det förekommer i alla ämnen men inte säger så mycket utan efterföljande objekt.

I
a) behövas, bygga upp, lyssna, läsa, sammanställa, skriva, sovra, ta hänsyn, tala, öppna
b) använda (medier, texter, digitala verktyg, film, litteratur), läsa, arbeta, reflektera, kommunicera, granska, producera, tala, utforma, stimulera, påverka, sätta i relation till, ta hänsyn, bearbeta, behövas, delta, genomföra, möta, planera, se, värdera
c) *Vad gör jag?:* ”Försöker måla upp min samtid, skådespelar, håller på med föredrag, redovisar”
Vem är jag?: ”Konstnär av något slag.. eller.. samhällsanalytiker. Samhällsanalytiker utan egen hållning eller agenda. En torrt redovisande samhällsanalytiker.”
Figur eller karaktär? ”Det här är en karaktär. En karaktär som försöker ge luft åt lite kreativitet kanske. Lite försiktig och analytisk innan den vågar kommunicera. Torr och ytlig. Verben är distanserande.”
(Svenska)

II
a) erbjuda, exponera, konstruera, nå, redovisa, samtala
b) använda (begrepp, ämnesområdets språk), tolka, presentera, analysera, värdera, redovisa, producera, förklara
c) *Vad gör jag?:* ”Säljer. Jag säljer det jag har förklarat.”
Vem är jag?: ”En expressiv person, en säljare.”
Figur eller karaktär? ”Det här är nog också en karaktär. Den är ganska likriktad. Den strävar åt ett håll.”
(Bild)

III
a) bedriva, dra nytta av, innefatta, interagera, samspela, våga
b) anpassa, använda (strategier), formulera sig, stödja
c) *Vad gör jag?*: ”Skapar strategier.”
Vem är jag?: ”Skapande av något slag, en skapande person. Nej, sälj! säljande! arkitekt? Någon som går på Handels? En reklamare!”
Figur eller karaktär?: ”Den här är mer åt figurhållet än de andra har varit hittills men jag tycker nog fortfarande att det är en karaktär.”
(Engelska)

IV
a) beskriva, följa, föra, innehålla, ske, utvärdera, utöka
b) använda (digitala verktyg, modell, begrepp), lösa, kommunicera, relatera, värdera, beskriva, bredda, innehålla, se, utmana, utvärdera
c) *Vad gör jag?*: ”Jag vässar pennan med min röv. Något torrt och analytiskt”
Vem är jag?: ”En beräknande person, det pendlar mellan något slags forskare och.. politiker? Det är väldigt kallt. Professor i.. kemi?… Jag är väldigt faktabunden.”
Figur eller karaktär? ”KARAKTÄR. Om jag hade fått den här rollen i en föreställning så hade jag varit jättebesviken. Vad ska du göra med den här? Den är ju så tunn. Nästan genomskinlig. Bara en form. Inget innehåll”.
(Matematik)

V
a) ingå, utreda, åskådliggöra
b) använda (referensram; metod; begrepp; perspektiv; olika verktyg; teorier), förklara, värdera, förstå, söka, arbeta, granska, presentera, tolka, behandla
c) *Vad gör jag?*: ”Givande på något sätt kanske, vårdande kanske, fast vårdande på något torrt sätt, vårdande på ett sakligt plan, ja sakligt vårdande. Vårdar sakligt”
Vem är jag?: ”Det här blir ju läkare för mig. Eller sjuksköterska.”
Figur eller karaktär? ”Det här är nog faktiskt en figur. Det finns nåt humant i verben. Lite mer komplext förklarad.”
(Historia)

VI
a) arrangera, beröra, improvisera, musicera, pröva, studera, ta ansvar, ta fasta på, utöva, öka
b) musicera, ta ansvar, värdera, använda (uttryck, utrustning), arbeta, beröra, studera, utöva, gestalta, kommunicera, stärka
c) *Vad gör jag?*: ”Jag gör musik. det finns en glädje i det.”
Vem är jag?: ”Musikalartist. glatt naiv, en glatt nyfiken person.”
En figur eller karaktär? ”Det här är en figur för mig. Den skapar musik först i sitt huvud, sitter och plinkar och så och sen får jag fixa med tekniken för att sen kunna kommunicera det.”
(Musik)

VII
a) argumentera, förhålla sig till, förvalta, ha betydelse, leva, ligga till grund, motivera, ta sin utgångspunkt, uppfatta
b) analysera, diskutera, bredda, fördjupa, förhålla sig till, präglas av, använda etiska begrepp, modeller, teorier, granska kritiskt, reflektera
c) *Vad gör jag?*: ”Söker rätt eller fel. Letar evidens. Är osäker, en människa som har svårt att ta ställning utan en grupp.”
Vem är jag?: ”Politiker, jurist.”
Figur eller karaktär? ”En karaktär. Lite torrt.”
(Religionskunskap)

VIII
a) främja, medvetandegöra, motverka, ta ställning, vidareutveckla,
b) anpassa, genomföra, hantera, delta, planera, ta ställning, använda (som källa till välbefinnande)
c) *Vad gör jag?*: ”Det är nån som vill va med i nån slags grupp. Det är någonting som är såhär ’framåt, framåt’; utanför sig själv, ett uppbyggande för det större hela, bygge, man bygger någonting.”
Vem är jag?: ”Det skulle kunna vara en politiker, eller en ingenjör. En arkitekt!”
Figur eller karaktär? "Det där välbefinnandet gör att det blir en figur. Det är en figur för mig det här.”
(Idrott och hälsa)

IX
a) identifiera, kräva, samla in, sammanlänka, identifiera, strukturera
b) värdera, uttrycka, påverka, söka, identifiera, bearbeta, samla in, strukturera
c) *Vad gör jag?*: ”Har mina order men har även rätt att beordra, fast inte helt fullt ut, har inte tillräckligt mandat att fatta egna beslut men kan lägga grund för beslut, samlar in fakta, analyserar dem, behöver ha på fötterna, ska lösa fall.”
Vem är jag?: ”Jag är ju nån projektledare. Mellanchef. Jag är en mellanchef! Eller håller på att utbilda mig till kriminolog! Jag är kriminolog!”
Figur eller karaktär? ”Det här är faktiskt för mig en figur. Det finns något inåtriktande i en del av verben och något utåtriktande i andra. Figuren går ett varv inåt för att sen kunna gå ett varv utåt.”
(Samhällskunskap)

X
a) berätta, ta initiativ, uppleva, utgå från, vara lyhörd, väva samman, öva
b) kommunicera, använda (uttrycksmedel), belysa, stimulera, analysera, tolka, uppleva
c) *Vad gör jag?*: ”Mer inåtriktande än utåtriktande. Forskare, försiktigt, man är försiktig - man måste ha evidens innan du kan kommunicera, jag är inte längre nyfiken, jag analyserar bara.”

Vem är jag?: ”Skådespelare. Eller jurist? Någon typ av kommunikatör. Psykolog. Eller vårdpersonal. Är det här Teater? Om jag är skådespelare är jag är verkligen skådespelare utan vare sig lust eller glädje. Extremt inåtvänt och fantasilöst beskrivet."
Figur eller karaktär? ”Det här är tyvärr en karaktär.”
(Teater)

XI
a) betyda, göra, organisera, påvisa
b) använda (kunskaper), göra (simuleringar, ställningstaganden), behandla, påvisa, hantera, utforska
c) *Vad gör jag?*: ”Jag utforskar något som jag upplever som betydelsefullt. Verkar vara nära mig själv som individ - jag gör något, utforskar något jag själv tycker är viktigt. Är individuell.”
Vem är jag?: ”En arkeolog.”
Figur eller karaktär? "Det här är en figur. Utforskar. Behöver inte stöttning från andra, från någon grupp."
(Naturkunskap)

Kommentar till *Skådespelarens läsning*

Skådespelaren ser *associationer* som ett viktigt redskap i arbetet. Associationsförmågan hänger ihop med intuition, som skådespelaren betraktar som en okorrumperad och icke manipulativ form av intelligens, förutsatt att den får vara ifred:

> Associationer har alltid att göra med viken grundhållning du har till typ allt i ditt liv och även dagsform för hur pass frikopplad du kan vara i hjärnan. För mig är en association förknippad med intuition. Låter du intuitionen vara helt ifred skulle jag nog säga att intuition är ganska oslagbar när man börjar prata om intelligens. Intuition och fria associationer är en okorrumperad yttring av intelligens, det finns inget kalkylerande, beräknande konsekvenstänkande i det. Och därmed inget begränsande. (Skådespelaren)

I sin läsning av de aktiva verben i syftesbeskrivningarna uppfattar skådespelaren *Historia, Musik, Idrott och hälsa, Samhällskunskap* och *Naturkunskap* som figurer medan övriga ämnen framstår som karaktärer. Som jag tolkar skådespelarens läsning upplever hen ämnena som *figurer* när det uppstår en rörelse mellan eller inom verben, som t.ex i verbet *utforska.* Rörelsen mellan kontraster, mellan det inre och det yttre, det stora och det lilla, bygger komplexitet hos ämnet som blir en *figur*. Hos *figuren* finns en dialektik, en växelverkan mellan känsla och förnuft, emotio och ratio (Reims, 1995, s. 87) som möjliggör *vändpunkter* inom figuren. Det finns också inslag av självkänsla och egenvärde hos de ämnen skådespelaren betraktar som *figurer*, som till exempel *Naturkunskap*: ”Jag utforskar något som jag upplever som betydelsefullt. Verkar vara nära mig själv som individ - jag gör något, utforskar något jag själv tycker är viktigt.” En annan *figur*-egenskap som visar sig hos exempelvis *Historia* är ett slags medmänsklighet ”Det finns nåt humant i verben”.

I efterhand, när skådespelaren har fått ta del av vilka ämnen som hör ihop med de olika verben gör hen följande reflektioner: "Naturvetenskapen och Samhällskunskapen överraskade mig. De kändes mest mustiga och äventyrliga. De lockade till något slags äventyr.”

Om *Bild, Musik* och *Teater* säger hen: ”Musik är en glad och framåtsträvande figur, men lite glättig i sin framtoning. Att jag tolkade Bild som en ytlig och säljande figur säger någonting om att allt ska vara nöje idag. Kulturen används ofta i säljande sammanhang idag. Du ska sälja en produkt på ett eller annat sätt." Något skådespelaren reagerade på var att *Teater* beskrivs ”extremt inåtvänt och fantasilöst”: ”Vem vill anställa en skådespelare som bara tolkar och analyserar och lyssnar? Tolkar och analyserar gör du ju överallt. Det behöver ju alla göra. Ytligt. Inget av det här mustiga. Att få en text att komma till liv. Som gör att du vill hålla på med skådespeleri. Ska Teater kanske sadla om och bli psykolog istället?”

4.3 Överblick

Den kvantitativa analysen visar att *Svenska* tillåts breda ut sig i syftesbeskrivningen medan *Naturkunskap* tilldelas en trång yta. I rollen som ämnet med starkast särprägel i den kvantitativa analysen hittar vi antagonisten *Musik,* medan *Historia,* längst ut på andra kanten, verkar vara det ämne som dramatikern återger mest anonymt och sparsmakat.

Den metodblandade analysen befäster bilden av *Svenska* som ämnet med störst agens och bredast kompetensområde medan *Naturkunskap* fortsätter framstå som tunn men i syftesbeskrivningen djupnar i integritet jämfört med presentationen i ämnesbeskrivningen.

Svenska står sammantaget tydligt fram som den starkaste representanten för protagonisterna, även om den inbördes ordningen kan skifta och några gymnasiegemensamma ämnen ibland, tillfälligt, lämnar över sin plats bland protagonisterna växelvis till antagonisterna *Bild* och *Musik.*

Det är stor skillnad på hur exempelvis *Teater* och *Matematik* skrivs fram av Skolverket: *Matematik* har rötter, en "flertusenårig historia” (Skolverket, 2011e, s. 1) och föds ur människans nyfikenhet och lust och praktiska behov. Nyfikenhet och lust är två ord teaterutövare ofta förknippar med sin konst men i Skolverkets ämnesbeskrivning för *Teater* finns de inte med. *Teater* framställs som rotlös och mindful. *Teater* ska *vara lyhörd* och *här och nu* och befinner sig i mötet mellan aktörer och publik. I sammanhanget är det värt att påminna om att *Teater* också har flertusenårig historia.

Apropå historia. Att *Historia* i Gy11 gör debut som medlem av protagonisterna återspeglas i ämnets försynta och än så länge relativt tillbakadragna ställning i gruppen. Debut är förresten fel term, *Historia* gör i själva verket comeback. Mellan år 1964 fram till 1991 ingick *Historia* i kärnämnestruppen av samhällsorienterade ämnen (Lindblom & Pedersen, 2005, s. 10).

Om vi lägger ämnesbeskrivningarna bredvid syftesbeskrivningarna för att se vilka ämnen som skildras flerdimensionellt i jämförelse med mer enkelspårigt beskrivna ämnen läser jag ur ämnesbeskrivningarna fram *Svenska, Idrott och hälsa, Matematik, Samhällskunskap* och *Musik* som *figurer* medan *Engelska, Religionskunskap, Naturkunskap, Historia, Bild* och *Teater* framstår som *karaktärer.* Historia, som i ämnesbeskrivningen anas vara en *figur* i vardande, tar i syftesbeskrivningen steget fullt ut och kliver fram som en mer nyanserad *figur* genom Skådespelarens läsning. Samma sak gäller för Naturkunskap som i ämnesbeskrivningen skildras som en hipsterartad *karaktär* men i syftesbeskrivningen, genom Skådespelarens läsning, framstår som en mer sammansatt *figur*.

De ämnen skådespelaren och jag har motsägelsefull uppfattning om är *Svenska* och, framför allt, *Matematik*. *Svenska* uppfattar jag som en stabil och allsidig *figur* medan skådespelaren associerar till en försiktig och distanserad *karaktär*. Ur ämnesbeskrivningen för *Matematik* läser jag fram en integritetsfull *figur* med stark dragningskraft medan skådespelaren i syftesbeskrivningen för *Matematik* ser en tunn, genomskinlig *karaktär* utan innehåll. Utvecklingen här är alltså den motsatta mot den för *Naturkunskap*. Här hade fler informanter och ett större intervjuunderlag varit av intresse för att klargöra om det finns faktiska avvikelser mellan hur *Naturkunskap, Svenska* och *Matematik* presenteras i ämnesbeskrivningen jämfört med i syftesbeskrivningen, eller om divergensen i läsning, mellan skådespelaren och mig, har andra orsaker.

5. Diskussion

Det har blivit dags att summera hur studien lyckas besvara de inledande frågeställningarna. Vilken roll spelar ämnet *Teater* i Skolverkets styrdokument? Och är det någon skillnad i hur estetiska ämnen och gymnasiegemensamma ämnen framställs där?

5.1 De viktigaste fynden

Att applicera Penkas analysbegrepp på styrdokumenten har hjälpt mig att få syn på oväntade saker och tränga bakom en del förutfattade meningar. Det går att konstatera att det finns såväl kvantitativa som kvalitativa skillnader mellan hur de olika ämnena representeras i Skolverkets styrdokument men analysen lyckas inte urskilja någon tydlig skiljelinje mellan antagonister och protagonister, det vill säga mellan hur de estetiska ämnena framställs i jämförelse med de gymnasiegemensamma ämnena.

Den tydligast framträdande, sammantagna iakttagelsen den här studien låtit mig göra är att *Svenska* har en stark, bred och grundmurad ställning, inte bara bland protagonisterna utan bland samtliga ämnen. Föga överraskande kanske. Mer förvånad blev jag av den assymmetri som så

tydligt präglar relationen mellan antagonisterna, de tre estetiska ämnena, med *Musik* som det stabila, erkända ämnet, *Bild* på stark frammarsch globalt och *Teater* försiktigt tövande i kulissen, trevande efter sitt innehåll och uppsåt, intalad att formen är det viktigaste.

Verb med innebörden *iaktta, värdera* och *reagera* saknas i ämnes- och syftesbeskrivningen för *Teater,* vilket är det i studien som överraskar mig mest och det jag ser som den mest betydelsefulla upptäckten. Ur ett teaterteoretiskt perspektiv är det uppseendeväckande. Penka lyfter, med stöd av både Stanislavskij och Brecht, iakttagelsen och observationsförmågan som väsentliga i skådespelarkonsten (Reims, 1995, s. 97). Den dialektiska handlingsprocessen *iaktta-värdera-reagera* ses av Penka och Brecht, och flera med dem, som grundläggande i scenframställning (Luterkort, 1976), (Reims, 1995 s. 96). Teater förväntas visserligen *reflektera* i styrdokumenten men risken är överhängande att teatern, när den glömmer bort eller fråntas handlingsprocessen iaktta - värdera - reagera, också förlorar sin grundläggande funktion av spegel och istället hamnar i det rent performativa, ett tomt, riktningslöst underhållande utan, just, reflektion.

5.2 Om *Teaters roll*

Vad kan det vara som låter *Teater* skrivas fram så fragmenterat och marginaliserat i ämnesplanerna? Beror dramatikerns valhänta hantering på ovana att beskriva ett ämne som inte finns med i läroplanen för grundskolan? Har vi att göra med okunskap om och ointresse för vad *Teater* är? Eller är det idén om en armlängds avstånd som visar sig här, i något slags respektfull beröringsskräck för hantverket, och som gör att fokus i styrdokumenten läggs på formen? Problemet är i så fall bara att detta fokus, denna värmelampa, gör att formen blir det som växer. Formen blir det viktiga.

Det mest grundläggande i teater och skådespeleri är, enligt bland andra Penka och Stanislavskij, träningen av iakttagelseförmågan, fantasi- och föreställningsförmågan, koncentrationsförmågan och träningen av kontakt med sin medspelare (Reims, 1995, s. 97), (Lund, 2013, s.14). Det är viktigt för skådespelareleven att ”kunna fantisera och hitta på historier hela tiden” (Reims, 1995, s. 97). ”En skådespelare måste såklart lyssna och tolka men du behöver också vara fantasifull och expressiv. Och våga visa känslor. Våga vara sann mot sin samtid” säger skådespelaren från *En skådespelares läsning.* Men teaterprogrammet på gymnasiet syftar inte till att utbilda skådespelare, är en invändning jag hört, också från yrkesverksamma teaterlärare, stressade av läroplanens breda men grunda syftesbeskrivningar, centrala mål och kunskapskrav på att undervisningen ska omfatta hela teaterspannet från teknik via mask och kostym till regi, scenografi och dramaturgi och den dramatiska texten. Det enkla svaret på den frågan är att själva grundförutsättningen för att göra teater, eller ens känna på teater som form, är skådespelare och skådespeleri. För att göra en föreställning räcker det med skådespelare, en enda, eller flera, och någon som tittar på. Men det går inte att göra en föreställning med bara teknik och rekvisita, utan skådespelare. I så fall blir det något annat, en fantastisk ljusshow kanske. Men det är inte teater.

Den dialektiska processen *iaktta-värdera-reagera* fungerar i en teaterkontext både på individplanet, det vill säga inom skådespelaren och mellan skådespelarna, men också i ett större sammanhang: teatern som *iakttar* sin samtid, *värderar* och *reagerar* på det den ser. *Teater* i Gy11 förväntas *belysa*, *berätta, gestalta, kommunicera, presentera, reflektera, samverka, samarbeta, skapa, stimulera, tolka, utgå från, vilja, väva samman, vara lyhörd* och *ta initiativ* - men utifrån vad? Om *Teater* inte uppmuntras, förväntas eller får, *iaktta, värdera och rea*gera är risken stor att *Teater* tappar sin angelägenhet som observatör och samtidskommentator, egenskaper som kanske anses ha en politisk prägel och genom det skrämmer eller uppfattas som irrelevanta i vår postpolitiska samtid?

Min hållning till Penkas metodiska arbetssätt kan verka okritisk, men den är inte oreflekterad. Det metodiska arbetssätt som Penka förespråkar och var med om att utarbeta, förenar teaterns psykologiska dimensioner med synen på teater som verktyg för att undersöka, ifrågasätta och påverka sin samtid. Jag försöker föreställa mig en teater som bara står för en av de båda aspekterna men det är ett tankeexperiment som varken lockar eller lyckas. Min övertygelse är att teater, för att vara relevant, behöver få utforska och spegla såväl människans inre rum som skeendena i sin omvärld.

Associationsövningen i avsnittet *En skådespelares läsning* fick skådespelaren att reflektera över teaterämnets egenart och hur det skildras i styrdokumenten. Hen landar, liksom Thorgersen (2007) i att de estetiska ämnenas styrka ligger i deras egenart och att de måste få tillåtas hitta, och vara, sig själva:

> Jag tror att för mig är det såhär att man tar bort magin för mycket då blir teater torr. Magi och fantasi kan vara ganska sammankopplade. Om man tar bort fantasin och skapande, då är det någonting som försvinner för mig. Och mod. Djärv, fantasi och magi måste vara med. Det känns som om den som har skrivit om vad teaterämnet är inte är särskilt insatt. Det känns som att det är skrivet av en människa som inte riktigt har utövat det själv, till fullo. Teater är verkligen ett svärd att förklara sin samtid med och ge förståelse. Bara för att undvika flum i de konstnärliga ämnena så tror man att man gör de ämnena en tjänst genom att göra dem för torra och analytiska. Men då försvinner det här som är så viktigt som handlar om att vara nyfiken, djärv, modig, fantasi. Bättre att vara såhär - ok - det är flummigt! Om du inte tänker till. Det behövs väldigt mycket intelligens och EQ. Ämnets egenart går förlorad när man försöker få det att passa in i ett alltmer matematiskt samhälle där allting ska vara mätbart. Det kanske är viktigare att förstå att konsten kan - och behöver få - vara en motkraft till det. Det är då konsten kan ge tillbaka till fullo till samhället. När den får vara sig själv. En motkraft. Det är ju lite dess uppgift. (Skådespelaren)

Brook (1969), refererad i Friberg (2014), betraktar teaterkonsten som ett uttryck för livserfarenheter och beskriver teater som ”motsatsen till kommersialism, egenintresse och slentrian” (Friberg, 2014 s. 36). *Teater* är också det enda av de elva ämnena i studien som inrymmer både verben *samarbeta* och *samverka* i sin syftesbeskrivning (bilaga 2). Står *Teater* helt enkelt inte så högt i kurs hos en dramatiker vars uppdragsgivare har beställt en pjäs om prestation, konkurrens, nytta och mätbarhet? (Heimdahl, 2012).

Ett tydligt exempel på hur den polistiska diskursen svängt kommer fram vid en jämförelse av kunskapsmålen för teater i Lpf 94 jämfört med Gy11. I Lpf94 ingick ”kunskap om teaterns roll

i samhället och kunskap om teaterns samhällsfunktion" (Skolverket, 1994). I Gy11 förväntas eleverna däremot utveckla kunskaper om att "teatern genom historien **varit** en aktiv del av sin samtid" (Skolverket, 2011k, s. 1), min fetstilsmarkering. Dramatikern bakom Gy11 väljer här *perfekt* som tempusform för verbet och förlägger handlingen *vara en aktiv del av sin samtid* i förfluten, avslutad tid. Lange resonerar kring förändringen i hur teater beskrivs och uppmärksammar läsaren på skillnaden i ordval mellan de båda läroplanerna, där pjäsförfattaren till Lpf 94 talar om *Teater* som en "samhällsfunktion" medan dramatikern bakom Gy11 beskriver ämnet som en (tidigare) "aktiv del av sin samtid" (Lange, 2014, s. 35). Dramatikerns val att i Gy11 bortse från kunskap om den samhällsengagerade teatern uppfattar Lange som "ett uttryck för maktens tolkningsföreträde" (Lange, 2014, s. 35). Är det rädsla för teaterns politiska dimension som är anledningen till att ämnet urholkas i styrdokumenten? Lange ser omformuleringarna i Gy11 som ett uttryck för governmentalitet (Lange, 2014, s. 35).

Tonas *Teaters* samhällsfunktion medvetet ned i Gy11? Eller beror kanske glidningen bort från rollen som samhällsfunktion på svårigheten att mäta samhällsengagemang? Lange igen: "Kunskapsmålen betonar inte samhällsengagemang för att engagemang är svårt att bedöma enligt en progressiv betygsskala. I de lingvistiska processer som påverkar hur människor talar och lyssnar eller skriver är det sociala engagemanget nedtonat" (Lange, 2014, s. 35).

Jag kommer inte ifrån känslan av att *Teater* blivit desarmerad, tämjd och oskadliggjord och landar i att ämnet i Gy11 fråntas sin allra viktigaste uppgift: att iaktta sin samtid, värdera och svara på det den ser. Att dramatikern genom sin ytliga och lealösa framställning av *Teater* ger svaga förutsättningar för likvärdighet i teaterundervisningen är en logisk följd.

Lund efterlyste inledningsvis en diskussion om synen på innehållet i teaterundervisningen, mellan lärare och andra aktörer (Lund, 2013, s. 37) och Penka betonar vikten av gemensam terminologi i teaterpedagogiken (Luterkort, 1976). Skulle ett tydligare, gemensamt metodiskt arbetssätt på Sveriges teatergymnasieprogram vara lösningen? Den diskussionen ryms inte i den här uppsatsen men är ett samtal jag gärna följer och ta del i.

5.3 Utblick, framåtblick och konklusion

Hur politiker fördelar vikten mellan anpassning till förmodad samhällsnytta och föreställningen om kunskapens rum som en okorrumperad fristad är en betydelsefull balansakt. Hur kommer till exempel den pågående globala pandemin att påverka synen på vad som är nödvändig kunskap idag? Kommer vi att se en coronaeffekt i nästa läroplan? Det är inte självklart vem, eller vad, som bestämmer fabeln.

Ämnesplanerna i Gy11 ger ett aningen ängsligt intryck. Som om dramatikern står med ett fuktat pekfinger i luften för att känna åt vilket håll det blåser. Starkast visar sig denna tendens i ämnesbeskrivningen för *Bild*, där det är tydligt hur omvärldens förändring påverkar dramatikerns syn på ämnet i en statushöjande riktning. *Bild* verkar vara på väg mot ökad agens och skulle jag nu, efter avslutad studie, spekulera kring en framtida läroplans dramaturgi kommer

Bild att få en större roll och kanske tas upp bland protagonisterna i nästa bearbetning, förutsatt att samma dramatiker håller i pennan. *Musik* överlever troligtvis i sin valbara form, tack vare sin starkt framskrivna kärna och definierade egenart. Vad som händer med *Teater* är mer tveksamt. *Teater* urholkas i styrdokumenten till att handla mer om teknisk utrustning och ren form än om rollen som observatör och spegel av samhället och av mänskliga förhållanden.

I Gy11 hålls protagonisterna *Svenska, Engelska, Samhällskunskap, Historia, Religionskunskap, Matematik, Naturkunskap* och *Idrott och hälsa*, om ryggen av dramatikern som bärare och förmedlare av ”kunskaper man måste ha med sig för att ta sig in på arbetsmarknaden” (Adelaj och Farran-Lee, 2018, 19 juni). Antagonisterna *Teater, Bild* och *Musik*, presenteras som fria och valbara. Men om nu *Teater, Bild* och *Musik* förväntas förföra med sin egen tjuskraft blir det extremt viktigt hur dramatikern framställer dem, vilka handlingar de förväntas utföra och vilka funktioner och uppgifter de betros med. Målet måste vara att, för att travestera Jobs (Stanford, 2008), tilllhandahålla den bästa kalligrafiutbildningen i landet, oavsett om ämnet ämnet är valbart eller obligatoriskt. För att väcka och behålla uttolkarnas, i första hand elevers och lärares, nyfikenhet, intresse och engagemang behöver ämnet presenteras allsidigt och insiktsfullt.

Slutsatsen blir att ju mer avskalad en beskrivning i en text är, i en pjäs eller i ett styrdokument, desto viktigare är exaktheten i de små beståndsdelarna, i orden. Kring ett skelett av hårda data kan olika temperament tillåtas spinna, var och en med sin handstil, som Penka sa, och som den här uppsatsen i sin form har velat vara ett exempel på. Det vill bara till att de hårda data, orden, de små, små detaljerna, är valda med omsorg av en dramatiker med kunskap om, kärlek, sympati och passion för alla sina rollgestalter.

6. Framtida forskning

Under slutfasens intensifierade arbete med diskussionsdelen började uppsatsen skjuta skott åt alla möjliga håll och det har varit en utmaning att beskära och begränsa tankarna och uppslagen. Arbetet med studien har väckt en vilja att ta reda på mer om hur direktiven för framtagandet av Gy11 och ämnesplanerna såg ut. Det har också gett upphov till olika idéer kring hur ett fortsatt undersökande av protagonister och antagonister i ämnesplanerna skulle kunna gestalta sig. Det som känns mest angeläget är att få fart på det samtal om *Teaters* roll som Lund (2013) saknar. Vägarna dit kan se lite olika ut.

Utökad analys av styrdokumenten

Denna studie fokuserar på ämnesplanernas ämnes- och syftesbeskrivningar, vilket kan översättas till Penkas term *inställning*. I ett forskningssammanhang där tiden tillät, skulle det vara intressant att utöka studien till att omfatta en genomlysning av de olika delkurserna för

respektive ämne och destillera fram de aktiva verben också för Centralt innehåll och Kunskapskrav för att bättre få syn på ämnenas *handlande*.

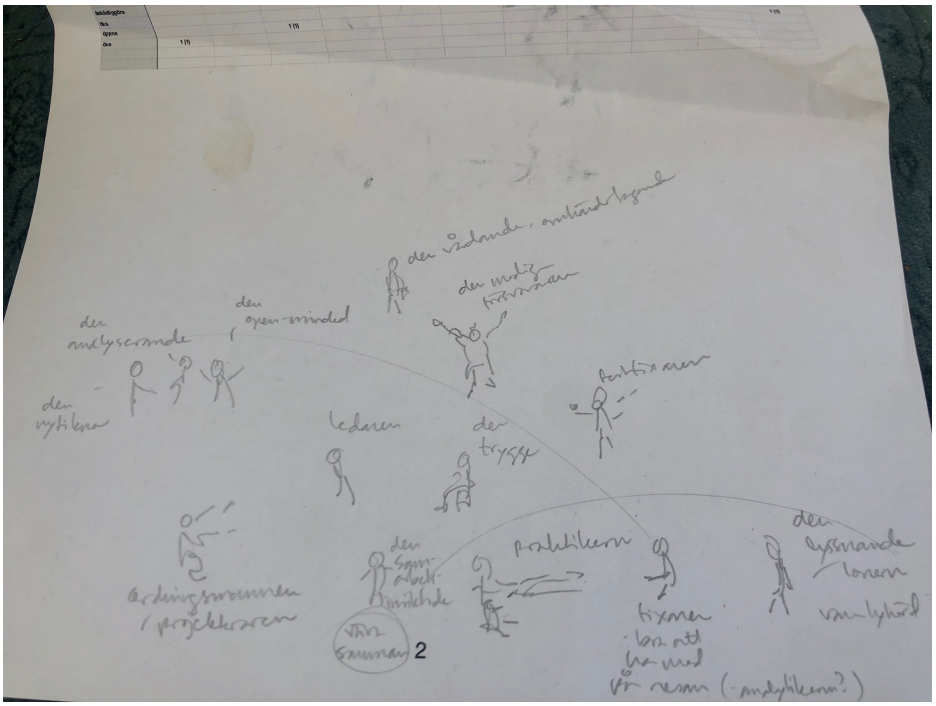
Jämföra rollistan i olika läroplaner

Ett annat lockande spår vore att jämföra de olika ämnenas rollfördelning i olika läroplaner. Hur har rollbeskrivningar och rollgestalter skrivits fram genom åren? Har rollerna och deras inbördes relationer förändrats mellan Lgr80, Lpo 94 och Lgy11 och i så fall hur?

Det hade också varit spännande att vända blicken utåt och undersöka vilken roll ämnet Teater spelar i andra länders läroplaner, förutsatt att det finns med i rollistan.

Vidgad rollanalys, improvisation och uppsättning

Avslutningsvis hade det varit roligt att gå vidare med uppslaget att låta fler professionella skådespelare göra sin karaktärsanalys av ämnen utifrån de aktiva verben för att se om, och i så fall hur, rollanalyserna av de olika ämnena varierar i tolkningarna. Därefter hade man kunnat iscensätta en improvisation med de olika ämneskaraktärerna och figurerna. Kanske skulle en föreställning kunna växa fram. Jag ser framför mig någon form av resa som grundsituation i föreställningen. Kanske ska alla ämnena campa tillsammans i vildmarken över veckoslutet? Vilket ämne väljer var de ska slå upp tälten? Vem tänder elden? Vem försvarar gruppen mot angrepp och så vidare. Vem vet - snart på en scen nära dig?



Referenser

Adelaj, A., & Farran-Lee, L. (2018, 19 juni). Nej till obligatoriskt estetiskt ämne på gymnasiet. *SVT nyheter.* Hämtad från https://www.svt.se/kultur/estetiskt-amne-pa-gymnasiet

Aktör. (2020). I *Nationalencyclopedin*. Hämtad 2020-05-11 från http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/aktör-(teater)

Bjerstedt, S. (2010). *Musicality in acting: musicality as a standard and an educational goal for Western spoken theatre* (Master's thesis). Lund: Institutionen för musikpedagogik, Musikhögskolan i Malmö. Hämtad från https://www.academia.edu/708218/Att_agera_musikaliskt_musikalitet_som_norm_och_utbildningsmål_i_västerländsk_talteater_Musicality_in_acting_musicality_as_a_standard_and_an_educational_goal_for_Western_spoken_theatre_

Brook, P. (1969). *Den tomma spelplatsen.* Stockholm: Pan/Norstedts.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken.* Lund: Studentlitteratur.

Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language (Second Edition).* London: Pearson Education Limited.

Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning.* Stockholm: Symposion.

Friberg, U. (2014). *Den kapitalistiske skådespelaren - aktör eller leverantör?* (Doctoral thesis, Gothenburg University, Faculty of Fine, Applied and Performing Arts, Academy of Music and Drama, ArtMonitor 44). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Bokförlaget Korpen. Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35315/2/gupea_2077_35315_2.pdf

Halskov Madsen, K. (2003). *Production Methods. Behind the Scenes of Virtual Inhabited 3D Worlds.* London: Springer-Verlag.

Hallgren, E., & Johansson, M. (2007). *Mångfald. En diskursanalys av ett begrepp i tiden* (Kandidatuppsats). Göteborg: Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet. Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/4507/1/E%20Hallgren%20M%20Johansson.pdf

Heimdahl, K. (2012). *Ett kärnämnes uppgång och fall: kritisk diskursanalys av texter med relevans för Estetisk verksamhets införande och borttagande* (Kandidatuppsats). Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Karlstads Universitet. Hämtad från http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:540375/FULLTEXT01.pdf

Holmström, A. L. (2018, 16 april). Är du anställningsbar? *Svenskt näringsliv*. Hämtad från https://www.svensktnaringsliv.se/regioner/uppsala/ar-du-anstallningsbar_707178.html

Hållsten, S., Rehnberg, H. S., & Wojahn, D. (Red.). (2013) *Text, kontext och betydelse. Sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik*. Södertörns högskola. Stockholm: Elanders. Hämtad från https://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:655788/FULLTEXT01.pdf

Lange, M. (2014). *Från E till A, den nya betygsskalan i teater. En studie om kunskapskraven i Scenisk gestaltning 1* (Kandidatuppsats). Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet. Hämtad från

http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:717765/FULLTEXT01.pdf
Lindblom, J., & Pedersen, J. (2005). *Historia som kärnämne. Historieämnets utveckling och förändring i gymnasieskolan* (Kandidatuppsats). Luleå: Institutionen för utbildningsvetenskap, Luleå Tekniska Universitet. Hämtad från https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1018609/FULLTEXT01.pdf
Lund, H. (2013). *Att bedöma teater - En studie av tre teaterlärares syn på bedömning av teater vid gymnasiet* (Kandidatuppsats). Malmö: Institutionen för lärande och samhälle, skolutveckling och ledarskap, Malmö högskola. Hämtad från https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/16084/valslutversionhelu.pdf?sequence=2
Luterkort, I. (1976). *Skådespelarens utbildning, Utländska inflytanden på nutida svensk teaterundervisning.* Jönköping: Svenska Riksteatern, Tryckeri AB Småland.
Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching, *Oxford Review of Education, 38(*6), 771–781. doi: 10.1080/03054985.2012.745047
Museerna. (2020, 23 april). I *Wikipedia*. Hämtad 2020-05-07 från https://sv.wikipedia.org/wiki/Museerna
Nordmark, D., & Tjäder, P. A. (2020). Drama. I *Nationalencyklopedin.* Hämtad 2020-05-11 från http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/drama
Nylund, M. (2013). *Yrkesutbildning, klass & kunskap: En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform* (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Educational Sciences with an Emphasis on Didactics, 8). Örebro: Örebro universitet. Hämtad från http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:625069/FULLTEXT01.pdf
Hellmich, H., Penka, R., Piens, G., & Voigt, H. G. (1969). *Stockholmer Protokoll: Szenen, Beschreibungen, Analysen, Übungen*. Berlin: Henschelverlag.
Prop. 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan.* Hämtad från: https://www.regeringen.se/49b72a/contentassets/2824a5088dd84af3b3d38ebe146c1e58/hogre-krav-och-kvalitet-i-den-nya-gymnasieskolan-prop.-200809199
Protagonist. (2016, 20 november). I *Wikipedia*. Hämtad 2020-05-07 från https://sv.wikipedia.org/wiki/Huvudperson
Reims, D. (1995). *Ideologi och teater. Teaterpedagogen Rudolf Penkas ”metodiska arbetssätt”* (Licenciatuppsats). Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för Teater- och Filmvetenskap. Rekvirerad från Arkivförfrågningar, Institutionen för kultur och estetik, Stockholms universitet.
Shakespeare, W. (1983). *En midsommarnattsdröm.* Stockholm: Ordfront.
Skolverket. (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf-94*. Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2011a). *Ämne - Bild (Gymnasieskolan)*. Hämtad 2020-04-03 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DBIL%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3
Skolverket. (2011b). *Ämne - Engelska (Gymnasieskolan)*. Hämtad 2020-04-03 från

https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DENG%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3

Skolverket. (2011c). *Ämne - Historia (Gymnasieskolan)*. Hämtad 2020-04-03 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DHIS%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3

Skolverket. (2011d). *Ämne - Idrott och hälsa (Gymnasieskolan)*. Hämtad 2020-04-03 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DIDR%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3

Skolverket. (2011e). *Ämne - Matematik (Gymnasieskolan)*. Hämtad 2020-04-03 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMAT%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3

Skolverket. (2011f). *Ämne - Musik (Gymnasieskolan)*. Hämtad 2020-04-03 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMUS%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3

Skolverket. (2011g). *Ämne - Naturkunskap (Gymnasieskolan)*. Hämtad 2020-04-03 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DNAK%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3

Skolverket. (2011h). *Ämne - Religionskunskap (Gymnasieskolan)*. Hämtad 2020-04-03 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DREL%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3

Skolverket. (2011i). *Ämne - Samhällskunskap (Gymnasieskolan)*. Hämtad 2020-04-03 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-

gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSAM%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3

Skolverket. (2011j). *Ämne - Svenska (Gymnasieskolan)*. Hämtad 2020-04-03 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3

Skolverket. (2011k). *Ämne - Teater (Gymnasieskolan)*. Hämtad 2020-04-03 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DTEA%26courseCode%3DTEASCE01%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor_TEASCE01

Stanford. (2008, 12 mars). *Steve Jobs' 2005 Stanford Commencement Address.* Hämtad 2020-04-04 från https://www.youtube.com/watch?v=UF8uR6Z6KLc

Svensson, P. (2019) *Diskursanalys.* Lund: Studentlitteratur.

Thorgersen, K. (2007). *Unspoken truths: about aesthetics in Swedish schools* (Licentiate thesis, Luleå University of Technology, ISSN 1402-1757; 2007:24). Luleå: Luleå tekniska universitet. Hämtad från http://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:998825/FULLTEXT01.pdf

Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer*. Hämtad från Vetenskapsrådet: http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf

Wrede, H. (2018, 20 februari). Estetiska ämnen kan bli obligatoriskt på gymnasiet igen. *SVT nyheter.* Hämtad från https://www.svt.se/kultur/regeringen-vill-gora-estetiskta-amnen-obligatoriska-igen

Bilagor

Bilaga 1. ”Liten förklaring av facktermer av Rudi Penka.” Brunius, N. (1984).

Protokoll, översatt och sammanställt av Niklas Brunius, rektor emeritus för scenskolan i Stockholm, inför Rudolf Penkas seminarium 27 maj 1984.

En viktig källa till Penkas metodiska arbetssätt är ett maskinskrivet protokoll som jag fått av min tidigare lärare i scenframställning, Lennart Harrysson, som deltog i Penkas kurser i regi och skådespeleri i Stockholm i mitten av 80-talet.

Liten förklaring av facktermer av Rudi Penka.

(Detta är inte ett officiellt dokument, utan stolpar som Penka behövde för sin prosentation av terminologin på seminariets första dag den 27/5.)

Handlande

(en mer exakt definition finns i Matherial Theaterverbund, Theaterhochschule, Leipzig.)

Man måste skilja på:

Rollens handlande som vanligen är det mest intressanta, eftersom rollen handlar i den av pjäsen givna situationen.

Skådespelarens handlande. Skådespelaren handlar på en given teaterscen inför en given publik. Hans uppgift är att framföra rollens olika handlande.

Handlande är alltså skådespelarens aktivitet inom ramen för rollen och situationen, inriktat på ett väsentligt mål. Aktivitet i betydelsen sysselsättning, göromål är i sig inte något handlande, men kan däremot vara ett uttrycksmedel för handlande. Begreppet handlande är såväl ett element i figuren som i fabeln.

Skådespelarens förhållande till rollen

På scenen är skådespelaren samtidigt det mest betydelsefulla materialet och den mest betydelsefulla skaparen. Mellan de båda polerna finns en dialektisk växelverkan. Vore skådespelaren bara material, skulle en total identifikation vara möjlig. Vore han bara skapare skulle en identifikation med rollen vara omöjlig.

Läsart

Samma givna situation kan tolkas på olika sätt i olka uppföranden.

Situation

Man borde egentligen alltid tala om utgångssituation, ty en situation är alltid utgångspunkten för en utveckling. Den består av samtliga i ett visst ögonblick givna omständigheter (vem? var? varför? hur? varifrån? varthän? när?).
Redan när en faktor i situationen förändras i riktning mot ett avsett mål, inträder en utveckling. I vanliga fall - utom i monologer - består en situation av att flera personer med motsägelsefulla avsikter är närvarande. Resultatet av detta kommer att visa vem som når sitt mål, om nu någon gör det. Ända till dess att en ny situation tydligt uppkommer står avsikterna i relation till varandra.

Skeende

De olika handlanden, som har sin utgångspunkt i situationen, kallas ett skeende. Skeenden i pjäsen och i uppförandet är inte identiska, ty däremellan har en subjektiv läsart tillkommit. Endast i en analys som inte har till avsikt att leda till ett uppförande behöver man ta reda på det objektiva skeendet. I det praktiska arbetet har vi ingen nytta av detta. Ett skeende är alltså det organiserade gestiska material som finns mellan två vändpunkter eller uttryckt på annat sätt, summan av de aktiviteter som leder över från en situation till en annan.

Att tänka på vid formuleringen av ett skeende:

Formulera aldrig tillstånd. Använd aktiva verb. Försök om möjligt att få med den sociala relationen i formuleringen. Ta inte med motiveringar och värderingar i formuleringen. Se på alla skeenden och formuleringar av skeenden som ni kommit fram till som arbetshypoteser och förändra dem i det praktiska arbetet om det är nödvändigt.

Fabel

Enligt Aristoteles är fabeln kedjan av allt som tilldrar sig. Den är inte enbart summan av allt handlande, alla skeenden, utan enheten av dessa, den röda tråden. Man skall alltså i en fabel berätta varigenom (varför, hur) skeendena är sammankopplade med varandra. Alla pjäser kan inte berättas från skeende till skeende, men med Hauptmann och Shakespeare kan man absolut göra det.

Vändpunkt är ett skeende slut och ett nytt börjar uppstå, en vändpunkt. I praktiken arbetar man på följande sätt: Där handlandet tar en ny riktning, ligger en vändpunkt. Man skiljer på fabelvändpunkt (som rör hela styckets framåtskridande), scenvändpunkten och små förhållnings-vändpunkter. Man kan göra vändpunkten tydlig på många sätt: Rytmväxling, pauser, brott, stora scenoriförändringar, hållningsförändringar.

Hållning

Varje figur måste ha motiv för sitt handlande, mål för sitt handlande och dessutom ständigt göra värderingar. Hela detta komplex kallas - framför allt i psykologin - för attityd, inställning. Inställningen omfattar alltså samtliga inre förhållanden till någon eller något. Vår enda möjlighet att avläsa figurens inställning är i hans handlande. Sättet att handla är likaså alltid bestämt av inställningen. Denna dialektiska process kallas hållning. Hållningen är det kroppsliga uttrycket för den inre inställningen.

Förhållning

är enligt Stanislavskijsumman av det fysiska handlandet, kedjan av handlanden. Förhållning i sig finns inte. Den är alltid bestämd av, färgad av de sociala och de psykiska förutsättningarna (särskilda karaktärs- och temperamentsegenskaper). Uttrycket förhållningssätt är nonsens, tårta på tårta.

Motsättningar (i en del fall motsägelser)

Dramat lever av motsättningar. Det är uppfunnet för att vi skall kunna gestalta dem. Fabeln består också av utvecklingen av en eller annan motsättning. Varje skeende är en berättelse om en sida i en motsägelse. Den filosofiska definitionen lyder: enhet och kamp mellan motsättningar. Att gestalta motsägelser innebär: att spela beslutet att välja en möjlighet i motsägelsen just som beslut. En vändpunkt är inte endast en motsägelse, utan också uttryck för ett beslut. Verkliga motsägelser är också samhälleliga motsättningar.

Konflikt

I en stor del av världslitteraturen är konflikt identiskt med motsättning. Men det är lämpligt att inte använda ordet konflikt annat än när det gäller betydande beslut, dvs när hjälten (hjälte är ingenting annat än en viktig figur i pjäsen!) försöker lösa en motsättning och hamnar i ett verkligt dilemma. När man arbetar med utvecklingen av konfliktor måste man vara noga med att lägga fast de ställen där ett verkligt omslag äger rum, dvs vändpunkterna.

Övergångar och brott

Att spela en övergång betyder att oförkortat visa den psykologiska process som äger rum i en vändpunkt. Ett brott (som inte har med innehåll utan form att göra) är det plötsliga omslaget från kvalitativ till kvantitativ utveckling. Man visar ett direkt språng, en figurs ett-sätt-att-vara spelas utan övergång till ett-annat-sätt-att-vara. Det är svårt, men fruktbart att i vissa situationer spela brott för att på så sätt göra figurens växling av hållning tydlig.

Skådespelarens material

Psykologiska förlopp får oftast sitt uttryck i ansiktet. I den psykologiska teatern är därför helt följdriktigt ansiktet skådespelarens viktigaste uttryckssätt. Brecht polemiserade mot detta som han kallade den "mimiska" teatern och krävde av teatern att den skulle vara "gestisk". Stanislavskij krävde som material till rollen både det psykiska och det fysiska. (Det centrala nervsystemet är också materia, material, som påverkar det psykiska.) Det material som skådespelaren arbetar med är hela personligheten och personligheten är gestisk!

Det gestiska

Det gestiska innebär enheten mellan innehåll och form. Det är skådespelarens material. (Se ovan)

Gester är enligt psykologin avsiktliga, formade åtbörder.

6.

Åtbörder

En åtbörd är en synlig, kroppslig rörelseförändring. En åtbörd är enl. psykologin inte genomtänkt och reflekterad utan en ogenomtänkt uttrycksrörelse, dvs något spontant. (Detta kan också gälla rösten.) Skådespelaren har till uppgift att åstadkomma så att hans förberedda "åtbörder" ser ut att vara spontana. (Detta kallas i psykologin för grimas.).

Metod för skådespelaren att öva det spontana uttrycket.

Han måste lära sig att noggrann efterbilda (vilket förutsätter noggrann iakttagelse). Då uppstår automatiskt det minimum av känsla, som räcker för att "åtbörden" skall se spontan ut. (Något som redan Lessing upptäckt och som Pavlov utforskat). Motivationen till att göra "åtbörder" på scenen måste läggas i associationer. (De uppstår i skådespelarens kontakt med partnern på scenen, i skådespelarens fantasi eller genom minnesförmågan m.m.)

Gestus

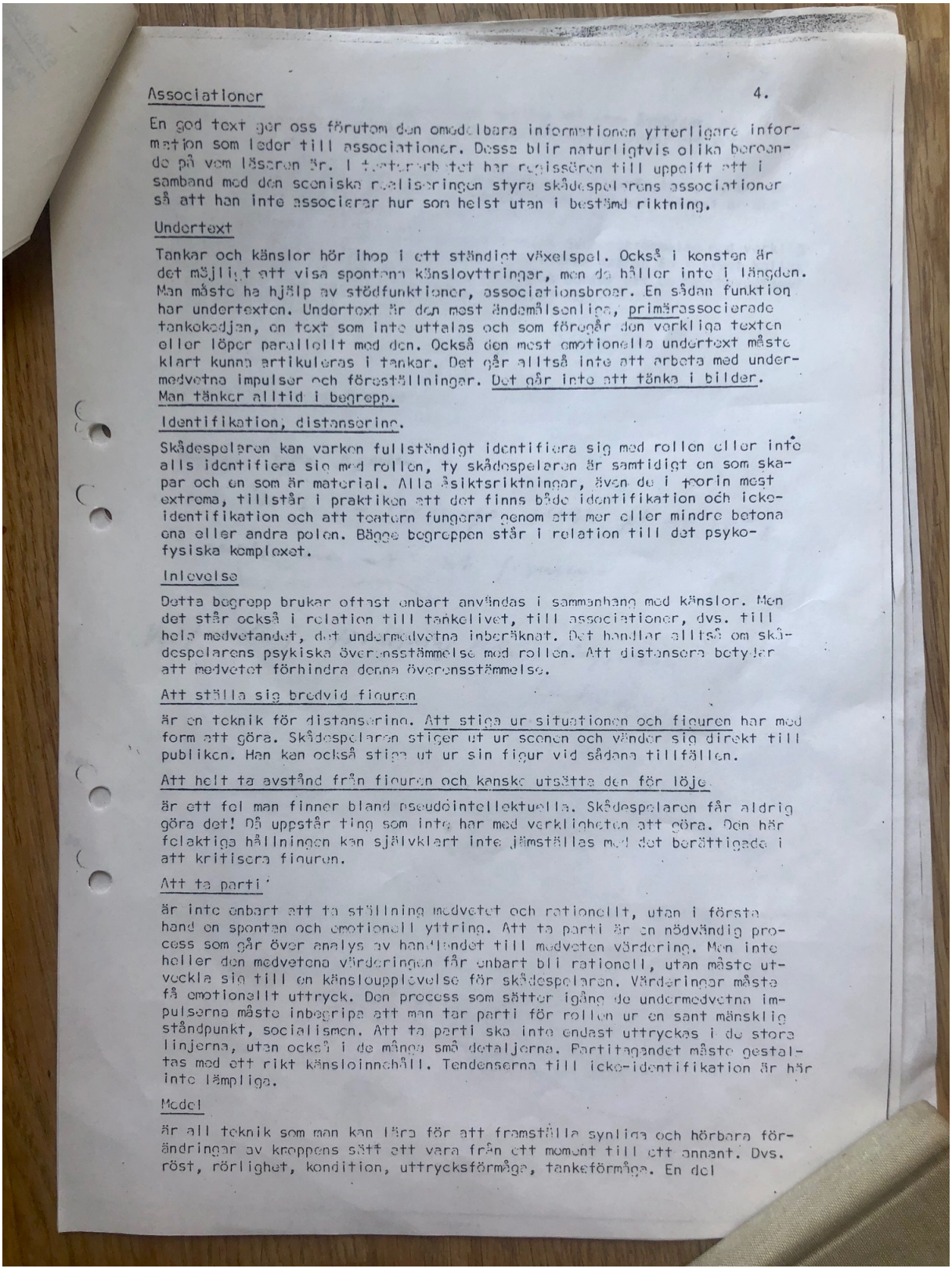
Gestus yttrar sig i det gestiska (och den är mycket nära släkt med begreppet hållning). Gestus är enheten mellan skeende och värdering i pjäsen. Brecht menar att gestus har sin utgångspunkt i det sociala.

Karaktär

Hos Molière bestäms karaktären av en förhärskande hållning, t.ex. i "Den Girige". Hos Shakespeare består en karaktär av en rad komplicerade motsägande delar i en och samma person. Istället för karaktär är det (enl. Mittenzwei) bättre att säga figur.

Figur

En figur är en person som uppträder i den konstverklighet som verkligheten på scenen innebär, en person som man kan få reda på mycket eller litet om. Vi får reda på något om figuren i repliker där han talar om sig själv, men också i andra figurers omdömen om figuren i deras repliker. Den här informationen är emellertid inte objektiv. Det är i första hand figurens handlande som är bestämmande för hans väsen. De avgörande frågorna som måste ställas är hur figuren förhåller sig, ett hur som har sin grund i figurens motiv och avsikter. Vi måste alltså känna figurens motiv, målsättningar, värdering och inställning för att kunna bedöma honom. En figur har alltid en linje för sitt handlande, en kedja av hållningar, en totalförhållning. Denna totala förhållning är bestämmande för figurens egenart. Figuren har alltid andra tankar än skådespelarens eget jag och därmed andra yttringar.



Associationer 4.

En god text ger oss förutom den omedelbara informationen ytterligare information som leder till associationer. Dessa blir naturligtvis olika beroende på vem läsaren är. I textarbetet har regissören till uppgift att i samband med den sceniska realiseringen styra skådespelarens associationer så att han inte associerar hur som helst utan i bestämd riktning.

Undertext

Tankar och känslor hör ihop i ett ständigt växelspel. Också i konsten är det möjligt att visa spontana känsloyttringar, men de håller inte i längden. Man måste ha hjälp av stödfunktioner, associationsbroar. En sådan funktion har undertexten. Undertext är den mest ändamålsenliga, primärassocierade tankekedjan, en text som inte uttalas och som föregår den verkliga texten eller löper parallellt med den. Också den mest emotionella undertext måste klart kunna artikuleras i tankar. Det går alltså inte att arbeta med undermedvetna impulser och föreställningar. Det går inte att tänka i bilder. Man tänker alltid i begrepp.

Identifikation, distansering.

Skådespelaren kan varken fullständigt identifiera sig med rollen eller inte alls identifiera sig med rollen, ty skådespelaren är samtidigt en som skapar och en som är material. Alla åsiktsriktningar, även de i teorin mest extrema, tillstår i praktiken att det finns både identifikation och icke-identifikation och att teatern fungerar genom att mer eller mindre betona ena eller andra polen. Bägge begreppen står i relation till det psykofysiska komplexet.

Inlevelse

Detta begrepp brukar oftast enbart användas i sammanhang med känslor. Men det står också i relation till tankelivet, till associationer, dvs. till hela medvetandet, det undermedvetna inberäknat. Det handlar alltså om skådespelarens psykiska överensstämmelse med rollen. Att distansera betyder att medvetet förhindra denna överensstämmelse.

Att ställa sig bredvid figuren

är en teknik för distansering. Att stiga ur situationen och figuren har med form att göra. Skådespelaren stiger ut ur scenen och vänder sig direkt till publiken. Han kan också stiga ut ur sin figur vid sådana tillfällen.

Att helt ta avstånd från figuren och kanske utsätta den för löje

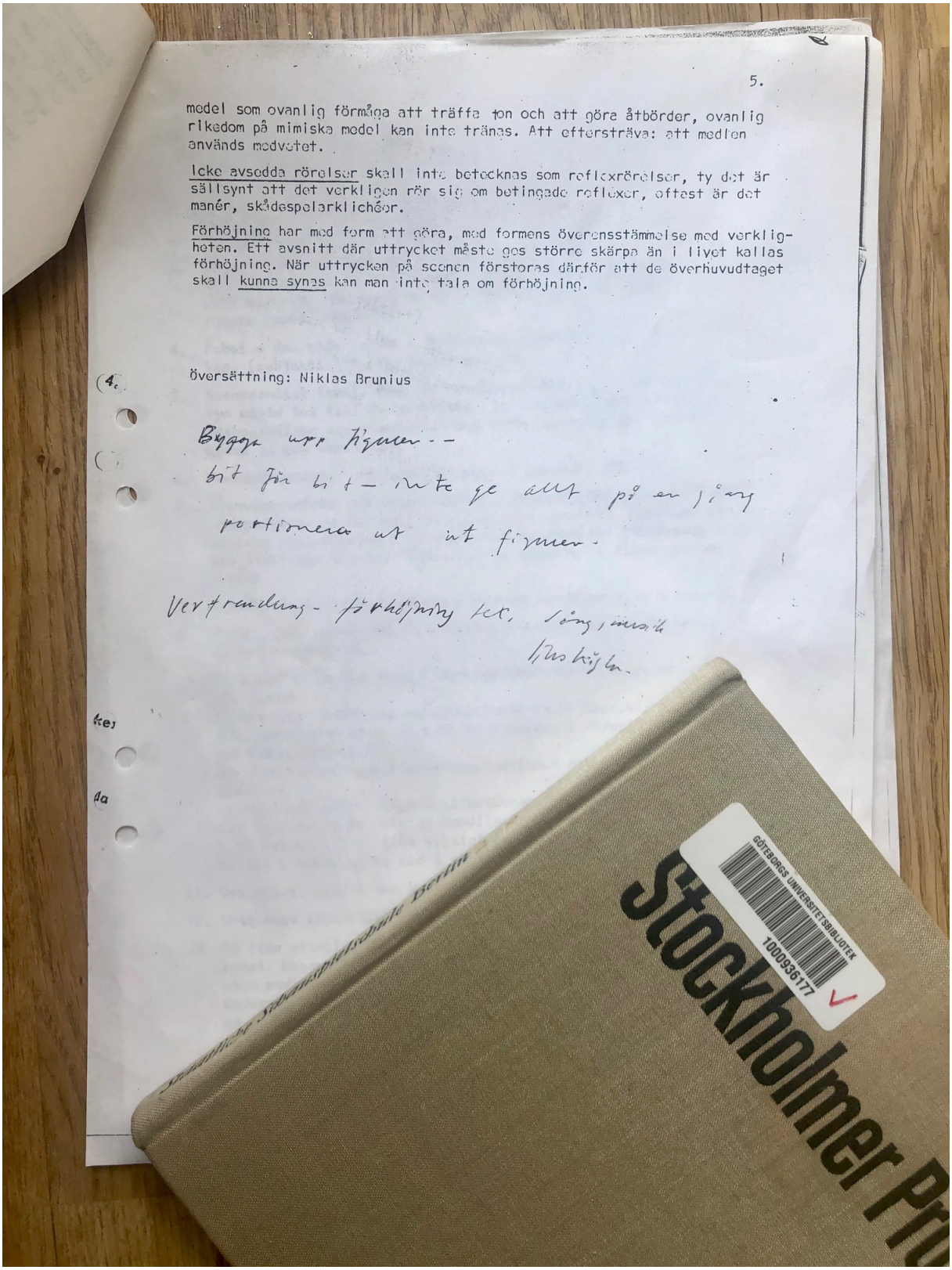
är ett fel man finner bland pseudointellektuella. Skådespelaren får aldrig göra det! Då uppstår ting som inte har med verkligheten att göra. Den här felaktiga hållningen kan självklart inte jämställas med det berättigade i att kritisera figuren.

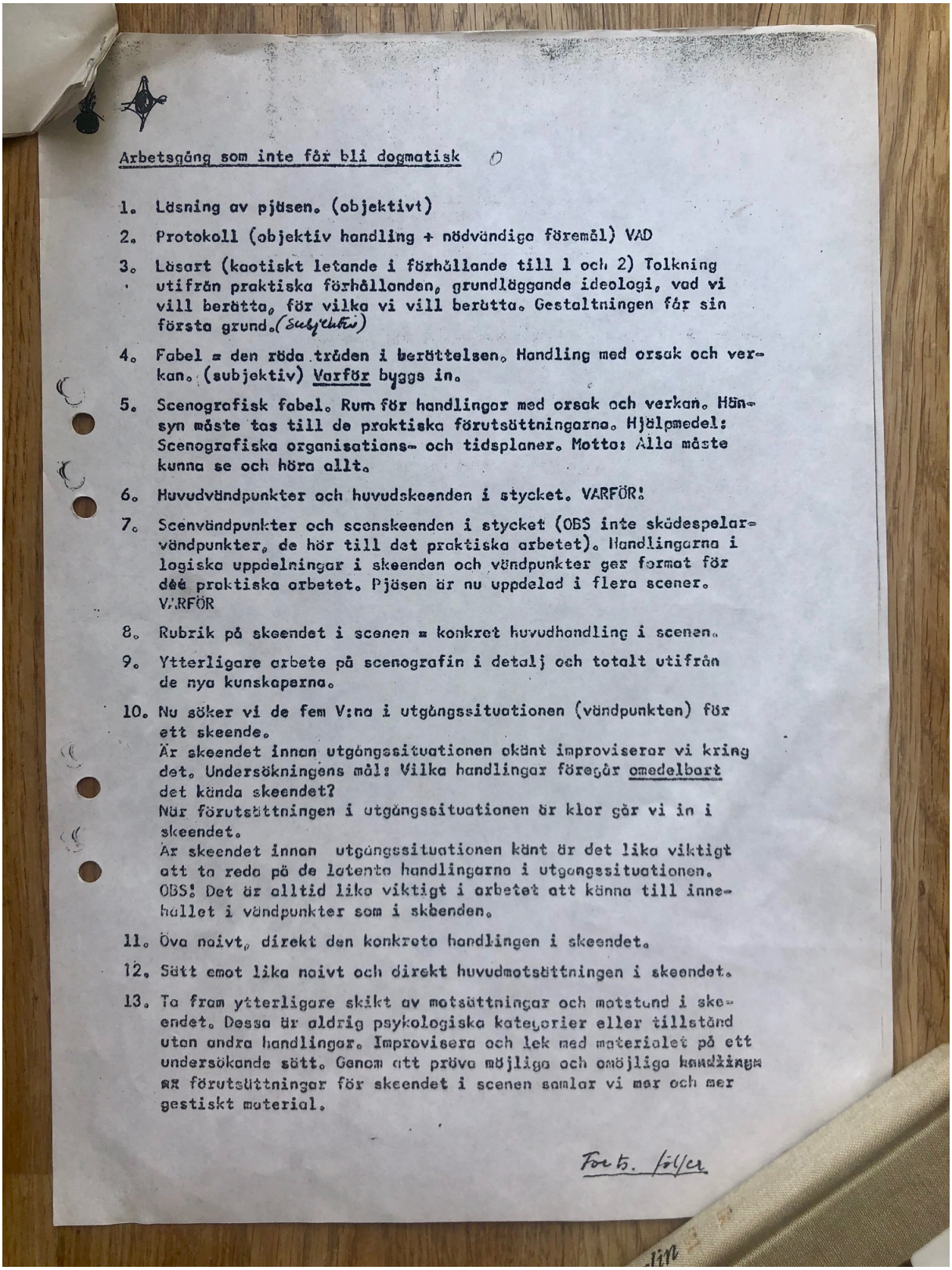
Att ta parti

är inte enbart att ta ställning medvetet och rationellt, utan i första hand en spontan och emotionell yttring. Att ta parti är en nödvändig process som går över analys av handlandet till medveten värdering. Men inte heller den medvetena värderingen får enbart bli rationell, utan måste utveckla sig till en känsloupplevelse för skådespelaren. Värderingar måste få emotionellt uttryck. Den process som sätter igång de undermedvetna impulserna måste inbegripa att man tar parti för rollen ur en sant mänsklig ståndpunkt, socialismen. Att ta parti ska inte endast uttryckas i de stora linjerna, utan också i de många små detaljerna. Partitagandet måste gestaltas med ett rikt känsloinnehåll. Tendenserna till icke-identifikation är här inte lämpliga.

Medel

är all teknik som man kan lära för att framställa synliga och hörbara förändringar av kroppens sätt att vara från ett moment till ett annant. Dvs. röst, rörlighet, kondition, uttrycksförmåga, tankeförmåga. En del


5.
model som ovanlig förmåga att träffa ton och att göra åtbörder, ovanlig rikedom på mimiska medel kan inte tränas. Att eftersträva: att medlen används medvetet.
Icke avsedda rörelser skall inte betecknas som reflexrörelser, ty det är sällsynt att det verkligen rör sig om betingade reflexer, oftast är det manér, skådespelarklichéer.
Förhöjning har med form att göra, med formens överensstämmelse med verkligheten. Ett avsnitt där uttrycket måste ges större skärpa än i livet kallas förhöjning. När uttrycken på scenen förstoras därför att de överhuvudtaget skall kunna synas kan man inte tala om förhöjning.
Översättning: Niklas Brunius
Stockholmer Pr
GÖTEBORGS UNIVERSITETSBIBLIOTEK
10009361 77



Arbetsgång som inte får bli dogmatisk

1. Läsning av pjäsen. (objektivt)
2. Protokoll (objektiv handling + nödvändiga föremål) VAD
3. Läsart (kaotiskt letande i förhållande till 1 och 2) Tolkning utifrån praktiska förhållanden, grundläggande ideologi, vad vi vill berätta, för vilka vi vill berätta. Gestaltningen får sin första grund. (subjektivt)
4. Fabel = den röda tråden i berättelsen. Handling med orsak och verkan. (subjektiv) Varför byggs in.
5. Scenografisk fabel. Rum för handlingar med orsak och verkan. Hänsyn måste tas till de praktiska förutsättningarna. Hjälpmedel: Scenografiska organisations- och tidsplaner. Motto: Alla måste kunna se och höra allt.
6. Huvudvändpunkter och huvudskeenden i stycket. VARFÖR!
7. Scenvändpunkter och scenskeenden i stycket (OBS inte skådespelarvändpunkter, de hör till det praktiska arbetet). Handlingarna i logiska uppdelningar i skeenden och vändpunkter ger format för det praktiska arbetet. Pjäsen är nu uppdelad i flera scener. VARFÖR
8. Rubrik på skeendet i scenen = konkret huvudhandling i scenen.
9. Ytterligare arbete på scenografin i detalj och totalt utifrån de nya kunskaperna.
10. Nu söker vi de fem V:na i utgångssituationen (vändpunkten) för ett skeende.
    Är skeendet innan utgångssituationen okänt improviserar vi kring det. Undersökningens mål: Vilka handlingar föregår omedelbart det kända skeendet?
    När förutsättningen i utgångssituationen är klar går vi in i skeendet.
    Är skeendet innan utgångssituationen känt är det lika viktigt att ta reda på de latenta handlingarna i utgångssituationen.
    OBS! Det är alltid lika viktigt i arbetet att känna till innehållet i vändpunkter som i skeenden.
11. Öva naivt, direkt den konkreta handlingen i skeendet.
12. Sätt emot lika naivt och direkt huvudmotsättningen i skeendet.
13. Ta fram ytterligare skikt av motsättningar och motstånd i skeendet. Dessa är aldrig psykologiska kategorier eller tillstånd utan andra handlingar. Improvisera och lek med materialet på ett undersökande sätt. Genom att pröva möjliga och omöjliga handlingar av förutsättningar för skeendet i scenen samlar vi mer och mer gestiskt material.

Forts. följer

Bilaga 2. Översikt av aktiva verb under rubriken *Syfte* i styrdokumenten

På följande fyra sidor presenteras en översikt i tabellform över samtliga verb under rubriken *Syfte.* Av översikten går att utläsa hur ofta, om alls, de förekommer i syftesbeskrivningen för de olika ämnena.

Siffrorna bakom verben anger hur många gånger verben står att läsa i syftesbeskrivningen för ämnet medan siffrorna inom parentes anger antalet gånger verbet förekommer om man räknar in implicita upprepningar, dvs då verbet används underförstått men inte skrivs ut explicit, som till exempel i meningen: ”Förmåga att värdera, samarbeta och ta ansvar i musikalisk gestaltning och musicerande inför och i kommunikation med publik” (Skolverket, 2011f, s.1). I exemplet förekommer verben *värdera, samarbeta* och *ta ansvar* en gång var, explicit: ”Förmåga att *värdera, samarbeta* och *ta ansvar* i musikalisk gestaltning och musicerande inför och i kommunikation med publik” (min kursivering) men sammantaget fyra gånger implicit: ”Förmåga att *värdera, samarbeta* och *ta ansvar* i musikalisk gestaltning och *(värdera, samarbeta* och *ta ansvar)* i musicerande (*värdera, samarbeta* och *ta ansvar*) inför (kommunikation med publik) och (*värdera, samarbeta* och *ta ansvar)* i kommunikation med publik.”

Bilaga 2 - Översikt verb ”Syfte”

verb i ”syfte”	Teater	Bild	Svenska	Engelska	Historia	Idrott och Hälsa	Samhällskunskap	Matematik	Naturkunskap	Religionskunskap	Musik
analysera	1 (2)	2 (2)			1 (1)		1 (1)	1 (1)		2 (4)	1 (1)
anpassa				2 (6)		4 (4)					
använda	1 (6)	2 (3)	5 (12)	2 (2)	9 (12)	1 (3)		6 (11)	7 (19)	1 (3)	2 (2)
arbeta		1 (4)	3 (7)		2 (5)		1 (1)	1 (1)			1 (2)
argumentera										1 (1)	
arrangera											1 (1)
bearbeta		1 (1)	1 (2)				1 (2)				
bedriva				1 (1)							
bedöma						1 (1)		1 (1)			
befästa						1 (1)			1 (1)		
behandla					1 (2)	1 (1)			1 (6)		
behövas			1 (2)								
belysa	1 (3)					1 (1)					
berätta	1 (1)										
beröra											1 (3)
beskriva								1 (2)			
betyda									1 (1)		
bidra	1 (1)		1 (1)	2 (2)	1 (1)	3 (3)	1 (1)	1 (1)			4 (4)
bredda					1 (1)		1 (1)	1 (2)		1 (4)	
bygga upp			1 (1)								
delta			1 (2)			2 (2)					
diskutera		1 (1)		1 (1)					1 (1)	2 (2)	
dra nytta av				1 (1)							
dra slutsatser					1 (1)		1 (1)				
erbjuda		1 (1)									
exponera		1 (1)									
formulera				2 (2)	1 (1)			1 (1)	1 (1)		
framställa		1 (1)									1 (1)
främja						1 (1)					
fungera			1 (1)			1 (1)					
få	1 (1)	1 (1)							1 (1)		
följa								1 (1)			
föra								1 (1)			
fördjupa		1 (1)			1 (1)		1 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (4)	
förhålla sig till										1 (4)	
förklara		1 (3)			4 (4)						
förstå				1 (1)	3 (3)				1 (1)	1 (1)	
förvalta										1 (1)	
ge	4 (4)	4 (4)	7 (7)	6 (6)	10 (10)	2 (2)	8 (8)	7 (11)	4 (4)	6 (6)	9 (9)
genomföra			1 (2)			3 (3)					
gestalta	1 (1)	1 (1)									1 (2)

verb i ”syfte”	Teater	Bild	Svenska	Engelska	Historia	Idrott och Hälsa	Samhällskunskap	Matematik	Naturkunskap	Religionskunskap	Musik
granska			2 (2)		2 (2)		1 (1)			1 (2)	
göra									2 (3)		
ha betydelse										1 (1)	
hantera						2 (4)		1 (1)	1 (5)		1 (1)
identifiera							1 (8)				
improvisera											1 (1)
ingå					1 (1)						
innebära				1 (1)	1 (1)						
innefatta				1 (1)							
innehålla								1 (2)			
interagera				1 (1)							
kommunicera	2 (2)		2 (3)	1 (1)				2 (4)			1 (2)
konstruera		1 (1)									
kräva							1 (1)				
kunna	1 (1)			1 (1)							
leda till		1 (1)	2 (2)						1 (1)	1 (1)	
leva										1 (1)	
ligga till grund										1 (1)	
lyssna			1 (1)								
läsa			5 (9)								
lösa				1 (1)				4 (5)			
medvetandegöra						1 (1)					
motivera										1 (1)	
motverka						1 (1)					
musicera											2 (5)
möta			1 (2)	1 (1)					1 (1)		
nå		1 (1)									
omfatta		1 (1)					1 (1)				
organisera									1 (1)		
orientera sig			1 (1)		1 (1)						
planera		1 (1)	1 (2)			2 (2)					
presentera	1 (1)	2 (2)			2 (2)						
producera		1 (4)	2 (2)	1 (1)							
prägla					1 (1)					1 (3)	
pröva											1 (1)
påverka			1 (2)		1 (1)		2 (6)		1 (1)		
påvisa									1 (5)		
redovisa		1 (3)									
reflektera	1 (1)		3 (6)	1 (1)	1 (1)					1 (2)	1 (1)
relatera						1 (1)		1 (5)			
samarbeta	1 (1)										1 (1)
samla in							1 (2)				

verb i ”syfte”	Teater	Bild	Svenska	Engelska	Historia	Idrott och Hälsa	Samhällskunskap	Matematik	Naturkunskap	Religionskunskap	Musik
sammanlänka							1 (1)				
sammanställa			1 (1)								
samspela				1 (1)							
samtala		1 (1)									
samverka	1 (1)			1 (1)							
se			1 (2)					1 (2)			
ska	3 (3)										
skapa	1 (1)	1 (1)			1 (1)		1 (1)				1 (1)
ske								1 (2)			
skriva			1 (1)								
sovra			1 (1)								
stimulera	1 (2)		1 (4)	1 (1)							
strukturera							1 (2)				
studera											1 (3)
stärka								1 (1)			1 (2)
stödja			1 (1)	2 (2)							
syfta till	1 (1)						1 (1)	1 (1)	1 (1)		
sätta i relation till			1 (3)	1 (1)							
sätta i sammanhang			1 (1)					1 (1)			
söka			1 (1)	1 (1)	3 (3)		2 (3)				
ta ansvar											2 (5)
ta fasta på											1 (1)
ta hänsyn			1 (3)								
ta initiativ	1 (1)										
ta sin utgångspunkt										1 (1)	
ta ställning						1 (3)					
tala			2 (2)								
tillägna sig			1 (1)	1 (1)							
tolka	1 (2)	2 (2)			2 (2)		1 (1)	1 (1)		1 (1)	1 (1)
undersöka					1 (1)					1 (1)	
uppfatta										1 (1)	
uppleva	1 (2)										
utforma		1 (1)	2 (2)					1 (1)			
utforska		1 (1)							1 (1)		
utgå från	1 (1)										
utgöra						1 (1)		1 (1)			
utmana			1 (1)					1 (2)			
utreda					1 (1)						
uttrycka		1 (1)		1 (1)			2 (7)				
utveckla	7 (32)	11 (20)	8 (25)	11 (11)	12 (16)	10 (17)	10 (41)	6 (24)	5 (20)	5 (13)	8 (23)
utvärdera								1 (2)			
utöka								1 (1)			

verb i ”syfte”	Teater	Bild	Svenska	Engelska	Historia	Idrott och Hälsa	Samhällskunskap	Matematik	Naturkunskap	Religionskunskap	Musik
utöva											1 (3)
vara lyhörd	1 (1)										
vidareutveckla						1 (1)					
vilja	1 (1)			1 (1)							
våga				1 (1)							
välja		1 (1)		1 (1)							
värdera		1 (3)	1 (2)	1 (1)	4 (4)	1 (1)	3 (4)	1 (3)		1 (1)	2 (2)
väva samman	1 (1)										
åskådliggöra					1 (1)						
öka											1 (1)
öppna			1 (1)								
öva	1 (1)										

Bilaga 3. Analysprocess

Inledningsvis var ambitionen att räkna och identifiera samtliga verb under de fyra olika rubrikerna *ämne*, *syfte*, *centralt innehåll* och *kunskapskraven* i Skolverkets styrdokument. Ganska snabbt stötte jag på problem. Skulle jag bara räkna aktiva, betydelsebärande verb, det som på engelska kallas *action verbs*? Hur skulle jag förhålla mig till hjälpverb av typen *ge, få,* och verb av mer allmän karaktär som *använda*, och *utveckla,* som förekommer i beskrivningarna för så gott som samtliga ämnen men inte säger så mycket utan sitt objekt? Det jag ville försöka framkristallisera var egenarten för respektive ämne.

För att vara så transparent som möjligt med hur jag räknat verben och för att ha möjlighet att längre fram i diskussionskapitlet kunna gå tillbaka och ta del av analysresultaten på detaljnivå valde jag att utöka kolumnerna och bereda plats för mellanledsformuleringar av typen ”utveckla förmåga att ta ställning”, det vill säga satser där objektet är minst lika betydelsebärande som predikatet, verbet. Efter några kämpande dagar, motsägelsefullt präglade av improduktivitet och ett slags matthet, insåg jag att jag med denna nya ingång i materialet gapade över för mycket. Att identifiera och analysera verben i samtliga delkurser för de olika 13 ämnena framstod som övermäktigt, betraktat ur den tidsram som står till förfogande för detta arbete. Hur skulle jag gå vidare? Valet stod mellan att antingen begränsa antalet ämnen eller minska ner på omfattningen av verbidentifikation för respektive ämne. Eftersom en viktig del i min frågeställning är om det finns någon skillnad i hur estetiska ämnen och gymnasiegemensamma ämnen presenteras i Skolverkets styrdokument ville jag inte i ett så tidigt skede avgränsa antalet ämnen. Risken fanns att jag genom att begränsa studien till ett färre antal ämnen skulle låta mina egna förväntningar och förutfattade meningar styra urvalet. Istället valde jag att minska ner på djuplodningen för varje ämne och göra en grundare analys. I praktiken innebär det att jag fokuserar på verb under rubrikerna Ä*mne* och S*yfte* för varje ämne och avstår från *Centralt innehåll* och *Kunskapskrav* i de olika delkurserna som grenar ut sig på alltifrån tre, engelska och religionskunskap, upp till så många som 16 delkurser i musik. Nu upptäckte jag också att de estetiska inriktningarna *dans* och e*stetik och media* är sammansatta av flera olika ämnen och beslutade att plocka bort dem för att få ett mer enhetligt utgångsläge. Efter dessa begränsande åtgärder försvann improduktiviteten, energin återkom och det blev helt plötsligt roligt att räkna verb.

138 verb identifierades under rubriken *Syfte.* I de enstaka fall det behövts har ett verb flyttats från passiv form till aktiv form. Till exempel verbet *ge* som här och där i syftesbeskrivningarna figurerar i passivfomen *ges*, gissningsvis för att ge variation åt texten: ”Eleverna ska ges möjlighet att" och lite längre fram i samma stycke (Skolverket, 2011j, s.1) ”ge dem möjlighet att” (Skolverket, 2011j, s. 1). Det enda verb som i studien, mig veterligt, fått behålla passivform är *behövs*.

Siffrorna bakom verben i empiribilagorna anger hur många gånger verben står att läsa i ämnes-respektive syftesbeskrivningen för ämnet medan siffrorna inom parentes anger antalet gånger verbet förekommer om man räknar in implicita upprepningar, dvs då verbet används underförstått men inte skrivs ut explicit, som till exempel i meningen: ”Förmåga att värdera, samarbeta och ta ansvar i musikalisk gestaltning och musicerande inför och i kommunikation med publik” (Skolverket, 2011f, s. 1). I exemplet förekommer verben *värdera*, *samarbeta* och *ta ansvar* en gång var, explicit: ”Förmåga att värdera, samarbeta och ta ansvar i musikalisk gestaltning och musicerande inför och i kommunikation med publik” (min understrykning) men sammantaget fyra gånger implicit: ”Förmåga att värdera,

samarbeta och ta ansvar i musikalisk gestaltning och (värdera, samarbeta och ta ansvar) i musicerande (värdera, samarbeta och ta ansvar) inför (kommunikation med publik) och (värdera, samarbeta och ta ansvar) i kommunikation med publik. ”En bit in i undersökningen insåg jag att det också är intressant att kunna isolera de verb som särskiljer sig från övriga ämnen, dvs är specifika för just det ämnet. Därför skapade jag en översiktstabell (bilaga 2) där jag samlar alla verb och redovisar förekomsten i de olika ämnena. Ur översiktstabellen (bilaga 2) går det också att utläsa vilka verb som inte används för de olika ämnena.

I nästa skede grupperade jag verben under 16 olika teman. Med hjälp av översiktstabellen (bilaga 2) gick jag igenom verb för verb och sorterade på så sätt fram vilka ämnen som förekom i de olika temagrupperna, samt med vilken frekvens. På detta vis framträder graden av representation för de olika ämnena i de olika temagrupperna.

När jag efter en del möda och omarbetningar och justeringar av tabellformaten i de tre kalkyldokumenten hittat formen för den kvantitativa analysen av empirin kunde jag äntligen börja läsa av det sorterade materialet och försöka förstå vad det berättar.

Med hjälp av begreppen lånade från Penka sker analysen i fyra olika delar: en inledande rollanalys som utgår från ämnesbeskrivningarna i styrdokumenten; i nästa steg en kvantitativ analys baserad på förekomsten av aktiva verb i styrdokumentens syftesbeskrivningar; som steg tre en metodblandad, kvantitativ och kvalitativ, analys av de aktiva verben i syftesbeskrivningarna och avslutningsvis en studie med extern aktör kallad *Skådespelarens läsning* som också den tar sin utgångspunkt i de aktiva verben i syftesbeskrivningarna. *Associationer* tillämpas, framför allt i den delen av analysen som kallas Skådespelarens läsning.

Efter ungefär en månad i virveln av verbräknande, skrivande, läsande och tänkande upptäckte jag att uppsatsen, både vad gällde resultat- och inte minst diskussionsdelen, drog mot att handla mest om teater. Skulle jag justera *Syfte och frågeställningar* så de hamnade mer i harmoni med vad jag faktiskt skrivit eller skulle jag ta ett järngrepp om mig själv, lägga om kursen och försöka styra mer i enlighet med den ursprungliga idén om att ge alla ämnen ungefär lika mycket utrymme? Valet föll på det första alternativet. Jag bejakade att gå med mitt intresse. Under slutfasens intensifierade arbete med diskussionsdelen började uppsatsen skjuta skott åt alla möjliga håll och det har varit en utmaning att beskära och begränsa tankarna och uppslagen.