

Dramatik B - Stx

Vejledning/Råd og vink

*Ministeriet for Børn og Undervisning,
Kontor for Gymnasiale Uddannelser 2013*

Alle bestemmelser, der er bindende for undervisningen og prøverne i de gymnasiale uddannelser, findes i uddannelseslovene og de tilhørende bekendtgørelser, herunder læreplanerne. Denne Vejledning/Råd og vink indeholder forklarende kommentarer til nogle af disse bestemmelser, men indfører ikke nye bindende krav. Desuden gives eksempler på god praksis samt anbefalinger og inspiration, og den udgør dermed et af ministeriets bidrag til faglig og pædagogisk fornyelse.

Citater fra læreplanen er anført i kursiv.

1. Identitet og formål	1
1.1 Identitet	1
1.2 Formål.....	2
2. Faglige mål og fagligt indhold	2
2.1 Faglige mål	3
2.2 Kernestof	6
2.3 Supplerende stof.....	10
3. Tilrettelæggelse	10
3.1 Didaktiske principper.....	10
3.2 Arbejdsformer	12
3.3 It	14
3.4 Samspil med andre fag.....	14
4. Evaluering	17
4.1 Løbende evaluering.....	17
4.2 Prøveform.....	17
4.3 Karakterbeskrivelser	19
4.4 Bedømmelseskriterier	20
5. Paradigmatiske eksempler.....	22

1. Identitet og formål

1.1 Identitet

Skabe og forstå – det er kernen i faget. Stoffet er drama og teater eller spil og iscenesættelser i tid og rum. Iscenesættelser og spil kan være baseret på tekst eller de kan være improviserede. De kan udfolde sig i en aktuell X-factor-kontekst eller være historiske som på Shakespeares tid. Rummene kan være konkrete teaterbygninger eller digitale lokaliteter; forladte fabrikslokaler, gader eller torvet i det lokale storcenter. Kun fantasien sætter grænser, Arbejdet med kroppen og stemmen i tid og rum er centralt.

Sagt på en anden måde betyder det, at faget på en systematisk måde beskæftiger sig med at skabe og forstå de kunstneriske strukturer, som spil og iscenesættelser er en del af og de hensigter eller intentioner, som ligger til grund.

1.2 Formål

Formålsparagraffen betoner vigtigheden af relationerne i faget mellem den europæiske og den globale kunst og kultur. Det kan øge elevernes forståelse af det globale perspektiv. Nogle af teatrets virkemidler fx krop, stemme, mimik kan således i en vis udstrækning forstås på tværs af sprogbarrierer og landegrænser.

Her skal anføres nogle få eksempler på forbindelser mellem drama og teater i Europa og resten af verden. Brasilianeren Augusto Boals arbejde med de undertrykte teater i Latinamerika kunne således inspirere eleverne til at lave ”usynligt teater” på egen skole. Desuden kunne de arbejde med masken, shamanen og kunstneren i så forskellige kulturer som Frankrig, Indonesien og Mexico, evt. suppleret med korte citater fra de letteste af Artauds skrifter, hvor han beskriver sine oplevelser med balinesiske dansere og mexicanske indianere, og den indflydelse, som deres ritualer har haft på hans teatersyn. Inspireret af citater fra www.youtube.com om Odin Teatrets forestillinger i udlandet – kunne eleverne lave deres egne lokale ”byttehandler”. For slet ikke at nævne Brechts møde med den kinesiske skuespilkunst i Moskva, Stanislavskis indflydelse på amerikansk skuespil i fx ”The Groupe” og på ”Method Acting”; Peter Brooks bevidste anvendelse af skuespillere fra flere kontinenter og japaneren Kurosawas fortolkning af Shakespeares tragedier.

Elevernes selvstændige produktion, formidling og analyse af sceniske handlinger og udtryk står centralt i faget. Der arbejdes på alle niveauer – fra den enkleste øvelse til den komplekse forestilling – med integration af og vekselvirkning mellem praktiske, skabende aktiviteter og analyse, teori og historie.

Undervisningen skal derfor give eleverne mulighed for at udvikle både sensoriske, motoriske, intellektuelle og oplevelsesmæssige kompetencer. Erfaringer fra og oplevelser med det praktiske arbejde skal kvalificere iagttagelse, aflæsning og vurdering af professionelles præstationer, ligesom viden om teori, historie og færdighed i iagttagelse og vurdering skal skærpe elevernes bevidsthed om indholdet af og udtrykket i deres egne forestillinger.

Kompetencemålene skal opfattes som en helhed, hvor delene indgår i de konkrete forløb med skiftende betoning.

2. Faglige mål og fagligt indhold

Dramatik er ét af de kunstneriske fag i stx. Overordnet set kræver stx-profilen, at undervisningen i faget tilrettelægges, således at elevernes studiekompetence styrkes. Det sker blandt andet ved vekselvirkningen mellem det praktiske og det analytiske arbejde. Vejene, ad hvilke eleverne når de faglige mål, er imidlertid mangfoldige, og der er stor frihed for den enkelte elev og den enkelte klasse, det enkelte hold til at vælge og sammensætte forløbene. Det følger logisk af den tankegang, at der i faget arbejdes med mange arbejdsfunktioner og med mindst tre forskellige, men sammenhængende perspektiver.

Det første perspektiv er deltagerens, det praktiske arbejde med drama og teater. Her kan eleverne vælge mellem funktioner som skuespiller (i sceniske udtryk) eller spiller (i sociale spil), instruktør, dramatikere, scenograf, lyd- og lysdesigner, maskemager og sminkør. I alle disse funktioner er det skabende arbejde centralt.

Det andet perspektiv er publikums, iagttagerens, analytikerens. Her er det centrale en oplevelse, der sætter en følelse, en undren eller nysgerrighed i gang hos eleven. I rollen som iagttagere og analytikere kan man godt forestille sig, at eleverne vil fokusere på forskellige elementer, alt efter hvilke kunstneriske funktioner de har valgt at arbejde med i deres eget praktiske arbejde.

Det tredje perspektiv er det reflekterende. Her trænes elevernes evne til at analysere og fortolke, at forklare og begrunde deres iagttagelser i og vurderinger af både egne praktiske forløb og professionelle forestillinger, og de lærer at bruge teori og historie. Også her er det væsentligt, at der er sammenhæng mellem de kunstneriske valg og den teori og historie, som bliver inddraget.

Centralt i introduktionsforløbet står skuespillerens arbejde, hvor eleven får grundlæggende erfaringer med og indsigt i dele af de teknikker og metoder, som er til rådighed, når man skal fremstille en figur og spille en rolle. Den enkelte elev kan senere - efter samråd med læreren og under hensyntagen til samspil og lokale forhold - beslutte, at eleven når nogle af de faglige mål gennem valg af andre teaterfunktioner, således som det er beskrevet ovenfor. Det er derfor vigtigt, at introduktionsforløbene åbner for, at eleverne kan se og gøre erfaringer med disse muligheder.

I det følgende vil der optræde en del konkrete eksempler, som tjener til at anskueliggøre, hvad der menes med de faglige mål, kernestof og supplerende stof. Det er i den forbindelse vigtigt endnu engang at understrege friheden til at vælge lokalt: alle eksempler er - ligesom eksemplerne under identitet og formål - vejledende. Og endnu engang skal det slås fast, at selv om vejledningen af formidlingsmæssige grunde opererer med en opdeling af faget i enkeltelementer, så udgør faget en helhed, og i praksis vil man ofte arbejde med flere elementer samtidig.

2.1 Faglige mål

Faget har som mål, at *”eleverne skal kunne skabe og forstå forskellige former for sceniske udtryk”*. Det skal forstås som en psykofysisk og intellektuel færdighed eller teknik, som eleverne kan tilegne sig. De kan bruge den dels i det skabende og analytiske arbejde med sceniske udtryk, dels i andre situationer, som kræver præcis kommunikation og formidling. Disse færdigheder er beslægtede med og inspireret af de teknikker, som professionelle scenekunstnere - fx Stanislavskij, Brecht, Robert Wilson - bruger i deres arbejde med skuespillere.

Det vil i begyndelsen være naturligt at lade eleverne vælge mellem enkle, overskuelige genrer som improvisation, reading eller fortælleteater, enkle sociale spil som (live)rollespil eller enkle iscenesættelser af kortere tekster som digte, kortprosa og uddrag af skuespil. Ligesom man kan tage udgangspunkt i musik, fotos, tegneserier eller malerier. Senere kan man lade eleverne prøve kræfter med nogle af de udtryksformer, der gælder inden for mere komplekse teaterformer som kabaret, Det absurde Teater, marionet- og masketeater - med det realistiske sceniske udtryk som det måske mest komplekse.

Det er et mål, at ”*analysere og kvalificere forståelsen af den skabende praksis med centrale begreber fra drama og teater*”. Her tænkes blandt andet på den kreative koncentration, som giver eleverne redskaber til at blive bedre til udvikling af ideer og til at formidle dem i en konkret situation, ikke blot i form af spil fra scenen, men også i andre situationer, hvor de skal formidle et stof for et ”publikum”, fx deres hold- eller klassekammerater.

Med begreber tænkes også på metoder som improvisation og rollespil, der kan bruges til at udvikle elevernes personlige og sociale kompetencer.

Det er en væsentlig forudsætning for kvalificeringen af den skabende praksis, at eleverne gør erfaringer med og forstår nogle af de begreber, som knytter sig til skuespillets opbygning, instruktørens arbejde med tekst, koncept og arrangement, skuespillerens arbejde med rollen i prøvelokalet og på scenen.

I arbejdet med spillestil er det vigtigt, at eleverne får afprøvet og forstår nogle af begreberne i fx Brechts episke teater eller nogle af hans moderne fortolkeres metoder, fx Verfremdung og montage. Forståelsen kvalificeres også ved, at eleverne i skuespil, fotos, på video eller i teatret kan gøre iagttagelser over, analysere og vurdere tekster, iscenesættelser og skuespillere, der anvender en tilsvarende teknik. Hvis nogle af eleverne ønsker at arbejde med drama- og manuskriptskrivning, kan begreber som de aristoteliske være relevante. Hvis de ønsker at undersøge iscenesættelsesprincipper, kan begreberne fx hentes fra instruktørers indstuderingsprotokoller, regibøger og (selv)biografier. Ønsker de at koncentrere sig om design af lys, lyd og scenografi; om kostumer, masker og sminkning, skal der på tilsvarende måde knyttes nogle centrale begreber til dette kunstneriske arbejde fx hentet fra bøger, tidsskrifter eller nettet.

Det er et vilkår for faget, at der er meget stor forskel på de lokaleforhold og det tekniske udstyr, som den enkelte skole råder over, ligesom der er forskel på, hvilken teaterteknisk kunnen den enkelte lærer er i besiddelse af. Hvilke af teatrets tekniske virkemidler og hvilke funktioner, man vælger at koncentrere sig om, må bero på elevens og lærers drøftelse af de konkrete muligheder og under hensyntagen til, at eleven når alle de faglige mål. Det er dog ikke muligt at nå de faglige mål, medmindre der er en vis spredning i elevens valg af stof, af teaterfunktioner og af drama- og teatermæssige virkemidler.

En af forudsætningerne for, at eleverne kan ”*reflektere systematisk over proces og produkt*”, er, at de arbejder med flere iagttagelsespositioner og får erfaringer med og viden om mere komplekse metoder. Fx begreber som indlevelse, stemningserindring, det magiske hvis, der er en integreret del af den russiske instruktør Stanislavskijs detaljerede og raffinerede system. Det praktiske arbejde med at indleve sig i rollen kræver fysisk aktivitet, fantasi og nærvær, men lige så vigtigt er det, at eleverne med begreberne kan reflektere over og vurdere den proces og det produkt, som et spil eller et kunstnerisk udtryk er. Stanislavskijs oprindelige metode tager udgangspunkt i tekstens sjæl, hensigten og den kunstneriske formidling af et tema og bevidsthedens psykologiske processer for at realisere et skuespil. Derfor er den især velegnet til refleksion over psykologisk-realistiske forestillinger.

Over for den tilgang står fx den amerikanske billedkunstner og instruktør Robert Wilson og danske Kirsten Delholm, der i højere grad tager udgangspunkt i formen. Wilson har således i sit teaterlaboratorium og i sine forestillinger - blandt andet i et tæt samarbejde med musikere og scenografer - udviklet

en metode, der skal få det visuelle og det lydlige til at gå op i en æstetisk enhed. Begreber og teknikker fra den metode kan elevernes således især bruge i de tilfælde, hvor de arbejder med moderne performance eller andre teaterformer, hvor den scenografiske skuespiller er målet.

Begge metoder kan suppleres med de tanker, som deres danske fortolkere har gjort sig: På den ene side William Bloch om sit arbejde i naturalismen og på den anden side Kirsten Delholm om sit arbejde med performanceteater.

Refleksionen kan både have form af en mundtlig dialog og af skriftlige notater, ligesom den kan finde sted i en dialog mellem læreren og den enkelte elev, eleverne imellem og mellem læreren og alle på holdet. Det vigtigste er, at refleksionen bliver en naturlig og integreret del af både det praktiske og det teoretiske arbejde, at den finder sted fra den allerførste øvelse og helt frem til eksamen, at refleksionen bygger på konkrete, fokuserede, faglige iagttagelser, og at der er en progression fra anvendelsen af enkelte til mere sammensatte faglige metoder.

Rapporter og logbog er gode redskaber i den sammenhæng. De vil blive kommenteret i afsnittet om arbejdsformer.

Eleven skal "demonstrere viden om fagets identitet og metoder". Identiteten er, som det fremgår af læreplanen, at skabe og forstå drama og teater i den mangfoldighed af genrer, som nutiden byder på. Dramatik er et kunstnerisk og et humanistisk fag. Metoderne kan groft sagt deles op i to typer: de skabende (praktiske), som faget henter fra de udøvende kunstnere og metoder til at forstå (fortolkende), som faget henter inspiration til hos videnskaberne om drama og teater. Det drejer sig for de skabende metoder fx om improvisations- og skuespillerteknikker, iscenesættelsesprincipper, principper for konstruktion af spil (dramaturgier), og for de hermeneutiske kan det fx være drama- og teaterhistorie og –teori, dramaturgisk analyse, receptionsteorier. Især i samspil med andre fag er det relevant, at eleven kender til fagets identitet og metoder, så det står klart, hvor faget kan bidrage til at belyse en sag, og hvor det må overlade det til andre fag at levere svarene.

Det kan anbefales at give eleverne en kort praktisk og teoretisk introduktion til de to sæt af metoder i begyndelsen af forløbet, så de får en fornemmelse af, at de sæt af metoder nok er forskellige, men at de med fordel kan spille sammen.

Det er et mål, at eleverne kan *"forstå og anvende teorier om europæisk drama og teater og se dem i en historisk sammenhæng"*. Det betyder, at eleverne kan gøre erfaringer med og forstå nogle af de tanker, som fx Shakespeare, Goethe, Frank Casdorf har gjort sig om emner som skuespillerens arbejde og teatrets funktion. Eller eleverne kan gøre erfaringer med og forstå elementer af dramaets poetik, således som de er formuleret af kunstfilosoffer eller dramaturger fra antikken, middelalderen, renæssancen, klassicismen, romantikken, naturalismen og deres egen tid. Der kan også være elever, som vil koncentrere sig om teorier, der knytter sig til sceneformer, instruktionsprincipper, belysning, scenografi, kostumer. Eleverne skal som en del af arbejdet kunne se teorierne i et historisk perspektiv.

Det er naturligvis begrænset, hvor mange og hvor komplicerede teorier man kan nå at fordybe sig i, og det vil derfor være hensigtsmæssigt, at eleverne fokuserer på nogle tendenser inden for teorierne og i den sammenhæng anvender videoklip, fotos, læser artikler fra nettet, fra dagbladenes kultursektioner (fx anmeldelser) eller fra relevante faglige tidsskrifter og bøger. Det kan være en fordel at gennemføre

denne del af de faglige mål i et samarbejde med fx historie, sprogfag, dansk, hvis de lokale forhold gør det muligt.

"Elevenerne skal kunne redegøre mere detaljeret for to teorier". Det betyder, at de skal fordybe sig i to teorier praktisk og teoretisk, men det betyder ikke, at de skal kende alle hjørner, alle elementer i teoriene. Dette faglige mål kan med fordel kombineres med de to selvstændige projektarbejder eller med to af de tre teaterhistoriske perioder. Hvis en gruppe elever fx har valgt Christian Lollike: "Faust – en reklamekabaret" som tekstgrundlag for et projektarbejde, og gruppens bærende idé er at skabe debat blandt unge om det at sælge sin sjæl, så er der flere muligheder. Dels kan de bruge teorier om den genre, som de har valgt, nemlig kabareten, dels kan de knytte nogle overvejelser til den dramaturgi, som er anvendt i stykket, og de kan evt. interviewe eller invitere dramatikerne til en samtale om principper for moderne dramaturgi.

Ønsker eleverne at binde dette krav sammen med to af de tre teaterhistoriske perioder, kan det foregå på følgende måde: Hvis eleverne har valgt Antikken som teaterhistorisk periode, så kan de kombinere undersøgelser af det rituelle teaters funktion og indretning i bystaten Athen med fx Grotowskis og Artauds teorier om det 20. århundredes rituelle teater.

Hvis eleverne har valgt oplysningstiden som én af perioderne, så har de måske valgt at beskæftige sig med forhold omkring Hofteatret på Christiansborg (fx maskerader) og Lille Grønnegade Teatret (fx Holbergs komedier). Det kan kombineres med ældre og nyere teorier om det komiske, det karnevaleske, det groteske.

Faget har som mål, at *"Elevenerne skal kunne arbejde kreativt, innovativt og selvstændigt i samspil med andre"*. Via projektarbejdet har faget gode forudsætninger for at bidrage til uddannelsens overordnede målsætning med metoder til udvikling og stimulering af ideer og den planlægning og handlekraft, som er nødvendig for at eleverne kan tackle ikke bare faglige udfordringer, men også personlige og sociale problemer i et konstruktivt og ansvarligt samarbejde. I og med at eleverne er ansvarlige for planlægning og gennemførelse af projektarbejdet, opnår de erfaringer med glæden ved at kunne arbejde selvstændigt.

Desuden skal eleverne kunne arbejde på denne måde *"med henblik på at skabe konkrete forestillinger for en defineret målgruppe"*. Det betyder, at eleverne i deres 2 projektarbejder blandt nogle af de overvejelser, som de gør sig, også tænker over, hvilke konsekvenser det har, om den forestilling, de er i gang med at lave, skal spilles for fx et bredt eller et snævert publikum, om det er teater for børn, unge eller gamle. Det er således ét af de punkter, der skal med i rapporterne.

2.2 Kernestof

"Grundlæggende principper for udvikling og realisation af en idé" er første pind i kernestoffet. Grundlæggende principper betyder i denne forbindelse generelle og væsentlige forudsætninger eller regler, herunder den praktiske regel om, at ideer ikke på forhånd kan defineres i en kunstnerisk struktur, de skal konkretiseres og afprøves.

Måske er elevernes ideer i begyndelsen kun en fornemmelse eller impuls til at lave ”noget vildt”, ”noget for børn” eller ”noget om miljø”. Det gælder derfor om at få dem til at formulere deres ideer i konkrete udtryk og fysiske handlinger som fx ord, tale og bevægelse, arrangement, scenografi og lys-sætning, kostumer og masker. Hvis udtrykket ikke kommer af sig selv, eller hvis det ikke holder, må eleverne prøve sig frem, justere, eksperimentere og søge hjælp i fagets teknikker og metoder for, hvordan man fx opbygger en rolle, hvordan man skaber en spændingsopbygning, hvor langt et sekvensforløb med fordel kan være.

De grundlæggende principper for ”*reception af og erkendelse gennem kunst*” drejer sig blandt andet om kunsten at se og høre, at eleverne får skærpet deres sanser og bliver modtagelige for de bevidste eller ubevidste valg af virkninger og hensigter, som en skabende proces, et skuespil eller en teaterforestilling er. Det drejer sig også om, at de lærer, at kunstnere ligesom forskere undersøger grundlæggende spørgsmål, eksperimenterer med tid, rum, figur og form. Mange kunstnere har gjort sig overvejelser over forholdet mellem virkelighed og kunst og beskrevet det på en måde, så det vil kunne forstås af eleverne.

De kan gøre erfaringer med reception og erkendelse gennem kunst dels ved at læse, se og høre drama og teaterforestillinger for efterfølgende at gå i dialog om oplevelsen, dels ved selv at skabe forløb og forestillinger, og de kan søge viden om æstetisk erkendelse ved at læse de tanker og overvejelser, som er formuleret af kunstnere (forfattere, skuespillere, instruktører), kunstteoretikere og forskere inden for drama og teater. Den tyske sociolog Niklas Luhmann og i Danmark Lars Qvortrup kan blandt flere andre bidrage til, at eleverne får en tidssvarende forståelse af dette område og den sammenhæng, der er mellem naturvidenskabelig, samfundsvidenskabelig og kunstnerisk erkendelse – se fx http://www.hotelproforma.dk/Userfiles/File/artikler/lq_2_dk.pdf .

Instruktørers, skuespilleres og gøgleres erfaringer og arbejde med rollen er beskrevet i fagbøger, tidsskrifter og erindringer. Dramaturger, teaterhistorikere og journalister har formuleret og formulerer fortsat deres tanker om skuespil, skuespilkunst og teater i artikler, tidsskrifter og væsentlige værker. Materialet kan let gøres tilgængeligt for eleverne. Citater herfra kan sammen med billeder og klip fra professionelle forestillinger på fx youtube.com være et fint og overkommeligt inspirationsgrundlag, når eleverne skal have indsigt i og erfaringer med ”*grundlæggende begreber, teknikker og metoder i arbejdet med skuespil, skuespilkunst og teater*”. Fx kan Charlie Chaplins beskrivelse af sit arbejde som skuespiller sammen med uddrag af hans film åbne for en samtale om og en afprøvning af spil med og uden dialog, ligesom interviews med aktuelle stand-up-komikere kan stimulere elevernes lyst til at prøve kræfter med denne genre.

Skal eleverne arbejde med nogle af de grundlæggende elementer fra mere komplekse metoder, kan man vælge nogle af Stanislavskijs fortolkere som Lee Strassburg og Sanford Meisner eller en helt aktuell instruktør som Mike Leigh. De har hver på deres måde har specialiseret sig i blandt andet improvisation.

Vil eleverne fokusere på maske og mime, kan de hente inspiration fra fx den hjemmeside, som oplyser om den franske mimiker og teaterpædagog Le Coqs erfaringer og systematiske arbejder http://www.ecole-jacqueselecoq.com/index_uk.htm .

Eleverne skal have indsigt i tre teaterhistoriske perioder. Uden at ville tage hul på en diskussion af de forskellige historiesyn, som kan anlægges på en periode, er der grund til at præcisere, hvilke tanker, der ligger bag læreplanens formulering. En periode er i denne forbindelse tænkt som et afrundet tidsrum med en række fællestræk. Inden for det afrundede tidsrum eksisterer fx eksperimenterende teater, traditionelt institutionsteater og børneteater side om side med hver deres meget forskellige træk – og evt. enkelte fælles.

Der er stor frihed med hensyn til, hvor lang en periode, eleverne kan vælge, og hvordan de vil lægge deres snit eller fokus. Eleverne kan således få øjnene op for, at afgrænsning i perioder beror på velovervejede valg, og de kan få et overblik over og en indsigt i nogle tendenser og sammenhængende linjer i perioden. En teaterhistorisk periode vil i de gymnasiale uddannelser – blandt andet af pædagogiske og tidsmæssige grunde – være noget enklere end dem, man opererer med på de videregående uddannelser.

Det er vigtigt, at eleverne arbejder både praktisk og teoretisk med stoffet, således at der ikke bliver tale om en rent intellektuel tilegnelse af teaterhistorien. Et samarbejde med fx historie vil desuden kunne kvalificere elevernes periodeforståelse, ligesom det vil være naturligt at bygge videre på holdets ”lange-linjer” (dansk og historie), hvis det er blevet gennemgået.

Et eksempel på en teaterhistorisk periode kunne være Den sene Middelalder. Her kunne snittene være et arbejde med det profane og det religiøse drama og teater: kirke- og torvespil, simultanscene, himmelport og helvedesgab. Fx kunne eleverne i grupper bearbejde og vise citater fra omløberfarcen ”Den utro hustru”, en enkelt scene fra moraliteten ”Tobiæ komedie” eller helgenspillet ”Spillet om Hellig Hertug Knud”. Det er centralt, dels at eleverne får en viden om og erfaringer med, hvad den tids mennesker forestillede sig, og hvordan de udtrykte det, dels at de kan sætte det i relation til teaterformer i deres egen tid som karnevaler og de religiøse spil i Oberammergau og i flere katolske lande i Sydeuropa og Latinamerika. Undervisningsmaterialer i form af fotos, billeder, musik og tekster er tilgængelige, både i trykte og elektroniske medier (herunder youtube.com).

Et andet eksempel kunne være den historiske periode fra 1989-2001 (fra Murens fald til terrorangrebet på Twin Towers). Her er det endnu vigtigere, at eleverne fokuserer på bestemte spor eller tendenser i perioden, hvis de skal få en fornemmelse af et afrundet tidsrum.

Ét af de teatermæssigt interessante spor, man kunne forfølge i perioden, er det boom, der sker inden for dansk dramatik med helt unge forfattere som Jokum Rohde og Line Knutzon eller de lidt ældre som Astrid Saalbach og Erling Jepsen.

Et andet betydningsfuldt spor i perioden er de yngre, eksperimenterende iscenesættere som Staffan Waldemar Holm, Emil Hansen, Katrine Wiedemann og Peter Langdal.

Et tredje spor kunne være det åbenlyse brud med en psykologisk realistisk spillestil, som de nye stod for, eller den blodige og brutale britiske In-Yer-Face-stil i fx ”Shopping and Fucking”, en stil som eleverne måske kender fra filmen ”Trainspotting” eller fra Dr. Dantes ”I en kælder...”..

Et fjerde spor kunne være den næsten sideordnede betydning, som scenografien får i forhold til spillet i perioden – herunder Performance og Site-specifik-genren.

Sporene løber sammen og krydser hinanden, men for overblikkets skyld må der fokuseres. Også her gælder det imidlertid, at eleverne kan vælge at specialisere sig inden for perioden fx i scenografi, spillestil, iscenesættelse.

En teaterhistorisk periode kan i den betydning, som er skitseret ovenfor, også være elevernes egen tid, dvs. de seneste 3-5 år. Hvis man fx lægger et historisk snit ved 2001 og begivenhederne i NY, er det helt tydeligt, at der også sker noget inden for drama og teater, og at en række fællestræk bliver tydeligere. Man kan fx vælge at fokusere på de tematiske forhold: Civilisation, katastrofer, terror bliver mere påtrængende i teatrenes repertoarer, mens parforholdet og intimsfæren i hvert fald i nogen grad dominerede teater- og filmscener før 2001. En fornyet interesse for politisk stillingtagen og demokrati finder man i Danmark blandt andet hos Claus Beck-Nielsen i "Das Beckværk" og det nomadiske parlament, hos Lene-Marie Olsen "Campingliv" og hos Thor Bjørn Krebs "Europamestrene". Helt aktuelt kan man interessere sig for Århus Teaters iscenesættelse af filmen "Hvordan vi slipper af med de andre" og den politiske debat, som den har fremkaldt.

Man kan måske anføre, at fx en Stig Dalager har haft det politiske perspektiv i de fleste af sine værker fra slutningen af 90'erne, men det er først efter 2001, at det er blevet en tendens hos flere.

Eleverne skal i grove træk kende til de konventioner, som hersker inden for de spor, som de vælger at følge, og de skal kunne se periodens drama og teater i et historisk perspektiv.

Som det fremgår af det foregående, vil det være hensigtsmæssigt at planlægge et samspil med andre fag eller faggrupper på flere områder, hvoraf nogle skal nævnes her: skuespillerteknik med psykologi, rollespil med samfundsfag, teaterhistoriske perioder og drama- og teaterteorier med historie, dansk og sprogfag. Her vil det supplerende stof kunne komme ind.

Det er dog helt op til den enkelte skole, det enkelte hold at vælge de samspil og det supplerende stof, som passer bedst ind i den lokale sammenhæng.

"nyere europæisk dramatik og moderne iscenesættelsesprincipper". Ordet nyere skal i denne sammenhæng forstås som de sidste 5-15 år. Europæisk dramatik kan forstås som uddrag af danske skuespil og koncepter, men kan også omfatte dele af ikke-danske dramatikeres og instruktørers værker. Fx den tyske instruktør Frank Castorf, den østrigske nobelpristager Elfriede Jelinek, den spanske Sergi Belbel, den irske Enda Walsh. Det er ikke hensigten, at eleverne skal arbejde med hele værker, men at de får erfaringer med og indblik i, hvad der rører sig i det aktuelle teater og blandt europæiske dramatikere og instruktører.

Med moderne iscenesættelsesprincipper forstås de tanker, som den yngre generation af instruktører gør sig om en tidssvarende opsætning af et skuespil, herunder den arbejdsproces, som fører frem til forestillingen. Her er der tilgængeligt stof i undervisningsmaterialer udarbejdet af teatrene, på deres hjemmesider og i bøger og interviews. Det vil være en god idé at kombinere dette krav med et fokus på elevernes informationssøgningskompetence.

Den levende, aktuelle teaterforestilling eller andre performative udtryk er en del af fagets genstandsområde.

Der vil være meget store lokale forskelle på de muligheder, eleverne har for at komme i teatret. Der er derfor ikke fastsat et bestemt antal forestillinger, som eleverne SKAL se. Det vil dog ikke være hensigtsmæssigt, hvis eleverne slet ikke får muligheden. Og de efterhånden mange festivaler rundt om i landet kan være en god anledning til at få indblik i det helt aktuelle teater.

Som supplement til de levende forestillinger kan film- og tv-optagelser, www.youtube.com, video og dvd anvendes, når eleverne skal se en forestilling i en kunstnerisk og kulturel kontekst.

2.3 Supplerende stof

”Eleverne vil ikke være i stand til at opfylde de faglige mål alene ved hjælp af kernestoffet. Det supplerende stof i faget dramatik, herunder samspillet med andre fag...” Det skulle fremgå af 2.1 faglige mål og 2.2 kernestof, at der er gode muligheder for samspil med andre fag og dermed for at finde supplerende stof. Det vil således være de lokale forhold, som afgør, hvilke muligheder der kan realiseres.

3. Tilrettelæggelse

3.1 Didaktiske principper

Elevernes forudsætninger vil være meget forskellige, da drama ikke er et obligatorisk fag i folkeskolen. Det betyder imidlertid ikke, at de slet ikke har faglige forudsætninger, idet drama er nævnt eksplicit som del af alle trin- og slutmål i faget dansk i folkeskolen. Også sprogfagene stiller krav om, at drama skal indgå, ligesom mange elever har haft en funktion i den traditionelle skolekomedie, som er en overleveret tradition fra 1500- og 1600-tallets humanisme. En anden forudsætning er det omrejsende børneteater, som eleverne sikkert har mødt enten i daginstitution eller skole. Nogle elever vil desuden have erfaringer fra amatørteaterarbejde og har måske på den måde lært at bruge teatret som et socialt og kulturelt tilbud. Der vil dog også være mange, som aldrig har været i teatret.

Alle elever vil desuden gennem et omfattende medieforbrug (film, tv, video, computerspil) have en intuitiv forståelse af nogle af de regler og rammer, som gælder for komposition og strukturering af dramatik.

Det er vigtigt at bevidstgøre eleverne om den erfaring og den tavse viden, som de bringer med sig, således at de ressourcer, der er på holdet, kan indgå i den fælles planlægning af undervisningen, og således at den enkelte elevs specifikke faglige interesser kan tilgodeses.

En forudsætning, som har en speciel betydning i dramatik, er kønnet. Det er vigtigt, at undervisningen tilrettelægges under hensyntagen til, at de mandlige og kvindelige elever kan have forskellige ønsker til arbejdsfunktioner og det stof og de udtryksformer, som skal behandles. Live-rollespil, stunt, stand-up, teatersport, ”Ørkenens sønner”, Casper og Mandrilaftalen og ”Drengene fra Angora”, Betty Nansen Teatrets iscenesættelser af klassikere som ”Gynt”, arbejde med lys og lyd kan være eksempler på stof

og områder, som umiddelbart vil appellere til de fleste mandlige elever. Uden at det dog betyder, at de kvindelige elever nødvendigvis vil vælge dem fra. Forskellene er der, og i stedet for at gøre det til et problem, kan det bruges som en ressource.

Fagets didaktiske principper tjener til at ruste eleverne til at håndtere en kompleks og foranderlig virkelighed. Det betyder, at den enkelte elevs udvikling og evne til i samarbejde med andre at løse konkrete opgaver er fokus for undervisningen. Det er dog vigtigt at understrege at der *”i alle forløb er en integration mellem det praktisk-eksperimenterende og teoretisk-analyserende arbejde”*. Hvis eleverne fx udelukkende fokuserer på det kunstneriske arbejde, er der en fare for, at dramatik bliver et rent ”event-fag”.

Didaktikken står i et afhængighedsforhold til blandt andet moderne kreativitetsteorier og moderne eksistenspædagogik. Her er kravene til elevernes selvstændighed og medbestemmelse store. Læreren skal kunne fungere både som igangsætter, inspirator, instruktør af øvelsesforløb og vejleder.

Læreren afstikker sammen med eleverne konkrete rammer for de mål, der skal nås, for derefter gradvis at overlade mere og mere af styringen til eleverne.

Didaktisk grundlag for de paradigmatisk eksempler på fagets hjemmeside på emuen.

Kernen i Dramatik er kort sagt **at skabe og forstå**. Integrationen af teori og praksis medfører, at undervisningen i Dramatik veksler mellem induktiv og deduktiv læring.

Den induktive læring består i egen erfaring med øvelser og samarbejde, i oplevelse af andres spil og i læsning af dramatiske tekster; gennem aflæsning og analyse af de oplevede udtryk bliver eleverne bevidste om de relevante begreber. Den opnåede teoretiske og historiske bevidsthed kan derpå afprøves på nyt konkret materiale, enten i form af skabende praksis eller som analyse.

De deduktive begreber er indlejrede i elevens skabende praksis som teknik, metode og bevidsthed om strukturings- og kommunikationsmuligheder. I reglen fører disse begreber tilbage til kunstneres tanker om deres skabende praksis.

Ofte vil undervisningen tage sit udgangspunkt i det induktive, men kan derpå veksle mellem deduktive og induktive forløb. Undervisningen kan starte med indlæring af begreber, men på grund af stoffets forskelligartethed og kompleksitet må den følgende anvendelse af begreberne i skabende praksis eller i analyse få karakter af afprøvning af om begreberne fungerer i praksis, eller anvendelsen kan ligefrem være en problematisering af begreberne: I hvilket omfang og på hvilken måde fungerer begreberne i vores konkrete sammenhæng? Når teori og praksis sammenholdes, giver det arbejdet et vist eksperimentelt præg.

Progressionen består i en bevægelse fra enkle fællesøvelser, som introducerer teknik og metode, over uddybende individuelle øvelser og improvisationer med samarbejde og samspil til anvendelse på komplekst stof som skuespiltekster og forestillinger. Praksis og teori veksler bestandigt, således at al praksis følges op af samtaler og aflæsning af resultater – eller således at analyse fører til fornyet praksis.

Elevernes motivation opstår i høj grad, fordi de kan gøre personligt relevante erkendelser i et trygt miljø, og fordi de oplever et socialt givende samspil i den skabende praksis med andre. En særlig dynamik

opstår, fordi faget grundlæggende ikke lægger op til reproducerende kompetencer, men altid spørger: Hvad vil du/I udtrykke med disse metoder inden for disse rammer? Selvbestemmelse, selvudfoldelse, samspil og det at producere udtryk, som mødes med konstruktiv kritik – er stærkt motiverende.

Læreplanen formulerer, at undervisningen bygger bro mellem det skabende og videnskabelige. Det betyder, at den nysgerrighed, den undren og de metoder til at udforske og realisere en idé, som eleverne i lille målestok lærer at kende i faget, er de samme, som kræves inden for kunstnerisk arbejde og i forskning.

At eleverne møder det professionelle miljø vil sige, at der kan tilrettelægges et eller flere korte forløb, hvor eleverne arbejder med et stof i forbindelse med, at de fx overværer en generalprøve, ser en forestilling, møder en professionel scenograf.

3.2 Arbejdsformer

Faget har store frihedsgrader for lærere og elever til at vælge, hvad de vil fordybe sig i, og hvilke arbejdsformer de vil anvende. Fælles opvarmning, gruppeøvelser, improvisation og samtaler om stoffet er centrale dele af introduktionsforløbene. Fælles planlægning i grupper, uddelegering af opgaver og arbejdsfunktioner til den enkelte er med til at understrege den enkeltes betydning i helheden, motivere eleven og lægge op til udvikling af selvdisciplin. Efter en kortere introduktionsfase, hvor eleverne bl.a. bliver bevidste om den betydning som planlægningen har for et vellykket resultat, er småprojekter en egnet arbejdsform i et fag, som beskæftiger sig med ensemblekunst og dens metoder.

Andre arbejdsformer kan bestå i korte elev- og læreroplæg om aktuelle emner, korte øvelsesforløb og introduktion af metoder og begreber i klasseundervisning.

I begyndelse af året vil eleverne først og fremmest arbejde i dramatiklokalet med hinanden som iagttagere, men uden et publikum. Senere kunne man lave et miniprojekt, der afprøves og spilles for en anden klasse. Det kunne være et kort tema- eller debatspil, som kunne give eleverne erfaringer med publikums reaktioner. Det egentlige projektarbejde kan være lavet til et internt publikum på skolen eller for en bredere kreds. Det er imidlertid en god idé, at fremførelsen for et publikum sker mindst to gange, så der er baggrund for sammenlignende overvejelser over publikums reaktioner.

Det er vigtigt, at eleverne bliver gjort opmærksomme på, at projektarbejde i dramatik primært er produktorienteret og ikke problemorienteret, således som de måske kender projektarbejdet fra folkeskolen. Faserne i arbejdet er de samme, men i den fase hvor problemorienteret projektarbejde skal lære eleverne at indkredse og afgrænse et problem, lærer de i dramatik at produktudvikle og realisere en idé, samtidig med at de i deres overvejelser afdækker relevante problemer.

Det er alle fags ansvar at bidrage til elevernes skriftlighed. Dramatik bidrager med både kreative produkter fx manuskriptskrivning, anmeldelser, blog om oplevelser af forestillinger og refleksionskrivning fx logbog, portfolio, rapporter. Det er derfor vigtigt, at man i den samlede progression for holdet eller klassen får gjort opmærksom på de kvaliteter, der ligger i, at eleverne i dramatik skriver om noget, de rent faktisk ved noget om. Det giver skriveenergi og kvalificerer det skriftlige produkt.

Logbog.

Arbejdet med logbog er knyttet til de to projektarbejder, og det er meningen, at gruppens medlemmer deler ansvaret for, at logbogen føres. Det anbefales dog, at læreren allerede i introduktionsforløbet argumenterer for værdien af, at eleverne tager noter og formulerer nogle af deres overvejelser på skrift, så de er trænet i at føre logbog og skrive rapporter. Det kan tilrettelægges på den måde, at eleverne på skift er forpligtet til at tage noter til hele klassen eller gruppen. Logbogen vil i de fleste tilfælde være elektronisk og ligge på fagets konference. Den er et styringsredskab for grupperne, og et redskab for opsamling af refleksioner, ligesom den giver læreren en mulighed for at følge med i arbejdet og vejlede alle grupper på en kvalificeret måde. Der findes på nettet flere gode og overskuelige vejledninger og skabeloner til, hvordan en logbog kan se ud – lige til at skrive i. Det er vigtigt, at grupperne fører logbogen, men arbejdet med at føre den må ikke få et omfang, som overstiger den tid, som bruges til det egentlige kunstneriske arbejde. Logbogen er et redskab.

Dele af gruppernes logbøger – fx formulering af den bærende idé, brudstykker af refleksioner og skel-sættende gennembrud i arbejdet - kan klippes ud og føres over i de egentlige refleksioner i rapporterne.

Rapporter.

Som en del af de to projektarbejder skal eleverne i en skriftlig rapport formulere deres overvejelser over det produkt, de har skabt sammen. Det er her idéer bliver præciseret og forklaret og deres realisation analyseret og sat ind i et større teoretisk eller historisk perspektiv. Rapporterne giver således eleverne mulighed for at kombinere det praktiske produkt med refleksioner over både proces og produkt. Rapporten kan rumme fotos fra eller evt. en videooptagelse af forestillingen eller fra arbejdsprocessen. Der kan være skitser af scenografi, oversigt over lydeffekter og diagram over lyssætning, arrangementsskitser/koreografi, tekstgrundlag med evt. ændringer, idégrundlag, sceneopsætning og publikumsreaktioner. Der kan være udkast til masker, sminkning, rekvisitter og dele af den fælles logbog med overvejelser over processen og tanker om valg af løsninger. Nogle har måske lavet en personlig logbog med overvejelser over arbejdet med egen rolle eller funktion i projektet.

Det være sig som skuespiller, instruktør, dramatiker, eller scenograf. Der kan også indgå citater fra samtaler med publikum eller andre relevante reaktioner på forestillingen.

Rapporterne er i dramatik ikke udelukkende bundet til verbalsproget, men kan sammenlignes med de mapper, som fx tekstforfattere, arkitekter og fotomodeller udarbejder til brug ved jobsøgning. Masker, scenografimodeller, stofprøver, rekvisitter mv. kan indgå som supplement til elevens verbale forklaringer, refleksioner og selvevalueringer.

For at stimulere skriveprocessen og lette eleverne i hjemmearbejdet kan dele af skrivearbejdet foregå på skolen med læreren som vejleder. Det vil være hensigtsmæssigt at inddrage nogle af de generelle skriveteknikker (brainstorming, hurtigskrivning, mindmap), som eleverne bruger i andre fag.

Rapporten danner grundlag for oplægget til den samtale, som eksaminanderne skal føre med eksaminator og censor ved den praktiske del af prøven, men det betyder ikke, at den i eksamenssituationen skal udleveres til censor og tildeles en selvstændig betydning. Hvis eksaminanderne ønsker at medbringe rapporten til eksamen, skal den med sit indhold af fotos, skitser og andet materiale fungere som støtte for og supplement til det oplæg til samtale, som eksaminanden leverer, ikke som en tekst, der læses op.

Rapporterne indgår i helhedsvurderingen af eleverne i årskaracteren, men kun indirekte i den samlede bedømmelse af eksaminandernes eksamenspræstation. Det er vigtigt at bemærke, at rapporten skal fungere som hjælpemiddel og støtte for det væsentlige: at skabe og forstå drama og teater.

I forlængelse af den fagdidaktiske tradition skal arbejdet med logbog og rapporter tilrettelægges, således at det fungerer dels som en udviklingsarena for den enkelte elev, dels som et fællesrum for dialog, samarbejde og interaktion eleverne imellem og lærer og elev imellem. Egenvurderinger og refleksioner bygger således på samspil og dialog og kan foregå i flere sammenhænge: a) i hele klassen b) i faste eller ad hoc nedsatte responsgrupper c) mellem lærer og elever d) mellem lærer og grupper af elever

Arbejdet med rapporter skal have en form og et afgrænset tidsforbrug, der er afpasset efter, at faget er et kunstnerisk fag uden en skriftlig eksamen. Man vil derfor kunne opleve, at der er endog meget stor forskel på, hvor indholdsrige elevernes logbøger og rapporter er. Man skal således i sin vurdering af eleven være opmærksom på, at logbog og rapporter er redskaber i arbejdet, og at de skal indgå i evalueringen af den enkelte elev med en vægt, som ikke må dominere over det centrale i faget.

3.3 It

Som det fremgår af andre dele af vejledningen, er der flere områder, hvor eleverne med fordel kan anvende it. Når det drejer sig om undervisningsmaterialer, er der ud over de deciderede elektroniske databaser, som alle skoler har adgang til gennem emuen, meget aktuelt stof at hente på teatrenes hjemmesider, fx undervisningsmaterialer, fotos, anmeldelser fra aktuelle forestillinger.

Som alle andre fag kan dramatik med udbytte anvende elektroniske konferencer i alle skriveprocesser fra den første brainstorming over udarbejdelse af synopser og regulære manuskripter til arbejdet med logbog og rapporter.

Desuden kan man forestille sig, at det i en ikke alt for fjern fremtid bliver muligt at arbejde med forskellige digitale teknikker på scenografiområdet, ligesom der allerede nu er flere skoler, der har erfaringer med digital lysætning.

3.4 Samspil med andre fag.

Som kunstnerisk fag på stx er dramatik forpligtet på de generelle krav om samspil mellem fagene. Det kan overordnet set realiseres på flere måder: dels inden for rammerne af Almen Studieforbereelse i studieretningsforløbet, hvor dramatik er ét af elevens fag, dels i et mere spontant, men dog planlagt samspil med bestemte fag eller faggrupper, endelig vil man også lokalt kunne beslutte, at forløb med fagets metoder og arbejdsformer skal tilbydes de elever, der ikke har valgt faget.

Formidling, empati og kritisk distance er centrale elementer i elevernes kompetenceudvikling, så der er grund til at tilbyde eleverne de arbejdsformer, metoder og begreber, som er centrale i faget dramatik, også i et samspil med andre fag. Synergieffekten vil naturligvis også kunne opstå ved at arbejdsformer, metoder og begreber fra fx psykologi, samfundsfag og biologi bruges til at kvalificere elevernes forståelse af det kernefaglige stof i dramatik. (se www.emu.dk/gym/fag/dr/reform/at.html).

De kunstneriske fag i ungdomsuddannelserne bidrager med både en teoretisk-analytisk og en praktisk-produktiv dimension, som er med til at udvide de erkendelsesmæssige potentialer hos eleverne, og de tilføjer en kunstnerisk-eksperimenterende og kreativ side, som spiller sammen med og inspirerer både naturvidenskabelig og samfundsvidenskabelig kompetenceudvikling og tænkning.

De kunstneriske fag er således med til at udvide elevernes omverdensforståelse, så den omfatter både en fysisk, målelig, naturvidenskabelig, ”objektiv” og en fiktioniseret, fortolket, æstetisk, ”subjektiv” tilgang til omverdenen.

De kunstneriske fag kan samarbejde med alle fakulteter, idet de kunstneriske fag anvender såvel innovative, kreative metoder som analytisk-historiske metoder.

De kunstneriske fag kan således indgå i samarbejdet med andre fag:

- i en meget stor del af de sager, der arbejdes med i Almen studieforbereelse i grundforløbet, dels som et direkte involveret fag, dels som fag, der bringes ind for at belyse en kunstnerisk-kreativ side af emnet. De kan altså være et af de bærende fag i projektet eller de kan optræde som gæstefag.
- med en praktisk-produktiv dimension i forbindelse med projekter både i grundforløbet og i studieretningsforløbet i Almen studieforbereelse, hvor en del af samarbejdet indebærer, at eleverne skal udføre eller lave en konkret (musisk) præsentation eller et produkt.
- i samarbejde omkring temadage og studierejser, hvor de kan bidrage med både analytisk-historiske og med kreative og produktive metoder.

Da de kunstneriske hold kan være sammensat af elever fra flere klasser kræver det særlig fokusering på tilrettelæggelse og skemalægning ved AT-forløb.

De involverede klasser må fx beslutte sig for samme overordnede sag (fx krop og identitet), timerne skal lægges i samme periode, og timerne i de kunstneriske fag lægges parallelt eller i særlige flexperioder. Det vil desuden være mest hensigtsmæssigt at man ved gruppeprojektarbejde sammensætter arbejdsgrupperne ud fra valget af deres kunstneriske fag.

Noget tilsvarende vil gøre sig gældende (dog i få perioder), hvis almen studieforbereelse lægges som faste ugentlige timer.

I det samspil, som foregår uden for timerammen Almen Studieforbereelse, vil der være også flere muligheder.

Andre end de ovenfor nævnte skal anføres her: Samspillet med dansk og elevens sprogfag om metoder til forståelse og realisation af skuespil er oplagt. Er eleverne interesserede i ritualer og eksistens, er filosofi og religion mulige samarbejdspartnere, og er de interesserede i perspektivscenen, er det måske matematik og fysik, der kommer i spil. Det vil dog bero på de lokale forhold, hvilke konkrete samspil, man kan realisere.

Eksempler på samspil i studieretningsforløbet med både de naturvidenskabelige og samfundsvidenskabelige er beskrevet i vejledningen for Almen Studieforbereelse under titlen: ”Virkeligheden der blev væk”, ligesom et samspil med fysik og tysk om Michael Frayn: ”Copenhagen”.

Med hensyn til de almene studiekompetencer kan dramatik i samspillet især bidrage til udvikling af personlige og sociale kompetencer som selvstændighed, ansvarlighed, evne til at planlægge og erfaring med den arbejdsdisciplin, der kræves, når man skal arbejde sammen.

Typer af undervisningsmaterialer.

Dramatik har flere lærebøger med udmærkede materialer til det gymnasiale niveau. Der eksisterer flere tidsskrifter om drama og teater, hvor man kan hente tekster af overskuelig længde og passende sværhedsgrader, ligesom avisernes kultursider med anmeldelser kan indgå. Man kan også i et vist omfang bruge tidsskrifter og artikler om kunst- og litteratur. På fagets hjemmeside og i infoguiden www.infoguide.emu.dk er der under faget dramatik mange kvalitetslinks til databaser og stof, som kan bruges i undervisningen.

De fleste teatre og forlag har hjemmesider, hvor lærere og elever kan hente ideer til, hvilke skuespil, teorier og perioder de vil arbejde med. Det drejer sig både om levende billeder, fotos fra forestillinger og tekstcitater.

Da faget både arbejder med tekster, visuelle medier og med krop og stemme i rum, har video, dvd og cd'er deres naturlige plads i mediateket, ligesom fx kostumer, sminke, masker, rekvisitter, lys- og lydtilbehør og en scene må regnes med til fagets undervisningsmaterialer.

Det aktuelle, levende teater skal endelig nævnes som en væsentlig del af det materiale, som faget anvender. Der er imidlertid meget store lokale forskelle i udbud af forestillinger og i udstyr og indretning af faglokaler. Det skal der naturligvis tages hensyn til, når det enkelte forløb tilrettelægges.

Progression.

Progressionen i undervisningen kan gå fra arbejdet med fysiske og verbale øvelser over enkle sceniske realisationer og spilforløb til miniprojekter af kortere varighed og afsluttes med elevernes selvstændige projektarbejder i mindre grupper. Iagttagelse, aflæsning og vurdering af egne sceniske realisationer indgår fra årets begyndelse og på alle niveauer i en vekselvirkning med det praktiske arbejde og kvalificerer således både elevens egen produktion og bygger op til overvejelserne over de professionelle udtryk. Den levende, aktuelle teaterforestilling er en del af fagets genstandsområde, men da det kan være vanskeligt at samtale om en forestilling, som eleverne oplevede i går eller i sidste uge, kan det være hensigtsmæssigt at bruge supplerende trykte eller elektroniske materialer som fx tekster, lyd og billeder, således at eleverne kan dokumentere deres forståelse præcist med iagttagelser og konkrete eksempler.

Hvor mange forløb, eleverne kan nå at arbejde med og få indsigt i - inden for den tidsramme, der er afsat for B-niveauet – vil blandt andet afhænge af, hvor komplekse forløbene er, og hvordan de bliver planlagt.

Efter introduktionsforløbet kan eleverne fx vælge et kortere gruppearbejde, hvor lærerstyring veksler

med elevernes selvstændige arbejde i mindre grupper, og hvor de lærer at arbejde selvstændigt med et par drama- eller teaterelementer ad gangen, og hvor de forskellige grupper har valgt at arbejde med forskellige dramaturgiske elementer fx klimaks, dramatisk spænding, sekvens, som de så viser for hinanden og får respons på – evt. i matrixgrupper suppleret med korte lærer- og elevoplæg.

Herefter kan man lave et miniprojekt, hvor fx en teaterhistorisk periode bliver behandlet praktisk og teoretisk. Efter endnu nogle forløb kan der lægges op til det første selvstændige projektarbejde. Efter dette og endnu nogle forløb og det andet selvstændige projektarbejde laves den afsluttende opsamling på årets arbejde, herunder udarbejdelse af en undervisningsbeskrivelse for hele forløbet.

Eleverne vælger selv i mindre grupper den idé, som de vil udvikle og realisere i de enkelte projektarbejder, ligesom den enkelte elev i samråd med læreren vælger, hvilken funktion han vil have i produktionen. Det vil i nogle tilfælde være hensigtsmæssigt, at hele holdet arbejder under den samme ramme. Det kan være en bestemt dramatiser, man vil arbejde med, en genre, en periode eller en spillestil. I andre tilfælde kan man overlade det til eleverne at vælge helt frit. Der vil lokalt være forskel på, hvor lang tid man afsætter til projektarbejdet. Vejledende kan man sige, at holder man sig mellem 20 og 30 timer i hvert af de to forløb, skulle der også være plads til at indfri de andre faglige mål.

4. Evaluering

4.1 Løbende evaluering

Evalueringen af undervisningen og eleverne finder naturligt sted efter afslutningen af hvert planlagt forløb. I de fleste tilfælde vil evalueringen foregå som en mundtlig drøftelse mellem lærer og elever, men et udfyldt evalueringsskema kan være et udmærket supplement. Der er en udviklet tradition i faget for at eleverne også gensidigt evaluerer hinandens præstationer. Det sker fx, når de giver hinanden respons på øvelser og en fremførelse.

Fremførelse og samtale er således en del af den løbende evaluering, men også logbøger og rapporter kan inddrages, således som det er nævnt ovenfor, nemlig ved at man to til tre gange i løbet af året drøfter hvordan det går, enten som en samtale med hele holdet eller den enkelte elev.

Hvis eleverne har overværet en teaterforestilling, kan man evt. lade dem skrive et brev eller en kort anmeldelse til skolebladet eller skolens hjemmeside.

Der gives desuden en grundig evaluering af projektarbejdet – både den praktiske del og de refleksioner, som grupperne har nedfældet i den fælles logbog og i rapporterne. Eleverne skal have en klar bevidsthed om, at de til prøven både er forpligtet på produktionen og på refleksionerne over den.

Det er en god idé at prøve elevernes evne til at analysere, fortolke og perspektivere i forbindelse med nogle af forløbene. Det kan foregå på flere måder fx ved at man efter et forløbs afslutning giver dem et eksamensspørgsmål, som de individuelt, to og to eller i grupper skal prøve at besvare.

4.2 Prøveform

Prøvens totale varighed pr eksaminand er ca. 45 minutter inkl. censur og lokaleskift.

Prøven falder i 2 dele, og de 45 minutter fordeles med 15 minutter til den første del og 30 minutter til den anden del (samt 30 minutters forberedelsestid til anden del). Inden for denne ramme skal der sættes tid af til lokaleskift og censurering:

a) en præsentation af (dele af) et af de to større projektarbejder (normalt vælger eleverne at præsentere deres afsluttende projekt) samt en faglig samtale om projektet.

b) en individuel mundtlig prøve med en forberedelsestid på ca. 30 minutter

Den første del af prøven består af en præsentation af eksaminandernes projekt og en faglig samtale – individuelt eller gruppevis - om præsentationen. Den praktiske præsentation må vare 6 -8 minutter gange antallet af eksaminander. En gruppe kan bestå af op til 5 eksaminander. Den efterfølgende faglige samtale om projektet udgør resten af de 15 min.

a) I den første del af prøven gælder det for præsentationen af projektet, at ikke alle eksaminander nødvendigvis skal stå på scenen, men at nogle kan varetage andre funktioner (fx instruktør, lys- og lyddesigner, tekstforfatter). I alle tilfælde er det den funktion, som eksaminanden har i projektet, der skal bedømmes: Hvor præcist det kommunikerer til sit publikum, hvor kompleks eller svær det er og graden af gennemarbejdelse.

I den faglige samtale om projektet skal eksaminanderne individuelt eller som gruppe fremlægge de systematiske overvejelser over projektet (processen og selve præsentationen, herunder publikumsreaktioner), som de har nedfældet i rapporten, jf. pkt. 3.2. Samtalen indledes med et kort mundtligt oplæg fra eksaminanden/eksaminanderne – ikke en oplæsning fra rapporten. Med udgangspunkt i det udfoldes en faglig samtale mellem eksaminator og eksaminanden/eksaminanderne, der med fordel kan tage udgangspunkt i det faglige arbejde med egen rolle og dens samspil med og betydning for helheden og det samlede udtryk. Overvejelserne skal således afdække eksaminandens/eksaminandernes faglige indsigt i det at skabe og forstå den konkrete præsentation. Censor kender ikke til indholdet i rapporten, men har overværet præsentationen og hørt det indledende oplæg og kan på den baggrund stille enkelte uddybende spørgsmål.

b) I den anden del af prøven skal det undersøges, i hvilken grad eksaminanden er i stand til at analysere og perspektivere et ikke kendt materiale.

Materialerne og de vejledende spørgsmål (se mere under 4.3. bedømmelseskriterier) skal dække de forløb som fremgår af undervisningsbeskrivelsen og åbne mulighed for, at den enkelte eksaminand kan inddrage nogle af de forløb og teaterfunktioner, som den enkelte eksaminand har gennemført i løbet af undervisningen. Prøvematerialet skal på tilfredsstillende vis kunne afdække, om eksaminanden har nået de faglige mål. Det skal være af en sådan teknisk kvalitet, at eksaminanden ubesværet kan gøre iagttagelser i stoffet, og det

skal forsynes med de nødvendige oplysninger (forfatter, årstal, sammenhæng og evt. et resumé) i det omfang de er tilgængelige. Prøvespørgsmålet kan gå igen 3 gange. Dog skal alle spørgsmål være lagt frem ved prøvens start.

Selvstuderende skal aflevere det, der svarer til en undervisningsbeskrivelse og to rapporter med deres overvejelser over to realiserede sceniske eller dramapædagogiske projekter, de har været med i. Skolen (vejleder) godkender undervisningsbeskrivelse og rapporter og vælger det projekt, som skal danne grundlag for præsentationen til prøven.

4.3 Karakterbeskrivelser

B-niveau

12 (A) = ”Fremragende – ingen eller få og helt uvæsentlige mangler”

- Fremragende præstation, der demonstrerer sikker viden og bevidsthed om drama og teater og udtømmende opfyldelse af alle fagets mål med ingen eller få uvæsentlige mangler:
- skaber velfungerende dramatiske og sceniske udtryk; forstår og begrundet selvstændigt og sikkert egne valg af stof og virkemidler; forholder sig analytisk reflekteret til egne produktioner og produktionsprocesser.
- forstår og analyserer dramatiske og sceniske udtryk selvstændigt og meget sikkert; redegør overbevisende for de dramatiske og sceniske virkemidlers anvendelse og vælger sikre, relevante perspektiveringer. Småfejl ændrer ikke ved helhedsindtrykket.

7 (C) = ”Godt – med en del mangler”

- God præstation, der demonstrerer opfyldelse af fagets mål, med en del mangler:
- skaber gode dramatiske og sceniske udtryk med en del mangler; forstår og begrundet med nogen sikkerhed egne valg af stof og virkemidler; forholder sig momentvis analytisk reflekteret til egne produktioner og produktionsprocesser
- forstår og analyserer dramatiske og sceniske udtryk med vekslende sikkerhed; redegør med nogen sikkerhed for de dramatiske og sceniske virkemidlers anvendelse og foretager med nogen sikkerhed relevante perspektiveringer.

2 (E) = ”Tilstrækkeligt – det minimalt acceptable”

- Tilstrækkelig præstation, der demonstrerer den minimalt acceptable grad af opfyldelse af fagets mål:
- skaber dramatiske og sceniske udtryk med betydelig usikkerhed; forstår og begrundet kun i mindre omfang egne valg af stof og virkemidler; har svært ved at forholde sig analytisk reflekteret til egne produktioner og produktionsprocesser

- forstår og analyserer dramatiske og sceniske udtryk med usikkerhed; redegør i ringe omfang for de dramatiske og sceniske virkemidlers anvendelse og foretager sjældent eller med stor usikkerhed perspektiveringer.

4.4 Bedømmelseskriterier

”Ved prøvens første del skal følgende momenter indgå i bedømmelsen:

- *præsentationens kompleksitet og sværhedsgrad”*
- *præsentationens grad af gennemarbejdelse*
- *præsentationens evne til at kommunikere til målgruppen*
- *eksaminandens indsigt i og bevidsthed om hele projektet*
- *eksaminandens evne til i dialog med eksaminator og censor at udfolde nye sider af projektet.*

Som det fremgår af citatet fra læreplanen, er der tre pinde, der bedømmer præsentationen og to pinde, der er møntet på samtalen. De fem momenter skal ses i relation til de faglige mål og den samlede prøve, der også omfatter en analysedel.

Kompleksitet og sværhedsgrad skal naturligvis ses i forhold til gennemarbejdelsen og den idé, som eksaminanderne har haft; det de vil udtrykke. Præsentation af dele af en græsk tragedie udløser således ikke automatisk en bedre bedømmelse end en præsentation for børn af ”Den lille prins”, men KAN gøre det. En meget enkel, poetisk præsentation kan dække over en høj sværhedsgrad og stor kompleksitet.

Det har været diskuteret, om man kan bedømme præsentationens evne til at kommunikere til målgruppen, når denne ofte er fraværende i selve prøvesituationen. Censor og eksaminator er måske det eneste publikum i rummet. Som bedømmer kan man dels bruge sin faglige erfaring: Hvor godt ville denne præsentation kunne fungere for det lokale plejehjems beboere? dels kan man stille konkrete uddybende spørgsmål til eksaminanden i den efterfølgende samtale, så man får afklaret en evt. tvivl.

Den faglige samtale indledes med et oplæg fra eksaminanden. Det er vigtigt, at eksaminanden ved, at oplægget skal dreje sig om væsentlige overvejelser, udfordringer og valg i forbindelse med projektet. En detaljeret beskrivelse af kostumer og maskering vil således kun være interessant i et oplæg, hvis den har væsentlig betydning for den bærende idé.

Eksaminator kan med fordel under eksamensvejledningen opfordre eksaminanderne i en gruppevis præsentation til at fokusere deres oplæg individuelt, så de tager udgangspunkt i hver deres del af den helhed, som præsentationen udgør. Så opnår man blandt andet, at eksaminanderne giver den faglige samtale et personligt præg, uden at det sker på bekostning af det fællesskab, som præsentationen jo også er.

At eksaminanden i den faglige dialog kan udfolde nye sider af projektet, kan belyses ud fra følgende eksempel: Projektet har drejet sig om den irske dramatiker W.B. Yeats korte skuespil, man har vist ”Katten og månen”, arbejdet med masker, og referencerammen har været Gordon Craigs teorier om

skuespilleren som marionet for instruktøren. Under den faglige dialog trækker eksaminanden perspektiver til den japanske Noh-tradition og argumenterer for det i en dialog med eksaminator og censor. Det skal ikke være en lille fiks idé, der antydes, men et relevant perspektiv, der udfoldes på det rigtige tidspunkt i samtalen.

”Ved prøvens anden del skal følgende momenter indgå i bedømmelsen:

- *materiallets sværhedsgrad*
- *eksaminandens evne til selvstændigt at disponere sin fremlæggelse*
- *eksaminandens detaljerede forståelse af materialets indhold og form*
- *eksaminandens evne til at konkretisere og abstrahere*
- *eksaminandens evne til at trække linjer til relevante teorier og gennemgået stof*
- *eksaminandens evne til at anvende fagets metoder og terminologi*
- *eksaminandens evne til at gå i dialog med eksaminator og censor*
- *eksaminandens evne til at formidle præcist, nuanceret og detaljeret*

Et eksamensspørgsmål består af et ikke gennemgået materiale (fx tekst, foto, elektronisk medieklip) og et kort vejledende spørgsmål, som skal indeholde et krav om fokuseret analyse og perspektivering. Der til kommer de nødvendige oplysninger (forfatter, årstal, sammenhæng og evt. et resumé). Det ikke kendte materiale kan bestå af flere dele, der samlet må fylde op til 2 normalsider à 1300 tegn, op til 1 normalside à 1300 tegn samt 1-2 fotos eller op til 10 minutters elektronisk medieklip. I udformningen af de vejledende spørgsmål skal man være opmærksom på, at der i bedømmelsen også lægges vægt på eksaminandens selvstændighed og evne til at strukturere. Spørgsmålet må altså udformes, således at eksaminanden ikke fratages disse muligheder.

Vejledende spørgsmål kan fx formuleres således:

”Analyser de to opsætninger (vedlagte fotos) af Strindbergs ”Frøken Julie” (1888 og 1998). Inddrag herunder væsentlige temaer og tendenser i 1880’ernes og/eller 1990’ernes teater.”

”Analyser vedlagte tekstcitater fra Holbergs ”Jeppe på bjerget” med henblik på et begrundet forslag til en moderne realisation. Inddrag herunder nogle overvejelser over skuespiller- og scenekonventioner på Holbergs tid og i dag.”

”Analyser Hans Rønnes ”Den komiske tragedie” (vedlagte elektroniske medieklip) med hovedvægt på spillet mellem skuespiller, publikum og lysmand. Inddrag herunder centrale temaer og tendenser i dansk børneteater gennem de seneste 10 år.”

”Analyser vedlagte tekstcitater og foto fra to forskellige scener i Synges ”Helgenkilden”. Inddrag herunder væsentlige temaer og tendenser i symbolistisk spillestil og Synges værker.”

”Analyser vedlagte foto af Meyerholds iscenesættelse af ”Den fantastiske hanrej” og sammenlign med vedlagte skitse af Pantalonefiguren. Inddrag herunder væsentlige tendenser i biomekanikken og/eller Commedia dell’Arte.”

”Analyser vedlagte elektroniske medieklip fra filmen ”Matrix” (2002) og vedlagte foto fra Oscar Schlemmers ”Triadiske ballet” (1926). Inddrag herunder væsentlige temaer og tendenser i Bauhausbevægelsen

og/eller Gordon Craigs ideer om Übermarionetten og deres betydning for moderne performanceteater.”

Prøven består som det fremgår af eksemplerne af analyse, fortolkning og perspektivering. Det er vigtigt, at både eksaminandens evne til at dokumentere analysen i det konkrete materiale og evnen til at inddrage relevant viden indgår i bedømmelsen.

Det er en god idé at opfordre eksaminanden til at strukturere sit oplæg, således at perspektiveringen tager afsæt i analysen, så undgår man, at lærebogsstof bliver gengivet ubearbejdet i forhold til det konkrete bilagsmateriale.

Materialet til denne del af prøven kan hentes flere steder fra og bestå af flere dele. Det skal være ukendt for eksaminanden i den forstand, at det ikke er en del af det kernestof eller supplerende stof, som er blevet anvendt i undervisningen i dramatik eller i de samspil som dramatik har været en del af. Hvis eksaminanden fx i spansk, engelsk, fransk har arbejdet med kernestof fra Lorcas, Arrabals, Shakespeares, Sartres skuespil, i oldtidskundskab med kernestof fra romerske eller græske komedier, kan man godt bruge citater fra de samme forfattere som ukendt prøvemateriale i dramatik. Anvendelsen i dramatiksammenhæng fokuserer på dramaturgisk analyse og teaterhistorisk- eller teoretisk perspektivering. Det har man formentlig ikke gjort som en del af kernestoffet i de to fag.

En eksaminand, der ikke kan/eller vil analysere, og som ensidigt bruger eksaminationstiden på at give gennemgået teori og historie, skal i tide gøres opmærksom på, at der også er et krav om analyse. En eksaminand, der ikke kan/eller vil perspektivere, og som ensidigt bruger eksaminationstiden på en analyse af det konkrete materiale, skal i tide gøres opmærksom på, at der også er et krav om perspektivering.

For alle eksaminander vil det være graden af selvstændighed, evnen til at strukturere oplægget, dybden i refleksionerne, overblikket over det relevante stof, evnen til at anvende relevant viden på det konkrete materiale og evnen til at formidle præcist, nuanceret og detaljeret, der afgør, hvilken bedømmelse der gives.

”Der gives én karakter ud fra en helhedsvurdering”. Karakteren fremkommer ved en helhedsvurdering og ikke som et gennemsnit af en række delkarakterer.

Efterord

Den anden virkelighed (den ubeskrivelige del)

Af det forudgående kunne man måske forledes til at tro, at faget udelukkende består af praktik og refleksioner, teori og historie. Det er derfor vigtigt at understrege, at der skal afsættes tid til, at eksaminanderne også udvikler deres evne til at opleve nuanceret.

Der er elementer i et kunstnerisk fag, der ikke skal gøres til genstand for refleksion eller presses ind i objektive, teoretiske eller historiske rammer. At en del af faget engang imellem kan blive både ubegribeligt og ubeskriveligt og alligevel opleves som meningsfyldt, er et godt udtryk for tilværelsens spændvidde og mangfoldighed.

5. Paradigmatiske eksempler (er flyttet til fagets hjemmeside på emu´en)

Paradigmatiske eksempler er konkrete forslag til forløb, som hver for sig udfolder nogle af de mål, som læreplanen beskriver. Beskrivelserne er meget forskellige – også i stil og detaljeringsgrad. Det er helt

bevidst, og det afspejler fint den mangfoldighed, som kendetegner faget og dets udøvere. Genren vil blive udviklet i takt med, at vi får erfaringer med de nye læreplaner.