

Dramatik C - Stx

Vejledning / Råd og vink

Ministeriet for Børn og Undervisning, august 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.

Indholdsfortegnelse

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	4
2.3 Supplerende stof	6
3. Tilrettelæggelse	6
3.1 Didaktiske principper	7
3.2 Arbejdsformer	8
3.3 It	9
3.4 Samspil med andre fag	9
4. Evaluering	11
4.1 Løbende evaluering	11
4.2 Prøveform	12
4.3 Karakterbeskrivelser	14
4.4 Bedømmelseskriterier	14
5. Paradigmatiske eksempler	15

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 aktuel 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

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.

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.

2. Faglige mål og fagligt indhold

Dramatik er ét af de kunstneriske fag. Stx-profilen kræver overordnet set, at undervisningen i faget tilrettelægges, således at elevernes studiekompetence styrkes. Det sker i dramatik ved vekselvirkningen mellem praktisk arbejde og aflæsning af udtryk og gennem koblingen af teori og praksis. Vejene, ad hvilke eleverne når de faglige mål, er imidlertid mangfoldige, og der er stor frihed for den enkelte elev og den enkelte klasse 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, dramatiker, scenograf, lyd- og lysdesigner, maskemager og sminkør. I alle disse funktioner er det skabende arbejde centralt.

Det andet perspektiv er publikums, tilskuerens, iagttagerens. Her er det centrale en oplevelse, der sætter en følelse, en undren eller nysgerrighed i gang hos eleven. Alle elever oplever at være i rollen som iagttager, men man kan godt forestille sig, at de vil fokusere på forskellige elementer alt efter hvilke kunstneriske funktioner, de har valgt at arbejde med.

Det tredje perspektiv er det reflekterende. Her trænes elevernes evne til at forklare og begrunde deres iagttagelser og vurderinger både egne kunstneriske 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 og flere af læreplanens mål samtidig.

2.1 Faglige mål

Faget har som mål, at *"eleverne skal kunne skabe og forstå konkrete sceniske udtryk og spil"*. Det skal forstås som en psykofysisk og intellektuel færdighed eller teknik, som eleverne kan tilegne sig på et basalt niveau. De kan bruge den dels i det skabende og reflekterende arbejde med sceniske udtryk eller sociale spil, 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 være naturligt i begyndelsen at lade eleverne vælge mellem enkle, overskuelige genrer som improvisation, reading og 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.

Det er et mål, at *"forstå og anvende centrale begreber fra drama og teater"*. Derfor vil det være nødvendigt at foretage valg, idet der er rigtig mange områder at hente begreberne fra.

Hvis eleverne vil arbejde med spillestil, er det vigtigt, at de får afprøvet og forstår nogle af begreberne i fx Brechts episke teater eller nogle af hans moderne fortolkeres metoder, fx Verfremdung og montage. Forståelsen vises også ved, at de i fotos, på video eller i teatret kan gøre iagttagelser over og vurdere iscenesættelser og skuespillere, der anvender en tilsvarende teknik. Hvis nogle af eleverne ønsker at arbejde med drama- og manuskriptskrivning, med iscenesættelsesprincipper (instruktion), med design af lys, lyd og scenografi; med kostumer, masker og sminkning, skal der på tilsvarende måde knyttes nogle elementære 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 lokale forhold og det tekniske udstyr, som den enkelte skole råder over, ligesom der er forskel på, hvilken teaterteknik kunnen den enkelte lærer er i besiddelse af. Derfor skal det endnu engang understreges, at der er stor frihed med hensyn til, hvor man vil lægge fokus. Hvilke af teatrets tekniske virkemidler og hvilke teaterfunktioner, man vælger at anvende, må bero på elevens og lærers drøftelse af de konkrete muligheder og under hensyntagen til, at eleven når alle de faglige mål. Det vil dog ikke være muligt at nå de faglige mål uden en vis spredning.

En af forudsætningerne for, at eleverne kan *"reflektere over den skabende proces og produktet"*, er, at de arbejder med teknikker og overvejelser over den skabende proces. Fx et centralt begreb som indlevelse, der er en integreret del af den russiske instruktør Stanislavskijs system. Indlevelse i rollen kræver fysisk aktivitet, fantasi og nærvær, men lige så vigtigt er det, at eleverne med begreber kan reflektere over og vurdere den proces og det produkt, som et spil eller et kunstnerisk udtryk er.

Refleksionen kan være mundtlig eller skriftlig – gerne elektronisk, ligesom den kan finde sted i en dialog mellem læreren og den enkelte elev 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 enkle til mere sammensatte faglige metoder, såvel som bevidstheden vekselvirkning mellem elementerne i de skabende processer. Portfolio og logbog er gode redskaber i den sammenhæng. De vil blive kommenteret i afsnittet om arbejdsformer.

Hvad vil det sige *"at kunne anvende dramaets og teatrets teknikker i problemløsning og idéudvikling"*?

Her tænkes blandt andet på den kreative koncentration, som giver eleverne redskaber til at blive bedre til udvikling af ideer og til formidling, ikke blot i form af spil fra scenen, men også i andre situationer, hvor de skal stå foran et "publikum". Her tænkes også på metoder som improvisation og rollespil, der kan bruges til at udvikle en god klasserums- og skolekultur og løse evt. konflikter.

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 udvalgte teorier om europæisk drama og teater og se dem i en kulturhistorisk sammenhæng"*. 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 læser korte 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 sprogfag og kultur- og samfundsgruppen, hvis de lokale forhold gør det muligt.

Faget har som mål, at *"Eleverne skal kunne arbejde kreativt, innovativt og selvstændigt i samspil med andre."* Det er, fordi faget via projektarbejdet har 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.

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 lyssætning, 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 ”*at skabe et spil for eller med andre, med eller uden tekst*” kan fx være den elementære regel, at ethvert spil skal have en opbygning, som tjener til at udtrykke det, eleverne har på hjerte. En spændingsopbygning som udtrykker temaet – hvad enten det drejer sig om en traditionel klimaks med et højdepunkt eller en faldende klimaks, som man kender fra fx absurde skuespil. I denne forbindelse kan man introducere eleverne for enkelte elementer fra fx Aristoteles’ poetik eller mere bredt for improvisation med anvendelse af dramatisk spænding og sekvens.

Også skuespilleren og fortælleren Dario Fo har i flere skrifter formuleret sig om den folkelige fortælletradition på en måde, som kan inspirere eleverne. Endelig kan de finde gode vejledninger i de mange bøger, som er skrevet om drama- og teaterpædagogik, især siden midten af det 20. århundrede.

Instruktørers, skuespilleres og gøgleres erfaringer og arbejde med rollen er beskrevet i fagbøger, tidsskrifter og erindringer. Materialet kan let gøres tilgængeligt for eleverne. Citater herfra kan sammen med billeder og optagelser af professionelle forestillinger være et fint og overkommeligt inspirationsgrundlag, når eleverne skal have indsigt i og erfaringer med ”*grundlæggende begreber, teknikker og metoder i arbejdet med fysiske udtryk, dialoger, improvisation og rollespil*”. 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 instruktører som Mike Leigh og Keith Johnstone, der hver på deres måde – de to sidste i nyere tid – 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.

Eleverne skal have indsigt i to teaterhistoriske perioder. En periode er i denne forbindelse et afrundet tidsrum med visse teatermæssige fællestræk. Der er stor frihed med hensyn til, hvor lang en periode, eleverne kan vælge, og hvordan de vil lægge deres snit eller fokus. Eleverne bliver således bevidste om, at afgrænsning i perioder beror på valg, og at det drejer sig om, at de får et overblik over og en indsigt i nogle tendenser og sammenhængende linjer i perioden. En teaterhistorisk periode vil i de gymnasiale uddannelser ofte – af pædagogiske grunde – være noget kortere end dem, man opererer med på de videregående uddannelser.

Lige så vigtigt er det, at eleverne arbejder både praktisk og teoretisk, således at der ikke bliver tale om en rent intellektuel tilegnelse af teaterhistorien. Et samarbejde med fx historie vil kunne kvalificere elevernes periodeforståelse.

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 omløberfarven ”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.

Et andet eksempel kunne være perioden 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.

Et spor man kunne forfølge i perioden er det boom, der sker indenfor dansk dramatik med helt unge forfattere som fx Jørum Rohde og Line Knutzon eller de lidt ældre som fx Astrid Saalbach og Erling Jepsen.

Et andet spor er de yngre, eksperimenterende iscenesættere som Staffan Waldemar Holm, Emil Hansen, Kathrine 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 eller 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.

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 kulturhistorisk perspektiv.

2.3 Supplerende stof

Som det fremgår, vil det være hensigtsmæssigt at planlægge et samarbejde med andre fag eller faggrupper på flere områder, hvoraf nogle skal nævnes her: skuespillerteknik med psykologi, rollespil med samfundsfag, teaterhistoriske perioder og drama- og teater teorier 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.

3. Tilrettelæggelse

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”, 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.

3.1 Didaktiske principper

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 og sætte dem i et større perspektiv 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”, mens et ensidigt fokus på teori og historie uden oplevelsesmæssigt eller praksisbaseret udgangspunkt ligeledes vil ligge uden for fagets mål.

Didaktikken står i et afhængighedsforhold til blandt andet moderne kreativitetsteorier og moderne kunst- og 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 paradigmatisk eksempler.

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 bevidst 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 strukturerings- 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 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 er etårigt med 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 ensemblekunstens 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. Hvis eleverne vælger at projektarbejdet skal være fx et rollespil med børn, gælder det også om at få det prøvet et par gange inden eksamen.

Det er vigtigt, at eleverne bliver gjort opmærksomme på, at projektarbejde i dramatik primært er produktorienteret, og ikke udelukkende problemorienteret, sådan som de måske har oplevet det i 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.

Skriftlighed.

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 refleksionsskrivning 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 det afsluttende projektarbejde, 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 evt. kan lægges i portfolioen. 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 ud. 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 skelsættende gennembrud i arbejdet - kan klippes ud og føres over i præsentationsportfolioen.

Portfolioen. –

Arbejdet falder i to dele og har to forskellige funktioner:

A. Procesportfolio – den løbende dokumentation af arbejdet i form af materialer og overvejelser over arbejdet løbende evaluering af eget arbejde og af undervisningen. Indsamlingen af disse materialer foregår fra første dag, hvor læreren understreger den betydning portfolioen har som redskab i det løbende arbejde. Hver elev er ansvarlig for opbygning af egen portfolio, men det er en god idé at eleverne 2-3 gange i løbet af årets undervisning drøfter portfolioens indhold med hinanden og læreren. Det kan fx ske i forbindelse med evaluering af eleverne.

B. Præsentationsportfolio – Her vælges de bedste dele af årets arbejder ud, dog således at de dækker de væsentligste af de områder og det kernestof, eleven har arbejdet med. Der fokuseres her på, hvad eleven er god til. Der skal også være fokus på, hvordan og på hvilken måde eleven har nået de faglige mål – fx hvilke funktioner den enkelte elev har haft i de forløb, som er valgt ud. Om eleven har stået på scenen, instrueret eller designet scenografi.

Portfolioen er i dramatik ikke udelukkende et skriftligt eller sprogligt redskab, men kan sammenlignes med de mapper, som fx tekstforfattere, arkitekter og fotomodeller udarbejder til brug ved jobsøgning. Masker, sceneskitser, scenografimodeller, stofprøver, rekvisitter mv. kan indgå på lige fod med elevens verbale refleksioner og selvevalueringer.

I forlængelse af den fagdidaktiske tradition skal arbejdet med portfolioen 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: a) i hele klassen b) i faste eller ad hoc nedsatte responsgrupper c) mellem lærer og elever d) mellem lærer og grupper af elever

Vigtigt: Arbejdet med portfolioen skal have en form og et tidsforbrug, der er afpasset efter, at faget er et kunstnerisk fag uden skriftlig eksamen, men med en skriftlig dimension.

Man vil kunne opleve, at der er endog meget stor forskel på, hvor omfangs- eller indholdsrigge elevernes portfolioer er.

Det kan anbefales, at eleverne efter hvert af de 3-5 større forløb i forbindelse med (eller som optakt til) evalueringen får redigeret deres materiale og lagt deres overvejelser ind i præsentationsportfolioen.

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 udover de deciderede vidensdatabaser, meget aktuelt stof at hente på teatrenes hjemmesider, fx undervisningsmaterialer, fotos og 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 synopsen og regulære manuskripter til arbejdet med logbog og portfolio.

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 lyssætning. Det er dog ikke alle skoler, der er i besiddelse af det nødvendige elektroniske udstyr.

3.4 Samspil med andre fag

Som kunstnerisk fag i 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 grund- eller studieretningsforløb, 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 elever, der ikke har valgt faget.

I alle tilfælde vil formidling, empati og distance være centrale elementer i elevernes uddannelse, så der vil være brug for de erfaringer, metoder og begreber, som er centrale i dramatikundervisningen. Synergieffekten vil naturligvis også kunne gå den anden vej fra fx psykologi, samfundsfag og biologi til dramatik.

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 fikionaliseret, fortolket, æstetisk, ”subjektiv” tilgang til omverdenen.

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

De kunstneriske fag kan indgå i samarbejdet med andre fag på flere måder:

- 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 emne, det skal lægges i samme periode, og timerne i de kunstneriske fag lægges parallelt eller i særlige fleksperioder. Det vil desuden være mest hensigtsmæssigt at man ved gruppe/projektarbejde 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.

Som eksempler på overordnede emner, der kan bruges i et samarbejde med en lang række fag, henvises til rapport om ”De Kunstneriske Fag og Almen Studieforbereelse”: <http://www.emu.dk/gym/fag/dr/reform/index.html#atrapport>

Et samspil med historie om de lange linjer fra antikken over middelalder, renæssance, oplysningstid, moderne tid og frem til i dag er beskrevet i vejledningen for almen studieforbereelse.

Nogle få 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.

Med hensyn til de almene studiekompetencer kan dramatik 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 grundbøger 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, anvende tidsskrifter og artikler om kunst- og litteratur. På fagets hjemmeside og i infoguiden på www.infoguide.emu.dk er der 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 tekstciter.

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 lydtkilder 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, som tidligere nævnt, 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 projektarbejde 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 C-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 teaterelementer ad gangen, og hvor de forskellige grupper har valgt at arbejde med forskellige dramaturgiske elementer fx klimaks, spændingsopbygning, 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 projektarbejdet og den afsluttende opsamling på årets arbejde, herunder en redigering af præsentationsportfolien.

Eleverne vælger selv i mindre grupper den idé, som de vil udvikle og realisere, 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 dramatikere, 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 15 og 20 timer, 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 når de giver hinanden respons på en fremførelse.

Fremførelse og samtale er således en del af den løbende evaluering, men også portfolioen kan inddrages, således som det er nævnt ovenfor, nemlig ved at man to til tre gange i løbet af året drøfter indholdet i portfolioen med eleverne, 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, og de kan efterfølgende lægge teksten i portfolioen.

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

4.2 Prøveform

Prøvens totale varighed per eksaminand er ca. 30 minutter inkl. censurering og evt. lokaleskift. Prøven falder i to dele, og de ca. 30 minutter kan fordeles med ca. 12 minutter til hver del og 6 minutter til censurering og eventuelle lokaleskift

A. En præsentation af (dele af) det afsluttende projekt samt en faglig samtale om projektet.

B. En perspektiverende samtale, hvor andre stofområder fra årets undervisning inddrages, og hvor eksaminandens evne til at reflektere over og sætte sine erfaringer ind i en større sammenhæng afdækkes.

Den første del af prøven består af en præsentation af eksaminandernes projekt og en faglig samtale om præsentationen. Den praktiske præsentation må vare 4-6 minutter gange antallet af eksaminander en gruppe kan bestå af op til 5 eksaminander.

Den efterfølgende faglige samtale om projektet udgør resten af tiden.

Den anden del af prøven er en individuel, perspektiverende samtale (som varer ca. 12 minutter per eksaminand).

A. I den første del af prøven gælder det for præsentationen af projektet at ikke alle eksaminander nødvendigvis står på scenen, men at nogle kan varetage andre funktioner. Man kan også forestille sig en gruppe, som har valgt at arbejde med et publikum – fx rollespil med børn eller liverollespil - og derfor formidler på en anden måde end den, man kender fra teatrets verden. I alle tilfælde skal eksaminanden bedømmes på, hvor præcis eksaminanden kommunikerer til sit publikum, hvor komplekst eller svært projektet er og graden af gennemarbejdelse. Hvis gruppen ikke fylder den tid ud, der er til rådighed, skal det indgå i den konkrete vurdering af eksaminanderne med en passende vægt, men det er ikke nødvendigvis uacceptabelt – det beror blandt andet på, hvilken kvalitet og kompleksitet spillet i øvrigt har. Hvis en eksaminand har fungeret som fx instruktør – og ikke som performer eller skuespiller på scenen – kan gruppen argumentere for at vælge at forkorte præsentationen. Det skal i givet fald indgå i bedømmelsen, at der har været et fuldtidsinstruktørblik på præsentationen. Det samme kunne gælde for en scenograf og lyd- og lysdesigner.

Den samtale, der følger efter præsentationen af projektet kan enten afvikles som gruppesamtale eller som en individuel samtale. Samtalen drejer sig om eksaminandens/eksaminandernes bevidsthed om og faglige overvejelser over præsentationen: Samtalen kan indledes med et kort oplæg fra eksaminanden/eksaminanderne og fortsætter med konkrete uddybende spørgsmål fra eksaminator og evt. censor. Det er en god idé at råde eksaminanderne til dels at fordele overvejelserne over de fælles arbejdsopgaver (beskrevet i den fælles logbog) vedrørende projektet imellem sig (fx scenografi, arrangement, instruktion), så de ikke alle sammen siger det samme, dels indskærpe dem, at de hver især er forpligtet på at reflektere over arbejdet med egen figur i relation til den bærende idé.

B. I den anden del af prøven drejer samtalen sig om andre stofområder og mål fra læreplanen. Den har et forlæg, der har form af et spørgsmål til andre dele af kernestoffet – udarbejdet af eksaminator ud fra læreplanens øvrige mål og evt. den enkelte eksaminands præsentationsportfolio, der består af materialer og faglige refleksioner over personlige erfaringer med de forløb, som er beskrevet i undervisningsbeskrivelsen. Hvis præsentationsportfolioen er mangelfuld eller næsten tom, kan spørgsmålet tage udgangspunkt i undervisningsbeskrivelsen og læreplanens faglige mål. Eksaminator sender spørgsmålene til censor. I forbindelse med samtalen kan eksaminanden inddrage sin præsentationsportfolio. Hensigten er at give eksaminanden lejlighed til at underbygge og illustrere de metoder, begreber og teorier samt de mål og det indhold, der er genstand for eksaminationen. Det er ikke hensigten, at eksaminanden læser op fra portfolioen. Censor har ikke noget forhåndskendskab til indholdet i portfolioen. Indledningen til denne anden del af prøven kan foregå på flere måder: fx ved at eksaminanden får udleveret et kort skriftligt spørgsmål (3-5 linjer), eller ved at eksaminator mundtligt formulerer et kort og klart spørgsmål. Spørgsmålene til eksaminanderne skal tage udgangspunkt i de forløb og teater- eller dramafunktioner, som den

enkelte eksaminand har gennemført i løbet af undervisningen, men de skal samtidig på tilfredsstillende vis – sammen med præsentationen og samtalen om præsentationen - kunne vise, om eksaminanden har nået de faglige mål.

Et spørgsmål til den eksaminand, som har været fokuseret på improvisationer og kropslig spillestil, kunne være Commediadell'Artes, Dario Fo's politiske teater eller Keith Johnstones brug af improvisationer. Hvis eksaminanden er fokuseret på spillestil og realisation af en tekst, kunne spørgsmålet dreje sig om, hvordan eksaminanden har arbejdet med Stanislavskijs, Bertolt Brechts eller Mike Leighs teknikker og begreber.

Perspektiverende spørgsmål kan fx formuleres således - naturligvis under forudsætning af, at de har relevans for den enkelte eksaminand.

”Giv eksempler på, hvordan du har arbejdet med centrale komiske elementer i Commediadell'Arte (fx lazzi, gramelot, figur, maske) og sæt genren ind i et større (historisk eller aktuelt) perspektiv.

”Giv eksempler på, hvordan du har arbejdet med centrale elementer i liverollespillet (fx struktur og figurtegning) og sæt genren ind i et større (fx dramapædagogisk eller kulturelt) perspektiv.

”Giv eksempler på, hvordan du har brugt elementer fra devising i skabelsen af en forestilling og træk perspektiver til View-point-teknikken og Suzuki.

”Giv eksempler på, hvordan du har arbejdet med centrale elementer i Kirsten Delholms syn på skuespilleren (fx autenticitet og forskydning) og sæt det over for en anden instruktørs (fx Katrine Wiedemann, Christian Lollike) eller i et større (historisk) perspektiv.

”Giv eksempler på, hvordan du har arbejdet med centrale elementer i det antikke græske teater (fx orchestra, kor og katarsis) og overvej/vurder, hvilken betydning disse elementer har i nyere tid (fx Brecht, Peter Weiss).

Flere eksempler med fx Stanislavskij, Grotovski, Odin-teatret bliver lagt på hjemmesiden.

Man kunne også lave spørgsmålene på denne måde:

Eksaminator har sakset et kort citat fra eksaminandens præsentationsportfolio om fx arbejdet med Keith Johnstonesimprovisationsteknik og beder om at få det forklaret, uddybet og sat i et større teoretisk eller historisk perspektiv.

Eksaminator har sakset sceneskitser eller fotos fra eksaminandens præsentationsportfolio fra fx arbejdet med 1. akt af Henrik Ibsens ”Et dukkehjem”, Kjeld Abells ”Søndag” fra ”Melodien der blev væk” og beder om at få dem forklaret, uddybet og sat i et større teoretisk eller historisk perspektiv.

Eksaminator præsenterer eksaminanden for et kort citat fra fx arbejdet med Stanislavskijs (eller andre som fx Artaud, Brecht, Grotowski, Wilson, Barba) skuespillerteknik og beder om at få teknikken forklaret, uddybet med konkrete eksempler på, hvordan han/hun har arbejdet med den og sat i et større teoretisk eller historisk perspektiv.

Eksaminator beder eksaminanden forklare og uddybe, hvordan hun/han har arbejdet med et begreb (eller 2) som montage, Verfremdungseffekt, desorientering, katarsis og sætte det i et større teoretisk eller historisk perspektiv.

Eksaminator beder eksaminanden forklare og uddybe, hvordan hun/han konkret har arbejdet med en metode som fx rollespil, devising, view point og sætte det i et større teoretisk eller historisk perspektiv.

Eksaminator beder eksaminanden forklare og uddybe, hvordan han/hun konkret har arbejdet med fx Shakespeares ”Romeo og Julie”, ”Den utro hustru”, et Commediadell'arte-scenarior og sætte det i et større teoretisk eller historisk perspektiv.

Det er en erfaring, at eksaminander der fx inddrager konkret visuelt (relevant) materiale har lettere ved at forklare de elementer, begreber og teorier, som spørgsmålene drejer sig om.

Selvstuderende skal aflevere det, der svarer til en undervisningsbeskrivelse og en præsentationsportfolio med deres overvejelser over det realiserede sceniske eller dramapædagogiske projekt, de har været en del af samt deres faglige overvejelser over andre forløb, de har deltaget i. Skolen (Vejleder) godkender undervisningsbeskrivelse, præsentationsportfolio og projekt, som skal danne grundlag for præsentationen til prøven.

4.3 Karakterbeskrivelser

C-niveau

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

- Fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål med ingen eller få uvæsentlige mangler:
- Demonstrerer overbevisende sikkerhed med hensyn til grundlæggende færdigheder i at skabe og forstå dramatiske og sceniske udtryk.
- Forstår og anvender grundlæggende fagterminologi reflekteret, selvstændigt og med stor sikkerhed. Småfejl ændrer ikke ved helhedsindtrykket.

7 (C) = ”Godt – en del mangler”

- God præstation, der demonstrerer grundlæggende opfyldelse af fagets mål med en del mangler:
- Viser vekslende sikkerhed med hensyn til grundlæggende færdigheder i at skabe og forstå dramatiske og sceniske udtryk
- Forstår og anvender grundlæggende fagterminologi reflekteret, med skiftende sikkerhed og med en del mangler.

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

- Tilstrækkelig præstation, der demonstrerer den minimalt acceptable grad af opfyldelse af fagets mål:
- Demonstrerer en betydelig usikkerhed med hensyn til grundlæggende færdigheder i at skabe og forstå dramatiske og sceniske udtryk
- Forstår og anvender grundlæggende fagterminologi med usikkerhed og kun nogenlunde sammenhængende.

4.4 Bedømmelseskriterier

Bedømmelsen er en vurdering af, i hvilket omfang eksaminandens præstation lever op til de faglige mål, som er angivet i 2.1.”

Vægtningen skal ses i relation til de faglige mål, som er angivet i læreplanen.

- *projektets kompleksitet og sværhedsgrad*
- *graden af gennemarbejdelse*
- *eksaminandens evne til at kommunikere til målgruppen”*
- *eksaminandens evne til at reflektere og perspektivere til relevante teorier og historie*
- *eksaminandens evne til under samtalen at udfolde nye sider af projektet”*

Kompleksitet og sværhedsgrad skal naturligvis ses i forhold til gennemarbejdelsen og den idé, som eksaminanderne har haft; det de vil udtrykke. Forevisning af dele af en græsk tragedie udløser således ikke automatisk en bedre bedømmelse end

en forevisning for børn af ”Den lille prins”, men kan gøre det. En meget enkel, poetisk forevisning kan dække over høj sværhedsgrad og stor kompleksitet.

Det har været diskuteret, om man kan bedømme forevisningens 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 et anmelderperspektiv: Hvor godt vil denne forevisning kunne fungere for det lokale plejehjems beboere? dels kan man stille konkrete spørgsmål til eksaminanderne i den efterfølgende samtale, så man får afklaret en evt. tvivl.

”Der gives én karakter ud fra en helhedsvurdering af eksaminandens afsluttende projekt og den mundtlige præstation.”
Det understreges her, at 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 eleverne 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 www.emu.dk)

De 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