

Dans C - Hf

Undervisningsvejledning

Ministeriet for Børn og Undervisning, august 2013

Vejledningen indeholder uddybende og forklarende kommentarer til læreplanens enkelte punkter samt en række paradigmatiske eksempler på undervisningsforløb.

Vejledningen er et af Undervisningsministeriets bidrag til faglig og pædagogisk fornyelse. Det er derfor hensigten, at den ændres forholdsvis hyppigt i takt med den faglige og den pædagogiske udvikling.

Citater fra læreplanen er anført i kursiv.

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse	1
1. Identitet og formål	1
1.1 Identitet	1
2. Faglige mål og fagligt indhold	2
3. Tilrettelæggelse	6
4. Evaluering	9
4.1 Løbende evaluering	9
4.2 Prøveformer	9
4.3 Karakterbeskrivelser	10
5. Paradigmatiske eksempler	10

1. Identitet og formål

1.1 Identitet

Da dans som fag i ungdomsuddannelserne er forholdsvis nyt i Danmark, kan der være behov for at definere dans som fag i et noget større omfang, end identitet og formålsparagraffen formulerer det i læreplanen, skønt den korte formulering indbefatter så at sige alle elementer i en nutidig opfattelse af begrebet:

Faget beskæftiger sig med dans som kropsligt og kulturelt fænomen og inkluderer således kunstneriske, populære såvel som folkelige danseformer. Faget har såvel en teoretisk som praktisk dimension, der bygger på en europæisk kulturarv og dens globale relationer. Faget bygger på den aktuelle dansevidenskab, som åbner for samspil med andre fag.

Fagets genstandsområde er defineret som 'dans i bred forstand' og omfatter dermed enhver aktivitet, der af den udøvende part er defineret som dans. Det går endda videre, da det i dag som forskningsområde indbefatter bevægelsesaktiviteter, som af den udøvende part er defineret som antidans, f.eks. Butoh og performance, hvor kroppen indgår i subtile subjekt/objektrelationer.

Fagets grænser går så vidt, at sociokulturelle former for kropsholdninger, dannelse og menneskemassers mere eller mindre bevidste koreografiske aspekter (f.eks. militærparader, karnevalsoptog, elektroniske mediers brug af kroppe, performance, anvendelse af tale mv.) inddrages som genstandsfelt.

Dans er et mimetisk (skabende) og et hermeneutisk (fortolkende) fag. Det beskæftiger sig således på en systematisk måde med at skabe og forstå dans samt med de hensigter og intentioner, som ligger forud for skabelsen. Der er kort sagt tale om dans i dens mange og flertydige fremtoninger: Traditionel dans, selskabsdans, folkedans, rituel dans, og dans som kunst og kunstnerisk udtryksform – fra alverdens kulturer. Paragraffen understreger vigtigheden af det globale aspekt. I dag er relationerne til det globale synlige helt ned i dagligdagens gadebillede, og dansen kan, og bliver, som (traditionelt opfattet) non-

verbal kommunikation, brugt til netop at øge forståelsen for multikulturelle sammenhænge. Samtidig bliver der dog i læreplanen lagt vægt på, at såvel dansk dansekultur – f.eks. folkedansen og dens historiske rødder – samt den europæiske danse-tradition berøres særligt. Læreplanens identitetsparagraf skal først og fremmest forstås som et ønske om, at kursisterne bliver bevidste om, at dans kan have mange forskellige udtryk og funktioner i de kulturelle sammenhænge, den indgår i.

Den praktiske dimension er væsentlig for faget. Det betones, hvor vigtigt det er, at kursisterne, gennem undervisningen, udvikler deres evne til at skabe, producere, formidle og analysere – alt sammen proces- og anvendelses-orienterede kompetencer, der efterlyses i hf-profilen. Disse kompetencer er i sig selv centralt for faget: uden bevidst skabende koreografi – ingen dans.

Også formålparagraffens knaphed udtrykker de praktiske kompetencer i undervisningen, men slår samtidig fast, at det skal opnås gennem et samspil med analyse, teori og historie:

Faget dans bidrager til uddannelsens overordnede målsætning ved, at kursisterne opnår grundlæggende færdigheder i at danse samt at improvisere, koreografere og analysere dans.

Kursisterne opnår evne til at kombinere teori og dansepraksis på en reflekteret måde.

Kursisternes selvstændige danseudøvelse har som sit ene mål, at de oplever en udvidelse af deres egne udtryksmuligheder og erkender værdien af, at kunne formulere sig i kropssprog. Dette mål skal samtidig sikre, at kursisterne opnår en erkendelse af den kinæstetiske sans ("muskelsansen") og dens betydning i oplevelsen og for systematiseringen af deres egen omgivende virkelighed.

Det andet indlysende mål, er, at kursisterne opnår at kunne beherske en viden, der både er kropslig og teoretisk: færdigheden i at kunne danse f.eks. en tango, og samtidig kundskaben om, hvordan den er konstrueret, hvordan den kan forfines, varieres m.v.

Erfaringerne fra det praktiske arbejde skal, sammen med fagets teoretiske undervisning, udvikle kursisternes evne til at iagttage dans, og give dem et sprog til at formulere deres oplevelser. De vil dermed kunne genkende dansen i dens mange former og betydninger, i den virkelighed, de møder udenfor, såvel som i skolemiljøet. For kursisterne spiller dansen en væsentlig rolle i mange af de sociale sammenhænge, de involveres i, og det er derfor oplagt, at undervisningen tager hensyn til kursisternes erfaringsverden og oplevelser. Det reflekterende i undervisningen, kommer naturligvis tydeligt til udtryk i de teoretiske discipliner, hvor terminologi, danse- og kulturanalytiske vinkler inddrages sammen med historiske overblik over fagets objekt. Men det er muligt også at begribe det reflekterende i selve indøvelsen af danse, i bevægelsernes økonomi og i opøvelsen af kroppens væren-sig-bevidst i rummet, hvor rummet skal forstås såvel bogstaveligt som i overført betydning: konteksten, samfundet.

Faget arbejder på alle niveauer – fra de enkleste trin til den komplekse koreografi og danseforestilling – med integration og vekselvirkning mellem praktiske discipliner: indøvelse, improvisation, koreografi, og på den anden side: analyse, teori og historie.

Undervisningen skal således give kursisterne mulighed for at udvikle både sensoriske, motoriske, sanselige, intellektuelle og oplevelsesmæssige kompetencer. Erfaringer fra og oplevelser med det praktiske arbejde, skal kvalificere iagttagelse, aflæsning og vurdering af professionelle dansepræstationer, ligesom viden om teori, historie og færdighed i iagttagelse og vurdering skal skærpe kursisternes bevidsthed om indholdet af og udtrykket i deres egne danseprodukter.

Kursisternes selvstændige produktion, formidling og analyse af dansepraksis og udtryk står centralt i faget. Kompetencemålene skal derfor opfattes som en helhed, hvor delene indgår i de konkrete forløb med skiftende betoning.

2. Faglige mål og fagligt indhold

Dans er ét af de praktisk-musiske fag. Hf-profilen kræver overordnet, at kursisternes anvendelsesorienterede kompetencer skal være i fokus. Da det i forvejen er en konstituerende del af dans at tage udgangspunkt i det konkrete, praktiske arbejde, ligger dette krav i direkte forlængelse af fagtraditionen.

Vejene, ad hvilke kursisterne når de faglige mål, er imidlertid mangfoldige, og der er stor frihed for den enkelte kursist og den enkelte klasse til at vælge og sammensætte valgene. Det følger logisk af den tankegang, at der i faget arbejdes med mange bevægelsesformer og funktioner.

Det praktisk-musiske dansearbejde er centralt. Bevægelsesmæssigt kommer kursisterne ind på mange forskellige former for dans og kinæstetisk sansning: kopiering af eksisterende bevægelses og danseformer, indøvelse af nye bevægelsesformer og udvidelse af bevægelsesrepertoiret, sansning af egen krops formåen og dens samvirke med de øvrige dansere i rummet. Derudover er der tale om at skabe en koreografi, sætte den op som forestilling, med brug af scenisk kunnen indenfor instruktion, dramaturgi, scenografi, lyd- og lysdesign, kostumer og sminkning.

Improvisation er en af de vigtige discipliner for øvelsen hen imod målet, at kunne skabe en dans eller en koreografi.

Det er direkte nævnt som kernestof i undervisningen: *danseimprovisation og komposition*.

Men øvelsen i improvisation er ikke blot vigtig hen imod et mål – den er frugtbar i sig selv. Improvisation er udforskning af muligheder, en afdækning af sansningens geografi, og sætter fokus på to forhold:

- 1) gennem kroppens sansning af bevægelser, at afkode det konventionelle, og frisætte kroppen fra sociokulturelle indøvede tanke- og bevægelsesmønstre
- 2) gennem kroppens sansning og fysiske habilitet at lære nye forhold at kende mellem krop, (eller kroppe), rum og dynamik for at kreere nyt bevægelses- og tankestof.

I improvisation bliver det faglige mål: *kunne reflektere over det sanseligt erfarede* sat i særligt fokus, og udfoldet som en metode til erkendelse af egen dansepraksis, som så kan anvendes på andre niveauer i undervisningen: andres dansepraksiser, danseformer, koreografier, forestillinger m.v.

Et af de paradigmatisk eksempler vil komme ind på improvisatoriske øvelser.

Et andet område er dét at iagttage dans, som aktør såvel som tilskuer og del af et publikum. Her er det centrale en oplevelse, der sætter en bevægelse, en undren eller nysgerrighed i gang hos kursisten.

I det praktiske arbejde er iagttagelsesevnen nødvendig for udviklingen af kursistens dans og kvalitative danseforståelse.

På basis af iagttagelsen, udvikles det reflekterende niveau. Her trænes kursisternes evne til at forstå og forklare deres iagttagelser og til at komme med vurderinger, og de lærer at inddrage og anvende teori og historie.

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 lærerens frihed til at vælge lokalt: alle eksempler er 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.

Når faget som mål har, *at kursisterne skal kunne skabe, udføre og analysere forskellige former for dans* og videre, at de skal kunne *udføre dansetrin og bevægelser og analysere dem formelt*, menes der, at kursisterne opnår en kropslig og intellektuel forståelse af hvad dans er, hvordan den indskrives i historien og hvordan dansekoreografien som genstandsfelt har sin egen teori, metode og praksis.

Der arbejdes med reproduktion dvs. kopiering af en allerede eksisterende koreografi indenfor forskellige stilarter f.eks. Bournonville, Flamenco, Merce Cunningham eller amerikansk squaredance.

Hver af disse stilarter har sin egen kontekst og kulturhistorie, og inden for hver af disse stilarter finder man en selvstændig terminologi, teori og metode samt praksis.

For at kursisterne kan udføre dansetrin indenfor en af disse stilarter, er det nødvendigt, at de får til opgave at reproducere en trinserie, efter eget valg, f.eks. billedmateriale eller en video-sekvens.

Gennem indstuderingen kommer stilartens kendetegn tydeligere frem, og gennem oplevelsen af selv at være prøveklude på denne stil, bliver refleksionen over sammenhængen mellem bevægelsernes udtryk, ansatsen til en egentlig analyse, der så følges op i de teoretiske lærergennemgange, hvor formelle udtryk fra stilartens metodiske discipliner introduceres. Analysen af bevægelsesapparatet kan føres på mange planer, men det absolut grundlæggende – som anbefales at introducere i starten af året, er Laban-teori, hvor alle bevægelsesmønstre er analyseret ud fra et videnskabeligt grundlag. Det er ikke meningen, at dans på dette undervisningstrin skal anvende koreologiske systemer som Labannotation, Benesh el. lign, men det er en god idé, at kursisterne gøres bekendt med det.

Det teoretiske arbejde med analyse kræver en nærmere omtale.

Gennem afprøvning af analysemetoder – overfor et bredere udsnit af danseformer – skal kursisterne gøres bekendt med forskellige metoder. Groft kan der sondres mellem to typer af analysemetoder med forskellige hensigter:

A – metoder, der beskriver det umiddelbart iagttagelige.

Det kan f.eks. være en formel analyse af det koreografiske, det kropslige, gestik, mimik, det rumlige, det tidsmæssige, det dynamiske, danseren selv, samt de visuelle og auditive omgivelser.

Narrative strukturer hører også under denne kategori.

B – metoder, der placerer dansen i en overordnet kulturel sammenhæng, f.eks. historiske, herunder teaterhistoriske, etnologiske, psykologiske, sociologiske. De mere komplicerede narrative strukturer og semiotiske konnotationer hører med til kulturanalysen.

Det er her læreplanens formål: ”*anvende og forstå dansegenrer og dansekulturer i sammenhæng med historien*” tager sit afsæt. Disse metoder kan vægtes forskelligt, alt afhængigt af forløbets karakter, af kursisternes interesse-felt, og lærerens forudsætninger.

Dansens funktion kan eksempelvis i et antropologisk perspektiv diskuteres som henholdsvis

- a) en afspejling eller bekræftelse af en social struktur
- b) et medie for et religiøst eller verdsligt udtryk,
- c) en social adspredelse eller rekreativ aktivitet,
- d) en psykologisk ventil,
- e) en afspejling af æstetiske værdier eller en æstetisk værdi i sig selv eller
- f) en afspejling af økonomiske strukturer eller en økonomisk aktivitet i sig selv
- g) et kulturprodukt, skabt af medie-interesser til fremme af særlige politiske mål

Ideelt set kombineres disse to grupper, så analysens genstand sættes ind i et mere overordnet kulturelt perspektiv. Men som skrevet, afgøres analysens formelle og indholdsmæssige substans af, hvad man beslutter på holdet, i samspil med lærer og kursister.

Områdemæssigt, lægger læreplanen op til, at kursisterne skal kunne: *redegøre for betydningsfulde danseformer i Europa og se dem i et kulturelt perspektiv*. Fagligt historisk indebærer denne formålserklæring, at man berører den antikke græske dansekulturs religiøse udspring i de dityrabiske fester, som et meget væsentligt bidrag til udviklingen af den europæiske dans. Ligeledes må berøres, at den romerske kultur og den kristne kirkes udrensning af dans som kultisk betydningsfuldt ritual, var med til at profanere kunstformerne indenfor dans, som førte til, at de i middelalderen og renæssancen til gengæld gik en stor udvikling i møde som folklore.

Samfundets sociale hierarkier under feudalismen, skaber en differentiering af dansen som kunstform, og nedskrivning af koreografier, lovtækster, kirke- og munke-indberetninger, tryk og tegninger, malerier, samt node-materiale, giver tilstrækkeligt kildestof til diskussioner om historiske danse og danse-former. Et vigtigt historisk nedslag er hofballetten ”Ballet Comique de La Reine”(1581), som kan dateres nøjagtigt, og som med sit fuldgyldige kildemateriale om hofballetten, angiver en ny epoke i den europæiske dansehistorie. Etableringen af l’*accadémie royale de musique et de danse* i 1672 er et andet kernepunkt, der kunne tages op. Hele udviklingen af den klassiske akademiske danse-historie rummer muligheder for at kombinere teori og praksis: dansepositionernes udvikling, den sceniske dans´ narrative strukturer: hof-ballet-genrerne, maskerader, komedie- og tragediedansene, operaballettens divertissementer, ballet d’*action*, danse-suiter. Endvidere giver de teoretiske bøger: Carosos: ”*Il ballerino*” (1581), Arbeaus: ”*L’orchestografie*” (1589), Negris: ”*Le Gratie d’amore*” (1602), Santuccis: ”*Mastro da Ballo*” (1614), rig mulighed for at kaste sig over rekonstruktioner af danse ud fra konkrete dansein-

struktioner – og giver anledning til diskussioner om kildekritik, om opførelsespraksis, om kroppens historie, og om muligheden for overhovedet at kunne rekonstruere. Oplysningstidens skrifter, f.eks. Noverres: "Lettres sur la danse" (1759) kan inddrages som den vigtige foregangstekst om handlingsballetten, den er, med dens teser, som peger helt frem til nutidens koreografiske arbejder hos John Neumeier, Mats Ek, Maguy Marin, Mark Morris, Bill T. Jones o.m.a.

Som *nedslag i 2 væsentlige dansehistoriske perioder: 1 før og 1 efter 1950*, er der altså rigeligt med historisk stof, men den romantiske epoke – tåspidsdansens indførelse, sylfidernes forlokkelser m.v. – har stadig så stor aktualitet på alle dansescener verden over, at den som område er taknemmelig at undervise i. Ikke mindst på grund af dens fascinationskraft, med balletteknikken, med handlingerne og de mimiske indslag, gør det forholdsvis let at få identifikationsmomentet frem, men også vor egen dansehistoriske landvinding med Bournonville-balletterne og hans romantiske program, lader sig let indskrive i den kulturhistoriske kanon.

Skal man følge det historiske spor videre, bliver det nedslag i f.eks. den russiske ballet-tradition med en eller flere af Tjajkovskij-Petipa-balletterne som udgangspunkt, eller danse fra Diaghilevs Ballet Russes-kompagni.

Den moderne dans' historie lader sig i overblikform levere med overskrifter som tager udgangspunkt i særlige koreografer eller dansere, der har haft betydning som pionerer: I. Duncan, M. Graham, D. Humphrey, M. Wigman, L. Horton, J. Limon, Cunningham m.m.fl.

Efter 1950 bliver historiske kerneområder den postmoderne dans, postmodernistisk dans, show-dance, black dance, improvisation, performance, Butoh, Mtv-dans, Bollywood-stil etc.

Stoffet er så omfangsrigt, og dokumentation med film osv. så righoldig, at der er stor frihed med hensyn til, hvor lang en periode, kursisterne kan vælge, og hvordan afgrænsningen, tematikken og fokus kan være. Kursisterne bliver således bevidste om, at afgrænsning i perioder beror på valg, og at det drejer sig om, at de får et overblik over og indsigt i nogle tendenser og sammenhængende linjer i perioden.

Læreplanens omtale af det dansetekniske siger: *at kursisterne som resultat af undervisningen skal kunne anvende begreber fra danseteori*. Undervisningen i f.eks. danse-terminologi bærer naturligvis mest frugt i forståelsen af anvendelsen af disse. I en praktisk kontekst, hvor kursisterne indøver en bestemt koreografi, eller bevægelsesserie af f.eks. Martha Graham, er det evidenter, at indførelsen af begreber som contraction og release følger Graham-skolens metodologiske udvikling af kropsovelser. Efterhånden, som kursisterne er fortrolige med en bestemt serie af bevægelser, kan teorien serveres for sig i en længere udredning af metode, teori og terminologi. Det er så tanken, at termerne atter kan føres tilbage til studiet i praksis, således, at bevægelsesmønstre og terminologi svejdes sammen konkret. For kursisterne er det en tilfredsstillende, at opleve, at det, de før udførte uden kendskab til en terminologi, pludselig har navn og indgår i en større metodisk danselære, der kan føre helt op til det professionelle niveau.

Et af kernestofpunkterne i læreplanen er: *danseimprovisation og komposition*.

Arbejdet med improvisation tager udgangspunkt i en udforskning af bevægelsens tid (hurtig/langsom), rum (retninger, planer og niveauer) samt bevægelsens kvalitet (tung/let, fri/bunden etc.). Herudover kan der f.eks. arbejdes med kontakten med andre dansere i rummet, brug af rekvisitter eller improvisation, som knytter sig til en bestemt stilart.

At arbejde med improvisation er samtidig en indførelse i principper for udvikling og realisation af en idé, hvad enten den er udviklet bevidst på forhånd, eller den opstår ud af bevægelsesmønstre.

Når man arbejder med længere improviserede forløb, kommer man nærmere de aristoteliske regler for narrative forløb, med spænding, højdepunkt og afspænding efter kulmination – eller afvigelser fra disse.

Arbejdet med koreografi er kursisters egen mulighed for, på grundlag af deres erfaringer med reproduktion og improvisation, at udtrykke sig i dans. En opgave kan således være at skabe en 30 sekunders koreografi, som udelukkende benytter sig af klassiske ballettrin. En anden opgave kunne være en koreografi, hvor bevægelsen synes at knytte sig til eller udspringe af danserens åndedræt.

Nogle af de paradigmatisk eksempler vil komme ind på disse muligheder i en mere konkret lærervejledende form.

Af supplerende stof er der naturligvis mange angrebsvinkler. Alene de faglige flader til dramatik, til musik, til litteratur og billedkunst samt medier, er så stor, at der næsten er frit slag for inspiration til undervisningsindhold og former – meget gerne i samarbejde med disse fag. Fysik, biologi, idræt og matematik er også fag, som indeholder stof til brug i danseundervisningen, men her omtales dog alene forholdet til dramatik, og mellem musik og bevægelse som overordnede emner, der ligger tæt op ad kernestof-området, men ikke er det.

Dans og andre kulturelle udtryksformer

Mange danseformer indeholder ofte betydningsfulde elementer fra andre kulturelle udtryksformer. Således har skuespil/mime, scenografi og lyssætning ofte stor betydning for dansen om kunstnerisk udtryksform. Relationen til dramaturgi kan til enhver tid gøres anskuelig såvel i teoriundervisningen, som i praksisdelen.

Det synes imidlertid særlig afgørende, at kursisterne gøres bekendt med forholdet mellem dans og musik, idet sammenkoblingen af de to forekommer hyppigt indenfor de fleste danseformer og genrer.

Arbejdet med dansens kulturelle udtryk og funktioner kan således også indeholde en analyse af musikkens funktion og betydning for den samlede diskurs.

Workshop-delen: Det er vigtigt at gøre kursisterne bekendt med nogle af de grundlæggende fælleskarakteristika for dans og musik, først og fremmest den rytmiske dimension. Således introduceres kursisterne til sammenhænge mellem fænomener som tonelængde og bevægelsestid, dynamiske accenter og bevægelses-energi, taktarter og bevægelses-grupperinger, musikalsk og koreografisk formmæssighed etc. Dette arbejde kan eventuelt inkorporere kursisternes aktive deltagelse i det musikalske akkompagnement. Her er stomp eller palmas-akkompagnement oplagt som emne. Afgørende er det, at kursisterne lærer at genkende dansen og dens musikalske akkompagnement som to separat eksisterende, men indbyrdes forbundne fænomener. Således vil de opleve, at musik og dans strukturmæssigt kan være tæt forbundne, sammensmeltet, i opposition til hinanden etc.

Musikkens mangeartede funktioner i forhold til dans vil indgå som en del af områderne. Groft kan der sondres mellem hovedfunktioner:

- Musikken som stimulus, der 'bevæger' kroppen (sætter den i trance, styrer den i forhold til tid, afføder bevægelseslyst og koreografisk inspiration etc.)
- Musikken som et sameksisterende medium (en rytmisk partner, et udtryksmiddel, hvormed koreografiske strukturer understreges og formidles til dansere, såvel som et evt. publikum, et medium, hvormed stemninger, personlige karakteristika, kulturel identitet etc. kan formidles).

3. Tilrettelæggelse

Da faget endnu ikke er eksisterende som valgfag i folkeskolen, og de færreste kursister har oplevet reel danseundervisning, er kursisternes forudsætning for at kende til faget og dets genstandsområde almindeligt set ringe. Men gennem et omfattende medie-forbrug (film, tv, video, dvd, computerspil og tegneserier), har mange kursister en intuitiv forståelse af nogle af regler og rammer, som gælder for komposition og koreografi. Mange kursister begrundes deres valg af faget ud fra en fascination af ofte en særlig dansegenre, f.eks. hiphop, og forventer med danseundervisningen at kunne lære en trinserie, som kan tilfredsstille deres opfattelse af det, at kunne danse. Andre har dog i deres fritid danset en hel del, og forventningen til faget går så i højere grad ud på at lære andre dansegenrer og i det hele taget kunne blive bedre til at danse. Det er således i høj grad det færdighedsprægede fysiske dansearbejde og den praktiske side ved faget, som er udgangspunktet for kursisterne. Der består således en opgave for læreren i, på den ene side, at fastholde og udvikle kursisternes motivation for dansefaget, og på den anden side, at rokke tilstrækkeligt ved kursisternes fordomme omkring forståelsen af genstandsområdet, så de ændrer fokus. Denne balancegang mellem udnyttelse af kursisternes genkendelsesglæde, samt glæden ved det at bevæge sig og danse, og på den anden side vække deres nysgerrighed og læringsvilje sætter streg under det overordnede didaktiske princip, som omtales nedenfor.

Over året bliver der tale om en udvikling af de faglige mål, hvor præsentationen former sig som små, delte opgaver, der hver for sig udgør brikker i et større pædagogisk spil, der sigter mod en helhed, hvor de enkelte dele falder på plads.

De didaktiske principper for faget understøtter udviklingen i kompetencer hos kursisterne til at kunne begå sig i komplekse og foranderlige sociale og faglige rum. Dansens kollektivitet og evne til at fremme samarbejdet med andre i opgaveløsning, er som nævnt central for faget. Ligeledes er samspillet mellem teori og praksis evident. Kravene til kursisters selvstændighed og medbestemmelse er store.

Læreren skal kunne fungere både som igangsætter, inspirator, danseinstruktør og vejleder. Men også kursisterne kan være instruktører i f.eks. danse, de er særligt trænet i og har erfaring med. Læreren afstikker sammen med kursisterne konkrete rammer for de mål, der skal nås, for derefter gradvist at overlade mere og mere af styringen til kursisterne. Derfor ligger det store danseprojekt også til sidst i undervisningsforløbet, hvor undervisningen i løbet af året gerne skulle lempe kursisterne over i mere og mere at være de beslutningstagende.

De i læreplanen for C-niveau nævnte 6 punkter, som kursisterne får ud som resultat af undervisningen i faget, skal gennemføres på 75 timer. Planlægning, fagligt og pædagogisk overblik kræves af læreren, for at kursisterne forstår det samlede forløb af undervisningen og de enkelte delforløb på en tilstrækkelig klar måde, således, at de føler sig udrustede til at gå op til eksamen.

Mange af de enkelte formål vil kunne indgå som delelementer samlet i et kortere forløb.

Arbejdsformerne afspejler på mange måder, at det overordnede didaktiske princip er den kropslige udfoldelse og dennes nødvendigt tilhørende refleksion over samme. Således er det en vigtig pointe, at formålsparagraffen udtrykkeligt formulerer sammenhængen mellem *at skabe, udføre og analysere forskellige former for dans* i et og samme greb. De øvrige punkter under formålet uddyber og konkretiserer denne overordnede hensigt. Hvor det kan være forholdsvis enkelt og naturligt, at starte med udgangspunkt i kursisters egne forestillinger, evner og erfaringer med dans, kan det straks være vanskeligere, at kalde refleksionerne frem over genstandsområdet. Analyse er på begynderstadiet i høj grad overladt til lærerens måde at gribe forløbet an, måde at sætte bevægelserne i gang hos kursisterne, og hvorledes en dans introduceres. Efterhånden vil kursisterne selv være kvalificerede til ikke blot at reproducere bevægelser og forstå dem i forhold til en given kontekst, men også kunne anvende analytiske redskaber på dansematerialet. Dette vil blive eksemplificeret under pkt. 5.

Arbejdsformer og progression

Eftersom der er tale om et 1-årigt fag med mange forskellige arbejdsformer, er det en god idé at introducere flere af dem i korte forløb allerede fra starten. Fælles opvarmning, danseinstruktion, gruppeøvelser, improvisation, koreografiske grundmønstre og samtale om stoffet. Ansvarligheden hos den enkelte kursist styrkes klart ved gruppedanse, forevisning af resultaterne til de andre på holdet, ligesom selvdisciplinen udvikles gennem den enkeltes betydning for dansens gennemførelse.

Arbejdet op mod en større forestilling skaber sammenhold, men også høj grad af medansvar for udviklingen hen imod et frugtbart resultat. At danse foran et publikum kan – selvom det kan være en skræk-blandet oplevelse for kursisterne – faktisk godt lade sig gøre i intro-forløb, som afslutning på et kort danseforløb om f.eks. afrikansk dans, der ikke kræver præcision og tydelig selvfremstilling.

Man skal dog være varsom med at kaste kursisterne ud i for store krav, hvad opførelse af danse angår, da det kræver psykologisk parathed, og læreren bør mentalt forberede kursisterne undervejs i løbet af året, hvilke mekanismer, der gør sig gældende, når man arbejder med udførende kunstarter. At danse for andre end hinanden, kan gradvist opbygges via brug af video, at danse for et mindre publikum – f.eks. for en anden klasse eller til en cafe-aften, eller en af sprogfagernes fester, hvor f.eks. en salsa kunne live op på en spanskfest.

Teoriundervisningen vil forme sig over mere kendte former for klasseundervisning, gruppefremlæggelse, oplæg ved enkeltkursister, men brug af demonstrationer, hvor det praktiske følges med fremlæggelse af indholdsstof er en god variation.

Efter introduktionsfasen arbejdes der med mindst to hovedområder af stof, hvor arbejdsformer bør veksles, og hvor kursisters ønsker tilgodeses. Efter disse forløb – se igen de paradigmatisk eksempler - kommer det afsluttende danseprojekt, som altid foregår i grupper, af den simple grund, at koreografiopgaverne altid indeholder en forholder sig til det at arbejde med mere end ens egen krop.

Det er vigtigt, at kursisterne bliver gjort opmærksomme på, at projektarbejde i dans primært er produktorienteret, og ikke udelukkende problemorienteret, således som kursisterne evt. kender det fra folkeskolens projektarbejde. Faserne er de samme, men i den fase, hvor problemorienteret projektarbejde skal lære kursisterne at indkredse og afgrænse et problem, lærer de i dans at produktudvikle og realisere en idé.

Det skriftlige arbejde i danseundervisningen målrettes hen imod, at kursisterne bliver i stand til at skrive og udforme den synopsis, som afleveres op til danseprojektet. Undervejs lærer kursisterne at beskrive dans, koreografi, ser og lærer at forholde sig til det, at anmelde og at vurdere koreografers idéer. I skitseform skal kursisterne – lære at forholde sig til musikalsk tidsforløb, til et koreografisk scenisk forløb.

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, at læreren allerede i introduktionsforløbet argumenterer for værdien af, at kursisterne tager noter og formulerer nogle af deres overvejelser på skrift, så de evt. kan lægges i portfolioen. Logbogen bliver styringsredskab for gruppernes arbejde og et redskab for opsamling af refleksioner, ligesom den giver læreren en mulighed for at følge med i gruppernes arbejde med bedre vejledning til følge. Arbejdet med logbogen må ikke tage tiden fra indøvelse af danse, men skal forstås som et bogholderi og idé-katalog, der kan være givtig i læringen af en mere hensigtsmæssig arbejdsproces.

Portfolioen.

Som i andre fag vil portfolioen være et redskab for kursisten til at følge sin egen læring og mål for samme. I de faglige forløb sikres det, at kursisterne ved egen ansvarlighed, benytter redskabet til at holde i tømme, hvad undervisningen er gået ud på, og hvilke faglige landvindinger, der er opnået.

I den moderne portfolio-brug skal der være plads til beskrivelse af fysisk opnåede færdigheder, da det naturligvis vægtes højt i faget, også ved tværfaglige forløb.

I forlængelse af den fagdidaktiske tradition, skal arbejdet med portfolioen tilrettelægges således, at det fungerer dels som en mappe for den enkelte kursists præstationsvurderinger, dels som et dialogrum, med samarbejde og interaktion, kursisterne imellem, og lærer og kursist imellem. Tidsforbruget skal afpasses ud fra, at faget er uden skriftlig eksamen.

It

Som det fremgår af andre dele af vejledningen, er der flere områder, hvor kursisterne med fordel kan anvende it. Udover vidensdatabaser er der aktuelt stof at hente fra kompagnier, teatre, fotos, og anmeldelser, som kan anvendes i undervisningen. Videoklip om danseformer, danseinstruktioner, og leksikale opslag om dans forekommer især på de internationale sprog-webs. Digitalfotografering kan loades og manipuleres i foto-programmer, og anvendes til danseforestillingerne, så der opstår interaktivitet mellem dansen og evt. computerstyrede dias-shows mv.

Samspil med andre fag

Som praktisk-musisk fag på hf er dans forpligtet på det generelle krav om samspil mellem fagene. Det kan overordnet set realiseres på 2 måder: dels i et mere systematisk samspil på de skoler, hvor man udbyder fagpakker rettet mod bestemte videregående uddannelser, dels i et planlagt samspil med bestemte fag eller faggrupper.

I det første tilfælde vil dans kunne spille sammen med fagpakker, der ligger inden for pædagogstudierne og social- og sundhedsarbejdere. I begge tilfælde vil formidling, empati og fysisk nærvær, samt kropsbevidsthed og –terapi være centrale kompetencer.

Med hensyn til fag er der næppe nogle egentlige begrænsninger, men da faget ikke i Danmark har en tradition som f.eks. i andre nordiske lande, kræver det opfindsomhed og argumentation for at komme på banen med andre udspillende fag. Den moderne dans´ abstrakte og filosofiske, men samtidig praktiske tilgang til dans er dybt beslægtet med naturvidenskabelige fag, ligesom den fysiske udøvelse lægger op til målinger i fysik og idræt. Det semiotiske i bevægelseslæren, peger snarere på sprogfagenes grammatiske strukturer som en fælles-berøringsflade. Det kan nævnes, at f.eks. Sydafrikas officielle læresystem inddrager dans i indlæring af blodkredssystemet, fotosyntesen, af præpositioner, af terminologi og metodelære, samt i matematik, geometri og mængdelære.

Den klassiske dansehistorie lægger op til forløb med kulturfagene, og det rituelle i al dans og kropslig fremtræden som eksistensvilkår lægger op til samarbejde med filosofi og religion.

Man kan sagtens forestille sig et samlet tværfagligt introduktionsforløb, hvor dans indgår med de praktisk-musiske kompetencer, der i samspil med andre fag, sættes ind i en kulturhistorisk ramme, som anskueliggør metode og angrebsvinkler på et genstandsfelt, som underkastes en analyse.

Med hensyn til de almene studiekompetencer, kan dans især bidrage til udvikling af personlige og sociale kompetencer som selvstændighed, ansvarlighed, evne til at indgå i sociale forskellige konstellationer, til at planlægge og udføre, til at underkaste sig disciplin og selv-disciplin, når der skal arbejdes, og til at overskue en produktion af længere processuel varighed.

Typer af undervisningsmaterialer

Dansefaget har ingen deciderede fagbøger svarende til et C-niveau. Forhåbentlig vil reformarbejdet udmøntes i materiale inden for en overskuelig fremtid. Der findes dog meget materiale tilgængeligt på dansk, men inddragelse af nordiske tekster samt engelsk er i et vist omfang nødvendigt. Tidsskriftartikler er dog ofte gode til undervisningsbrug, samt anmeldelser af forestillinger, foramtaler, program-artikler m.v. De enkelte danse-kompagnier og –teatre leverer gerne materiale i forbindelse med aktuelle forestillinger, som i høj grad også er materiale til undervisningsbrug. Den levende dans og danseforestillinger er noget af det vigtigste materiale til at indføre kursisterne i dansens verden. Eftersom kunsten nu bevares på video og dvd, vil en del af undervisningen foregå ved anvendelse af sådanne hjælpemidler. Video og dvd-afspiller er også vigtige i det producerende arbejde.

Fotografier og tegninger indgår, hvor andet mere repræsentativt film-materiale ikke er tilgængeligt.

Som et ganske særligt område inden for materialer er der kostumer, sminke, rekvisitter, lys og lydanlæg.

Spejlene er væsentlige til brug for skærpelse af iagttagelse og til rettelse.

Der vil være stor forskel fra skole til skole, hvor meget faglokalet indbefatter, og hvis der er tale om opbygning af en ny samling, vil et samarbejde med dramatik, musik og mediefag kunne anbefales.

4. Evaluering

4.1 Løbende evaluering

Evalueringen af undervisningen og kursisterne finder naturligt sted efter afslutningen af hvert planlagt forløb. I de fleste tilfælde vil evaluering foregå som en mundtlig drøftelse mellem lærer og kursister, men et udfyldt evalueringsskema kan være et udmærket supplement. På mange skoler vil dette være indført som fællespraksis for alle fag og på alle niveauer. Inden for fagets egen logik, er evaluering kursisterne imellem gængs på den måde, at man kritiserer præstationer og retter, hvis noget er indlysende forkert. Fremførelse og samtale er således en del af den løbende evaluering, men indførelse af portfolioen understøtter og sikrer, at den løbende evaluering f.eks. 2-3 gange i løbet af året samles op og kommenteres.

4.2 Prøveformer

Præsentationen af dansen ligger sædvanligvis som den første del af prøven, og praktisk kan dansen foregå på scenen eller på det valgte geografiske sted, som ønskes som baggrund for dansen – dog indenfor skoleområdet. Efter præsentationen, lægges så den individuelle prøve, hvor kursisterne fra gruppen, 1 for 1 er oppe. Inden forberedelsen på de 20 min. modtager kursisten supplerende materiale, samt formulerede spørgsmål af eksaminator, der tager afsæt i kursistens danseprojekt og en synopsis, men peger ud over dette stof og relaterer til det i undervisningen gennemgåede stof. Danserapporten, som er udformet som en synopsis, kan med fordel sendes til censor sammen med eksamensspørgsmålene. Alle delspørgsmål skal foreligge ved prøvens start, og ved hver gruppe skal der foreligge et spørgsmål mere end antallet af gruppemedlemmer.

Hvis eksaminanden har danset en Michael Jackson-inspireret koreografi, kunne eksaminationen komme ind på bevægelses-kvalitet og stil, på jazz-dansens historie, black-dance-begrebet og på dans og massemedie-produkter som musikvideoen som genre. Materialet kunne være et foto af en Alvin Ailey scene, et step-klip, en tekst om jazz-teknik osv.

Eksaminanderne fra samme dansegruppe modtager ikke automatisk det samme materiale, selvom deres produkt er det samme, og alle formelt set har samme udgangspunkt. Det kan f.eks. være, at eksaminator med andre gruppemedlemmer foreta-

ger en anden vinkling på stoffet, f.eks. beder om at eksaminanden en redegøre for kontrasterende bevægelseskvaliteter hos Michael Jackson og klassisk dans, hvis dette emne er gennemgået i forløbet.

Eksaminationen former sig som en samtale mellem eksaminand og eksaminator. Censor er ikke forpligtet til at kende indholdet i portfolien, men er bekendt med projekt-synopsen, og kan på baggrund af denne, samt forestillingen stille enkelte uddybende spørgsmål.

Ord som beskrivelse, analyse og redegørelse, samt vurdering af det pågældende stof kan være anvendelige, men de er ikke nødvendige. Samtidig skal spørgsmålene kunne vise, om eksaminanden har nået de faglige mål. Censor velkommen til at stille afklarende spørgsmål.

4.3 Karakterbeskrivelser

C-niveau

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

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

7 (C) = ”Godt – adskillige mangler”

- God præstation, der demonstrerer grundlæggende opfyldelse af fagets mål på dette niveau med adskillige mangler.
- Viser vekslende sikkerhed med hensyn til de grundlæggende færdigheder i at skabe og forstå dans.
- 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 på dette niveau.
- Demonstrerer en betydelig usikkerhed med hensyn til de grundlæggende færdigheder i at skabe og forstå dans.
- Forstår og anvender grundlæggende fagterminologi med usikkerhed og kun nogenlunde sammenhængende.

5. Paradigmatiske eksempler

Følgende paradigmatiske eksempler er vejledende i den forstand, at de i konkret form gengiver det ovenfor beskrevne med lidt mere kød og blod i forhold til en undervisningspraksis.

Det skal endnu engang pointeres, at der er tale om forslag, og at underviseren er mere end velkommen til at udføre sine egne trin inden for denne særlige danseart.

Paradigmatisk eksempel nr. 1

Afrikansk dans

De livgivende og inciterende rytmer fra afrikansk slagtøj får enhver krop til stille og roligt at bevæge sig i takt til musikken. Den afrikanske dans er eminent til et dansearbejde, som følger og lader sig inspirere af rytmer. Rent teknisk og rytmemæssigt set er den afrikanske dans let tilgængelig i modsætning til f.eks. den langt mere koncentrations- og fokuskrævende flamenco.

Et typisk forløb kan være at starte med en superkort indføring i, hvorledes kroppens positur er i afrikansk dans. Der danses med det næsten samme og i en cirkel til let tilgængeligt afrikansk musik.

Man kan starte med at lade kroppen mærke rytmerne forplante sig, for derefter at bevæge sig på stedet til de kraftige og markerede trommeslag. Med rytmen i kroppen, undervises kursisterne så i diverse afrikanske dansetrin. Videostumper forevises, og der fokuseres og reflekteres over den typiske kropsholdning i afrikansk dans, med isolerede bevægelser og polycentrik, trinsammensætning, kostumer og rekvisitter f.eks. masker og stokke, musikkens rolle og den kontekst, dansen ses i. Videostumperne kan støttes op af en artikel, f.eks. om at danse afrikansk dans med dansk baggrund.

Dette danner basis for videre praktisk arbejde med den afrikanske dans med henblik på korrekt afrikansk danseteknik.

Når kursisterne på egen krop har oplevet og sanset de afrikanske rytmer (enkle som komplicerede) og dansen, kan de få til opgave, parvis eller i smågrupper, at lave en lille afrikansk koreografi. På dette tidspunkt kan man introducere Rudolf Labans bevægelseslære om forskellige niveauer i rummet.

Hver gruppe får nu sin egen ramme at arbejde indenfor, og kursisterne må nu tilpasse egen koreografi det niveau, der skal arbejdes med. Til slut forevises koreografierne, og alle kursister reflekterer og evaluerer egen arbejdsproces.

Mødet med publikum kan her være den første gang for mange, og den afrikanske dans med dele af kursisters egne koreografi giver en glad, fremmedartet og livgivende forestilling.

Det teoretiske arbejde foregår i tæt samarbejde med dansen i praksis. Dog kan det f.eks. være en ide med helt almindelige arbejdsspørgsmål, som kursisterne skal svare på og fremlægge for hinanden.

Afrikansk dans har ingen skriftlig tradition, og der er ikke meget teoretisk materiale at arbejde med.

Som perspektiv på den afrikanske dans, kan man inddrage den hastige globalisering og industrialisering, slavernes kulturelle holdepunkter i Amerika og afrikansk dans som grundlag for dele af den latinamerikanske dans, jazzdans og langt senere hip-hop-genren.

Didaktiske principper

Afrikansk dans er velegnet at anvende dels som introduktion, pga. dansens naturtro og "afslappede" karakter, dels fordi den er "far" til meget dans.

Afrikansk dans kan med fordel anvendes som icebreaker på et valghold, der består af kursister, der ikke kender hinanden på forhånd. I afrikansk dans er der ikke tale om et ydre æstetisk udtryk, der skal modtages af et publikum, men derimod tale om, via musikken, at danse for og med sig selv og gruppen, hvilket medfører, at kursisterne ikke udstilles for hinanden, men trygt kan danse. Det afrikanske bevægelsesmønster er afslappet og 'naturligt', hvilket ofte er svært for vesterlændinge. Denne frisættelse af kroppen, hvor man søger at slippe det for vesterlændinge (Europa og USA) typiske kropsspanser, skaber ofte latter, hvilket igen skaber tryk og glæde i gruppen. Kursisterne har sjældent arbejdet med emnet før, så alle er på samme niveau, og man føler derfor intet mindreværd.

Alle dansere i afrikansk dans har samme "værdi" i modsætning til f.eks. den klassiske ballet, hvor der arbejdes med hierarkier.

Kompetencer/faglige mål:

Under et forløb i afrikansk dans vil kursisterne

- kunne udføre afrikanske dansetrin og bevægelser
- lære at følge rytmen og adskille forskellige instrumenter og følge den man vælger
- lave egen koreografi og arbejde kropsligt i grupper
- få indblik i den afrikanske dansekultur
- reflektere over det sansemæssigt erfarne og mundtligt beskrive det kropslige og fysiske udtryk
- vise en forestilling for publikum

Evaluerings:

- Dansen udføres, evt. videooptagelse med efterfølgende diskussion
- kursisterne giver og modtager råd og vejledning til hinanden
- Sammenligning mellem originaloptagelse af afrikansk dans og eget produkt

Paradigmatisk eksempel nr. 2

Dans og brug af rekvisitter

Et ganske kort forløb på blot 2 lektioner kan udvides til at blive et længere forløb, hvor produkt-fase kan indgå - f.eks. et stømp-forløb, hvor musiksidens inddrages og analyseres.

Eksemplet her kan gennemføres på blot 2 lektioner, og kan bruges som inspiration til anvendelse af andre og flere rekvisitter.

Alle kursister starter med opvarmning (evt. simpel koreografi af læreren) – ca. 10 minutter

Alle kursister tager en stol og stiller sig på den.

Alle kursister gentager opvarmningen i en kortere version – pas på balancen.

Alle kursister sætter sig på stolen og gentager opvarmningskoreografien. Bemærk ændringerne.

Alle kursister lægger sig på stolen og gentager samme bevægelsesmønster. Læg mærke til, at brugen af rummet og tyngdekraften nu ændrer oplevelsen af bevægelserne.

Pause og samtale om de 3 forskellige måder at udføre handlingen på.

Der udarbejdes nu en simpel koreografiøvelse, hvor kursisterne først går over, kravler under, ligger, glider ned fra stolen – osv. Stolen udforskes som en fysisk genstand bundet til jorden.

Dernæst løfter alle kursister nu stolen, flytter den, vælter, drejer, vipper den med forskellige dynamiske udsving, og undersøger dens gravitet, dens fysiske form, og begynder at bruge den som en rekvisit. Det er godt at skille de to dele for sig, så subjekt-objekt-forholdet mellem danser og rekvisit byttes om.

Hvis der kun er få kursister, kan alle forevise deres mini-koreografi for hinanden, og evt. sammenstykke en længere koreografi af de dele, man vælger ud fra en kollektiv proces.

Hvis der er mange kursister, må klassen indskrænke sig til at lade nogle af koreografierne blive fremvist eller man kan være flere om 1 stol.

Læreren bifalder, opmuntrer, kommer med vurderende kommentarer til koreografiens kvalitet m.v.

Alle indøver nu denne koreografi.

På baggrund af denne simple, men samtidigt komplicerede improvisation, tales der om rekvisitbrug i en danseforestilling.

Man kan evt. slutte med at bede de studerende om at nedskrive koreografien i detaljer (kræver mere tid end blot 1 lektion).

Man kan evt. videooptage koreografien.

Man kan evt. bede kursisterne, individuelt eller i grupper om til følgende gang at indstudere en stole-koreografi, som så opføres.

Til inspiration kan inddrages videomateriale fra bl.a. David Gordon, Janet Jackson, Tim Rushton m.v.

Mål: (fra læreplanen)

1. at skabe, udføre og analysere forskellige former for dans

6. kunne reflektere over det sanseligt erfarede

Evaluerings:

- nedskrivning af koreografien
- gemmer videoen og koreografien til at indgå i et senere forløb
- sammenligner med stole-sekvens fra en professionel koreografi

Paradigmatisk eksempel nr. 3

Danseshow

Som et rent praktisk forløb kunne man tænke sig et kortere eller længere forløb (10-20 lektioner), som skal munde ud i et danseshow. Det vil være et forløb, som tager udgangspunkt i fagets kernestof

(2.2):

- *praktisk og analytisk arbejde med sceniske og sociale danseformer*
- *danseimprovisation og komposition*

Teoretisk undervisning kan suppleres ved f.eks. at inddrage en længere evalueringsfase, hvor analyse af dansen, refleksioner over udførelsespraksis, analyse af proces og produkt indskrives som faglige punkter, nævnt under 2.1, der inddrager de faglige mål, som vedrører analyse og refleksion:

- *skabe, udføre og analysere forskellige former for dans.*
- *udføre trin og bevægelser, og analysere dem formelt*
- *anvende grundlæggende begreber fra danseteknik og – teori*
- *kunne reflektere over det sanseligt erfarede*

Her vil der være rig lejlighed til at tage udgangspunkt i kursisternes egne erfaringer, lyster og kreativitet. I stedet for som lærer at komme med det ultimative danse og koreografi-forslag, er det klogere at lægge op til en session, hvor en brainstorm omkring det, at skabe en forestilling, bliver et fælles udgangspunkt for forløbet, så alle er involverede fra start. Desuden bliver fokus lagt mere præcist på *det at skabe og det at producere*, som er de vigtige kompetencer, kursisterne lærer at tackle.

Lærerrollen indbefatter også overblik over alle de aftaler, som kursisterne bør lære at forholde sig til inden en forestilling: aftaler med skolens administrative personale, med pedeller, med evt. øvetid uden for almindelig skolegang, opstilling af scene, kontrol af at alting klapper m.v., annoncering, plakatudformning m.v.

Alt efter hvilke betingelser, der er for fremførelsen – her tænkes såvel på de praktiske foranstaltninger: scene, lys, kulisser, kostumer, må man planlægge, hvor lang tid, der skal anvendes på udformning af det praktiske, osv., må der tages stilling til hvert enkelt forhold. Der kræves megen planlægning, så det ville være oplagt, at nogle af dansekursisterne arbejder med dette – selvom det anbefales, at alle deltager i selve showet som aktive. Det er absolut en kreativ opgave at planlægge scene, lys osv., elementer, som involverer refleksioner over dans, over bevægelser og kvaliteten af samme.

Ofte vil der være kursister, som af mange grunde, vil foretrække ikke at stå på scenen. Her må man opfordre dertil, men også have forståelse for kursistens bevæggrunde til at undlade.

Et særligt indblik i kursist-nervøsitet vil også gøre sig gældende, og her er det nok vigtigt at understrege, at man som underviser har gjort sig nøje overvejelser over vejledning af mere personlige forhold hos kursisterne. Det er en følsom proces, at skulle stille sig op over for et publikum og udstille sig selv – ofte i meget afklædt kostume og ”uden mulighed for at forsvare sig”, som en kursist engang har sagt.

Man kommer ud for, at kursister nægter at optræde, og der kan man så vejlede kursisten til at indgå i samarbejdet på anden vis.

Da det er en af fagets omdrejningspunkter, at man selv oplever at danse for et publikum – og faktisk også skal gøre det til eksamen (min. 1 minuts koreografi for den enkelte gruppedeltager) kan det være vigtigt, at alle på holdet får afprøvet det, at opføre en koreografi for et publikum.

Meget gerne flere gange – typisk vil der være mulighed for det 2 gange i løbet af året.

Men der kan argumenteres for, at også det dramaturgiske regiarbejde er vigtigt, og det må betragtes som værende inden for fagets område, selvom det ikke er opført som en del af kernestoffet.

Jo længere processen varer, desto vigtigere bliver lærerens vejledende funktion. Kursisterne vil typisk være optaget af indstudering – og jo mere den er afhængig af videomateriale eller anden form for dokumentation – jo længere tid vil det tage, at komme igennem en på forhånd skabt koreografi.

Derfor vil det være meget vigtigt at komme ind på følgende punkter undervejs:

Hvordan skal vi forholde os til f.eks. en på forhånd givet koreografi – skal den kopieres, skal vi efterligne i et vist omfang og omforme, eller skal vi inspireres og selv skabe det koreografiske ud fra et vist stil-kendskab? Hvorledes kan vi indflette de forskellige danse- og dansegrupper uden at det virker som en a,b,c,-kæde af events?

Det logistiske arbejde med at få f.eks. flere af dansene til at være fælles, selvom alle arbejder i forskellige grupper, kræver også en del planlægning for lærere – og kursister.

Det skal være muligt, efter et sådant forløb, at tage delelementer op i undervisningen, således, at kursisterne med baggrund i det erfarede forløb, kan se ligheder mellem dette og det evt. nye stof.

En folkedanserforestilling kan således danne baggrund for et andet forløb om rekonstruktion af nedskrevne folkedanse, som findes i stort tal herhjemme.

En danse-sekvens med udgangspunkt i Bollywood-dans, kan danne baggrund for at arbejde med indiske danse og indisk kulturhistorie med udgangspunkt i den religiøse dansekultur.

Nedenstående skema skal læses på den måde, at for hver lektionsudvidelse, kan der tilføjes flere elementer fra fagets kerneområder og mål: forslagene er blot ment som inspiration:

Paradigmatisk eksempel nr. 4

Tango

Som selskabsdans har tango en meget spændende historie. Undervisning i tango giver mulighed for at fatte mange af de formål og kerneområder, faget indeholder.

Dette paradigmatiske eksempel bør læses som en mulighed blandt mange til at køre et undervisningsforløb i en samværsdans, det være sig en standard-dans, en latin-amerikansk dans eller en historisk dans som f.eks. polka, menuet eller pavane. Grunden til at valget er faldet på tangoen, skyldes dens enestående verdensomspændende historie, hvor Europa som toneangivende kulturdanner kommer til at sætte sit stempel på en oprindelig argentinsk dans, som på den anden side aldrig var blevet til, hvis ikke immigrationen blev præget så voldsomt som den gjorde af en kønslig overrepræsentation af europæiske mænd. Og på grund af dansens levedygtighed over mere end 100 år, endda i det kolde nord og det varme syden, dens kulturhistoriske sammensmeltning med musik og sangtekst og bevægelse. Dette giver mulighed for at gribe et tango-forløb an på utallige måder.

Paradigmatisk eksempel nr. 5

Lanciers

Eftersom snart sagt alle uddannelsesinstitutioner i dagens Danmark har lanciers som social dans, der indøves i idrætstimerne op til skolens årlige fest, er det oplagt, at bruge denne kvadrilledans og dens kulturhistorie i et forløb, der kan udvides eller indskrænkes efter behov.

Man kan nedenfor i figuren se nogle områder, der er oplagt at tage fat på, men det behøver ikke nødvendigvis at være disse, man fokuserer på, ligesom man heller ikke behøver at indbefatte alle 4 områder i sit undervisningsforløb.

Lanciers kan være et oplagt projekt-emne i forhold til dansk-undervisningen, fordi den netop afspejler den demokratiske udvikling fra hof-dans i kvadrille før den franske revolution, til en dans for borgerskabet og dets dannelsesidealer, og så den sene helt unikke forvandling til at blive social dans i uddannelsessystemet i Danmark, hvor den så at sige benyttes som et socialt adgangstegn til de bedre kredse, men nu i en ganske anden betydning end i 1800-tallet, nemlig som bevis på, at man har en højere uddannelse. Den amerikanske udløber af den oprindelige dans er og så interessant: en bonde-square-dans fra midtstaterne.

Didaktiske overvejelser

Da man netop kan tage udgangspunkt i kursisternes egen erfaring, er der store muligheder for at komme langt ind i emnet, men det kræver, at man så at sige overvinder deres opfattelse af, at allerede kender til emnet fuldt ud, og at de accepterer at man anfægter deres indstilling til dansen.

Lanciers'ens oprindelseshistorie og udførelsespraksis i 1800-tallets bedre borgerskabshjem. Endvidere er det værd at fordybe sig i det æstetiske udtryk, som kan perfektioneres og styrke deres evne til at bruge deres sanselige erfaring.

Kompetencer og faglige mål:

Kursisterne vil kunne opnå følgende dele af kernestoffet (C-niveau):

1. Nedslag i en væsentlig dansehistorisk periode (endda flere)

2. Praktisk og analytisk arbejde med sociale danseformer
3. Grundlæggende begreber fra danseteknik og danseteori
4. Dans i kulturelle sammenhænge.

Evaluering:

- Kursisterne udpeger et dommerpanel, og udarbejder bedømmelseskriterier for f.eks. bedste variation, bedste udførelse, bedste indlevelse, bedste præcision m.v.
- Bedømmelseskriterierne skrives ind i portfolioen sammen med vurderingerne
- Sammenligning med andre kvadriller, f.eks. fra skolen
- Man opfører dansen i forskellige historiske versioner og udarbejder skriftlige kommentarer, der gemmes.

Diskussion om de sociale forskelle skal give som resultat, at kursisterne bliver bevidste om egne danse-konnotationer mht. ønsket om at udvise dannelse m.v.

Paradigmatisk eksempel nr. 6

Sønderhoning

Vores danske folkedans er en kulturarv, der er værd også at sætte i fokus. Sønderhoning, der er den inciterende sønderhoningdans fra Fanø er en mere end 300-årig gammel, stadig levende dansk musik- og dansetradition. "På Fanø mødes man og danser sønderhoning i timevis, og enten ikke andet eller næsten ikke andet. Sønderhoning er - som de fremmede kulturers magiske eller medicinske danse - en dans, der først virkelig fungerer og folder sig ud, når man som danser i timevis kastes 'rundt på gulvet' af spillemænd, der kan spille dansens mange forskellige, men ejendommeligt beslægtede og særdeles særegne melodier med indre overbevisning og nerve." Sønderhoning er et eksempel på en lokal folkedans og kulturarv, der bæres videre i dag. Hvert år den tredje søndag i juli fejres Sønderhodag, hvor man iklæder sig de traditionelle dragter fra Sønderho. Der kan være tale om hverdagsdragter, enkedragter, børnedragter, brudekjoler, kirkegængerkjoler, høstdragt m.m.

Kvindernes mange forskellige dragter er originale og traditions bundne, hvorimod mandens beklædning bærer præg af den tid vi lever i nu.

Sønderhoning er velegnet at få indblik i en del af den danske kulturarv med den folkelige dansetradition.

Hvad er vores egen historie i et lille lokalsamfund, hvorledes er lokalbefolkningens liv og hvordan holder man en lokaltradition i gang? Hvad skal der til for at det lykkes? Og hvad får den nulevende lokalbefolkning ud af at bevare de gamle traditioner?

Et typisk forløb kan starte med en snak om samværsdansen/socialdansen og lokalmiljøer i Danmark baseret på litteratur. Desuden kan man føres ind i lokalmiljøet vha. videomateriale fra Sønderhodag.

1 Dans mellem ebbe og flod. Sønderhoning. Af Hugo Hørlych Karlsen et al. Nordøsten Forlag, 3. rev. udg. 2004

Sønderhoning er en runddans, der danses af par. Den består af kun 3 trin med hver lige betoning, hvorimod musikken er 4/4, så der over 3 hele takter udføres 12 trin. Umiddelbart ser den let ud, men kræver ikke desto mindre megen teknik at udføre. Det er manden, der bestemmer, hvornår dansen startes og slutes, der kan fortsætte i det uendelige, kun afbrudt af almindelig gang.

Didaktiske principper

Der ligger store udfordringer i at danse sønderhoning. Dansen er meget enkel med sine få trin, men på de to trin skal man dreje 360°. Denne drejning kræver dels en fantastisk styring af manden, dels en god teknik mht. balance og armfatning. Dansen stiller altså store krav til samarbejde, kropsbevidsthed og teknik. Kursisterne får her mulighed for at finpudse meget få bevægelser, hvorefter hele dansen kan fungere. Derfor kan man rent teknisk anvende sønderhoning til at arbejde med fokusering og koncentrationsevne, omdannelse af teori til praksis og så fungerer dansen. Desuden kræver dansen, at man bruger musikken, og det er en udfordring for de fleste, at trinene tælles til 3, når musikken tæller til 4.

Kompetencer/faglige mål:

Et forløb i sønderhoning vil medføre at kursisterne

- kan udføre dansetrin og bevægelser
- lærer at arbejde tæt sammen bl.a. gennem sansning af dansen
- lærer at følge rytmen om end den er ”skæv” i forhold til at starte på et
- får indblik i en del af den danske kulturarv med den folkelige dansetradition.

Evaluerings:

- opførelsespraksis
- besøg hos folkedanserforening – sammenligning
- hurtigskrivning om dansens levende tradition
- nedskrivning af overvejelser over dansk folkedans og dens betydning for dansk nationalforståelse – til portfolio.

Paradigmatisk eksempel nr. 7

Modern Dance: Martha Graham

Følgende korte skitse til et undervisningsforløb i moderne dans med udgangspunkt i Martha Grahams koreografiske værker og hendes epokegørende dansetekniske metode, kan tjene som forslag til nogle angrebsvinkler i dette vigtige undervisningsområde.

Det kan være formålstjenligt, at lægge vægten på samspillet mellem teori og praksis, da erfaringen med det fysiske stærke i hendes teknik, giver god baggrund til forståelse af de dybere meningslag i hendes stærkt psykologiserede handlingsballetter.

a. Indlæring af basal teknik (contraction/release, spirals, cupped hands, flexed feet og Grahamtrin).

Snak om ud- og indånding, spænding af afspænding. Kursisterne lærer en sekvens fra ”Errand into the maze”

b. ”Errand into the maze” samt ”Appalachian Spring” forevises og gennemgås. Læreren foretager en formel analyse og sætter værkerne i et stilhistorisk perspektiv, hvor f.eks. den moderne dans ses som et opgør med den klassiske balletstil og genre. Andre pionerer gennemgås (I. Duncan, Denishawn, M. Wigman, D. Humphrey etc.).

c. Udvalgte tekster af M. Graham, J. Martin og L. Horst læses og gennemgås med henblik på at indkredse Grahams kunstneriske credo samt værkernes modtagelse hos samtidens publikum.

d. Værkerne diskuteres i et alment historisk perspektiv. (”Appalachian Spring” og dens amerikanske samtid) og et psykologisk perspektiv (”Errand into the Maze”, Freud og myterne).

e. Kursisterne laver nu gruppevis mindre koreografier i Graham stil. Formålet med denne sidste opgave er, at kursisterne oplever, at de skal arbejde indenfor en bestemt afgrænset stil, hvortil er knyttet et nærmere defineret følelses-indhold. Læreren stiller evt. opgaven i form af en særlig følelse, situation eller handling, som skal udtrykkes i Graham-stil.

f. En anden mulighed for koreografisk arbejde er, ud fra forskellige positioner i Grahamskolens tekniske øvelser, f.eks. et par af de liggende øvelser, med vægt på bækken og center (pleading), nogle siddende i high-arch og deep-contraction, og atter andre stående spiral-øvelser samt faldteknik – at kombinere disse fra punkt til punkt i en koreografi, der hele tiden sikrer det naturlige åndedrætsflow imellem positionerne, således, at kursisterne oplever den vigtige forbindelse mellem release og contraction som det afgørende bindeled mellem de figurative elementer.

g. Endelig kan inddragelse af Cunningham og hans skole danne en fin indholdsmæssig kontrast til Graham-skolen og hendes balletter, både på det praktiske og teoretiske niveau.

Som kursisterne, der både fortsætter i Grahams spor og samtidig foretager et opgør med hendes handlingsbaserede dansekorografier, er der rig lejlighed til at afdække store fagområder inden for den moderne dansehistorie.

Timeforbruget kan – afhængig af inddragelse af flere af de ovennævnte dele – veksle mellem 6 og 10 lektioner, og ville endda kunne udvides op til 15-20 lektioner, hvis alle elementer inddrages.

Af læreplanens faglige mål, kan ovenstående dække de punkter, hvor kursisterne

- skal kunne udføre trin og bevægelser og analysere dem formelt
- anvende begreber fra danseteori
- anvende og forstå dansegenrer og dansekulturer i sammenhæng med historien
- reflektere over det sanseligt erfarede

Af kernestofområder, vil forløbet kunne dække

- nedslag i 2 væsentlige dansehistoriske perioder: 1 før og 1 efter 1950
- praktisk og analytisk arbejde med sceniske danseformer
- grundlæggende begreber fra danseteknik og danseteori
- dans i kulturelle sammenhænge

Evaluering:

- diskussion om betydningen af MGs teknik
- nedskrift om egen vejtrækningscyklus
- iagttagelse over flere dage om bevidst vejtrækning og contraction, release
- lærer/kursist-vurderinger af MGs betydning for egen videre læring og udvikling af bevægelsessprog.

Paradigmatisk eksempel nr. 8

Den romantiske ballet og Bournonville-traditionen.

Der er mange måder at gennemgå den klassiske ballet som område i undervisningen. En af forudsætningerne kunne være, at klassen i forvejen har fået et dansehistorisk overblik over den europæiske dansetradition, hvor den sceniske dans' forskellige epoker er slået fast, og hvor den romantiske periodes specifikke danseteknikker og æstetiske indhold og formale rammer allerede er gennemgået.

En anden kan være, at man netop benytter den romantiske ballethistorie om det væsentlige dansehistoriske nedslag før 1950, som angivet i læreplanen.

En ganske klar og oplagt måde at kaste sig over emnet med klassen, er at tage udgangspunkt i et konkret værk, som dækker perioden, hvad enten det drejer sig om Giselle, de store russiske Tjaikovskiballetter eller om vor egne danske Bournonville-balletter.

Der er rig lejlighed til at slå det danske ikon, A. Bournonville, fast som en vigtig repræsentant for den romantiske ballet, og som fader til den danske ballets væsentligste bidrag til hele den europæiske dansehistorie. Muligheden for at arbejde med et hans værker er optimal, og adgangen til kilder er tilsvarende god, såvel primær som sekundærlitteratur.

Undervisningen er typisk delt i en praktisk og en teoretisk del. Man kan veksle mellem teori/ praksis, men begge afdelinger bør have en vis tyngde af timer, så forløbet vil kunne dække en del af kernestoffet. Da der er tale om en scenisk danseform, er det vigtigt at introducere supplerende stof, hvis dette ikke allerede er gjort: teaterhistorie (og evt. specifikt: Det kgl. teaters historie), 1800-tallets teaterpublikum og dets smag, teateropfindelser osv.

Undervisningen i teori kan opdeles i gruppearbejde, således, at emnerne bliver fordelt blandt kursisterne til oplæg og fremlæggelse via it eller almindelig fremlæggelse for de øvrige kursister med træning i at stå foran et publikum. Et forslag til en emnerække kan være:

- A. Bournonville og hans far
- Sylfiden – handling og fortolkning
- Bournonville-skolerne – træning
- Napoli – farlig og dog ufarlige drifter
- Den romantiske ballets tematisering af mandens univers
- Kvindens absolutte herredømme på tåspidser
- Det kgl. teaters historie
- Den danske balletskole
- Bournonville-stilen i forhold til andre europæiske træningsskoler.
- Hvor danser Bournonville hen – dagens debat på den kgl. ballet
- Hvad skal vi med Bournonville i dag?

Søgning af materiale kan hentes fra Internettet, fra biblioteker og dvd-materiale.

Diskussioner på klassen vedr. forståelse af den klassiske dans bør suppleres ved videoeksempler fra undervisningsfilm eller fra optagelser af forestillinger.

Afhængig af hold og tidligere forløb i undervisningen, vil grupperne kunne gå mere eller mindre dybt til værks i gruppearbejdet. Læreren vil typisk skulle guide kursisterne i såvel forståelsen af opgaven (som kan uddybes med hjælpspørgsmål)

som i søgning af litteratur og sammenfatning af det læste stof til en konkret formidlingssituation. Man må altså forinden gøre sig klart, hvilke delmål og faglige mål, kursisterne skal opfylde i gruppearbejdsprocessen.

Den klassiske stangskoles principper afprøves i praksis, og det vil tage flere undervisningsmoduler for kursisterne at kunne opøve blot en nogenlunde beherskelse af den stil, som den klassiske ballettræning kræver. Da det kan tage mindst 1 år med daglig træning at udvikle muskulaturen til at holde kroppen i de rigtige stillinger, skal man ikke spøge med at presse kursisterne til høje benløft eller lignende, men lade dem forstå principperne for træningen i det mindste.

Det bevidsthedsarbejde, som kroppen skal bemestre for at kunne udøve en næsten totalbeherskelse af balancer, stræk og vægtoverføringer, er så stort, at undervisningens traditionelle mesterlærefacon også bliver sat til diskussion. Ikke mindst fordi underkastelsen under en sådan træning kræver megen disciplin. Her kan der knyttes an til hele den akademiske tradition, og til dens forståelse af forholdet mellem dansere og koreografer.

I undervisningen findes ofte nogle få kursister, som har gået til klassisk ballettræning gennem deres barne- og ungdomsår. Det er altid en god idé at alliere sig med disse kursister, og evt. lade disse kursister foretage en undervisningslektion, så de selv får prøvet sig af i en formidlingssituation, og for at fremme forståelsen fra hele holdet uanset, hvilket niveau kursisterne befinder sig på.

Indlæringen af trinvokabular og tekniske termer kan gøres i forbindelse med praksis, men kan gøres til ekstra-sprogforskning – ikke mindst i forhold til et andet fag, som fransk begyndersprog, da de fleste af termerne er bundet til kroppen og rummet.

En typisk progression er opvarmningsøvelser liggende på gulv, stræk, løft og vejrtrækning. Derefter opvarmning af hele kroppen, for derefter at gå over til stangskolens øvelser i plié, demi og grand plié, battement tendu, battement tendu jété, ronds de jambe par terre, en dedans, en dehors, battement fondu en croix osv. Musik kan – og bør også anvendes, da teknikken så at sige fordrer de musikalske fraseringers forløb for til fulde at kunne udføres. Det er dog så som så med kvaliteten af indspillet musik i forhold til levende balletakkompagnement, der altid vil være optimalt, men næppe kan forventes.

Som afslutning på stangskolen, kommer så bevægelserne hen over gulv, positionerne, port de bras, temps lié, glissade-trin samt attituder, arabeske etc.

Man skal ikke forvente at kunne nå alle trin og trinkombinationerne – her er det langt vigtigere at indstudere en begrænset koreografi, evt. kopiere en fra en bournonvilleballet, som f.eks. børnenes temps lié fra ”Konservatoriet”.

Ofte er der mulighed for at kombinere alle disse – og flere muligheder for undervisning med en ekskursion til f.eks. Det kgl. teaters balletforestillinger, så man får kombineret selvstudierne med en hel forestilling, hvori ikke mindst selve oplevelsen: at se andre danse, at opleve en hel klassisk danseforestilling betyder meget for erkendelsen af dansekunstens betydning.

Mål i undervisningen:

- c. nedslag i væsentligt dansehistorisk område før 1950*
- d. praktisk og analytisk arbejde med sceniske danseformer*
- e. grundlæggende begreber fra danseteori*
- dans i kulturelle sammenhænge*

Evaluerings:

- skriftlige synopsis ved mundtligt foredrag om et emne
- vurdering af danse-analyse
- fælles evaluering på klassen om forløb

Paradigmatisk eksempel nr. 9

Indisk dans

Som etnisk danse-område er Indien og indisk dans alt for stort til at kunne rummes i et undervisningsforløb. Det er i sandhed større end begrebet europæisk dans.

Set ud fra en eurocentrisk synsvinkel er det dog acceptabelt at tale om indisk dans som et overordnet begreb, hvilket i øvrigt mange bogudgivelser vidner om. Den indiske dans' særkende er, for en europæisk kristen-kultur især, at den gennem 4.000 år har været en fulgyldig del af en religiøs kultur.

Hvor den europæiske dansekultur har lidt den tort at blive udgrænset fra den religiøse kunst- og kulturhistorie, bortset fra ganske få undtagelser, har indisk dans til gengæld været dyrket i religionen, endda så meget, at et af den hinduistiske gud, Shivas, tilnavne er den kosmiske dansende gud.

Det vil således være oplagt, at tage udgangspunkt i beskrivelser og forståelsen af denne gud, som ofte ses afbildet i en dansende positur. Hvorfor gør han det?

Med udgangspunkt i denne religiøse dansekulturhistorie, kan man som underviser begive sig ind i forskellige regioner og dansegenrer: Bharata Natyam, Katakali, Kathak, Manipuri, Odissi, Sattrā og mange andre.

Der foreligger et større undersøgelses- og tilrettelæggelsesarbejde for læreren, inden en undervisning i dette område kan lade sig gøre, men med it og billedmedier er det blevet meget lettere tilgængeligt end tidligere.

Øvelser i indisk dans kræver hjælpelærere, som kan hentes til undervisning i en workshop, eller også kan man være heldig, at et kultur-besøg, f.eks. ud fra operation dagsværk-arbejdet på skolen, kan danne ramme om netop dette emne. Men et studie ud fra en videostump kan også danne grundlag for kopiering, manipulering og kreering af danse, som tilnærmer sig inspirationskilden.

Bollywood-filmenes stadigt tiltagende popularitet i vesten – fortælleformen i disse film med lange musik og danse-indslag undervejs, som næsten stopper handlingen, er et fascinationsfelt i den multietniske storbykultur og faktisk udpeget som et fyrtårn, der kan vise vej i udviklingen af fælleskulturprodukter i den globale smeltedigel.

Med udgangspunkt i en storfilm som f.eks. Lagaan, Devdas, Taal m.fl. er det værd at se på danseindslagene. Et enkelt indslag er nok til at have stof til diskussion, analyse af dans, bevægelser, trin, forholdet mellem musik og dans, kostumer, forholdet mellem film-klip og dans, fortælle-tekniske træk i dansen såvel som i hele filmen, forskellen mellem moderne indisk kultur og vestens, osv.

Det er forholdsvis enkelt at få fat i filmmusik fra indiske film, og ud fra en workshop, som evt. kan vare 2-4 moduler, kan man bygge en mindre koreografi op, og det vil - med lærerens viden om den rige religiøse dansetradition - blive muligt at forstå, genkende og analysere visse danse-træk, som gør sig gældende såvel inden for populærkulturen som inden for den historisk så enorme indiske dansekultur.

Et etnisk område, som dette, kommer ind på mange af de nævnte faglige mål og kernestofelementer, såsom;

- 2.1.1. *Skabe, udføre og analysere forskellige former for dans*
- 2.1.2 *Udføre trin og bevægelser og analysere dem formelt*
- 2.1.5 *Anvende og forstå dansegenrer og danse kulturer i sammenhæng med historien*
- 2.2.2 *Praktisk og analytisk arbejde med sceniske og sociale danseformer*
- 2.2.4 *Grundlæggende begreber fra danseteknik og danseteori*
- 2.2.5 *Dans i kulturelle sammenhænge*

Derudover er der andre kompetencer, som indgår

- *mulighed for samarbejde med andre fag: religion, historie, film og tv-kundskab, samfundsfag og geografi, sprog, som f.eks. engelsk m.v.*
- *arbejde med kulturanalyse bredt – set i forhold til en multietnicitet*
- *synæstetiske analyser af f.eks. musik/dans/narrativitet/dramatik*

Evalueringsformer:

- *fremlæggelse og samtale*

Paradigmatisk eksempel nr. 10

Flamenco

Som område er flamenco-dansen og dens kulturhistorie velegnet til at dække næsten samtlige punkter under faglige mål, men først og fremmest på B-niveau.

Et undervisningsforløb i Flamenco bør indeholde historisk materiale om udviklingen af dansen og den kulturelle kontekst, hvori dansen optræder.

Et typisk forløb kan være at starte med forevisning af en videostump, hvor dansen præsenteres sammen med den altid tilhørende sang og guitar-spil samt håndpercussion (palmas) fra tilskuerne.

En brainstorm ud fra videoen vil ret hurtigt pejle kursisterne ind på nogle af kerneelementerne: kropsholdning, fodarbejdet, armenes og hændernes rolle, kønsrollerne, forholdet mellem musik og dans og de rytmiske elementer, som understreges gennem fødderne og hænderne. Hvornår vil man typisk danse en flamenco, og hvad er det dansen udtrykker?

Umiddelbart efter brainstormen forsøger vi så i praksis at arbejde med typiske flamencotræk: gang, holdning, tramp, og klap – f.eks. en buleria-serie, som vi arbejder videre med i et vist antal lektioner, hvor der bygges mere og mere på, underdelinger, mere avanceret fod og armarbejde.

Opvarmningsøvelserne baserer sig på flamenco-skolen: skulder, ryg, hoved og hals, arme, og fodarbejdet.

Når kursisterne på egen krop har oplevet og sanset noget af dansens kvaliteter, kan der så læses teori: teknik, sigøjnernes kulturhistorie, analyse af dansen de udfra de særlige etniske påvirkninger (jødiske, spanske, arabiske, indiske osv.), musik og tekst-sammenhængen, genrer m.v.

Holdet vil nemt kunne deles op i emnebaserede grupper, der arbejder med mundtlig fremlæggelse og gerne med forevisning af dele af dansen.

Som perspektiv på emnet flamenco, kunne man inddrage den andalusiske folkedans, sevillanas, der ganske vist ikke er egentlig flamenco, men er pædagogisk let anvendelig, da den er en pardans, som endda kan arrangeres i kvadriller, eller i rækker.

Yderligere materiale vil typisk være uddrag af Sauras film om Flamenco, hans flamenkiserede Carmen-udgave, om J. Cortés og moderne flamenco.

Didaktiske overvejelser

Flamenco er et velegnet emne at undervise i, på grund af dansens eksakte karakter, dens blanding af mange etniske træk, samt dens klare samhørighed med tekst og musik. Det vil med fordel kunne inddrages i et flerfagligt forløb med spansk, musik, samfundsfag og historie. Udfordringen ligger i, at dansen er krævende og svær at lære. Man starter ikke skoleåret med flamenco. Og det er meget vanskeligt at kopiere en dansesekvens fra en video. Den praktiske del af undervisningen bliver derfor meget lærerstyret, og for at kursisterne ikke skal føle sig tabt på gulvet, kræver det nøje planlægning af de enkelte dele af indlæringen af dansen. Rytmefor sig, klap for sig, arme for sig og så videre.

Målene skal være klare i de enkelte dele, for at hver kursist føler sig tryk og for at den samlede dans kan udføres. Opmuntring og ros er nøgleord, men samtidig skal der være disciplineret øvelse.

Kompetencer/faglige mål

Kursisterne vil opnå kulturhistorisk viden om flamenco og de dertil hørende centrale begreber inden for dansen. Kursisterne lærer at sammenstykke dele til en dans, udvikler deres motorik og kombinatorik, opøver koncentrationsevnen gennem den fysiske træning og får indsigt i at noget praktisk og teoretisk analysearbejde kan føres sammen til et hele.

Evaluering:

- kursisterne lærer at skrive rytmeskemaer for f.eks. palmas

- kursisterne indskriver i portfolioen hvad de har lært af konkret dansearbejde, hvad de har opnået af viden om emnet flamenco, og hvad de ville undersøge, hvis de skulle fortsætte med arbejdet.