

Dramatik C - Hf

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

0. Indholdsfortegnelse	1
1. Identitet og formål	1
1.1 Identitet	2
1.2 Formål	2
2. Faglige mål og fagligt indhold	2
2.1 Faglige mål	3
2.2 Kernestof	4
2.3 Supplerende stof	5
3. Tilrettelæggelse	5
3.1 Didaktiske principper	5
3.2 Arbejdsformer	6
3.3 It	8
3.4 Samspil med andre fag	8
4. Evaluering	9
4.1 Løbende evaluering	9
4.2 Prøveform	9
4.3 Karakterbeskrivelser	11
4.4 Bedømmelseskriterier	12
5. Paradigmatiske eksempler	13

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

"Faget dramatik bidrager til uddannelsens overordnede målsætning ved, at kursisterne opnår såvel grundlæggende færdigheder i at skabe, realisere og analysere sceniske udtryk som handlekraft til at udvikle og virkeliggøre egne ideer – herunder at indgå i forpligtende samarbejder om realisation af ideerne for en defineret målgruppe.

Der lægges vægt på kursisters færdighed i at analysere og vurdere såvel processen som resultatet og på deres evne til at kombinere teori og dramatisk praksis på en reflekteret måde. Kursisterne tilegner sig færdigheder og viden om udvalgte former for drama og teater og disse kunstformers betydning for menneskelig erkendelse og udvikling.

I arbejdet med drama og teater og gennem inddragelse af kompetencer fra andre fag udvikler kursisterne forståelse for relationerne mellem den europæiske og den globale kunst og kultur."

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

Undervisningen skal derfor give kursisterne 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 professionelle præstationer, ligesom viden om teori, historie og færdighed i iagttagelse og vurdering skal skærpe kursisters bevidsthed om indholdet af og udtrykket i deres egne forestillinger og spil.

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 kursisters 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 kursisterne 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 en video om Odin Teatrets møde med regnskovsindianere – kunne det være at kursisters ville lave deres egne lokale "byttehandler". For slet ikke at nævne Brechts møde med den kinesiske skuespillkunst, Stanislavskijs indflydelse på amerikansk filmskuespil, 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 praktisk-musiske fag. Hf-profilen kræver overordnet, at kursisters anvendelsesorienterede kompetencer skal være i fokus. Da det i forvejen er en konstituerende del af faget at tage udgangspunkt i det konkrete, praktiske arbejde, ligger det krav i direkte forlængelse af fagtraditionen.

Undervisningen kan med fordel tilrettelægges som tematiske forløb.

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 arbejdsfunktioner og med mindst tre forskellige, men sammenhængende perspektiver.

Det første perspektiv er deltagerens, det praktisk-musiske. Her kan kursisterne vælge mellem funktioner som skuespiller (i sceniske udtryk) eller spiller (i sociale eller kulturelle spil), instruktør, dramatiser, scenograf, lyd- og lysdesigner, maskemager og sminkør. I alle disse funktioner er det skabende arbejde centralt.

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

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

Centralt i introduktionsforløbet står skuespillerens arbejde, hvor kursisten 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 kursist kan senere - efter samråd med læreren og under hensyntagen til samspil og lokale forhold – beslutte, at kursisten 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 kursisterne kan se og gøre erfaringer med disse muligheder.

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

2.1 Faglige mål

Faget har som mål, at *”kursisterne skal kunne skabe og forstå konkrete sceniske udtryk og spil”*. Det skal forstås som en psykofysisk og intellektuel færdighed eller teknik, som kursisterne 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, Grotowski, Brecht - bruger i deres arbejde med skuespillere.

Det vil være naturligt at lade kursisterne vælge mellem enkle, overskuelige genrer som improvisation, reading, 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 kursisterne 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 kursisterne ønsker at arbejde med drama- og manuskriptskrivning, med iscenesættelsesprincipper (instruktion), design af lys, lyd og scenografi; med kostumer, masker og sminkning, skal der på tilsvarende måde knyttes nogle elementære begreber til dette praktisk-musiske arbejde fx hentet fra bøger, tidsskrifter eller nettet.

Det er et vilkår for faget, at der er meget stor forskel på de lokaleforhold og det tekniske udstyr, som den enkelte skole råder over, ligesom der er forskel på, hvilken teaterteknisk kunnen den enkelte lærer er i besiddelse af. 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 koncentrere sig om, må bero på kursisters og lærers drøftelse af de konkrete muligheder og under hensyntagen til, at kursisten 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 kursisterne kan *”reflektere over den skabende proces og produktet”*, er, at de arbejder med teknikker og overvejelser over den skabende proces. Fx et 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 kursisterne med begreber kan reflektere over og vurdere den proces og det produkt, som et spil eller et praktisk-musisk udtryk er. Refleksionen kan være mundtlig eller skriftlig – gerne elektronisk, ligesom den kan finde sted i en dialog mellem læreren og den enkelte kursist 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.

Portfolien og logbogen 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 kursisterne 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.

Det er et mål, at kursisterne 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 kursisterne 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 sprog- og kultur- og samfundsgruppen, hvis de lokale forhold gør det muligt.

Faget har som mål, at *"Kursisterne 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 kursisterne kan tackle ikke bare faglige udfordringer, men også personlige og sociale problemer i et konstruktivt og ansvarligt samarbejde. I og med at kursisterne 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 praktisk-musisk struktur, de skal konkretiseres og afprøves. Måske er kursisters ideer i begyndelsen kun en fornemmelse eller impuls til at lave "noget vildt", "noget for børn" eller "noget om miljø". Det gælder derfor om at få dem til at formulere deres ideer i konkrete udtryk og fysiske handlinger som fx ord, tale og bevægelse, arrangement, scenografi og lys-sætning, kostumer, og masker. Hvis udtrykket ikke kommer af sig selv, eller hvis det ikke holder, må kursisterne 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, kursisterne 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 kursisterne 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 kursisterne. 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 kursisterne. Citater herfra kan sammen med billeder og optagelser af professionelle forestillinger være et fint og overkommeligt inspirationsgrundlag, når kursisterne 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 kursisters lyst til at prøve kræfter med denne genre.

Skal kursisterne 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 kursisterne 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.

Kursisterne 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, kursisterne kan vælge, og hvordan de vil lægge deres snit eller fokus. 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 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 kursisterne 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 kursisters 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 kursisterne i grupper bearbejde og vise omløberfarcen "Den utro hustru", en enkelt scene fra moraliteten "Tobiaë komedie" eller

helgenspillet ”Spillet om Hellig Hertug Knud”. Det er centralt dels at kursisterne 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 kursisterne fokuserer på bestemte spor eller tendenser i perioden, hvis de skal få en fornemmelse af et afrundet tidsrum.

Ét spor man kunne forfølge i perioden er det boom, der sker indenfor dansk dramatik med helt unge forfattere som fx Jørgen Leth og Line Knutzon eller de lidt ældre som fx Astrid Saalbach og Nicoline Werdelin.

Et andet spor er de yngre, eksperimenterende iscenesættelse som Staffan Waldemar Holm, Emil Hansen og Peter Langdal.

Et tredje spor kunne være den 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 kursisterne 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 kursisterne kan vælge at specialisere sig inden for perioden fx i scenografi, spillestil, iscenesættelse.

Kursisterne 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 teaterteorier med historie, dansk og sprogfag.

Her vil det supplerende stof kunne komme ind.

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

3. Tilrettelæggelse

Kursisternes 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 kursister 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 kursisterne sikkert har mødt enten i daginstitution eller skole.

Nogle kursister 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 kursister 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 kursisterne 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 kursists 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 kursister kan have forskellige ønsker til arbejdsfunktioner og det stof og de udtryksformer, som skal behandles. Live-rollespil, stunt, stand-up, teatersport, ”Ørkenens sønner” og ”Drengene fra Angora”, arbejde med lys og lyd kan være eksempler på stof og områder, som umiddelbart vil appellere til de fleste mandlige kursister.

Uden at det dog betyder, at de kvindelige kursister 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 kursisterne til at håndtere en kompleks og foranderlig virkelighed. Det betyder, at den enkelte kursists udvikling og evne til i samarbejde med andre at løse konkrete opgaver er fokus for undervisning-

gen, og at den induktive tilgang til stoffet vil være den dominerende. Det er dog vigtigt at understrege at der ”i alle forløb er en integration mellem det praktisk-eksperimenterende og teoretisk-analyserende arbejde”. Hvis kursisterne fx udelukkende fokuserer på det praktisk-musiske arbejde, er der en fare for, at dramatik bliver et rent ”event-fag”.

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

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

Det ville stride mod den fagdidaktiske hensigt, hvis læreren påtog sig rollen som overordnet instruktør i projektarbejdet. Til gengæld kan man som tidligere nævnt godt forestille sig en ansvarsfordeling, hvor én af kursisterne har rollen som instruktør som sit specielle område.

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 kursisterne 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 kursisters skabende praksis som teknik, metode og bevidsthed om strukturerings- og kommunikationsmuligheder. I reglen fører disse begreber tilbage til kunstneres tanker om deres skabende praksis.

Oftentimes 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.

Kursisters motivation opstår i høj grad, fordi de kan gøre personligt relevante erkendelser i et trykt 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 kursisterne i lille målestok lærer at kende i faget, er de samme, som kræves inden for praktisk-musisk arbejde og forskning.

At kursisterne møder det professionelle miljø vil sige, at der kan tilrettelægges et eller flere korte forløb, hvor kursisterne 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 kursister 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 kursisten og lægge op til udvikling af selvdisciplin. Efter en kortere introduktionsfase, hvor kursisterne 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 kursist- og læreroplæg om aktuelle emner, korte øvelsesforløb og introduktion af metoder og begreber i klasseundervisning.

I begyndelse af året vil kursisterne 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 kursisterne 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 kursisterne 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 kursisterne bliver gjort opmærksomme på, at projektarbejde i dramatik primært er produktorienteret og ikke udelukkende problemorienteret, således som de måske kender det fra projektarbejde i folkeskolen. Faserne i arbejdet er de samme, men i den fase hvor problemorienteret projektarbejde skal lære kursisterne at indkredse og afgrænse et problem, lærer de i dramatik at produktudvikle og realisere en idé.

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 kursisterne tager noter og formulerer nogle af deres overvejelser på skrift, så de evt. kan lægges i portfolioen. Det kan tilrettelægges på den måde, at kursisterne 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 praktisk-musiske 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. (se også www.emu.dk hvor fagkonsulenten på dramatik's hjemmeside svarer på spørgsmål og kommenterer udviklingen inden for portfolio)

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 (formativ) evaluering af eget arbejde og af undervisningen. Indsamlingen af disse materialer foregår fra første dag, hvor læreren understreger den betydning, portfolioen har i det løbende arbejde. Hver kursist er ansvarlig for opbygning af egen portfolio, men det er en god idé at kursisterne 2-3 gange i løbet af årets undervisning drøfter portfolioens indhold med hinanden og læreren. Det kan ske i forbindelse med evaluering af kursisterne.

B. Præsentationsportfolio –

Her vælges de bedste dele af årets arbejder ud, dog således at de dækker de væsentligste af de områder kursisten har arbejdet med. Der fokuseres her på, hvad kursisten er god til. Der skal være fokus på, hvordan og på hvilken måde kursisten har nået de faglige mål – fx hvilke funktioner den enkelte kursist har haft i de forløb, som er valgt ud.

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.

Portfolioen er i dramatik er 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 kursistens 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 kursist, dels som et fællesrum for dialog, samarbejde og interaktion kursisterne imellem og lærer og kursist 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 kursister
- d) mellem lærer og grupper af kursister

Vigtigt: Arbejdet med portfolioen skal have en form og et tidsforbrug, der er afpasset efter, at faget er et praktisk-musisk fag uden skriftlig eksamen, men med en skriftlig dimension. Man vil derfor kunne opleve, at der er endog meget stor forskel på, hvor omfangs- eller indholdsrigte kursistersnes portfolioer er.

3.3 It

Som det fremgår af andre dele af vejledningen, er der flere områder, hvor kursisterne 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 synopsis 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 praktisk-musisk fag på hf er dramatik forpligtet på de generelle krav om samspil mellem fagene.

Det kan overordnet set realiseres på to måder: dels i et mere systematisk samspil på de skoler, hvor man udbyder fagpakker specielt rettet mod bestemte videregående uddannelser, dels i et mere spontant, men dog planlagt samspil med bestemte fag eller faggrupper.

I det første tilfælde vil dramatik især kunne spille sammen med de 2 fagpakker, som tilbydes kommende pædagogstuderende og kommende social- og sundhedsarbejdere. I begge tilfælde vil formidling, empati og distance være centrale elementer i kursistersnes 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.

I det andet tilfælde vil der, som man kan læse ovenfor, være flere muligheder for samspil fagene imellem. Andre end de ovenfor nævnte skal anføres her: Samspillet med dansk og kursistersnes sprogfag om metoder til forståelse og realisation af skuespil er oplagt. Er kursisterne 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 bruge tidsskrifter og artikler om kunst- og litteratur. På fagets hjemmeside og i infoguiden

www.infoguide.dk er der mange kvalitetslinks til databaser og stof, som kan bruges i undervisningen.

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

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 kursistersnes 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 kursistens 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 kursisterne 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 kursisterne kan dokumentere deres forståelse præcist med iagttagelser og konkrete eksempler.

Hvor mange forløb, kursisterne 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 kursisterne fx vælge et kortere gruppearbejde, hvor lærerstyring veksler med kursisternes 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 forskellige dramaturgiske elementer fx klimaks, spændingsopbygning, som de så viser for hinanden og får respons på - evt. i matrixgrupper suppleret med korte lærer- og kursistoplæg. 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 præsentationsportfolioen. Kursisterne vælger selv i mindre grupper den idé, som de vil udvikle og realisere, ligesom den enkelte kursist 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 dramaturg, man vil arbejde med, en genre, en periode eller en spillestil. I andre tilfælde kan man overlade det til kursisterne 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 kursisterne finder naturligt sted efter afslutningen af hvert planlagt forløb. I de fleste tilfælde vil evalueringen foregå som en mundtlig drøftelse mellem lærer og kursister, men et udfyldt evalueringsskema kan være et udmærket supplement. Der er en udviklet tradition i faget for at kursisterne 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 kursisterne, enten som en samtale med hele holdet eller den enkelte kursist.

Hvis kursisterne 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. Kursisterne 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 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 er det det valgte projekt, der skal bedømmes på, hvor præcist det kommunikerer til sit publikum, hvor kompleks eller svær det 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/eksaminanderes bevidsthed om og faglige overvejelser over præsentationen: Samtalen 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 præsentationsportfolien er mangelfuld eller næsten tom, kan spørgsmålet tage udgangspunkt i undervisningsbeskrivelsen og læreplanens faglige mål. Det er god praksis, at 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 portfolien. Censor har ikke noget forhåndskendskab til indholdet i portfolien. 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 drama-funktioner, 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 Viewpoint-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 Løllike) 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 Johnstones improvisationsteknik og beder om at få det forklaret, uddybet og sat i et større teoretisk eller historisk perspektiv.

Eksaminator har sakset sceneskitsen 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-scenarier 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.”

Prøven er todelt, idet den falder i

- a) en præsentation af (dele af) det afsluttende projekt samt en faglig samtale om projektet
- b) en perspektiverende samtale om andre stofområder fra årets undervisning, hvor eksaminandens evne til at reflektere over og sætte sin erfaringer ind i en større sammenhæng afdækkes

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.

Den faglige samtale om projektet kan indledes med et **ganske kort** oplæg fra eksaminanden / korte oplæg fra eksaminanderne i gruppen indeholdende nogle centrale overvejelser over projektet. Kursisterne i gruppen forventes at kunne supplere hinandens oplæg i løbet af dialogen.

”Der gives én karakter ud fra en helhedsvurdering.”

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