

Fokus på C-niveauet.

Indledning

Så er vi i gang igen, og de nye læreplaner skal afprøves rundt omkring på skolerne. For dramatik C- og B-niveau er der ikke de store ændringer i forhold til de nuværende velkendte: valgfaget på hf og mellemniveaufaget på stx. Der er skruet lidt op for kravene på B-niveau og lidt ned på C-niveau, der imidlertid også har fået en lidt ændret eksamensform og et nyt pædagogisk hjælpemiddel, nemlig portfolioen. Det vender vi tilbage til.

Først lidt om AT. Det lader til, at der er mange skoler, som bruger dramatik i AT i grundforløbet. Lettest er det på de skoler, der har sammensat eleverne, så hele klasser har dramatik, men også på skoler, hvor holdene er sat sammen af elever fra flere klasser, bliver dramatiklæreren flere steder inddraget som gæstelærer for at introducere faget og demonstrere fx de koncentrationsformer, som er specielle for faget. Dramatik bidrager således i høj grad til AT i grundforløbet.

Det er imidlertid en logistisk udfordring at få et tilsvarende udbytte af AT på de hold, der er sammensat af elever fra flere klasser. Her må man forsøge inden for rimelighedens grænser at holde sig orienteret om, hvad der sker i AT i de stamklasser, som eleverne går i, så man evt. kan profitere af det. Hvordan det bliver på studieretningen, vil fremtiden vise.

Jeg er blevet spurgt, om man efter den nye læreplan er forpligtet til at arbejde med ”hele renæssancen” som periode, hvis man tager fat på teaterformen Commedia dell’Arte. Det er man naturligvis ikke. Man kan have fokus på fx teknikker til fysisk improvisation, folkelig komik eller maskearbejde. Hvis ét af de faglige mål med forløbet er historisk, kan det imidlertid bidrage til elevernes samlede periodeforståelse, at man lægger en klar, konkret ramme fx ”Perspektivscene og Commedia dell’Arte i italiensk renæssanceteater 1500-1750”, ”Commedia dell’Arte og omløberspil i europæisk teater 1500-ca.1600”. Man kan fortsat have fokus på og dermed arbejde mest med Commedia dell’Arte, men ved at inddrage fx skitser af Serlios perspektivscene får eleverne en forståelse af, at der eksisterer andre mere lovmæssige kræfter i Italien i den periode end de rent komisk-karnevaleske og kritiske. Ved at inddrage fx ”Den utro hustru” får eleverne en forståelse af, at der også andre steder i Europa var sjov i gaden i den periode. Jeg henviser endvidere til vejledningens forklaringer og eksempler med hensyn til det at arbejde med perioder.

Portfolio– et nyt redskab, men en velkendt metode.

Dramatiklærerforeningen har i august måned afholdt 3 velbesøgte regionalmøder med fokus på arbejdet med portfolio. Oplægsholdere var 6 af de kolleger, som deltog i et udviklingskursus arrangeret af Foreningen af lærere i billedkunst og design og fagkonsulenterne i billedkunst og dramatik. Idéoplæggene – for sådan var de tænkt - var yderst inspirerende og frodige, kommentarerne mange og spørgelysten stor. I løbet af kort tid, vil man på fagets hjemmeside kunne finde de oplæg, som var en del af regionalmøderne og andre, som er udarbejdet i forlængelse af portfolioekurset. I det følgende samler jeg svarene på de konkrete spørgsmål, som var gennemgående – herunder hvordan de faglige mål kan indgå i studieplanen. Når man indfører et nyt pædagogisk værktøj, vil det naturligt nok fylde meget i især lærerens bevidsthed. Det må imidlertid ikke skygges for, at portfolioen er - og ikke skal være andet end - et hjælpemiddel i arbejdet med at skabe og forstå dramatik. I vejledningen til C-niveauerne står det meget tydeligt :

”Arbejdet med portfolioen skal have en form og et afgrænset tidsforbrug, der er afpasset efter, at faget er et kunstnerisk fag uden skriftlig eksamen. Man vil derfor kunne opleve, at der er endog meget stor forskel på, hvor indholdsrige elevernes portfolioer er.”

Når det er sagt, skal der ikke herske tvivl om, at jeg opfatter portfolioen som et rigtig godt værktøj både som undervisningsstrategi eller arena for den enkelte elevs udvikling og som evalueringsredskab i den løbende evaluering og til eksamen, fordi den rummer en **bearbejdet og kommenteret** samling af dokumenter og materialer, som afspejler elevens **konkrete** resultater, kvalifikationer og kompetencer i de enkelte forløb og i faget som helhed. Vi har i mange år drøftet, hvordan man i netop vores fag, der er præget af flygtighed og nuet, kunne fastholde og dokumentere det konkrete arbejde. Rapport og logbog har fungeret godt som værktøjer i den proces på mellemniveau og tilvalg.

Jeg opfatter ikke portfolioen som et helt nyt og anderledes hjælpemiddel, men snarere som en variation over de to velkendte pædagogiske genrer, og jeg er ikke i tvivl om, at den nok skal finde sit rimelige leje på c-niveau, især hvis man griber det lidt enkelt an.

Enkelhed og overskuelighed – et supplement til vejledningen på c-niveau:

Selv om vejledningen har et langt afsnit om portfolio, kommer her først nogle præciserende bemærkninger:

”Portfolioen i dramatik tjener flere forskellige formål. Den er

- 1. en dokumentationsform ved løbende evaluering og den eventuelle eksamen (det registrerende, refererende, beskrivende niveau: den enkelte elev klipper udvalgte, særligt betydningsfulde elementer sammen - evt. fra den fælles elektroniske logbog og lærerens aktivitetsplan)*
- 2. elevens personlige redskab til bevidstgørelse, faglig udvikling og kompetenceopbygning (det reflekterende niveau: kommentarer, argumenter, vurderinger af udvalgte, særligt betydningsfulde elementer i undervisningen)*
- 3. en del af lærerens samlede undervisningsstrategi (didaktisk niveau)”¹*

Det er en god idé, at eleverne på skift **beskriver** og dermed **dokumenterer**, hvad der er foregået i den enkelte lektion, så arbejdsbyrden minimeres til 1-2 gange for hver elev på et skoleår.

Det registrerende niveau: En klasse har fx arbejdet med 3 forskellige teknikker inden for fysisk improvisation (fx Cantabile2, Jacques Lecoq, Thalia2). Eleverne har fordelt arbejdet med at beskrive forløbene i den fælles konference (elektronisk logbog). Her ligger nu lektionsbeskrivelser fx ud fra følgende enkle model:

Hvad gjorde vi, hvad sagde vi? (praktiske øvelser, iagttagelser, kommentarer)

Hvad så, hørte, læste vi? (oplevelse, iagttagelse og analyse)

Hvad lærte vi? (begreber, terminologi, teori, historie – viden)

¹ Citeret efter Randers Statsskoles kompetencekatalog – udarbejdet af faggruppen i dramatik

Hvad fik vi for til næste gang?

Når referat/registrering foregår elektronisk – fx på klassens konference – vil det sammen med lærerens aktivitetsplan give et godt grundlag for den enkelte elevs – eller gruppes – refleksioner.

Det reflekterende niveau: Den enkelte elev skal så selv fokusere på dele af materialet ved at klippe de elementer ud til sin egen portfolio, som har rykket mest og kommentere/reflektere over dem. A har måske været begejstret for at arbejde med masker og forstå hvad en lazzo er, mens B har været mest optaget af, hvilken teknik der er brug for ved gruppeimprovisationer, og C vil reflektere over, hvordan man kan kvalificere spændingsopbygning gennem ”skub og træk” og bruge den i en dramaturgisk analyse, der sætter krop på analysen i første hug.

Didaktisk niveau: En enkel måde at få eleverne til at reflektere på, kunne være, at læreren stiller nogle brede, men præcise spørgsmål til forløbet: Hvilken af de tre improvisationsformer fik du mest ud af? Kan du bedst lide? og hvorfor? Hvilke teaterhistoriske eller –teoretiske forbindelser har de tre improvisationsteknikker til DK, Europa? Det vil stimulere eleverne til at tænke sig om og kan indgå i evalueringen af forløbet. Her kan man opfordre eleverne til at vedlægge citater fra lærebøger, tidsskrifter, fotos, masker eller andet, som de har brugt som inspiration for arbejdet.

Det vigtige er imidlertid den enkelte elevs egne reaktioner og overvejelser over forløbet og elevens evne til at vælge det materiale ud, som betyder noget for ham eller hende.

Og så til spørgsmålene:

Hvad skal man lægge i ordet ”refleksioner”, og hvad kan man forvente af ”overvejelser” på c-niveau?

Begge ord bruges i vejledningen, de betyder det samme, og de skal forstås som **kortere eller længere sammenhængende kommentarer** til de konkrete forløb. Eleverne kan lave dem sammen, eller de kan lave dem hver for sig.

Kan der gives kvantitative og kvalitative retningslinjer for arbejdet med portfolio?

Der kan ikke sættes sidetal eller vægtgrænser på. Nogle elever vil have meget lidt i portfolioen, andre mere. Nedenfor er et foreløbigt bud på nogle overkommelige retningslinjer for hvad der KAN - men ikke skal - være i en velopbygget portfolio. Herudover kan den enkelte elev dokumentere helt specielle kompetencer og kvalifikationer, men nogle elever vil formentlig have mindre - uden at det nødvendigvis behøver at gøre deres præstation til eksamen ringere. Her er et eksempel:

1. Beskrivelse og dokumentation

- af dele af gennemførte undervisningsforløb (fx hentet i klassekonference, lektionsplan)
- af dele af det afsluttende projekt (fx den bærende idé, egen rolle, væsentlige inspirationsmaterialer, billeder, fotos)
- af dele af forestillinger (fx et foto, en foromtale, et program, en anmeldelse)
- af dele af evt. eksterne aktiviteter (fx medlem af amatørteater eller andre scener, ud-af-huset-aktiviteter, modelarbejde (fx masker, scenografier, kostumer), medlem af rollespilsgruppe)

2. Refleksion og Evaluering (af de samme 4 punkter som under 1.)

- (fx egne og evt. kammeraters og lærerens kommentarer)
- (fx egne, lærerens og publikums kommentarer til det afsluttende projekt)
- (fx egne kommentarer, ”anmeldelser” og vurderinger af forestillinger)
- (fx interviews, fotos, rekvisitter, kostumer, CD-rom)

I den forbindelse talte vi om den del af portfolioen, der ikke er tekst. Nogle vil udstyre eleverne med ”en kasse” til materialer som stof, kostumer, scenografimodeller, masker. Det vil imidlertid ikke nødvendigvis være alle elever, som ønsker en sådan materiel dokumentation, og det er således en god idé, at man vejleder eleverne, så de kun lægger det i ”præsentationskassen”, som de har væsentlige kommentarer til, så det ikke bliver en rodekasse.

Hvad med tidsforbruget ved den løbende evaluering? Kan det ikke blive for stort – 2-3 gange i løbet af året?

Det har været den bagvedliggende tanke, at portfolioevalueringen kunne finde sted lige før og lige efter det afsluttende projektarbejde, så læreren på bedste vis kan vejlede eleverne med hensyn til, hvad de evt. mangler for at opfylde de faglige mål. Læreren kan evt. tage elevernes procesportfolioer med hjem og orientere sig i dem inden vejledningen finder sted, eller eleven kan forberede en fremlæggelse af præsentationsportfolioen som en slags eksamenstræning og få lærerens/kammeraternes kommentarer. Den eventuelle 3. portfolioevaluering er tænkt som en afslutning på introduktionsforløbet, så man sikrer sig, at eleverne har forstået betydningen af at lave portfolio. Det betyder imidlertid ikke, at man ikke kan lægge evalueringerne på andre tidspunkter.

Hvordan skal man inddrage portfolioen ved eksamen, og hvordan skal man forholde sig som censor, når man ikke har set portfolioen, før man sidder over for eksaminanden?

Vejledningen har flere eksempler:

”Perspektiverende spørgsmål med udgangspunkt i eksaminandens præsentationsportfolio kan fx formuleres således (naturligvis under forudsætning af, at de har relevans for den enkelte eksaminands forevisning og det stof, som indgår i præsentationsportfolioen): ”Gør rede for centrale komiske elementer i Commedia dell’Arte (fx lazzi og gramelot) og overvej/vurder hvilken betydning disse begreber har haft for eftertiden (fx ”Drengene fra Angola”).” ”Gør rede for centrale elementer i liverollespillet (fx struktur og figurtegning) og overvej/vurder hvilken betydning de har for unge i det senmoderne samfund.” ”Gør rede for centrale begreber i Kirsten Delholms syn på skuespilleren (fx autenticitet og forskydning) og overvej/vurder, hvilken tradition hun er et resultat af (fx Gordon Craig, Bauhaus).” ”Gør rede for centrale elementer i det antikke græske teater (fx kor og katarsis) og overvej/vurder, hvilken betydning disse elementer har i nyere tid (fx hos Brecht).” ”Gør rede for centrale temaer og tendenser i det aktuelle teater (fx det politiske) og overvej/vurder baggrunden for denne interesse.””²

Som det fremgår, er der fokuseret på, at eksaminanden kan forholde sig perspektiverende både til et par begreber og til det historiske. Det betyder, at man kan afdække både eksaminandens forståelse af begreberne og den viden og de praktiske erfaringer, som han eller hun måtte have. Det er en god

² Citat fra hf-vejledningen i Dramatik C

idé, at eksaminator på forhånd har valgt spørgsmålene ud og det vil være en god kollegial praksis, at man inden selve eksaminationen har forelagt dem for censor.

Skal eleverne ”være på scenen” ved forevisning af eksamensprojektet?

Det er ikke et krav, men hver elev skal have en veldefineret og gennemskuelig rolle i produktionen og skal kunne reflektere over både helheden og egen rolle. Det gælder både C- og B-niveau.

Hvor lang tid er der til den perspektiverende samtale til eksamen?

Der er afsat 30 min. pr. elev. Forevisningen snupper 5-7 min., samtalen om forevisningen 7-10 min., tilbage er et sted mellem 13 og 18 min. Herfra skal trækkes den tid, der går med at gå fra forestilling til samtale (max. 3 min.) samt votering og karaktergivning (ca. 5 min.). Det giver mellem 5 og 10 min. til den perspektiverende samtale, når de 30 minutter skal holdes. Det er derfor vigtigt, at man med eleverne drøfter de konsekvenser, det har at bruge mere eller mindre tid på de forskellige dele af eksamen.

Studieplanen og de faglige mål.

Studieplanen er et elektronisk værktøj til planlægning af undervisningen. Der arbejdes fra forskellige side med at udvikle dette værktøj. Fagkonsulenterne er blevet bedt om at formulere faglige mål til den studieplan, som UNI-C er ved at lave med økonomisk støtte fra Undervisningsministeriet. Det vil sige, at den enkelte lærer ikke selv behøver at formulere faglige mål, for de ligger i skabelonen. Man må naturligvis gerne – på den enkelte skole - lave egne underkategorier, hvis man synes, at der er behov for det.

For dramatikens vedkommende kommer de faglige mål i UNI-C's version af elektronisk studieplan formentlig til at se således ud på C-niveau:

Læreplanens formuleringer:

Omsat til studieplanens stikord:

- skabe og forstå konkrete sceniske udtryk og spil	- skabe og forstå konkrete sceniske udtryk
- forstå og anvende centrale begreber fra drama og teater	- forstå og anvende centrale begreber
- anvende dramaets og teatrets teknikker i problemløsning og idéudvikling	- forstå og anvende drama- og teaterteknik
- reflektere over den skabende proces og produktet	- refleksioner
- forstå og anvende udvalgte teorier om europæisk drama og teater og se dem i en kulturhistorisk sammenhæng perspektivere til kulturhistorie	- forstå og anvende teori og historie
arbejde kreativt, innovativt og selvstændigt i samspil med andre	- samspil med andre om et produkt

- skabe og forstå konkrete sceniske udtryk og spil	- skabe og forstå konkrete sceniske udtryk

Og på B-niveau:

- skabe og forstå forskellige former for sceniske udtryk	skabe og forstå konkrete sceniske udtryk
- analysere og kvalificere forståelsen af den skabende praksis med centrale begreber fra drama og teater	forstå og analysere den skabende praksis
- reflektere systematisk over proces og produkt og indgå i en dialog om de valg, der er truffet	refleksioner over proces og produkt
- forstå og anvende teorier om europæisk drama og teater og se dem i en historisk sammenhæng	forstå og anvende teori og historie
- redegøre mere detaljeret for to teorier, hvoraf den ene kan være fra en ikke-europæisk kultur	teorier i detaljer
- arbejde kreativt, innovativt og selvstændigt i samspil med andre, med henblik på at skabe konkrete forestillinger for en defineret målgruppe	skabe konkrete forestillinger

Det skulle så være muligt at krydse af i den eller de rubrikker, som det enkelte forløb fokuserer på.

Efterskrift

Dramatklærerforeningen har netop afholdt et inspirerende udviklingskursus i fysisk improvisation på Odsherred Teatercenter for en stor gruppe af kolleger. Stedet er en helt unik ramme om arbejdet med dramatik og teater. Centrets dynamiske leder, Martin Elung, har indgået samarbejdsaftaler med både DPU, Teatervidenskab, CVU, Sjælland og Dramatklærerforeningen.

Det – sammen med den nystartede masteruddannelse i dramatik – lover rigtig godt for udviklingen inden for drama og teater. Det er en fornøjelse, at professionelle kræfter fra kultur-, videnskabs- og undervisningsområdet arbejder sammen om at kvalificere undervisningen i det mellemstore fag med den ubeskrivelige betydning..

Hedvig Gerner Nielsen

fagkonsulent