

MUSIK

IDRÆT

KULISSE

HÅNDARBEJDE

DIALOG

HJEMKUNDSKAB

SLØJD

REPLIK

DRAMA

IDRÆT

DEKORATION

BILLEDKUNST

SPOTLIGHT  
SPOTLIG

HÅNDARBEJDE

MAKEUP

## Folkeskolens formål

§ 1. Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige, personlige udvikling.

*Stk. 2.* Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

*Stk. 3.* Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspil med naturen. Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

# Drama

Faghæfte 28

## **Drama**

### **Faghæfte 28**

© Undervisningsministeriet,  
Folkeskoleafdelingen

Forsidebillede: Kunstmaler Jesper Christiansen

Grafisk tilrettelægger: Anne Rohweder IDD

Grafisk produktion: Rota-Rota

Trykt på 115 g CyclusPrint genbrugspapir

Printed in Denmark 1995

1. udgave, 1. oplag

ISBN 87- 603- 0660- 2

Faghæfte 1-30

ISBN: 87-603-0657-2

Bestillingsnummer: UVM 5-218

UVM 5-222 Helt sæt

Undervisningsministeriets forlag,

Frederiksholms Kanal 25 F, 1220 København K.

Tlf.: 3392 5220 - Fax: 3392 5219

eller hos en boghandler

### **Billedliste**

Side 14: Gitte Sand Pedersen

Side 21: Poul Buchter

Side 24: Mads. Th. Haugsted

Side 28: Thomas Bach

# Indhold

**Forord** 5

**Indledning** 8

**Formål** 9

**Centrale kundskabs- og færdighedsområde** 10

**Læseplan** 11

**Vejledning** 12

Drama – skolens teaterfag 12

Det faglige stof 18

De faglige områder 23

    Dramaarbejde 23

    Teaterarbejde 27

Lokaler og udstyr 38



# Forord

Folkeskolens fag og obligatoriske emner er i faghæfterne beskrevet fag for fag, men det er vigtigt at holde sig for øje, at de udgør et samlet hele. De udgør en central del af den ballast, som børn og unge skal bringe med sig ind i næste årtusinde.

Elever modtager mange indtryk og gør mange erfaringer i deres hverdag – i skolen og uden for skolen, og skolens undervisning skal bidrage til, at eleverne kan opnå overblik og sammenhæng. Skolen skal medvirke til, at de mange informationer og erfaringer udvikler sig til indsigt og til forståelse. Og samtidig skal skolen sikre, at eleverne opnår en grundlæggende viden på alle centrale områder.

Indholdet i de enkelte fag er ikke valgt ud fra en forestilling om at udvikle »små fagfolk«. Undervisningen i dansk skal ikke gøre eleverne til dansklærere, i fysik til atomfysikere etc. Læseplanerne udgør rammerne for, hvad enhver ung eller voksen bør vide for at kunne tage stilling til tidens vidtrækkende kulturelle, politiske, økonomiske og miljømæssige spørgsmål. Undervisningen danner også grundlag for fortsat uddannelse, for at kunne skabe rammer om et rigt liv og for at kunne glæ-

des og undres over livets mangfoldighed og dybde.

Derfor må de enkelte fag ikke opleves stykvis og delt. Nogle fag er fælles om en humanistisk forståelse af tilværelsen, nogle fag indeholder en samfundsfaglig dimension, og andre fag giver erfaringer med naturvidenskabelige betragtningssmåder. Nogle fag giver viden om vor fysiske og sundhedsmæssige udvikling, andre giver mulighed for at opleve glæden og nytten ved praktisk bearbejdning af ting i omverdenen ved brug af redskaber. Mange fag udvikler færdigheder i at kommunikere med omverdenen, men ethvert sprog – dansk eller fremmedsprog – er en del af en kultur og må ikke blive til teknik alene. Forholdet mellem sprog og kultur er i særlig grad nærværende for de elever, som ikke er født eller opvokset i Danmark.

Eleverne skal gennem undervisningen erkende både mulighederne og begrænsningerne i fagenes betragtningssmåder. En del af undervisningen skal derfor fremover foregå tværfagligt og projektorienteret. Skolefagene udgør et ordningssystem i vor kulturkreds, men tilværelsen kan ikke forstås inden for de enkelte fags grænser. Behovet for

»sammenhængsforståelse« vil i perioder sprænge fagrammerne. Virkelighedsnær undervisning må tage sit udgangspunkt uden for skolens egen verden, men bearbejdes med de redskaber, der gennem generationer er udviklet inden for fagene.

## Lokale læseplaner

I folkeskolelovens § 44, stk. 8 hedder det bl.a.: »Skolebestyrelsen udarbejder forslag til kommunalbestyrelsen om skolens læseplaner«. Og i § 40, stk. 3: »Kommunalbestyrelsen godkender skolernes læseplaner efter forslag fra de enkelte skolebestyrelser«. Loven lægger således op til, at initiativet til læseplansarbejdet tages på skolen. Dog kan der – afhængig af lokale ønsker og behov – være forskellige holdninger til, hvordan arbejdet bør tilrettelægges. Nogle kommuner vil ønske at understrege den enkelte skoles egenart, andre vil ønske at understrege fællestræk ved det kommunale skolevæsen. Ved udarbejdelse af egne læseplaner – eller indarbejdelse af ændringer i ministeriets vejledende læseplaner – skal man være opmærksom på, at også de lokale læseplaner bør skrives, så de angiver nogle overordnede og uomgængelige, men samtidig rummelige indholdselementer.

Samtidig bør de lokale læseplaner afspejle, at man har taget hensyn til folkeskolens overordnede formål, til samspillet mellem opfyldelse af fagets formål, inddragelse af centrale kund-

skabs- og færdighedsområder, elevernes forudsætninger samt undervisningens rammer. Det betyder bl.a., at læseplanerne skal være rummelige og give plads til fordybelse, overblik, sammenhæng og til ligeværdig og udviklende dialog. Det betyder endvidere, at udgangspunktet for undervisningen er elevernes behov, og det betyder endelig, at der i beskrivelse af progression skal tages hensyn til elevernes modenhed og udvikling.

Med folkeskolelovens krav om elevernes ansvarlige involvering i undervisningsprocessen vil skolens læseplaner være et naturligt udgangspunkt for en stadig dialog lærere og elever imellem. Dialogen skal sikre, at valg af arbejdsformer, metoder og stofvalg foregår i samarbejde.

Læreren har samtidig i et forpligtende samarbejde med kolleger og skolens ledelse ansvaret for forberedelse af egen undervisning og for inddragelsen af elever og forældre i relevante beslutningsprocesser.

## Integration af edb

Lokalt skal man være opmærksom på, at edb skal beskrives som en integreret del af alle fag, hvor det skønnes, det naturligt kan fremme arbejdet med fagets forskellige områder. Dels skal alle elever have mulighed for at opnå nogle grundlæggende færdigheder, og dels skal fagene inddrage de informationsteknologiske hjælpemidler, hvor

de kan fremme arbejdet med fagenes begreber, emner og metoder.

## Et grønt islæt

Af formålet for folkeskoleloven fremgår det, at folkeskolen skal bidrage til elevernes forståelse af menneskets samspil med naturen. Det grønne islæt er ikke kun et anliggende for biologi, geografi, natur/teknik og samfundsfag, men skal indgå i alle fag, hvor det skønnes naturligt i undervisningens sammenhæng. Eleverne skal have mulighed for at forbinde de naturfaglige indfaldsvinkler med andre fags betragtningsmåder og med stillingtagen, engagement, holdninger og handlinger.

## Det praktisk-musiske

Den praktisk-musiske dimension er en vigtig del af den almene dannelse, og den skal derfor medtænkes i skolens daglige arbejde. Det skal fremgå af læseplanerne, hvilke muligheder der er i valg af indhold, arbejds- og udtryksformer. Det betyder, at eleverne ikke

blot skal have mulighed for at udtrykke sig praktisk-musisk, men at de også skal have mulighed for at møde en mangfoldighed af oplevelser og sanseindtryk.

Nogle fag er traditionelt gjort til de praktisk-musiske. Det betyder ikke, at de alene står for dette område, men at de både i indhold og arbejdsformer arbejder med det praktisk-musiske. Derfor har de en særlig forpligtelse til at give viden om indhold og arbejdsformer videre, så den praktisk-musiske dimension kan tænkes ind i alle fag, i tværgående emner og problemstillinger med hensyn til både indhold og udtryks- og arbejdsformer.

Jeg ved, læseplansarbejdet har været meget omfattende, og jeg vil gerne igen takke alle, der har bidraget til fornyelsen af skolens indhold. Med disse faghæfter er jeg sikker på, skolerne har faet det bedst mulige grundlag for undervisningen.

*Ole Vig Jensen*

# Indledning

Ifølge lovbekendtgørelse nr. 55 af 17. januar 1995 om folkeskolen udsender undervisningsministeren hermed faghæftet for valgfaget Drama.

Hæftet indeholder formål, centrale kundskabs- og færdighedsområder, den vejledende læseplan og undervisningsvejledningen for valgfaget Drama.

Formål, centrale kundskabs- og færdighedsområder, vejledende læseplaner og undervisningsvejledninger er blevet til gennem et omfattende arbejde i 7 læseplansudvalg støttet af sekretariatsgrupper for hvert af folkeskolens fag og emner. I dette arbejde har medvirket repræsentanter for lærernes og forældrenes organisationer samt andre fagligt og pædagogisk kyndige personer. Virksomheden i læseplansudvalgene har været holdt sammen af et koordinationsudvalg, hvor bl.a. personer med indsigt i ungdomsuddannelserne og repræsentanter for kommunerne har deltaget. Endelig har formål, centrale kundskabs- og færdighedsområder og vejledende læseplaner været forelagt Folkeskolerådet til høring. Undervejs i arbejdet er der modtaget mange og værdifulde ideer og reaktio-

ner, som væsentligt har bidraget til at kvalificere resultatet.

Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder er bindende forskrifter for den enkelte lærer. Den vejledende læseplan henvender sig til de kommunale skolemyndigheder med angivelse af, hvorledes en skoles læseplan kan – men ikke nødvendigvis skal – udformes. Undervisningsvejledningen er tænkt som et inspirationsmateriale til brug ved lærerens tilrettelæggelse af undervisningen.

Følgende personer har deltaget i sekretariatsgruppens arbejde:

Kandidatstipendiat Mads Haugsted  
Projektleder Jakob Kiørboe  
Fagkonsulent Jens Boesen, leder af sekretariatsgruppen

I øvrigt ønsker gruppen at takke overlærer Jan Jonassen, overlærer Hanne Kusk, overlærer Ken P. Rasmussen, seminarielærer Dan Olsen og seminarielærer Charlotte Lorenzen for deres bidrag til arbejdet.

*Ivan Sørensen*

# Formål

Formålet med undervisningen i drama er at udvikle elevernes lyst til og færdighed i at bruge drama som udtryksmiddel og fremme deres indsigt i og glæde ved teatrets særlige kommunikationsform.

Stk. 2. Undervisningen skal udvikle elevernes forståelse og brug af det dra-

matiske udtryk som en mulighed for at indleve sig i mennesker, situationer og miljøer.

Stk. 3. Eleverne skal gennem praksis øge deres forståelse af den dramatiske udtryksforms særlige kropslige, æstetiske og sociale muligheder.

# Centrale kundskabs- og færdighedsområder

I drama udvikler eleverne færdigheder i at skabe og udføre, opleve og bedømme dramatisk kunst. Undervisningen omfatter mange facetter af de grundlæggende processer i forbindelse med teaterarbejde: grundtræning af krop og stemme, improvisation, strukturering og realisering af spil, dramatisering, tekstrealisering og stykkeproduktion.

Eleverne skal gennem egen praksis udvikle deres færdighed i at gøre fik-

tionen levende ved at påtage sig roller og forholde sig til andre roller.

Der arbejdes med dramaets formsprog og virkemidler, så eleverne bliver i stand til at reflektere, vurdere og vælge i forbindelse med dramatisk fremstilling.

Undervisningen omfatter kundskaber om teatrets forskellige udtryksformer og kunsttraditioner.

# Læseplan

I valgfaget drama arbejder eleverne med drama og teater som udtryksform.

Indholdet i drama- og teaterarbejdet kan hentes inden for alle emner og begivenheder.

Undervisningen tager udgangspunkt i det praktiske arbejde med krop, stemme og intellekt fortrinsvis gennem agering i fiktive forløb.

Undervisningen er baseret på drama- og teaterarbejdets grundelementer, virkemidler og dramaturgiske valg.

Valgfaget drama bygger på traditioner inden for dramaområdet, fx improvisation, dramatisering, rollespil, lege og øvelser – og inden for teaterområdet, fx fra ide til forestilling, fra egen fortælling til forestilling, fra ikke dramatisk tekst til forestilling, fra manuskript til forestilling.

## Undervisningen omfatter

- grundlæggende øvelser, hvor eleverne styrker deres bevidsthed om og beherskelse af teaterets grundelementer rum, figur og forløb
- igangsættende øvelser og drama-lege, hvor eleverne styrker deres energi og koncentration, krop og stemme
- dramaøvelser, hvor eleverne får indsigt om sig selv og hinanden
- teaterøvelser, hvor eleverne styrker deres forståelse af og færdigheder i at arbejde med teater
- dramaforløb, bl.a. til undersøgelse af emner og problemstillinger og som et led i en produktion
- arbejde med og fremstilling af forskellige former for teater med henblik på opførelse.

Der arbejdes i progressive forløb inden for ovennævnte punkter.

Undervisningen omfatter desuden overværelse af forestillinger og møde med teater under forskellige former.

Der arbejdes med

- drama- og teaterarbejdets grundelementer, herunder agering, rum, figur, forløb
- virkemidler, herunder spænding, konflikt, kontrast, symboler, rytme
- dramaturgiske valg, herunder tolkning, fokus, vendepunkt, stil og form
- regi, herunder fx scenografi, lys, lyd, maske, kostume
- research, herunder indsamling og bearbejdning af stof og materiale til indhold og fremstilling.

# Vejledning

## Drama – skolens teaterfag

Drama er skolens teaterfag og som sådan et musisk fag. Centralt i faget står arbejdet med det teatermæssige formsprog, det symbolske udtryk og den oplevelse og erkendelse, der er forbundet med den skabende virksomhed.

Overværelse af teaterkunst indgår i vekselvirkning med dette arbejde, dels for at støtte og udvide den kompetence, eleverne udvikler, dels for give afsæt for kvalificerede vurderinger. Endelig må hele virksomheden ses i sammenhæng med fagets mulighed for at udvikle en åbenhed over for kunst og æstetisk erkendelse i almindelighed og teaterkunst i særdeleshed.

Kernen i faget er »agering«. Agering indebærer, at man ved hjælp af indlevelse og fantasi går ud over situationen og spiller en anden end sig selv, en *figur*, i et fiktivt *rum* og i forhold til andre fiktive figurer i et mere eller mindre forhåndsstruktureret *forløb*. Det er ageringen inden for disse tre *grundelementer*, der etablerer den kunstneriske fordobling, som er unik for faget, og som kan forklares således: »Jeg er her, men jeg spiller, at jeg er et andet sted.«, »Jeg er mig, men jeg spiller en

anden end mig selv.« og »Jeg er klar over, at det er et spil, men jeg overholder spillets regler.«

Arbejdet med grundelementerne kan være eksplicit: at man fokuserer på skabelsen og oplevelsen af rum, figur og forløb, og det vil ofte være i starten af undervisningsforløbet. Det kan også være implicit som en række elementer, man skal indarbejde, tage stilling til eller strukturere ud fra.

Det er vigtigt, at eleverne får en fornemmelse af disse grundelementer og deres indbyrdes sammenhæng, bl.a. fordi læreren ellers ofte vil være den eneste med overblikket og den, der strukturerer og instruerer. Vejledningen har et særskilt afsnit om dette arbejde.

Indholdet i drama- og teaterarbejdet kan hentes inden for alle emner og begivenheder. Der er således i princippet ikke noget *stof*, som er specielt dramarelevant. Alt, som rører sig i mennesker, mellem mennesker og mellem mennesker og samfund, er udgangspunktet for det, der undersøges og fremstilles i faget.

Indhold og form kan ikke adskilles. At arbejde med stoffet i en dramatisk *form* baner vej for en erkendelse, som næppe kunne have været opnået på anden måde. Indholdet i undervisnin-

gen bliver således mere præcist den vekselvirkning, der opstår mellem stoffet og teaterets særlige udtryksform.

Afhængigt af, hvilke mål holdet eller læreren har for arbejdet, vil det være nødvendigt at foretage en række valg med hensyn til, hvad man vil undersøge og fremstille, og hvordan man vil undersøge og fremstille. Det vil oftest være elevernes ønsker og interesser, der bestemmer emneområdet. Det videre arbejde består så i, at deltagerne skal blive enige om en yderligere indkredsning af emnet begrundet ud fra fx konfliktstof og spilbarhed.

Valg, der angår formen, vil tit være afledt af disse indholdsovervejelser. Formen kræver imidlertid også sin ret. Den bliver en del af, eller somme tider næsten selve indholdet. I hvert fald kommer den til at styre både de agerendes og eventuelle tilskueres oplevelse af situationen.

Dette forarbejde er ofte vigtigt for at styrke kvaliteten af den undersøgelse og fremstilling, man vil sætte i gang. Herved kan fx faren for, at improvisationer og rollespil bliver overfladiske og klichéfylde, til en vis grad undgås. Indholdsmæssige og formmæssige valg får altså i alle tilfælde betydning for arbejdsprocessen og det produkt, der kommer ud af den, uanset om det er til internt brug i den enkelte time eller noget, man vil vise for andre.

Valgene foretages inden for teaterfagets fremstillingsformer, og man kan derfor tale om *dramaturgiske valg*. Fx kan valg af stil og genre være resultatet

af sådanne overordnede ræsonnementer. Stilvalget får imidlertid også konsekvenser for, hvilke *virkemidler* man benytter.

De mange øvelser, som bl.a. gengives i en del af den faglige litteratur, er udmærkede hjælpemidler til at få skabt en stemning eller parathed på holdet til at gå i gang med forskellige forløb eller som ramme for en fælles afslutning. Grundelementerne, de dramatiske virkemidler og de dramaturgiske valg, er imidlertid det faglige grundlag faget Drama hviler på.

I lighed med de øvrige kunstfag kan faget Drama udskilles i en række virksomhedsområder, der udgør en helhed af erfaringsmæssige, færdighedsmæssige og sociale aspekter og samlet giver et udtryk for den undervisningsmæssige bestræbelse i faget.

#### *Udtryksmæssig virksomhed:*

Eleverne bruger den teatrale og dramatiske fiktion som udtryksform til at give et varieret udtryk for egne oplevelser og erfaringer.

#### *Kommunikativ virksomhed:*

Det kommunikative aspekt i arbejdet med drama og teater foregår på to niveauer: det sociale, deltagerne imellem, og det symbolske, de fremstillede roller imellem.

#### *Oplevelsesmæssig virksomhed:*

Eleverne har oplevelser af og i teater og drama.



# Billedet fjernet på grund af ophavsret

## *Analytisk virksomhed:*

Eleverne beskriver, forstår og forklarer teatermæssige tekster (skrevne såvel som scenisk realiserede) som udsagn om og tolkninger af livet.

## *Formmæssig virksomhed.*

Eleverne arbejder med teaterets grundelementer, virkemidler og dramaturgiske valg samt fagets forskellige metoder og teknikker.

## **Tværæstetik og tværfaglighed**

Dramafaget er et tværæstetisk fag, der forener kunstarterne litteratur (teater teksten), billed- og tekstilkunst (scenografi, kostumer, masker) samt musik og dans. Der hvor dette samspil udfol-

der sig optimalt, bliver helheden ikke blot summen af disse enkeltelementer, men noget unikt tredje.

Ud over fagets tværæstetiske funktion kan det også være udgangspunkt for en række tværfaglige aktiviteter i skolen. Skolekomedien er et eksempel herpå. Hvis samarbejdet med andre skolefag skal blive frugtbar, skal det foregå i en funktionel tværfaglig sammenhæng. At bruge skolekomedien som tværfaglig organisator på denne måde betyder bl.a., at den opgave, der stilles til de øvrige skolefag, bliver at give teaterforestillingen det bedst mulige indhold og den bedst mulige udformning. Her vil fx danskfagligt arbejde blive levende og indgå i en

handlende, aktiv sammenhæng, ligesom erfaringer fra arbejdet med billeder og andre udtryksformer kan indgå.

En anden vej er, at opgaven for dramaholdet bliver at give sit særlige bud på en undersøgelse af eller et udtryk for det emne eller problem, som et tværfagligt projekt behandler.

Det er i det hele taget oplagt at bruge det, der arbejdes med på valgholdet, i skolens dagligdag i øvrigt. Det kan være de færdige forestillinger eller dele af forestillinger, men også forløb og improvisationer som indlæg til debat om et emne, der optager skolen, er en mulighed. Det kan dreje sig om optræden til fællessamlinger eller til andre begivenheder på skolen: fester, forældredage m.m. Det kan også være optræden eller forestillinger for andre klasser, fx forløb specielt egnet til de små klasser. Det skaber motivation og engagement på valgholdet at have noget at arbejde hen imod undervejs, og det træner eleverne i at spille for et publikum. Det behøver således ikke kun være den afsluttende forestilling, man viser for de andre. Hele denne virksomhed styrker fagets placering i skolen og kan være med til at stimulere skolens sociale liv.

I arbejdet med drama er der god mulighed for samarbejde med lokalsamfundet. Der kan være brug for at hente oplysninger og hjælp angående emnet udefra, men der er også mulighed for at inddrage mennesker i lokalsamfundet i selve dramaarbejdet. Det kan fx være ældre fra det lokale ældrecenter, der gerne vil være med til at

lave et forløb eller en forestilling om at være ung i 30-erne eller om dagliglivet under 2. verdenskrig.

Mange ting kan belyses gennem interview.

Drama bruges også som arbejdsform og som fortolknings- og analysemåde i de øvrige skolefag, fx dansk, sprogfag og andre humanistiske fag. Ideelt set skal valgfagsundervisningen bygge videre på den kompetence, eleverne har erhvervet sig i disse fag.

Fra danskfagets litteraturundervisning kendes således dramatiseringen som tolkningsmulighed. Fra arbejdet med mundtlighed genkendes fortællingen, monologen og forskellige former for improvisation og praktisk retorik, fra det sproglige arbejde forskellige kommunikationssituationer og fra den procesorienterede skriveundervisning vekselvirkningen mellem at skrive, fremføre og få respons. Tilsvarende kan erfaringer fra undervisningen i de andre musiske fag inddrages.

### **Drama og billedkunst**

Drama og billedkunst kan gå i berigende dialog med hinanden. Udgangspunktet kan tages i plane eller rumlige billeder, og i den forbindelse er *tableau vivant* en interessant mulighed. *Tableau vivant* er levendegørelse af tableauer og billeder. Kunstbilleder inden for alle ismer kan anvendes.

I grupper stiller eleverne sig op i et tableau, der udtrykker det, de ser på billedet. Komposition, indhold, beskæring og synsvinkler kan undersøges

med kroppen og evt. et polaroidkamera, der muliggør, at eleverne ser deres egne udgaver af billedet.

Derefter undersøges indholdet og dets aktualitet ved at kropsliggøre billedets indhold, definere figurernes karakter og måske overføre et historisk billede til nutid.

Ud fra disse tableauer kan der skabes en dramatisk handling med meget forskellige resultater, alt afhængigt af, hvad grupperne har fundet frem til i undersøgelse af indhold og aktualitet. Billedet får ny betydning, når man selv har været på fysisk opdagelse i det.

Det samme gælder rumlige billeder, skulpturer. Også disse kan undersøges kropsligt. Det gælder både kunstsulpturer og elevernes egne skulpturer. Ved skulpturarbejde og arbejdet med figurlandskab kan skulpturerne og figurerne få ny betydning ved, at deres karakterer også udtrykkes dramatisk.

Eksperimenterne med at udtrykke form, komposition, spændinger i en figur eller relationerne mellem figurer dramatisk kan give stof til eftertanke. Det kan nuancere eller øge den indsigt, man havde af skulpturerne i begyndelsen, eller måske få udtrykt den på ny, via den dramatiske form. Erfaringer, der opstår på denne måde, kan resultere i et stykke teater, hvor de levendegjorte skulpturer indgår.

Maskearbejde giver udfordringer både til det billedlige og det kropslige formsprog. Når maskerne fremstilles, kan man undersøge, hvordan kunstnere har udtrykt sig gennem masker og ansigter, og der kan arbejdes videre

med dette i elevernes egne billedudtryk.

Desuden kan man eksperimentere med ansigtsmimikkens betydning. Når man i billedkunst arbejder med masker, der udtrykker elevernes hverdags erfaringer og selvopfattelse, vil det muliggøre en fordybelse, hvis man arbejder videre med disse masker dramatisk.

Maskerne kommer mere til deres ret, når de tages på og bruges, end når de udstilles. Ofte kan de noget mere eller noget helt andet end forventet, når de kommer i spil. Utopier, drømme og forestillinger kan indgå i den dramatiske del af maskearbejdet.

Udgangspunktet kan også være at arbejde med lys. At eksperimentere med lys vil ofte nuancere elevernes brug af og indsigt i lys og skygges betydning i billeder og form. Figurer og landskaber får bl.a. karakter af det lys, der sættes på, og giver brugen af lange skygger en bestemt virkning. Endelig kan også den symbolske brug af farver afprøves på figurer og rum. Eksperimenterne kan resultere i erfaringer, der udnyttes i en forestilling. Installationer er også en oplagt mulighed for at ændre på det bestående rum og give ideer til nye måder at se det vante på.

Opbygningen af det sceniske rum, og hvordan form og figurer virker i det, kan være basis for andre eksperimenter og munde ud i mange spændende scenografier, der har et ganske anderledes udtryk end den traditionelle kukkassescenes. Teaterarbejde kan

således tage udgangspunkt i scenografiske rum, hvor der i det videre arbejde eksperimenteres med en handling ud fra dette rums muligheder.

Der er mange muligheder for samarbejde med skolens øvrige fag. Netop derfor er det vigtigt at undervisningen i valgfaget Drama ikke bare reduceres til metoder – selv ikke der, hvor det tilbyder sig i tværfaglig sammenhæng.

### **Drama og musik**

Sang og musik hører naturligt med i dramaundervisningen. Både til træning af stemmen og som element i opvarmning er sang godt. At synge sammen – at få det til at klinge og swinge – er både grænseoverskridende, samlede og energigivende

Forskellig musik kan give inspiration til dramaforløb, danse og bevægelsesmønstre, ligesom brug af trommer og rytmer kan indgå i arbejdet med kroppen.

Det er ligeledes oplagt at bruge sang og musik i en forestilling. Det kan være sange, der belyser eller kommenterer et emne. Det kan være en stemning, der forstærkes gennem musik. Og det kan være musik, der fører fra en scene til en anden. I scener, der er stærkt følelsesladede, kan brug af sang og musik forstærke det, der skal fortælles, og ofte erstatte ordene.

### **Drama og teater**

Valgfaget hedder Drama, men i læseplanen opereres der med både »drama« og »teater«. Man kan sige, at faget ar-

bejder inden for to typer af fiktion: den teatrale og den dramatiske.

Den teatrale fiktion er karakteristisk ved, at en eller flere agerer *for* nogen, der ikke spiller med. Hensigten er altså at fremstille og vise noget for nogen. Den reneste form af den teatrale fiktion er vel teaterforestillingen, men også andre mindre forhåndsstrukturerede forløb (improvisation, rollespil o.l.) kan have den funktion.

I den dramatiske fiktion ageres der også i fiktivt rum og forløb, men denne agering sker nu ikke for nogen uden for fiktionen. Der kan være mange forskellige hensigter med sådanne forløb, men de er ofte et udtryk for de deltagendes ønske om gennem fiktionen at undersøge og udforske et emne eller en problemstilling.

Arbejdet i faget er således udspændt mellem primært at arbejde *med* formen *i* forhold til et publikum (»teater«) og primært at arbejde *i* formen *med* forhold til sig selv, hinanden og omverdenen (»drama«).

Der er altså tale om en adskillelse af to hovedveje, og der findes mange mellemformer. Dele af processen mod en forestilling kan fx have undersøgende karakter, forestillingen kan endda være et udtryk for resultater, der er nået i dramaarbejdet. Tilsvarende kan arbejdet med teatermæssige formelementer åbne døre for udforskende forløb. Det fælles udgangspunkt for disse hovedveje er imidlertid stadig kunstarten teater.

Som lærer og den, der skal tilrettelægge undervisningen i samarbejde

med eleverne, er det væsentligt at have for øje, hvilke mål man kommer til at sætte i centrum, idet de kommer til at styre tilgangen til faget. Når man tilrettelægger undervisningen, er det vigtigt at fastholde den kunstpædagogiske tænkning som den, der konstituerer fagets identitet. Det medfører ikke, at andre aspekter, fx sociale og kulturelle, ikke spiller en rolle – tværtimod!

### **Fagets helhed**

Eksemplerne i denne vejledning rummer hver især en indre progression. Herudover er det vigtigt, at tilrettelæggelsen af det samlede undervisningsforløb er udtryk for en bevidst, overordnet planlægning og ikke blot usammenhængende øvelser. Det er fastholdelsen af teaterkunsten som fagets udgangspunkt, der giver undervisningens progression.

Det er mest hensigtsmæssigt, at undervisningen foregår i 2-3 sammenhængende lektioner ad gangen. Desuden gælder det især i slutningen af en produktionsperiode, hvor der skal øves op til en forestilling, at der kræves længere sammenhængende tid. Korte forløb med mange sammenhængende timer er at foretrække for lange forløb med få timer ad gangen.

## **Det faglige stof**

### **Grundelementerne**

Uanset om aktiviteten er en kort improvisation, fx struktureret som et rollespil, eller arbejdet med en scene i et manuskript, er det samspillet mel-

lem rum, figur og forløb, der former denne fiktion. Man kan derfor tale om, at disse tre elementer er drama- og teaterarbejdets grundelementer. Som tidligere nævnt kan de være i fokus i undervisningen – ofte i startfasen – og hver især være udgangspunkt, men i et hvilket som helst forløb har de betydning, og man er ofte nødt til at tage stilling til dem.

### *Rum*

Rum er dels det konkrete rum, vi arbejder i: klasserummet, gymnastiksalen eller scenen, dels det rum, der i kraft af fiktionen kan være alt.

Det er hensigtsmæssigt at arbejde med det tomme rum som udgangspunkt, hvad enten det bliver til ved afmærkning på gulvet, ved hjælp af podier, eller det konkrete rum er tomt.

Hvis vi vælger, at det skal være et snævert kælderrum, er det det, hvis vi opfører os som om, det er det. Hvis vi vælger, at det er et udstrakt øde, varmt landskab, er det det, hvis vi spiller det som sådan. Det fiktive rum gestaltes altså ikke primært ved hjælp af kulisser, lys eller lyd. Det er, hvad det er, i kraft af den måde, vi er til stede i det. Denne måde at tænke på kan være udgangspunktet for en række af øvelser og improvisationer, hvor deltagerne udforsker rum.

Når først denne tænkemåde har fæstnet sig, kan man begynde at føje lag på lag. Man kan fx gå videre med at arbejde med enkle rekvisitter i det fiktive rum. *Hvordan opfattes et rum, hvor en stol er placeret her? eller et vin-*

*due der?* Forslagene sættes i spil, og nye muligheder viser sig. Som tidligere nævnt kan man også arbejde med stoffer og tekstiler som rumskabere. Fantastiske rum opstår. *Hvad sker her? med hvem?*

Man kan eventuelt også arbejde med forskellige måder at *strukturere* det konkrete rum på, og hvilke betydninger det får for det fiktive rum. Der kan således være flere spillepladser med gange imellem, eller selve den enkelte spilleplads har en speciel udformning.

*Regi* i manuskripter angiver somme tider mere eller mindre udførligt, hvad der er stykkets rum, og hvad der skal være i dette rum. Hvordan det skal vises, er overladt til dem, der arbejder med manuskriptet. Denne realisering skal hænge sammen med den samlede opfattelse af stykkets ide og budskab.

I en kortere periode kan eleverne med fordel arbejde med fokus på det scenografiske rum. I forbindelse med dramatiseringer er opmærksomhed over for rummets muligheder således med til at hæve spillet over rekonstruktionsniveauet og over i den meddigtende, omsættende praksis. Fx er eventyrets knappe form og sparsomme beskrivelse af handlingens rum et spændende udgangspunkt for, at eleverne arbejder med forslag til sceniske løsninger.

Når man på denne måde arbejder med fokus på rum, er man hurtigt i fuld gang med at anbringe mennesker i disse rum. Det kan umuligt være andet. En overbinding til figurarbejde

kan være at arbejde med »tilstedeværelse«. Når et menneske træder ind i det fiktive rum, vil alt, hvad vedkommende foretager sig – ikke mindst på det nonverbale plan – få en betydning. Det vil blive aflæst og tolket af de øvrige medspillere eller af publikum. En bevidst opmærksomhed over for dette kan øge fornemmelsen for kropssprog, kropsligt udtrykte forhold mellem mennesker, mellem menneske og rekvisit eller mellem menneske og rum.

### *Figur*

Figuren er det menneske eller væsen, som den agerende fremstiller. Dette grundelement er selve omdrejningspunktet – bogstavelig talt det, det hele drejer sig om.

Uanset om ageringen indgår i en helt åben improvisation, eller der er tale om at fortolke en rolle i et manuskript, kræves der en fornemmelse af, et kendskab til og en viden om dette andet menneske.

I improvisationer eller rollespil kan det måske være nok at kende nogle få sider af denne anden, fordi ageringen i forløbet blandt andet går ud på at lære nye sider af ham at kende. Det at spille en rolle ud fra manuskriptets replikker kræver dels, at den, der skal agere, har fundet alt, hvad der kan udlæses af replikkerne om figuren, og dels, at han har konstrueret eller meddigtet sig til resten – og det er jo i princippet uendeligt.

Hvis et af fagets potentialer er, at eleven gennem dette at spille en anden

lærer noget om sig selv og de andre i processen, siger det sig selv, at det er nødvendigt, at eleven ved noget om den, han er sat til at spille. Ikke desto mindre kan dette vigtige arbejde blive helt væk i det store teatermaskineri. Det kan derfor være hensigtsmæssigt ikke at slå for store udstyrsbrød op, som uvægerligt falder sammen, hvis figurarbejdet har været negligeret. Tilsvarende må man som lærer også overveje, hvilke, hvor mange og hvor detaljerede oplysninger om figurer der er nødvendige i dramaaktiviteterne.

Endelig skal det være sådan, at eleven i sin figurs virkelighed har en mulighed for at genkalde noget fra sin egen virkelighed. Dette er ikke nødvendigvis en opfordring til socialrealisme, men en understregning af det væsentlige i, at der skal være en mulighed for følt, oplevet eller ligefrem erkendt relation mellem fiktionens univers og eleven/elevernes virkelighed. Samtidig er det ofte hensigtsmæssigt, at figurer ikke er helt tæt på, så tæt på, at eleven skal spille sig selv med et nyt navn. Muligheden for at forholde sig til figuren vil da være forringet.

Overvejelser om graden af information og mulighed for genkaldelse indbygges i tilrettelæggelsen af undervisningen, idet de kan få betydning for fordybelsen og dermed kvaliteten af drama- og teaterarbejdet.

Figurarbejdet kan indgå i mange sammenhæng og gribes helt forskelligt an, men også her kan selve det at få erfaringer med, hvordan man kan arbejde med figur, stå direkte i centrum.

Man kan fx arbejde med åbne, ikke-tekstbundne improvisationer, hvor udgangspunktet er en rekvisit, ud fra hvilken figuren opbygges. Videre kan der arbejdes med løst tekstbundne dramatiseringer af personer og bipersoner i romaner og noveller, og endelig med sceniske realiseringer af figurer i skuespil.

En central aktivitet er *at stille spørgsmål*, dels til en eventuel tekst og dens univers, dels ud fra det skæringspunkt, der opstår mellem den fiktive figur og den virkelige elev. Dette at spørge sig frem, hvor svarene ikke altid er givne på forhånd, men skal findes i egen fantasi, kan falde mange elever svært, men er ikke desto mindre en vigtig aktivitet.

### *Forløb*

Så snart de fiktive personer, figurene, træder ind i det fiktive rum, starter de ved deres blotte tilstedeværelse et forløb. Der er tale om et tidsforløb, og det kan være hensigtsmæssigt at kunne underdele dette i delforløb. Det er ikke et krav til forløbet, at det skal have en fortløbende kronologi, men derimod at det følger et *hændelsesforløb* eller eventuelt en fortætning af tid.

Forløb kan være mere eller mindre improviserede. Improvisation betyder direkte oversat uforudset. Det afhænger helt af målet med forløbet, i hvor høj grad deltagerne, læreren og eleverne, på forhånd bestemmer de enkelte elementer i forløbet og dermed graden af forudsigelighed. Hvis målet er at levendegøre en (nedskreven) tekst, er



# Billedet fjernet på grund af ophavsret

mulighederne for selv at fastlægge og bestemme naturligvis mere begrænsede, end hvis udgangspunktet er et enkelt ord, en sætning, en stemning eller måske et bredt defineret emne.

På samme måde gør det også en væsentlig forskel, om målet med at spille i forløbet er, at deltagerne skal trænge ind i et problem og eventuelt prøve problemstillingen så at sige på egen krop, eller om aktiviteten er sat i gang, fordi deltagerne vil have andre i tale. Endelig afhænger styringen af, hvilken tolkning man har af emnet eller værket, og hvilket fokus i teksten eller temaet denne tolkning afføder. Med andre ord er kvaliteten af det uforudsete afhængig af rammerne og styringen.

De forløb, der beskrives i denne vejledning, har naturligvis en værdi i sig selv, men i sidste instans må den viden og erfaring, eleverne opnår igennem dem, ses som en oparbejdelse af deres kompetence til selv at kunne vælge, foreslå og bruge forskellige forløbstyper ud fra forskellige behov og mål.

## *Fabel*

De allerfleste forløb har en mere eller mindre tydelig historie, og det fortællende element har således en central placering i forbindelse med ageringen. Ofte er ageringen simpelthen det middel, man bruger for at skabe sin fortælling.

Historien i forløbet kaldes ofte for »fablen«. Man kan støde på det standpunkt, at alt teater fortæller en historie, men pointen ved fx visse typer af rollespil, absurd teater og nyere eksperimentelle teaterformer som bl.a. performance er netop, at der ikke fortælles en historie, eller at publikum selv må udlæse en historie af det fremviste.

Eleverne bør stifte bekendtskab med såvel det fortællende teater som de øvrige former.

## **Virkemidlerne**

### *Konflikt og spænding*

Stoffet i faget er tit de perioder i den menneskelige tilværelse, hvor noget sættes på spidsen eller kræver, at der vælges, altså situationer, hvor mennesket er i konflikt med sig selv eller med omgivelserne. Denne *indre* og *ydre konflikt* er drivkraften i forløbet og de positioner, handlingen er spændt ud imellem – heraf også udtrykket spænding.

I de forskellige processer frem til en færdig forestilling er både den overordnede spændingsskabende konflikt og de indre konflikter det, der oftest styrer bevægelsen fra ide til forestilling. Hvis der arbejdes ud fra et færdigt manuskript, er det tolkningen og forståelsen af disse konflikter, der bestemmer forestillingens helhed.

Det er ofte læreren, der skal tænke i dette virkemiddel: *Hvilke spændingsskabende konflikter skal der til, for at forløbet virker?*

Andre vigtige midler til at skabe spænding er forholdet mellem replik-

ken og alt det, der ikke siges, underteksten.

### *Kontrast*

De forskellige former for konflikter er altså motorerne for meget teater. De manifesterer sig tit som kontraster, men kontrast som virkemiddel sætter sig også igennem som en måde at fastholde og udbygge interessen både i teatrale og dramatiske forløb. Kontraster kan fx være den ene/de mange, den intime samtale/det store optrin, den lykkelige stemning/det skæbnesvangre budskab, det klingre dagslys/det truende og farlige mørke, det voldsomme tempo/den sigende pause.

Brugen af kontrast er virkningsfuld og vigtig at arbejde med, men den fungerer bedst, når den skaber betydning i samspil med andre virkemidler og ikke blot er en tom effekt.

### *Symboler*

Alle typer af forløb er i sig selv symbolske udtryk, men man kan også arbejde med symbolværdien af fx elementer, som giver bestemte associationer, rekvisitter, stoffer eller kostumer, der udsender bestemte signaler, musik og lydkulisser som sted- og stemningsdannere eller handlinger og ritualer.

### *Rytme*

Rytmen og pulsen i det enkelte forløb, i sammenstillingen af forløb og i helheden er væsentlig – og skal altid medtænkes. Et bevidst forhold til rytme kan fx tage sit udgangspunkt i en

gennemtænkt brug af kontrast og i en opmærksomhed på timing: hvornår skal præcis dét siges, gøres og vises, og hvordan i forhold til alle de andre elementer og handlinger?

### **Dramaturgiske valg**

I undersøgende dramaforløb og når man vil sætte en forestilling op ud fra et manuskript, kan man tit komme til at stå i en valgsituation både indholdsmæssigt og formmæssigt. Hvis man fx arbejder ud fra et emne, som senere skal blive til en forestilling, viser det sig som regel ret hurtigt at være nødvendigt at afgrænse emnet: at vælge fra. Denne afgrænsning bør bl.a. begrundes ud fra, hvad man vil sige med sin forestilling. Det valgte *fokus* hænger sammen med en mening om eller *tolkning* af emnet.

Tilsvarende er man nødsaget til at foretage en eller anden form for fortolkning, bevidst eller ubevidst, når man vil dramatisere fe en novelle. Denne tolkning er så udgangspunktet for en hel række andre valg. Fx vil den styre valget af de dramatiske virkemidler samt brugen af grundelementerne og dermed den kunstneriske *form*.

Stil er valg inden for det formmæssige, specielt hvad angår virkemidler: komisk, grotesk, abstrakt, realistisk m.v. Selv der, hvor man ikke vælger stil, er der tale om en slags stil. Stilvalget får betydning for, hvordan såvel de agerende som et eventuelt publikum oplever hele den fiktive situation.

I forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningen vil det i starten nok

primært være læreren, der foretager disse valg. Efterhånden overlades fortolkningen og de dramaturgiske valg mere og mere til eleverne.

## **De faglige områder**

### **Dramaarbejde**

#### **Øvelser og rollespil**

Dramaøvelser kan variere. Det kan være øvelser, der styrker elevernes bevidsthed om teatrets grundelementer, øvelser, der bare handler om at varme op, eller øvelser til træning af krop, stemme, koncentration og energi. Det er sjældent muligt at skille øvelsernes formål så meget ad, som det er gjort i læseplanen. Ofte har en øvelse et hovedformål, men når man arbejder med den, opdager man, at man desuden opnår mange andre ting.

Det vigtigste er, at øvelserne ikke laves i blinde. Øvelserne skal have en mening både for læreren og for eleverne. Dramalæreren bør kunne gøre rede for, hvorfor det lige netop er denne øvelse, der er på programmet.

Lege og øvelser, fe forskellige »bryd cirklen-øvelser«, »robotøvelser« eller lege som »stå trolde«, kan være skridt på vejen til undersøgelse af et emne eller en problemstilling. Og arbejder man hen imod en forestilling, kan øvelser og lege i bearbejdet form ligefrem indgå i forestillingen. I den engelske tradition for »drama til forståelse« optræder statuelege fe ofte således, at statuerne indgår i den færdige produktion. I forumteater forbereder

man produktet ved at øve en række rollespil, hvor hovedpersonen er den undertrykte part – taberen.

I nogle former for fortælleteater lægger man ud med personlige fortællinger eller digte for at finde stof til stykket.

Rollespil er især udbredt i den socialrealistiske tradition. Der findes mange varianter af rollespil. Typisk er at bygge små spil op omkring dagligdags genstande, fx en seng, et bord, en stol. Eller at bygge op omkring dagligdagens problemer, fx »den stressede familie« eller generationsproblemer, fx »komme for sent hjem«.

Rollespillene kan varieres ved, at to spillere spiller én person, hvor den

bageste holder hånden på hovedet af den forreste og siger, hvad vedkommende tænker.

Næsten alle former for rollespil kan efter en opstramning oversættes til replikker. Med en fornuftig instruktion kan rollespillet blive vendt ud mod publikum og komme til at indgå i den færdige teaterproduktion.

### **Lærer-i-rolle**

Det er ofte læreren, der motiverer, leder og kontrollerer dramaforløbene uden selv at være en del af fiktionsverdenen. Læreren stiller opgaven, eleverne forbereder et »svar« og fremviser det for læreren og kammeraterne. Som i mange andre undervisningssituatio-



**Billedet fjernet på grund af ophavsret**

ner vil læreren også her kommentere, rette og give gode råd.

»Lærer-i-rolle«-teknikken giver et alternativ, hvor læreren forhandler og løser sine vejlederopgaver inde fra spillet ved selv at gå i rolle og være med i forløbet.

Læreren spiller ikke en rolle som på teateret og deltager heller ikke blot på lige fod med eleverne. Han kan vælge at agere en karakter, der er relevant for forløbet, og give netop de verbale og fysiske tegn, der kan afklare rollen for deltagerne, eller han kan vælge at gøre mere ud af sin rolle, fx ved hjælp af kostumer, rekvisitter og stemmeføring.

*»Forestil dig, at du bor i denne gade, og stil dig som en statue af en, der tigger, vasker tøj, drikker brændevin eller noget andet. For enden af gaden viser tugthusfogeden sig med sin kærre. «*

Omtrent sådan kan et dramaforløb starte, og inden længe vil en gade være opstået med tiggere, vaskemadammer, børn, en slagter, en værtshusholder osv. Forløbet skal føre deltagerne 400 år tilbage i tid til Christian IV's børne- og tugthus i København. Eleverne spiller figurer i 1600-tallet, men de har ikke fået udleveret replikker, der er ikke opstillet kulisser, og der er ikke noget publikum. Læreren deltager aktivt i forløbet som tugthusfoged. Han er *lærer-i-rolle*.

Hverken lærer eller elever behøver at spille deres rolle hele tiden. Begge parter kan gå ind og ud af figuren, fx for at diskutere problemer eller udviklingsmuligheder for spillet, for at lave en »statue« eller for på anden måde at uddybe en problemstilling.

Eleverne bør vide, hvornår læreren spiller en rolle. Det kan han fx markere ved at tage sin hat af eller sætte sig på en stol, når han er ude af rolle. I øvrigt kan både lærer og elever udmærket afprøve flere forskellige figurer i løbet af en sådan dramaprocess.

Det er vigtigt, at læreren gør sig klart, hvad han vil opnå med sin rolle, før han vælger den. Der er flere forskellige lærer-i-rolle-typer at vælge imellem. Vil han fx have klassen i gang, give opgaver, orientere stiltfærdigt om et emne, have klassen til at hjælpe, skabe et problem, som skal løses, dirigere eller give ordrer.

Her følger en række eksempler på mulige typer:

a) Den leder-autoritære type:

Kaptajn, dronning, gangsterchef, ekspeditionschef, den ældste i byen, hotelvært, borgmester.

Denne rolletype er anbefalelsesværdig for den uerfarne lærer-i-rolle, idet den på mange måder ligner den konventionelle lærerrolle; læreren har kontrol og kan føre spillet i den retning, han ønsker.

b) Mellestatusrollen:

Budbringer, overlægens assistent, førstestyrmand, reporter, vicevært.

En effektiv rolle, der kan give eleverne ansvar for udviklingen i forløbet. Mellemanden følger andres ordrer og kan kommunikere med både højere og lavere autoriteter.

### c) Lavstatusrollen:

Slave, tjener, børnehjemsbarn, posedame, gadefejer, vagabond, dørsælger, tigger, nyt barn i skolen. Rollen kan være en, man kan bestemme over, eller det kan være en offerrolle, en, der har brug for hjælp. Når læreren tager lavstatus- eller offerrolle, får deltagerne høj status og må tage initiativet til at reagere og handle.

### Forumteater

Forumteater er en dramaform og dramametode, som er et redskab for brugerne til at opdage og erkende dagligdags situationer, som føles undertrykkende, og se muligheden for at handle sig ud af dem.

Forumteatret er en teaterform, hvor publikum kan give forslag til replikker og ændre på den viste handling. Tilskuerne kan standse et forløb og selv gå på scenen, så de kan udskifte en rolle. Ideen er, at de dermed kan opleve, at de kan handle sig ud af situationer, hvor konflikter ellers vil være uløste.

I en pædagogisk form arbejder eleverne med et emne eller en problemstilling, som enten er meget aktuel for dem, eller som kan blive det. Teatergruppen spiller spillet minimum to gange. Anden gang har publikum mulighed for at skifte roller ud, for dermed at ændre på handlingen. Hvis de ikke skifter roller ud, ændrer virkeligheden sig heller ikke.

En central figur i denne form for drama er *jokeren*, en slags spilleleder. Det er en meget ansvarsfuld rolle.

### Et eksempel:

1. Brainstorm på titlen.
2. Vægaviser over brainstormens resultater produceres.
3. Dramaøvelser, vurderingsøvelser, statueøvelser.
4. På baggrund af 1-3 arbejdes der i grupper. Hver gruppe skal øve et spil,
  - som er tydeligt relateret til emnet
  - som skal være selvoplevet eller erfaret fra velunderrettede kilder
  - som skal vises for resten af holdet
  - hvor spillerne ikke må løse de problemer, som stykket skitserer, dvs. at spillet skal ende negativt eller uforløst – et antispil
  - som skal vare mindst fem minutter.
5. Jokeren, i dette tilfælde læreren, cirkulerer mellem grupperne. Dels for at hjælpe med eventuelle dramatekniske problemer, dels for at hjælpe grupperne med at overholde reglerne.
6. Grupperne samles og placeres i en rundkreds uden for det sceniske rum, så ingen er fysisk forhindret i at hoppe ind.

Grupperne viser deres antispil. Når alle spillene er vist, afgør grupperne, hvilket spil der er bedst egnet som forumteater – dvs. et spil, som er relevant, realistisk og vedkommende for eleverne.

7. Det udvalgte forumspil spilles nu anden gang. Ved spillets slutning spørger jokeren publikum, om stykket skal slutte på den måde.

8. Forumspillet spilles nu tredje gang, og denne gang har publikum mulighed for at skifte roller ud for dermed at vise, hvordan den skitserede konflikt kunne løses.

Den samme rolle kan skiftes ud flere gange. Skulle et rolleskift virke urealistisk, kan publikum råbe:

»STOP! Det er eventyr!«.

9. Forumteatret afsluttes, mens der endnu er engagement, og rundes af med en diskussion, hvor alle de, der ikke har lavet indhop, har mulighed for at tale.

#### *Jokerrollen:*

Jokeren har under hele forløbet ansvaret for både at støtte grupperne i deres arbejde med antispillene og at hjælpe og støtte publikum under forumspille- ne, således at der skabes mulighed for, at handlingen kan ændres.

Emner til forumteater kan fx være: vold i skolen, mobning, kammeratskab, venskab, lederskab, tyveri, rusmidler, angst, arbejdsmiljø.

### **Teaterarbejde**

#### **Produktion af forestilling**

Når man planlægger en teaterproduktion, skal det fra starten være klart, hvem man skal spille for, og hvor og hvornår man skal spille. Der er stor forskel på at spille i dramalokalet for kammeraterne og i hallen for hele skolen, forældre m.m. Datoen for forestillingen er den deadline, der er med til at drive arbejdet med materialet fremad. Det skal bruges, og på en særdeles synlig måde. Ved en forestilling er der kontant afregning for det arbejde, der er gået forud.

Man kan bruge mange forskellige udtryksformer i samme teaterforestilling. Og det er godt at veksle mellem dem. Følgende figur illustrerer nogle muligheder:

#### **Musik**

sang/musik  
stemningsmusik/ overgangsmusik  
lydkollage

#### **Sprog**

monolog  
dialog  
digt  
rim  
talekor

#### **Regi**

scenografi  
kostume  
maske

#### **Teknik**

lys  
lyd på bånd  
dias  
special effects

#### **Bevægelse**

dans/dansedrama  
akrobatik  
bevægelsesmønster

## **TEATER**



**Billedet fjernet på grund  
af ophavsret**

Det er svært at finde et færdigskrevet manuskript, der i indhold og antal af roller passer til det valghold, man har. Der er i de følgende eksempler lagt hovedvægt på produktionsformer, der tager udgangspunkt i oplevede situationer, i en ide og i ikke-dramatisk tekst. Endelig beskrives, hvordan man kan bearbejde et manuskript i forbindelse med processen fra manuskript til forestilling.

### **Fra ide til forestilling**

Udgangspunktet for fremstilling af et teaterstykke vil mange gange være, at eleverne har en ide om, at de vil lave teater om problemstillinger, der er en del af deres hverdag på skolen eller i fritiden.

Der ligger en stor udfordring for læreren i at komme fra sådanne ideer til en færdig forestilling. Der er en fare for, at stykket bliver til banaliteter uden dybde, og at eleverne ved hjælp af klicheer udtrykker deres problemer eller utilfredshed.

Derfor er det vigtigt, at man kommer til bunds i de problemstillinger, eleverne opstiller, så man får sat fokus på det, som er det egentlige problem. Det kan være, at problemet i virkeligheden er noget helt andet end det, som umiddelbart er synligt. Det kan også være, at man ved at arbejde med problemerne afdækker andre problemer, som er langt mere interessante. Det er vigtigt at afgrænse emnet eller emnerne, at komme til bunds i dem og beskæftige sig med det væsentlige.

Hvis man gennem brainstorm eller

mindmapping har fundet frem til de personer, som skal optræde i historien, kan man benytte »*Word and Action*« som den videre arbejdsform.

Metoden er opdelt i tre faser:

#### *1. fase*

Eleverne sidder i en firkant med et scenisk rum i midten og indgange i hjørnerne. En lærer sidder blandt eleverne. En anden lærer får deltagerne til at trække tre forskellige kort fra en kortbunke. Hvert kort repræsenterer en figur, der har noget at gøre med det, man arbejder hen imod. Kortene er udarbejdet sammen med eleverne på forhånd. Læreren forklarer, hvem de tre kort, der bliver udtrukket, repræsenterer, så alle har den samme grundopfattelse af figuren.

#### *2. fase*

Læreren vælger nu et af kortene og stiller en række spørgsmål til figuren. Alle må svare – håndsoprækning er måske, en god ting. Alle svar indgår i historien. Det er vigtigt, at læreren husker alle svar, og derfor er det en god ide jævnligt at summere hele svarforløbet. Læreren stopper efter et stykke tid, eller når der er en naturlig afslutning. Svarforløbet fortælles herefter som én sammenhængende historie.

#### *3. fase*

Nu skal eleverne forsøge at spille historien. Man må bruge det firkantede rum i midten og de fire indgange i hjørnerne. Ved håndsoprækning kan

eleverne tilkendegive, om de har lyst til at deltage i spillet, efterhånden som læreren præsenterer rollerne i forløbet. Rollerne omfatter ikke kun personen, som blev udtrukket på kortet, men også de ydre rammer som døre, senge, cykler, andre personer, som indgår i historien, væsner, m.m. Det er lærerens opgave at sætte roller på alt i historien. Alle roller etableres ikke på en gang, men i en kontinuerlig strøm i takt med, at historien skrider fremad.

Så træder den anden lærer i funktion. Vedkommende har hidtil lyttet og forsøgt at nedskrive alt, hvad der er blevet sagt. Denne lærer påtager sig den dominerende rolle i stykket, nemlig den, som blev udtrukket på det første kort, og skal samtidig være den, der skal holde energien oppe og spillet i gang. Henvendelse til endnu ikke deltagende elever under spillet kan være en fordel. Dels for at motivere dem til at deltage, dels for at få dem til at føle, at de også er med. De to lærere skal samarbejde om tempo og udspil og om at følge historien slavisk.

Når historien er færdigspillet, går man i gang med det næste kort. Alle elever sætter sig, og et nyt fase-2-forløb kan starte. Når man har været igennem de tre kort, vil der sandsynligvis være et glimrende oplæg at arbejde videre med, så man kan etablere en færdig forestilling. Der skal dog skæres i materialet, i emnerne, og der skal fokuseres på de problemer, som man ønsker at komme til bunds i.

I spillet vil der fremkomme rammer til, hvor historien kunne foregå, og

fortolkninger af emner, som er værd at holde fast i.

Disse forslag bør nedskrives, så notaterne kan danne udgangspunkt for en synopsis til videre brug. En synopsis er en kort, men alligevel detaljeret fremstilling af handlingsforløbet, som beskriver, hvad der skal ske scene for scene. Nu er det tilladt at pynte på historien for at fremhæve det, man ønsker at vise. Man kan også placere ideer og titler til sange i synopsisen.

Synopsen er et godt hjælpemiddel, når man skal have et struktureret overblik over selve historien, og for at få hovedideen på plads. I synopsisen optræder de figurer, som senere skal være karakterer i stykket, og når den er færdig, er det tid at begynde på en nærmere karakteristik af hovedpersonerne.

Der vil på dette punkt i forløbet være behov for at koble præcise replikker på stykket. Derfor kan man gå i gang med improvisationer over de enkelte personers samspil i historien. Eleverne kan spille de figurer, der er i stykket, i de forskellige situationer og rammer, der er besluttet. Problemerne kan stilles på spidsen, så man kan se, hvad det udvikler sig til. Båndoptagelser af improvisationerne kan holde replikkerne fast.

Metoden er god, hvis man vil fremstille et teaterstykke, hvor eleverne får så stor indflydelse på handlingen som muligt, uden at det ender som overflade og klicheer. Metoden øger også kvaliteten af det at spille teater: replikker og handling falder mere naturligt i

forhold til selve spillet, fordi eleverne selv har opfundet figurerne og formuleret deres replikker. Det er nok et holdningsspørgsmål, hvor langt man vil inddrage eleverne i processen med at fremstille et teaterstykke. Det gør processen længere og mere omstændelig, men ofte bliver resultatet noget, som både lærere og elever kan stå inde for.

### **Fra egne oplevelser til forestilling**

I det følgende beskrives en fremgangsmåde, der bruger elevernes (og læreres) egne oplevelser som udgangspunkt for materiale til en forestilling. Ideen er, at det, deltagerne kommer med, bestemmer, hvad der skal ske. I eksemplet forestiller vi os, at det skal ende med en færdig forestilling, men fremgangsmåden er også god til i kortere forløb at undersøge problemstillinger og emner.

#### *Overordnet emne: Ungdom*

Når man vil bruge deltagernes egne oplevelser som udgangspunkt for at lave teater, må det overordnede emne være bredt og give alle mulighed for at fortælle. På valgholdet er alle hver på sin måde ekspert i det at være ung. Hvad det inden for det overordnede emne kommer til at handle om, afhænger af de oplevelser, der bliver fortalt.

#### *Brainstorm*

For at spore ind på emnet laves en hurtig brainstorm. Eleverne nævner i flæng, hvad der falder dem ind inden

for emnet. Det kan være skole, lærere, lektier, fester, kærester, bajere, forældre eller arbejde.

#### *Fortællerunder og vægaviser*

Eleverne inddeles i grupper med 4-6 personer i hver. I en fortællerunde fortæller hver deltager de andre i gruppen om en situation inden for emnet, han selv – eller en, han kender godt – har oplevet. En eller flere situationer vælges af gruppen og laves til et spil, der vises for de andre grupper.

Grupperne får ca. 20 min. at arbejde i – det er ikke meningen, de skal nå at bearbejde spillene eller diskutere dem. Situationerne skal så vidt muligt spilles, som de er oplevet.

Efter hver spillerunde snakkes om spillene, fx: *Hvad var det vi så? Hvad ligger der bag? Hvad skete der? Hvem så vi? Hvad mon de tænkte? Hvilken opdragelse har de fået? Hvilket miljø kommer de fra?* På den måde fås der stof og emner til nye fortællerunder.

I begyndelsen kan fortællerunderne være helt frie inden for det overordnede emne, men nye fortællerunder kan koncentrere sig om delemner, der dukkede op i de første runder, fx skole, fester, kærester, forholdet til de voksne. På den ene side snævres emnet efterhånden ind. På den anden side er det vigtigt med åbenhed for nye muligheder og delemner.

Alt efter tid og valgholdets størrelse laver man det antal fortællerunder, der er brug for (fx 4–8 runder).

I de første fortællerunder er materialet ofte meget småt. Man starter ikke

med at fortælle de oplevelser, der virkelig satte sig spor. Dem, der gjorde særlig ondt eller særlig godt. Derfor er de første runder ofte opvarmning eller skridt på vejen til at komme ind til de situationer og emner, der virkelig betyder noget for deltagerne.

For at holde styr på materialet beskrives spillene kort på store vægaviser som en slags huskesedler. På den måde har alle mulighed for at følge med i processen og være med i de beslutninger, der skal tages undervejs.

### *Rammen*

Inden man bearbejder det indsamlede materiale, må man have en ide om, hvad det er, det fortæller. Her bruges vægaviserne. *Hvordan kan situationerne og ideerne spille med eller imod hinanden – er der en naturlig rækkefølge? Hvordan kan de mange individuelle historier blive til en fælles historie?* Når man ved, hvad materialet fortæller, kan man finde en ramme, der kan indeholde alt materialet. Rammen kan være det sted, stykket foregår, fx en fest eller i skolegården, eller det kan være en af historierne, som i sig selv kan danne en ramme om de andre historier.

Det kræver forberedelse at få brugt alt det gode materiale ordentligt; at få strøget det, der ikke skal med, men som var et skridt på vejen, og det kræver forberedelse at få det, der skal med, til at hænge sammen. Læreren må både alene og sammen med eleverne se på vægaviserne og finde ud af, hvad de samlet fortæller.

Når man ved, hvad stykket handler om, kan man begynde at tænke på fx scenografi og kostumer.

### *Bearbejdelse af det indsamlede materiale*

De mange spil kommer sjældent med i det færdige stykke i deres oprindelige form. De skal bearbejdes, og der skal digt es videre på den virkelighed, spillene fortæller om. *Hvad mon der skete før eller efter en bestemt situation? Hvad mon hun tænkte, da hun sagde det og det?* Alle skal være med til at lave spil, og alle skal være med til at digte videre ud fra materialet og de beslutninger, der er taget. Der skal fx skrives sange, digtes monologer eller raps, og endelig skal spillene bearbejdes til færdige scener.

Med denne arbejdsform får man som regel ikke en fortløbende historie, men mere en forestilling, hvor de enkelte scener spiller med og mod hinanden.

Når det hele sættes sammen, er det desuden en god ide at tænke i kontraster og lade store scener med mange, fx skoleklassen, skolegården, festen, veksle med mindre scener med få, fx mor og datter, kærestepar, elev og inspektør. Digte, monologer, sange, raps blandes ind imellem som kommentarer eller kontraster til det, vi ser.

Når der er mange skift i en forestilling, er det en god ide at bruge mange scener, således at skift fra en scene til en anden kan styres med lyset og således gå hurtigt.

Det er vigtigt at huske, at selv om der er startet med virkelige historier,

behøver stykket ikke ende med at blive naturalistisk. Når man bearbejder materialet og digter videre, kan man bruge alle de fantastiske ting, som teater kan.

Denne måde at arbejde på egner sig også godt, hvis man har inviteret en anden gruppe mennesker udefra med i dramaarbejdet, fx flygtninge, ældre eller handicappede.

### **Fra ikke-dramatisk tekst til forestilling**

At arbejde sig fra ikke-dramatisk tekst frem til en forestilling kaldes ofte dramatisering. Det kan være hensigtsmæssigt at skelne mellem to former for dramatisering. Den ene kan kaldes en rekonstruktion; det er den type dramatisering, hvor man uden egentlig at tolke historien forsøger at oversætte teksten til et dramatiske sprog. Noget der fx kan få eventyrbearbejdnings til at fremstå som en hel serie af optrin, hvor hovedvægten ligger på en scenisk rekonstruktion af et sæt begivenheder. Arbejder man på denne måde, går man glip af den udbytterige dialog, der kan opstå mellem to genrer, og som for øvrigt kan være en god åbner for at arbejde med litteratur.

Den anden form for dramatisering kunne man kalde for omsætning, og i denne betegnelse ligger, at det, man vælger at fremstille scenisk, er udtryk for en fortolkning og bearbejdning.

Den nyere litteraturteori arbejder med begrebet tomme pladser. Når læseren læser en skønlitterær tekst, vil han meget hurtigt begynde at skabe en

række forestillingsbilleder ud fra de ord, der står i teksten. Man ser noget for sit indre blik. Efterhånden som man læser videre, ændrer disse forestillingsbilleder sig alt efter, hvad man bliver fortalt i beretningen. Man udfylder tekstens tomme pladser.

Nu er det jo ikke tilfældigt, hvilke billeder der opstår. Teksten styrer. Men kun til en vis grad. Oplevelsesbillederne er i høj grad afhængige af, hvem der læser teksten. Med andre ord: I de billeder, læseren mere eller mindre bevidst vælger sig, er der allerede tale om en eller anden form for fortolkning. Denne lidt forenkede fremstilling skal tjene til at problematisere hele ideen med dramatisering. Hvis meningen med at dramatisere er at omsætte den fiktive tekst til et forløb, må man jo spørge sig: *Hvilken tolkning af de enkelte dele af teksten skal vi vælge, når vi skal omsætte? og hvilken tolkning af hele teksten?*

Arbejdet med dramatisering i betydningen omsætning må altså i første omgang tage udgangspunkt i, at den enkelte elev deler de billeder, han havde, da han læste værket, med de andre deltagere i klassen eller gruppen. Måske skal de tegnes. *Er der nogen fælles billeder, og hvilke er forskellige fra hinanden?* Denne udveksling kan være spiren til en fælles fortolkning af teksten.

Man kan også lade eleverne, hver især eller i grupper, skrive eller fortælle, hvordan de forestiller sig historien vil fortsætte – denne meddigtning vil jo være et bud på en fortolkning af det

foregående. Endelig kan man bede eleverne formulere nogle ting, de undrer sig over i teksten, og arbejde sig ind i teksten ud fra deres svar.

Under alle omstændigheder er det uhyre vigtigt, at man har en vis fælles fortolkning af teksten, inden man overhovedet begiver sig ud i at omsætte den i spil. Og tolkning er ikke en genfortælling af handlingen. Kommet så langt, skal vi i gang med udmøntningen af de fælles billeder og den fælles fortolkning. Det kan fx gribes således an:

- 1) Handlingen deles ind i episoder, og det fastsættes: Hvor (rum og tid), hvem (figurer), hvad (forløb). Rækkefølgen laves måske om i forhold til teksten, for at forløbet kan følge en spændingskurve. Beskrivelser skal omskrives eller udelades, og datid skal omskrives til nutid.
- 2) Der laves en synopse. Det skal være scener, der kan spilles. Det må overvejes, hvad der skal med, og i den forbindelse, hvad man skal gøre med de ikke-handlingsprægede sekvenser. *Skal tid og rum forkortes? Hvordan gør man det abstrakte konkret?*
- 3) Der laves eventuelt scenario: rækkefølge og nøglereplikker eller nøgleord.
- 4) Et eventuelt manuskript udarbejdes.

Når man dramatiserer lyrik, er der nogle andre hensyn at tage. Her gæl-

der det om, at udgangspunktet må være en fælles fortolkning. Dernæst skal man nok overveje, om ikke andre teatermæssige udtryksformer som performance e.l. kommer tættere på en omsætning af digtet end den almindelige dramaturgi. Under alle omstændigheder opstår der en frugtbar diskussion om, hvordan man skal forholde sig til, at nogle digte har en 0-tid, som skal omsættes i et tidsligt forløb, og at mange digte er båret af en stemning, som skal omsættes i handling. Man er i virkeligheden på denne måde i fuld gang med at diskutere genrer og udbygge elevernes genrebevidsthed.

### **Fra manuskript til forestilling**

På et valghold må et manuskript opfattes som en ramme eller et oplæg, som instruktør og spillere skal lade sig inspirere af og arbejde videre med. Umiddelbart passer et manuskript sjældent til det aktuelle valghold. Det kan være et spørgsmål om antallet af figurer (roller) med tilpas udfordring eller figurerens alder og køn, der er forkerte. Og det kan være indholdet, der skal fortolkes fra en bestemt vinkel for at gøre det vedkommende for valgholdet.

Det er vigtigt, at der i arbejdet med manuskriptet bliver noget meningsfuldt at lave for alle valgholdsdeltagere.

Læreren må i høj grad være ansvarlig for valg af manuskript. Mulighederne må kunne overskues. Det skal være muligt at bearbejde indholdet, dvs. at

der skal være emner, vi på den ene eller den anden måde kan researche og improvisere videre på. Det er godt, hvis holdet har mulighed for at bruge egne oplevelser og erfaringer – eller hvis der er noget, der kan digtes eller fantaseres videre på. Det drejer sig også om muligheden for at skabe nye roller og tilføje udtryk, holdet gerne vil arbejde med. Det kunne fx være dans, musik, gøgleri. Også her er hovedreglen imidlertid, at tilføjelserne skal være begrundet i manuskriptet.

I første omgang må læreren sætte sig godt ind i manuskriptet. Når det skal bearbejdes, er det vigtigt at tage hensyn til stykkets ramme og ide. Figurerne og historien skal analyseres, og der skal hentes inspiration fra livet og kunsten.

Det kan være en fordel ikke at starte arbejdsprocessen med at dele manuskriptet ud. Læreren kan fortælle historien, og emnekredsen kan diskuteres. Ellers vil der ofte være en tendens til, at deltagerne fikserer på rollerne antal og størrelse: *Hvilken rolle får jeg?* I starten er det vigtigste, at alle er åbne for de muligheder, manuskriptet giver for bearbejdelse.

Arbejdet kan således starte med, at der laves små improvisations- eller spilleoplæg ud fra de enkelte scener og manuskriptets emnekreds. Nye figurer kan digtes til, og eksisterende figurer kan formindskes eller forstørres. Mange kan prøve at improvisere på de samme figurer, så den endelige rollefordeling bliver åben og optimal. Er der meget store roller, er det en mulig-

hed at lade flere personer spille den samme figur. Der kan også improviseres over de miljøer, manuskriptet byder på. Er der noget, der foregår på en restaurant, til et bal, i skolegården, på slottet, på slagmarken.

Der skal også arbejdes med de enkelte figurer. Dette kan ske i en vekselvirkning mellem spil og samtale med de enkelte spillere. *Hvordan vil figurerne reagere i bestemte situationer og hvorfor?* En god ide kan være at interviewe en spiller i en figur. Alle deltagere stiller figuren spørgsmål om figurens dagligdag, særlige begivenheder i figurens liv, barndom, forældre, søskende og om figurens forhold til de andre figurer, der optræder i forløbet. Det er godt at bruge hv-spørgsmål: hvem, hvor, hvad, hvorfor, hvordan, hvorfra, hvorhen.

For at sikre en effektiv udnyttelse af øvetiden for alle spillerne og for at sikre, at man kommer det hele igennem, er det en fordel at lave en øveplan: hvem øver hvad, med hvem, hvornår? Ellers fortaber man sig nemt i enkelte scener, eller man når aldrig at få øvet den sidste del af manuskriptet ordentligt igennem. I øveplanen og i fordelingen af roller må der ligeledes tages hensyn til, at så mange som muligt kan være i gang samtidig, dvs. at arbejdet skal kunne foregå i mindre grupper, der ikke er alt for afhængige af hinanden.

Der skal også laves en plan for de enkelte scener og for hele spillet i forhold til scenografien – en scenisk analyse. *Hvor kommer man ind, og hvor*

*går man ud, og hvor er grænserne i de fiktive rum, der skabes i spillet?* Det gælder om at skabe en scenisk logik, og for at holde styr på det kan det være en fordel på papir at tegne de enkelte scener med spillernes placeringer og ind- og udgange. Selv om manuskriptet er tænkt spillet på en enkelt traditionel scene, er det ikke sikkert, at det er det mest hensigtsmæssige på valgholdet

### **Instruktion**

Instruktion tager udgangspunkt i stykets indhold, genre, virkemidler og dramaturgiske valg. Virkemidler og

valg er basis for både instruktionen af hele stykket (opsætningen), den enkelte scene og den enkelte dialog eller monolog.

Instruktøren skal bruge øjne og ører, stole på sin æstetiske sans og anvende sin erfaring fra andre områder: film, tv, billede/skulptur, litteratur og selvfølgelig fra teatret selv.

Spilleren skal kende og forstå sin figur for at kunne instrueres. Figuren bygges op gennem et samarbejde mellem spiller (og de andre spillere) og instruktør, eventuelt suppleret med improvisationer og øvelser. Ofte vil man lade spilleren starte med at komme med et bud på figuren selv.



**Billedet fjernet på grund af ophavsret**

Nogle grundregler og staldfiduser er gode at kende, når der skal instrueres:

1. Når man bevæger sig på scenen, skal det have en grund. Det gælder både gestikken og bevægelserne fra et sted på scenen til et andet. Mange, specielt unge, har en tendens til at rode rundt på scenen. Spillerne skal lære at turde stå på scenen, at fastholde blikket og at økonomisere med bevægelserne (alle bevægelser har en start og en slutning). Det kan være en stor hjælp for spilleren at have noget at holde sig til: stige, stillads eller lignende.
2. Enhver replik har en bestemt indstilling: *Hvorfor siger man lige den replik og i hvilken situation?*
3. Eleverne skal lære at snakke højt nok eller bruge den rigtige energi i stemme og artikulation og ikke at snappe endelserne i de enkelte ord eller sætninger af. En måde kan være at gå langt væk fra spilleren og bede vedkommende sige replikkerne med stemmen rettet mod en.
4. Ofte har spilleren svært ved at tage sig den tid, det tager at være tydelig på scenen. Det hele forgår på én gang og i én pærevælling. Det kan være en fordel at opleve hver enkelt ting for sig – at skille situationen ad, at tydeliggøre hver del og så sætte det sammen igen. Omvendt kan selv små pauser, fx i en overgang fra en situation til en anden eller fra en

replik til en anden, være dræbende.

En spiller, som venter på scenen, er ladet i stikken. Medspilleren skal være klar og opmærksom.

5. Spillet bliver tit for småt og snævert – det kommer ikke ud over scene-kanten. Man skal huske at bruge scenen, skabe afstand mellem spillerne og få dem frem på scenen. Det vil tit gøre spillet større, men det handler også om at lære energi, intensitet og overdrivelse. Det kan være et problem, at spillerne helt glemmer publikum – de spiller kun til hinanden.

Eleverne skal lære at tænke i en trekant: spilleren – medspilleren – publikum.

Når der skal være mange mennesker på scenen, må man tænke i billeder – scenebilledet er et levende maleri. Det kan være gruppeopstillinger, hvor det gælder om at udnytte scenerummet optimalt, at få afstand mellem grupperne og få de enkelte grupper til at være tætte, så billedet kan ses. Det kan også være et mere bevægeligt billede, fx et bybillede, hvor det hele skal koreograferes. Scenerummet skal tænkes både i bredde, dybde og højde.

De spillere, der ikke er i fokus, skal også instrueres. Alle, der er på scenen, er i spil. Man oplever tit, at spillere, der ikke er i fokus, bliver ukoncentrede, private eller falder i staver. Det handler bl.a. om, at spillerne skal lære at give fokus til det, der sker på scenen: at figuren reagerer og skaber interesse om det, der skal have publi-

kums opmærksomhed. I bybilledet kan man skabe koncentration om fx en samtale mellem to personer ved at trække dem frem på scenen, at lade alle andre reagere på det, der bliver sagt, eller ved at forstørre de tos spil og samtidig dæmpe eller fastfryse de andres spil.

Instruktøren må være den, der skærer ind til benet – smider væk: Omstændelighed og Smalltalk (»goddag, kom dog indenfor, værsgo å sid ned, vil du ha kaffe, bruger du sukker og fløde«) gør ofte, at scenens pointe og ide drukner. Det kan her være en hjælp at tænke i filmmediet: klip ind til der, hvor det centrale starter. Dette kan bl.a. gøres ved at have flere scener, hvor skift fra den ene scene til den anden foregår med lyset. Når lyset kommer på, er scenen i gang, og man skal ikke først have spillerne ind eller ud. Teknik, men også musik og bevægelse må altså tænkes ind i instruktionen, således at det underbygger og samler ide og dramaturgi og fungerer som en helhed.

## Lokaler og udstyr

### Lokaler

Det er hensigtsmæssigt, at dramaundervisning foregår i et dertil indrettet dramalokale. Generelt skal rummet være så stort som muligt, men ofte har man brug for mere plads især til de fysiske aktiviteter, og så må gymnastiksalen tages i brug.

Dramalokalet bør kunne mørklægges således, at man kan bruge lys. Bare ensfarvede, gerne mørke vægge eller gardiner på skinner på alle vægge kan skabe en rolig baggrund og give den bedste udnyttelse af projektørlys. Adgang til mindre rum til omklædning, sminkning, opbevaring af teatergarderobe m.m. er en fordel.

### Udstyr

Dramalokalet kan udstyres med kassesystemer, således at rummet hele tiden kan bygges om til det, der er brug for. Størrelsen af kasserne afhænger af rummets størrelse. Der bør kun være enkelte borde og stole, der kan bruges til rekvisitter.

Det er hensigtsmæssigt, at der opbygges et lysanlæg, og at der er adgang til stærkstrøm.

Desuden er det godt med båndoptager og evt. musikinstrumenter.

Medlemmer af læseplansudvalget for dansk (I):

Formand:

Professor Jørn Lund (til februar 1995).

Lektor Torben Weinreich, Danmarks Lærerhøjskole (fra marts 1995).

Amtsformand Asger Diness Andersen, Skole og Samfund.

Overlærer Anna Birgitte Steen Jensen, Danmarks Lærerforening (til september 1994).

Overlærer Jan Trojaborg, Danmarks Lærerforening (fra september 1994).

Sekretær:

Undervisningskonsulent Sten Sjørlev (til maj 1995).

Fagkonsulent Jens Boesen (fra juni 1995).

**Faghæfter**

- 1 Dansk
- 2 Engelsk
- 3 Kristendomskundskab
- 4 Historie
- 5 Samfundsfag
- 6 Idræt
- 7 Musik
- 8 Billedkunst
- 9 Håndarbejde
- 10 Sløjd
- 11 Hjemkundskab
- 12 Matematik
- 13 Natur/teknik
- 14 Geografi
- 15 Biologi
- 16 Fysik/kemi
- 17 Tysk
- 18 Fransk
- 19 Dansk som andetsprog
- 20 Færdselslære
- 21 Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab
- 22 Uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering
- 23 Tekstbehandling
- 24 Teknologi
- 25 Medier
- 26 Fotelære
- 27 Filmkundskab
- 28 Drama**
- 29 Arbejdskendskab
- 30 Latin



**Undervisnings  
ministeriet**