

37.13

UNDERVISNINGSVEJLEDNING
FOR FOLKESKOLEN **UDKAST**
14

Drama

1974

FOLKESKOLENS LÆSEPLANSUDVALG

Folkeskolens læseplansudvalg

Skoledirektør Hans Jensen, *formand*
Overlærer Bent Andersen
Skoleinspektør Mogens Andersen
Undervisningsinspektør Jens Bach
Undervisningsdirektør A. Baunsbak-Jensen
Overlærer Else Byrith
Undervisningsinspektør A. Bøgeskov
Skolebestyrer B. Christensen-Dalsgaard
Undervisningsdirektør Rikard Frederiksen
Fuldmægtig Henrik Helsted, *tilforordnet*
Undervisningsinspektør Per Iversen
Skoledirektør Poul E. Jacobsen
Overlærer Jørgen Jensen
Skoledirektør mag. art. Kr. Thomsen Jensen
Undervisningsinspektør I. Skov Jørgensen
Overlærer Kirsten Kjersgaard
Undervisningsdirektør O. I. Mikkelsen
Fuldmægtig Eyvind Noer, *tilforordnet*
Undervisningsinspektør B. Kehlet Nørskov
Førstelærer Mogens Rafn
Skoledirektør Svend Aage Rasmussen
Adjunkt Kurt Stolt
Rektor Harald Torpe
Overlærer Kaj Varming

NB! Vedrørende spørgsmål om undervisningslokalers, herunder faglokalers udformning og indretning henvises til den af *Folkeskolens Byggeudvalg* udarbejdede publikation »Projekteringsgrundlag for folkeskoler« (Undervisningsministeriet, senest udgave).

UNDERVISNINGSVEJLEDNING FOR FOLKESKOLEN - UDKAST

14

Drama

1974

FOLKESKOLENS LÆSEPLANSUDVALG
I KOMMISSION HOS LÆRERFORENINGERNES MATERIALEUDVALG

FORORD

Nærværende udkast til undervisningsvejledning er et led i den række vejledninger, der udsendes af Folkeskolens Læseplansudvalg på grundlag af forslag til lov om folkeskolen af 15. december 1972, hvor der i § 4, stk. 8, bl. a. anføres:

»Undervisningsministeren fastsætter regler om formålet med undervisningen i de enkelte fag eller faggrupper og udsender vejledende timefordelingsplaner og læseplaner, jfr. § 16, stk. 1.«

Udvalget ønsker at præcisere, at dette udkast sammen med de øvrige udkast til vejledninger i første række har til formål at danne grundlag for fortsatte drøftelser omkring indholdet og tilrettelæggelsen af folkeskolens undervisning og således ikke kan være udgangspunkt for en generel revision af de lokale undervisningsplaner, så længe der ikke er taget politisk stilling til det fremtidige lovgrundlag. Indholdet i udkastet vil dog formentlig tillige inden for de gældende undervisningsplaners rammer kunne virke inspirerende for undervisningen.

Udarbejdelsen af vejledningen har været overdraget læseplansudvalgets fagudvalg 8, der har haft følgende sammensætning:

Skoledirektør, mag. art. Kr. Thomsen Jensen, København, formand.

Professor Carl Aage Larsen, Danmarks Lærerhøjskole.

Sektionschef Johan Engelhardt, Nordisk Kultursekretariat.

Viceinspektør J. J. Christensen, direktoratet for folkeskolen, folkeoplysning, seminarier m. v., sekretær.

Denne vejledning er udarbejdet som følge af, at der i lovforslagets § 9, stk. 1 anføres følgende:

»Endvidere kan der tilbydes eleverne på 7.-10. klassetrin fortsat undervisning i fag eller emner, som er obligatoriske på tidligere klassetrin efter §§ 4 og 6, samt i drama og filmkundskab.«

Som særlig sagkyndig ved udarbejdelse af dette hæfte har seminarie- og universitetslærer Leif Kongsrud været inddraget.

Vejledningen er i den foreliggende form tiltrådt af Folkeskolens Læseplansudvalg som dette udvalgs udkast til undervisningsvejledning for det omhandlede område i folkeskolen.

Folkeskolens Læseplansudvalg,

juni 1974.

Hans Jensen.

INDHOLD

1. Formål.....	7
1.1. Bemærkninger til formålet.....	7
2. Undervisningens indhold.....	9
2.1. Almindelige bemærkninger	9
2.1.1. Den fri form for drama.....	9
2.1.1.1. Holdning til emnet.....	9
2.1.1.2. Udtryksmidler	10
2.1.1.3. Stilen	12
2.1.1.4. Andre former for fri drama.....	12
2.1.1.5. Dramatisering	12
2.1.2. Den tekstbundne form for drama.....	14
2.1.2.1. Dramatisering	14
2.1.2.2. Eget skuespil	14
2.1.2.3. Feature	14
2.1.2.4. Collage	14
2.1.2.5. Dokumentarspil.....	15
2.1.2.6. Litterære dramatiske værker.....	15
3. Undervisningens tilrettelæggelse.....	16
3.1. Almindelige bemærkninger	16
3.2. Lektionens rytme	16
3.3. Støtteøvelser	17
3.3.1. Rum.....	17
3.3.2. Rytme	17
3.3.3. Afspænding.....	18
3.3.4. Koncentration.....	18
3.3.5. Reaktion	18
3.3.6. Spontandans	18
3.3.7. Stemme og tale.....	19
3.3.8. Dynamik	19
4. Lokale og undervisningsmidler.....	20

1. Formål

Formålet med undervisningen er, at eleverne tilegner sig udtryksformer, der kan medvirke til at fremme balancen mellem den emotionelle, intellektuelle og sociale udvikling.

Det tilstræbes, at de gennem faget opnår større forståelse af sig selv og deres medmennesker, og at de får mulighed for at indleve sig i en række tilværelsesproblemer.

Endvidere skal undervisningen bidrage til, at eleverne øger deres forudsætninger for oplevelse og vurdering af dramatisk kunst.

1.1 Bemærkninger til formålet

I overvejelserne vedrørende formålet for faget drama er det væsentligt at fremhæve, at faget giver eleverne mulighed for at opøve varierede udtryksformer gennem såvel tale- som kropssprog. Dette vil kunne medvirke til at stimulere elevernes fantasi og skabende evne.

Gennem identifikation med forskellige roller kan eleverne opnå en nuance-

ret forståelse af andre mennesker samt af sig selv og af egne muligheder.

Den sproglige kommunikation får bl. a. sit indhold gennem talens prosodi (talerytme, tempo, pauser og betoning, styrke og artikulation, tonegang, tonehøjde og klang) og kropssproget (holdning, gang, gestik, mimik).

Kropssproget er af stor betydning, selv om hverken »sender« eller »modtager« i kommunikationen gør sig det klart. Kropssproget er således med til at tydeliggøre den mening, man vil udtrykke.

Eleverne kan i drama arbejde med emner eller situationer, hvor man gennem identifikation med de forskellige roller får en indlevelse i personer og situationer, som kan hjælpe eleverne til forståelse af menneskelige og samfundsmæssige problemer.

Eleverne i de ældste klasser er ofte optaget af, hvordan de skal optræde i forskellige situationer. En del af undervisningen i drama vil kunne bidrage til at hjælpe eleverne over den usikkerhed, de ofte vil føle i forbindelse med overgangen til arbejdet uden for skolens miljø.

Det skal også fremhæves, at eleverne gennem undervisningen i drama vil kunne hjælpes til åbenhed over for forskellige former for dramatisk udtryk.

Undervisningen kan således tjene til, at eleverne får mulighed for at forholde sig både accepterende og kritisk til dramatisk kunst.

2.1 Almindelige bemærkninger

I dette hæfte er der skelnet mellem to hovedformer for drama: Den fri form for drama og den tekstbundne form for drama.

Den fri form for drama (også benævnt dramik) bygger helt på elevernes egen skaben. I kortere eller længere handlingsforløb giver de i tale- og kropssprog udtryk for oplevelser, følelser, tanker og ideer.

Den tekstbundne form for drama (dramatik) er skuespil, der vises for et publikum. Teksterne kan være litterære værker eller tekster, der er skrevet af eleverne.

2.1.1. Den fri form for drama.

Selv om man naturligvis kan give sig i kast med at udtrykke et eller andet i dramaform uden nogen tankemæssig forberedelse, så vil der før eller senere opstå et stærkt behov for at få hold på de mange problemer, der er knyttet til gennemførelsen. Man vil komme i situationer, hvor forskellige forhold må afklares, og hvor man kan vælge mellem flere muligheder.

Et spil kan være meget kompleks, og man kan derfor ikke nøjes med at tænke i én dimension, når det skal forberedes.

Et eksempel kan tjene som illustration. Emnet er »årstiderne«.

2.1.1.1. Holdning til emnet.

Første spørgsmål kan være: Hvordan er vor *holdning til emnet*? Er vi positive eller negative? Inden for denne dimension vil mange være neutrale, medens nogle vil synes, at årstider er noget ubehageligt. Andre vil nærmest være begejstrede over den vidunderlige appel til vore følelser, der kan ligge i årstidernes vekslen.

Den næste dimension kan f. eks. være optimistisk - pessimistisk. Er man optimistisk, vil spillet måske ende med vårens spirende genfødsel eller høstens fyldte lader, medens den pessimistiske snarere vil lade det ende med vinterens død.

En tredje dimension kan være poetisk – upoetisk, hvor den poetiske nok vil dvæle ved blomster i vår, medens den upoetiske snarere vil tænke på forårsarbejdet i roerne.

En fjerde dimension kan være begejstret - nøgternt, hvor den første forestil-

ler sig den strålende sommer, den glitrende vinter, høstens gyldne pragt eller brusende storme og vårens ubetvingelige fremvælden, medens den nøgterne vil se trafikvanskelighederne ved vinteren, sommerens kulde, vinterens mangel på samme og forårets mange forkølelser.

Andre dimensioner kan være humoristisk – alvorsfuldt og ironisk – oprigtigt.

Det stof, man fremdrager, vil altså bære præg af den holdning, man indtager over for emnet.

Årstidsspillet kan blive fire korte danse eller en talerig »naturalistisk« skildring af en familie med ustandselig snak om sommerferie, efterårsferie, juleferie, påskeferie, en snak, der forhindrer, at man lever og glædes over nuet.

2.1.1.2. Udtryksmidler.

Andet spørgsmålet kan være: Hvilke *udtryksmidler* skal vi bruge? Først vil vi tage dem, hvor deltagernes kroppe og stemmer, er »materialet«, og anbringe dem på en linje, hvor de, der henvender sig til øjet, placeres til venstre, medens

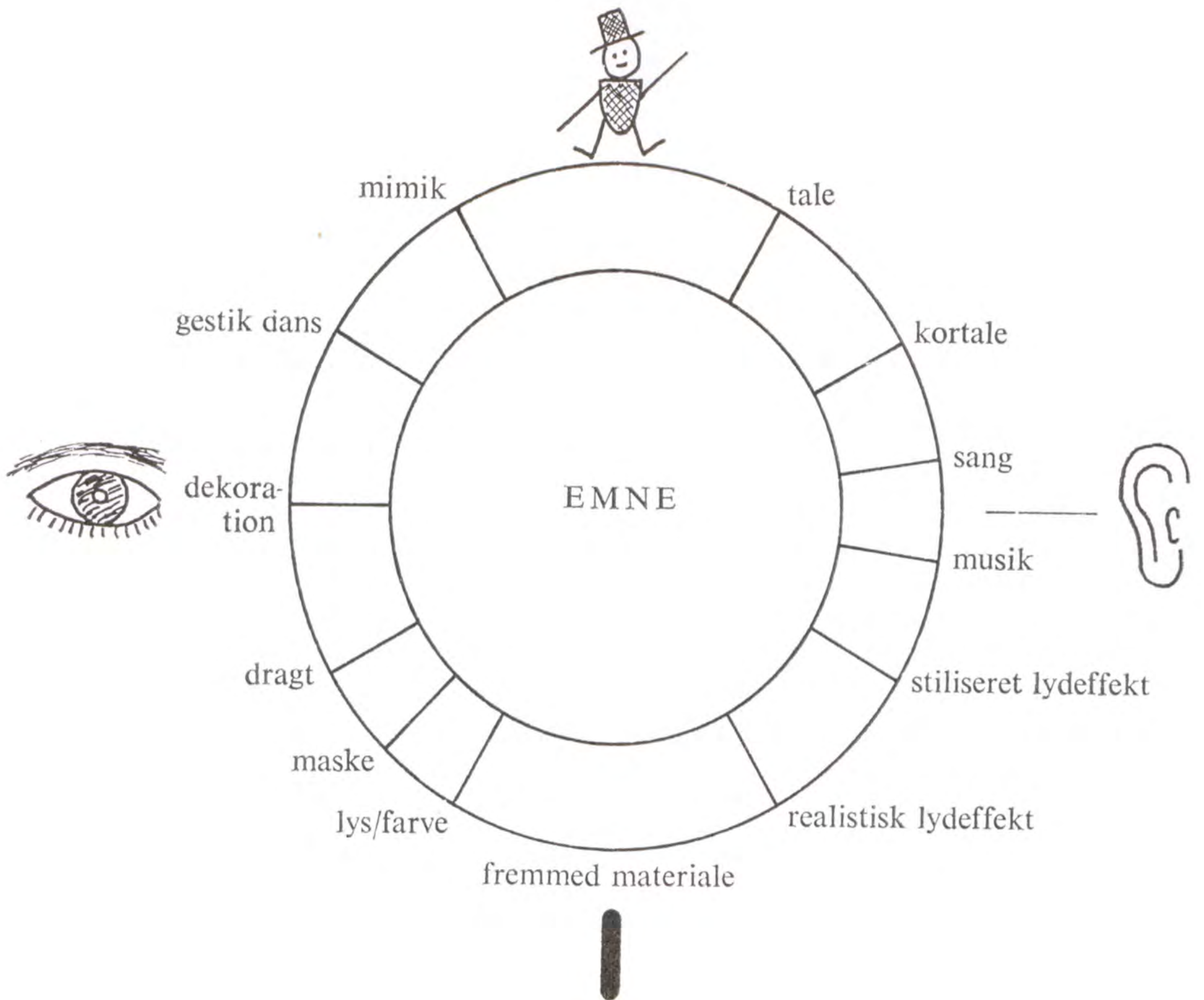
de, der appellerer til hørelsen, placeres til højre:

.
mimik, gestik, dans : tale, kortale, sang
.

En anden række udtryksmidler gør brug af fremmede materialer, som deltagerne selv eller kammerater har bearbejdet eller arbejder med. De kan ligeledes opstilles efter deres tilhørsforhold til de to sanser:

dekoration, dragt, | musik,
maske, lys og farve | stiliseret lydeffekt,
| realistisk lydeffekt

Ud fra emnet, man har valgt, og ud fra sine indre holdninger samt ud fra sine muligheder vil man benytte et eller flere af udtryksmidlerne i større eller mindre grad. Vi kan således betragte udtryksmidlerne som muligheder, der går fra slet ingen brug til fuld brug gennem hele spillet. Udtryksmidlerne, som er fælles for såvel fri som bunden dramaform, kan afbildes i det her gengivne diagram.



De kendte teaterformer opera, ballet, hørespil, pantomime etc. er specielle dramaformer, som er kendetegnet ved at bruge bestemte midler. På samme måde kan eleverne i et spil fremhæve nogle udtryksmidler og lade andre træde i baggrunden.

Ofte vil man dog i det fri drama udtrykke sig med hele sin person, med både kropssprog og talesprog. Måske ønsker man at skære talen ned til et minimum eller helt bort, og man har f.eks. en pantomime eller et dansedrama. I begge er det væsentligst kroppen (gestik og mimik), man udtrykker sig med; men et dansedrama vil ofte være mere stiliseret end en pantomime. Man bygger i dansedrama på spontandans. Dansen

skal fortælle en »historie«, udtrykke en idé, og selv om de enkelte bevægelser ikke bliver fastlagt, må bevægelsernes karakter og arrangement (de enkelte dansendes og gruppernes flytten sig i rummet) aftales. Man kan til dansen anvende musik, sang, talekor m. m.

Har man lyst til at udtrykke sig hovedsagelig ved hjælp af hørlige udtryksmidler, især talen, kunne man kalde resultatet et taledrama, og optager man spillet på bånd, får man et hørespil. Brugen af talens og stemmens udtryksmidler bliver her særlig vigtig, og stor disciplin i dialogen er nødvendig. Lydeffekter og musik vil som regel også være vigtige komponenter i et hørespil.

2.1.1.3. *Stilen.*

Tredje spørgsmål kan vedrøre *stilen*. Den kan variere fra naturalistisk til stileret. Spillet bindes i første tilfælde til en form, der søger at nærme sig den almindelige hverdagsagtige, i andet tilfælde til en form, der fjerner sig fra denne hen mod en bevidst rendyrkning af stilmomenter som f. eks. eventyragtigt, drømmeagtigt, danseagtigt, eksotisk- eller maskinagtigt.

Disse holdnings-, udtryks- og stilvariable kan indgå i utallige kombinationer og vil gensidigt påvirke hinanden og være afgørende for spillets udformning.

2.1.1.4. *Andre former for fri drama.*

Andre former for fri drama er adfærdsdrama, diskussionsdrama og valg drama.

Hensigten med disse er en anden end ellers i dramaarbejdet. Stoffet er nu realistiske muligheder fra det praktiske liv. Den kunstneriske udformning af spillet lægger man kun ringe eller ingen vægt på. Afgørende er derimod det emne, spørgsmål eller problem, man beskæftiger sig med og de mulige holdninger til det.

Eleven kan i dramaform øve sig i at klare mulige vanskelige situationer fra det praktiske liv, f. eks. at tage mod en officiel gæst på skolen og eventuelt holde en tale for vedkommende; at henvende sig om optagelse på et kursus, hvor det er svært at komme ind; at søge læreplads eller arbejde. Man taler da om et adfærdsdrama.

Er der et bestemt problem, som optager eleverne, et problem, de måske er uenige om, og som de ønsker at behandle og diskutere nærmere, kan dette også ske i dramaform. Problemet drøftes, og man søger at finde frem til en situation

og begyndelsen af et handlingsforløb, hvor problemet aktualiseres. Herefter fordeles rollerne, idet man ind imellem lader eleverne tage roller, der repræsenterer det modsatte synspunkt af det, de i virkeligheden har, og så må de forsøge at forsvare det. Efter spillet diskuteres resultatet. Denne »diskussionsform« vil ofte fremme forståelsen for den anden parts synspunkter, selv om man måske ikke bliver enig med vedkommende. Et sådant spil kaldes et diskussionsdrama.

En særlig form for diskussionsdrama er valg dramaet. Her tilrettelægges i forvejen et handlingsforløb indtil et punkt, hvor en eller flere af personerne står over for et valg, ofte af etisk karakter: Hvad eller hvordan vælger man, og hvorfor gør man det? Bagefter kan valget så diskuteres af klassen. Eksempel: Ved en fest opdager en pige, at hendes ven, som hun nødig vil miste, er blevet tilbudt narkotika af en kammerat og har taget imod det. Hvad gør hun?

2.1.1.5. *Dramatisering.*

Når man dramatiserer en tekst – det kan være en novelle, et eventyr, et fortællende digt, en fabel, et kapitel af en roman – omsætter man den beretning om hændelser, der findes i teksten, til hændelser, der sker »her og nu«.

Så snart man går i gang med en dramatisering af en sådan episk tekst, opdager man, hvor utrolig sammentrængt den episke beretning egentlig er. Med ganske få ord sammenfattes, hvad der i det virkelige liv kan have taget år og kostet store anstrengelser.

Skal man derfor dramatisere en episk tekst, må man forsøge at folde nogle af de hændelser ud, der gemmer sig i teksten.

Man kan sammenfatte, hvad der sker ved dramatiseringen, ved at sige, at det hele bliver personligt i den forstand, at der af en faglig eller fiktiv beretning dukker forskellige personer op, som vi skal få til at tale. Eleverne påtager sig en andens personlighed, og de, der eventuelt ser på, må leve sig ind i alle personerne, efterhånden som disse udfolder sig. Personerne trænger sig på, hver med sit karakteristiske ydre og sit særlige indre, så man formentlig tvinges til at give dem navne. Man kan f. eks. lade eleverne udforme hver sin person, idet man naturligvis snakker sammen om opgaverne og den dramatisering, der skal blive resultatet.

Forskellen på dramatisering og fremførelse af en sketch er, at der i sketchen intet gøres ud af persondannelsen.

Persondannelsen får naturligvis den største betydning for replikkerne. I mange episke tekster findes ingen direkte tale, medens dramatiseringen nødvendigvis må indeholde replikker, der er meningsfulde i sammenhængen. Disse må eleverne selv skabe. Man improviserer, drøfter resultat og forbedrer. Ved drøftelserne skal man ikke fremføre kritik mod eleven, men mod den person, der fremstilles. Enhver kritik bliver derved saglig og ikke sårende. Eleven, der skal skabe sine replikker, må tage hensyn til to sider, have to ting i sin bevidsthed samtidig: den person (rolle), han fremstiller, og historiens idé.

Efterhånden kan replikkerne fikseres mere og mere; men en særlig charmerende effekt fremkommer, hvis man aldrig lukker helt af for improvisationer. Improvisationer kan holde liv i en scene; men man må selvfølgelig være loyal mod de medspillende og ideen.

Den episke tekst kan ofte have filmens karakter af noget flydende, hvor man ubesværet skifter tid, sted og synspunkt, medens man ved dramatiseringen af et handlingsforløb skal samle handlingstrådene i tid og sted.

I mange episke beretninger findes replikker i større eller mindre mængde i teksten. Det kan være fristende at bruge disse replikker og vikle andre ud af såkaldte indre monologer; men det kan være uheldigt, idet den episke forfatter oftest skriver replikkerne med tanke på, at de skal læses. Han bruger dem for den episke fortællings skyld, måske for at skabe forandring, måske for at skabe monotoni, måske for at give fremstillingen en bestemt stil etc. etc. Man må derfor nøje lytte sig igennem replikkerne for at høre, om de er sige-replikker eller bare læse-replikker.

Man kan ofte finde frem til replikker og handlingsforløb ved brugen af kontraster. Man sætter den milde op mod den hårde, den glade mod den bedrøvede, den velvillige mod den vrangvillige, hvorved billedet bliver klarere.

Det, der i den episke tekst var beretning om handlinger, kan vi altså tage ind i vor dramatisering som handling eller tilløb hertil i form af replikker. Det, der herudover kan være i den episke tekst, er beskrivelse af personer og steder samt forfatterens egne meninger, udtrykt i refleksioner.

Beskrivelser af personer og steder kan kun komme med gennem det, som ligger i personerne og deres ord, hvorfor man stadig må vende tilbage til forlægget for at modtage den inspiration, der kan hentes fra digterens værk.

Forfatterens betragtninger fortæller os om værkets idé og disse dele af teksten

må ikke glemmes. Man kan f. eks. synge eller sige dem. Sådanne indslag kan både opdele og binde sammen.

2.1.2. Den tekstbundne form for drama.

Det er meget sandsynligt, at eleverne efter en tids arbejde med den fri form for drama får lyst til at tage den mere bundne form op, idet de udtrykker ønske om at arbejde på en forestilling, som de kan vise for andre.

Beslutter man sig for at tage denne opgave op, kommer et helt nyt forhold til at spille ind i elevernes dramaarbejde, nemlig forholdet *scene – publikum*. Spillet er ikke mere kun til for deltagernes egen skyld. Det sceniske værk skal kunne virke på tilskuerne.

2.1.2.1. Dramatisering.

Vælger eleverne at vise en dramatisering af f. eks. en novelle for et publikum, så gælder det ikke mere om blot at få dramatiseringen til at fungere, så at deltagerne selv forstår den. Nu må den fremføres, så tilskuerne kan *se*, hvad der foregår, *høre* replikkerne og *forstå* ideen, indholdet. Det betyder bl. a., at man må overveje, hvilken sceneform man vil anvende, og hvilke af teatrets tekniske udtryksmidler man vil tage i brug.

2.1.2.2. Eget skuespil.

Klassen kan også ønske at skrive sit eget skuespil. Ønsket kan opstå, fordi eleverne har haft en idé, som de har formet et enkelt spil over. Ideen og spillet har fanget deres interesse, og man begynder at udbygge den, lægge handlingsgangen fast og skrive de vigtigste replikker (nøglerplikkerne) ned. Til sidst er det blevet til et fuldt manuskript.

2.1.2.3. Feature.

Hvis eleverne ønsker at give et tema – f. eks. »ensomhed« eller »vold« – scenisk form, kan en feature være en mulighed. I featuren betragter man temaet fra mange forskellige synsvinkler og drager en række karakteristiske træk frem.

Elevernes egne oplevelser, følelser og overvejelser i forhold til temaet er naturligvis det væsentligste i behandlingen af det; men derudover kan man søge til såvel skøn- som faglitteraturen, til avisernes nyheder og endda til tonekunstens verden efter stof.

Efter at have valgt hovedlinierne i forløbet, kan eleverne dele sig i grupper, som så arbejder en tid forholdsvis selvstændigt med et afsnit af featuren. Featuren kan bestå af fikserede dramatiske forløb, afsnit med recitation og talekor, dans og sang. Til slut kan det hele, f. eks. ved hjælp af en gennemgående person, musik, lyd- og lyseffekter, bindes sammen til en forestilling.

I opbygningen af featuren vil man tilstræbe, at rækkefølgen af de enkelte momenter bliver sådan, at de kommer til at stå som kontraster, og at der bliver en stigning i forestillingens forløb.

2.1.2.4. Collage.

Hvis endnu flere uddryksmidler tages i brug – diasbilleder, film, båndoptagelser m. m. – og de forskellige momenter af forestillingen sættes sammen, så de belyser hinanden, kan resultatet blive en collage. Grænsen mellem en feature og en collage er dog flydende. Man kan måske nærmere tale om, at featuren får collageform. Medens i featuren det ene »træk« står relativt selvstændigt efter det andet.

sætter man dem i collagen op mod hinanden i én kunstnerisk helhed, ét billede.

2.1.2.5. Dokumentarospil.

Hvis eleverne er blevet optaget af et afgrænset historisk emne, f. eks. salget af De vestindiske Øer, en bestemt modstandsgruppes aktiviteter under krigen, en kendt persons liv eller måske et eller andet fra egnens eller byens historie, så kan dokumentarospillet være egnet. Det bygger på og beskriver i skuespillets form begivenheder, der har fundet sted. Indholdet baseres på stof og oplysninger, eleverne finder frem til. Typisk for dokumentarospillet er, at historiske dokumenter, f. eks. breve, indgår i spillets tekst og fremføres, som de er, det vil sige, at de ikke dramatiseres i gængs forstand. Sange og musik, som har relation til de skildrede begivenheder, kan give liv og afveksling til forestillingen.

2.1.2.6. Litterære dramatiske værker.

I de foregående eksempler har eleverne stort set selv skrevet teksterne. Litterære dramatiske værker kan også indgå i dramaundervisningen, men det vil ofte være vanskeligt at finde tekster, som, hvad indhold, roller og praktiske krav angår, egner sig for eleverne og de muligheder, man har.

I arbejdet med en forfatters sceniske tekst må man gå den modsatte vej af den, man er gået i den fri dramaform og i gruppens egne skuespil. Der gik man ud fra et emne, hvorefter handlingsforløbet udfoldedes, rollerne voksede

frem, og deraf opstod replikkerne. Ved det litterære dramatiske værk har forfatteren skrevet replikkerne samt et minimum af bemærkninger om personerne, og hvad de foretager sig på scenen. Her må man tage replikkerne som udgangspunkt og af disse udlede handlingsforløbet, rollernes karakter og endelig forfatterens idé. Endelig må man blive klar over sin egen holdning til såvel roller som idé.

I det litterære værk er meget uudsagt og ligger under replikkerne, og »under teksten« må man gennem en drøftelse af replikker, personer og idé finde frem til. I den færdige forestilling kan den vise sig ved for eksempel et blik, en bevægelse, en pause eller et tonefald.

Hvis man ikke kan finde et tilstrækkelig kort, egnet stykke, har man den udvej at tage udvalgte scener fra et større skuespil og så kæde dem sammen med en fortæller og eventuelt med musik. (Øhlenschlägers »Aladdin« er et eksempel på et sådant skuespil, som egner sig til at tage enkelte scener fra. Det har endvidere den fordel, at både Carl Nielsen og C. F. E. Horneman har skrevet musik til det).

Under arbejdet med de sceniske tekster vil man helt selvfølgelig komme ind på dramaturgiske spørgsmål, f. eks. betydningen af forskellige tekniske udtryksmidler for fortolkningen af en tekst og betydningen af tempo og rytme for forestillingens atmosfære og stil. Den egentlige litterære dramatiske analyse bør man imidlertid overlade til danskundervisningen.

3.1 Almindelige bemærkninger

Elevernes erfaringer i faget kan være ret forskellige. Nogle elever møder måske drama som noget nyt og ukendt, medens andre har oplevet denne arbejdsform i flere år som led i danskundervisningen eller andre fag.

Den forskellige erfaringsbaggrund må læreren naturligvis tage hensyn til i sine overvejelser, idet det er vigtigt, at de elever, der kender denne virksomhed, får opgaver, der virker udfordrende og fører videre, og at de andre elever får mulighed for at opleve dramaarbejdet i dets elementære former.

Elevernes ønsker vil kunne centreres om 1) et bestemt emne, de ønsker at behandle, f. eks. forurening, racefordomme; 2) en bestemt form, f. eks. skuespilopførelse i nutidig eller historisk stil, collage, dramatisering af en novelle eller andet litterært værk; 3) bestemte udtryksmidler, f. eks. masker, mime, dans, lyde, lys og farver; 4) selve den dramatiske proces, f. eks. på grund af dens frigørende og kommunikationsfremmende virkning, eller fordi den er morsom og personligt tilfredsstillende

eller fremmer følelsen af samhørighed i gruppen.

3.2 Lektionens rytme

En lektion kan inddeles i indledning, hoveddel og afslutning.

I *indledningsdelen* er opgaven at hjælpe eleverne til at frigøre sig, åbne sig for fantasiimpulser og få mod og lyst til at udtrykke sig. Det drejer sig således om en både psykisk og fysisk forberedelse. Til forberedelsen kan anvendes mange forskellige slags øvelser: spontan-dans til rytmeinstrumenter eller anden musik, afspændingsøvelser, koncentrationsøvelser eller andre støtteøvelser, som omtales senere (se 3.3.).

I *hoveddelen* arbejder man med det egentlige emne eller den egentlige emnekreds, som man sammen har fundet frem til eller forsøger at finde frem til. Medens initiativet i indledningsdelen ofte må komme fra læreren, vil denne i hoveddelen forsøge at bygge mere og mere på elevernes initiativ. Generelt vil det for elever være lettest at klare flere korte opgaver end en stor, og derfor vil man i begyndelsen ofte med fordel kunne arbejde med kortere handlingsfor-

løb. Gradvis kan man arbejde med længere og mere omfattende forløb for til sidst at nå frem til en større fælles opgave, hvis løsning kan strække sig over flere uger.

Generelt kan det siges, at det er lettest for eleverne at få noget ud af opgaven, når de arbejder sammen i mindre grupper på to, tre eller fire elever. I begyndelsen vil man derfor kunne lade mindre grupper, der måske har samme opgave, arbejde parallelt. Efterhånden som eleverne lærer at lytte til hinandens ideer og at samarbejde om en opgave, kan grupperne blive større. De vil da ofte arbejde med forskellige opgaver, som de derefter viser for hinanden. Man skulle gerne nå dertil, at de før eller senere alle er med i en fælles opgave.

Arbejdet med en opgave vil ofte forme sig således, at man først drøfter og forbereder den, derefter spiller den – gerne to eller flere gange og eventuelt i ændret form – og til slut samtaler om, hvorvidt arbejdet lykkedes.

Det er naturligvis vigtigt, at eleverne får tid til og mulighed for at fordybe sig i en opgave; men ofte har det dog vist sig at være et værdifuldt incitament, hvis læreren tildeler eleverne en bestemt tid til forberedelse af en opgave, f. eks. to minutter, ti minutter eller et halvt minut.

Lektionens afslutning kan forme sig som en kort periode, hvor man samler sig om noget fælles. Det kan være en udveksling af tanker, der også peger frem mod næste lektion, eller det kan være en dans, en afspændingsøvelse eller anden fælles opgave.

3.3 Støtteøvelser

3.3.1. Rum.

Eleverne må først blive fortrolige med

rummet, som de skal arbejde i. De har derfor behov for øvelser, som kan hjælpe dem til at opleve rummet. De må bevæge sig rundt mellem hinanden, tæt sammen, med stor afstand, i krumme baner og i lige linjer, gå forlæns, sidelæns baglæns, i forskelligt tempo, gå stille, gå kraftigt, enkeltvis, i grupper, mod hinanden, fra hinanden, fylde så lidt som muligt i rummet etc., etc. Sådanne øvelser giver også eleven bevidsthed om den del af rummet, som han indtager med sin krop og sine lemmer. Det personlige rum. Musik, for eksempel gramfon eller tromme, kan ofte være en hjælp.

3.3.2. Rytme.

Samtidig med at man således arbejder med rumøvelser, har man bevæget sig ind på et andet væsentligt område, nemlig rytmen. Man kan udmærket begynde med at bevæge sig til et almindeligt taktslag – 2-delt, 3-delt, 4-delt osv., – men vigtigt er det, at eleverne også oplever den levende form, rytmen, som man har den i musikken og sproget.

Rytmen skal ikke bare opfattes intellektuelt; den skal opstå i og »huskes« af kroppen. Øvelserne skal derfor bestå af bevægelser med enkelte eller flere dele af kroppen.

Læreren må selv finde på øvelser og opgaver; men det er vigtigt, at eleverne får øvelse i at opfatte et rytmemønster, at huske det og lave det efter samt at lave egne rytmemønstre og bruge dem. Når man nu har valgt et eller flere rytmemønstre, bruger man dem, idet man leger med dem på alle mulige måder: Man gengiver dem, så de kan høres eller ses, man går dem, danser dem, banker dem, siger dem, synger dem.

Arbejdet med rytmiske øvelser er af stor værdi for beherskelsen af kroppen, for sproget og for ethvert kunstnerisk udtryk.

3.3.3. Afspænding.

Mange mennesker er hæmmede af muskelspændinger uden at vide det. I enhver lektion bør der være nogen mulighed for afspænding og afslapning. Den afspændte tilstand forstår man bedst, når man lige har været spændt. Efter en aktivitet, der kræver spænding, kan eleverne f. eks. ligge på ryggen på gulvet og »føle sig tunge«; de kan tænke igennem hver del af kroppen (også hovedet), og hvor de føler spændinger forsøge at slappe af.

3.3.4. Koncentration.

Koncentrationsøvelser kan være fremmende for kreativiteten. Man kan koncentrere sig om praktisk talt alt muligt; men man må vælge ganske bestemte, afgrænsede ting og bestemte sanser, f. eks. lyden af en fjern bil eller flyvemaskine, en plet på en væg, en ru overflade, lugten i rummet osv. Man kan også koncentrere sig om erindringer, f. eks. om en uvæsentlig del af dagens forløb. Koncentrationen opretholdes ofte bedst ved, at man for sig selv eller andre i enkeltheder beskriver det, man koncentrerer sig om.

Da fantasiens livlighed og rigdom på indhold er så vigtig for den, der giver sig af med dramaarbejde, må den udvikles og have næring. Fantasiens materiale er sanseindtrykkene. Derfor er sansernes indsamling af materiale så vigtig. Nogle mennesker ser eller oplever intet ved f. eks. at gå igennem en gade, andre gør utallige iagttagelser.

Ved systematiske øvelser kan sansebevidstheden trænes. Opgaven kan f. eks. være at se alle de røde farver, der findes i omgivelserne, at bemærke alle de forskellige lyde, der forekommer, eller at observere alle de bevægelser, der sker omkring en.

3.3.5. Reaktion.

Som en del af koncentrationsøvelserne kan man også anvende specielle reaktionsøvelser, hvor formålet er at opøve eleverne i hurtig og præcis reaktion på en påvirkning, f. eks. en lyd, et ord, en bevægelse – eller en pause. Reaktionen kan være en af flere forud aftalte muligheder.

3.3.6. Spontandans.

Mens de tidligere øvelser drejer sig om få momenter, medtages i spontandansen så godt som alle momenter fra de andre øvelser: rytme, fantasi, rum, bevægelse, kontakt m. m.

Den almindelige form for dans er ofte begrænset til ret stereotype bevægelser, og det, der opfattes i musikken, er kun den elementære takt og måske rytmen. I spontandansen drejer det sig i almindelighed om at opfatte så meget som muligt af musikkens indhold (melodi, dynamik, rytme og takt, frasering osv.) og lade dette tale til fantasi og følelse og så give det udtryk i bevægelse. I spontandansen kan eleven blive ved med at udvikle sin bevægelsesfantasi, og læreren kan, når han betragter eleverne, give impulser til fordybelse i musikken og til rigere udtryk.

Spontandansen kan være ren dans med helt abstrakte bevægelser uden noget, som er mere eller mindre rigtigt; men den kan også være mere eller min-

dre besternt af et formål, hvorved bevægelserne bliver dramatiske – fortæller en »historie«.

Man kan naturligvis ikke udpege noget, som er mere eller mindre rigtigt; men det vil ofte i begyndelsen være en hjælp for eleverne, hvis de forestiller sig at illustrere et eller andet med deres bevægelser.

Til spontandansen kan man anvende alle mulige stilarter inden for musikken, idet man dog nok skal begynde med dem, eleverne bedst kender. Rytmeinstrumenter kan også anvendes.

3.3.7. Stemme og tale.

Som lærer opdager man snart, at eleverne i almindelighed taler uden at gøre sig klart, hvordan deres stemme lyder og deres tale forstås. Stemmens og talens udtryk vil man naturligvis normalt arbejde med i dramatimerne.

Af og til vil man imidlertid med fordel kunne koncentrere sig om talestemmens brug. Man må da allerførst gøre sig selv og eleverne klart, at talesproget består af 1) selve ordene, som man godt kunne skrive ned, og 2) måden, ordene bliver sagt på. Selvfølgelig vælger personen også selve ordene svarende til sin følellestilstand (»Det var ikke særlig morsomt«, »Det var møgtrist«); men måden, der tales på, prosodien, styres helt af personens holdning til det, han taler om, og den, han taler til, og af hans følellestilstand. Hvert enkelt af prosodiens elementer kan man koncentrere sig om og øve, så eleverne bliver mere bevidste med hensyn til talens udtryksmuligheder.

En øvelse kan f. eks. bestå i, at den samme besked bliver givet af forskellige personer (et rask postbud, en træt ældre dame), til forskellige personer (et barn, en syg), i forskellige situationer (under en gudstjeneste, på en galopbane, på en banegård, når toget skal gå), i forskellige sindsstemninger osv. Opgaven går da ud på at analysere, hvordan de ovennævnte elementer ændres afhængig af de forskellige forhold.

Man kan træne prosodien ved at tage ordene væk og f. eks »tale volapyk«.

Hvis eleverne er motiverede for det, kan man arbejde med rent tekniske, stemmehygiejniske øvelser (afspænding og åndedræt).

3.3.8. Dynamik.

Af og til kan eleverne have vanskeligt ved at nuancere, og det er først ved nuanceringen, at det dynamiske kommer frem. De dynamiske nuancer, som kan være ganske små og meget store, opfattes som en forskel i kraft – deraf ordet »dynamik«. Dynamikken giver sig udtryk inden for det hørlige (i tale, musik, lyde og støj) og inden for det synlige (i størrelse, antal, niveau samt bevægelseres hurtighed, rytme og intensitet).

Inden for det hørlige kan man eksperimentere med lydforskelle, og inden for det synlige med forskel i størrelse (stor og lille person), antal (mange i én gruppe, få i en anden), niveau (én person placeret højere, en anden lavere) og endelig med skiftende tempo, rytme og kraft i personernes bevægelser.

Naturligvis kan man anvende et stort klasseværelse til dramaundervisningen, forudsat at borde og stole kan flyttes væk, så der bliver en god, stor gulvplads til gruppens øvelser. Bedre vil det være, hvor gymnastiksalen kan stå til rådighed for dramaundervisningen, idet god plads vil være en fordel for såvel de forskellige dramaaktiviteter som for spontandansen. Bedst vil det være, hvis man kan få en egentlig dramasal med tilstødende omklædnings- og grupperum.

Lokalet, hvor dramaundervisningen skal finde sted, bør kunne mørklægges, og der bør også findes i hvert fald et par

projektører. Enkelte borde og stole vil man også altid få brug for (vigtigt, hvis undervisningen foregår i gymnastiksalen), og desuden er det en stor fordel, hvis man har nogle forhøjninger af forskellig form og størrelse.

Grammofon og båndoptager er absolut nødvendige undervisningsmidler. Derudover bør der i lokalet findes diverse rytmeinstrumenter og helst også et klaver. Andre hjælpemidler vil lærer og elever fremskaffe efter behov.

I undervisningslokalet må der være et skab til opbevaring af de forskelligartede hjælpemidler, så man altid har dem ved hånden.

Læseplanudvalgets fagudvalg

Fagudvalg 1

Formændene for de respektive fagudvalg og underudvalg

Fagudvalg 2

Skoleinspektør Mogens Andersen (*formand*)
Skoleinspektør Karl Brøcher
Lektor Hans Jørgen Schiødt
Viceinspektør L. Nabe Nielsen (*sekretær*)

Fagudvalg 3

Skolebestyrer B. Christensen-Dalsgaard
(*formand*)
Overlærer Anders Johansen
Afdelingsleder Tage Werner
Fagkonsulent F. Tommerup Jensen
(*sekretær*)

Fagudvalg 4

Overlærer Kaj Varming (*formand*)
Lærer Gunnar Hansen
Professor Kjeld Winding
Fagkonsulent Arne Sloth Carlsen (*sekretær*)

Fagudvalg 5

Undervisningsinspektør Jens Bach (*formand*)
Skoleinspektør Ann Jeppesen
Afdelingsleder Ole B. Larsen
Fagkonsulent Knud Hansen (*sekretær*)

Fagudvalg 6

Viceskoledirektør Emil Pedersen (*formand*)
Overlærer Kirsten Kjersgaard
Professor Gunnar Heerup
Fagkonsulent Chresten Skov (*sekretær*)

Fagudvalg 7

Overlærer Else Byrith (*formand*)
Skoleinspektør Karl Erik Jørgensen
Professor Poul Steller
Fagkonsulent Asger Byrnak (*sekretær*)

Fagudvalg 8

Skoledirektør mag. art. Kr. Thomsen Jensen
(*formand*)
Sektionschef Johan Engelhardt
Professor Carl Aage Larsen
Viceinspektør J. J. Christensen (*sekretær*)

Læseplanudvalgets underudvalg

Børnehaveklasser

Viceskoledirektør Ingolf Haubirk (*formand*)
Børnehaveklasseleder Gerda Christensen
Undervisningsinspektør Agnete Engberg
Viceskoledirektør Thorkil Holm
Viceskoledirektør Peter Vedde
Afdelingsleder Hans Vejleskov
Fagkonsulent Merete Rein (*sekretær*)

De to første skoleår

Overlærer Kirsten Kjersgaard (*formand*)
Lærer Bente Christiansen
Undervisningsinspektør Agnete Engberg
Professor Carl Aage Larsen
Afdelingsleder Hans Vejleskov
Afdelingsleder Tage Werner
Fagkonsulent Asger Byrnak (*sekretær*)

Prøver og deres anvendelse

Skoledirektør Poul Erik Jacobsen (*formand*)
Afdelingsleder Jørgen Gregersen
Undervisningsinspektør B. Kehlet Nørskov
Fagkonsulent F. Tommerup Jensen
(*sekretær*)

Specialundervisning

Overlærer Kaj Varming (*formand*)
Skoledirektør Niels Jørgen Bisgaard
Ledende skolepsykolog Kai Gjørtz-Laursen
Undervisningsinspektør I. Skov Jørgensen
Afdelingsleder Ole B. Larsen
Fagkonsulent Asger Byrnak (*sekretær*)

Undervisningsvejledning for folkeskolen . Udkast

Hidtil udkommet:

- 1 Dansk
- 2 Matematik
- 3 Fysik/Kemi
- 4 Kristendom/Religion
- 5 Historie
- 6 Geografi
- 7 Biologi
- 8 Musik
- 9 1.-2. klasse
- 10 Fremmedsprog
- 11 Undervisningsmidler
- 12 Børnehaveklasser
- 13 Psykologi/Sociologi
- 14 Drama
- 15 Sløjd
- 16 Idræt
- 17 Filmkundskab
- 18 Valgfaget Kemi
- 19 Valgfaget Elektronik

- 20 Barnepleje
- 21 Færdselslære
- 22 Maskinskrivning
- 23 Motorlære
- 24 Datalære
- 25 Håndarbejde
- 26 Hjemkundskab
- 27 Formning
- 28 P-fag
- 29 Samtidsorientering

Under forberedelse:

- Uddannelses- og erhvervsorientering*
Klasselærerfunktionen
Orienteringsfag
Økonomi
Virksomhedslære
Specialundervisning



Forhandles af:

LÆRERFORENINGERNES MATERIALEUDVALG
UPSALAGADE 6 — 2100 KØBENHAVN Ø