

DE VORMGEVING
VAN EMOTIES BIJ DRAMA

drama
en emoties

Jacques de Vroomen, wetenschappelijk medewerker aan de Universiteit van Nijmegen, schrijft over een belangrijk pedagogisch/methodisch probleem met betrekking tot drama. Namelijk hoe je met emoties omgaat in de dramales. Geen expliciet moedertaal-didactisch artikel, maar veel leraren Nederlands werken wel met drama en daarom is deze bijdrage zeker op zijn plaats in Moer.

De auteur bezocht Gavin Bolton, dramadocent aan de Universiteit van Durham (Engeland). Veel van Boltons visie over het hanteren van emoties bij drama is terug te vinden in het artikel.

Inleiding

In november vorig jaar heb ik een week doorgebracht aan de Universiteit van Durham in Noord-Engeland. Het doel van deze studiereis was contacten leggen met en inspiratie opdoen bij een tweetal Engelse dramadocenten, die op het terrein van wat de Engelsen 'educational drama' noemen, gezaghebbende namen zijn. Het ging om Gavin Bolton, die in Durham werkt en Dorothy Heathcote, werkzaam aan de Universiteit van Newcastle, een plaats in de buurt van Durham. Met Gavin Bolton had ik onder meer een lang gesprek over het aspect 'emotie' bij drama. Een aantal gedachten die dat gesprek opleverde, werk ik uit in dit artikel. Ik erken dat Gavin Bolton de geestelijke vader is van veel wat ik hieronder uitwerk, met name wat betreft de onderdelen 'indirect werken' en 'geprojecteerd spel'. Het stuk

over 'stileren' is uit eigen koker. Voordat ik het feitelijke onderwerp van dit artikel aan de orde stel, wil ik Gavin Bolton wat nader introduceren.

Bolton in de Engelse drama-traditie

De opvattingen van Bolton winnen aan reliëf als ze nadrukkelijk geplaatst worden binnen de geschiedenis van de dramatische vorming in Engeland na de Tweede Wereldoorlog. Bolton past in de Engelse drama-traditie maar heeft ook nieuwe accenten gelegd en zich gedistantieerd van gezaghebbende voorgangers. Ik denk hier in het bijzonder aan Peter Slade (*Child Drama* 1954) en Brian Way (*Development through drama* 1967). Vóór Peter Slade was dramatische vorming bij kinderen 'kindertheater' waarbij van een echte speelruimte voor kinderen geen sprake was. Kinderen werden in dit theater in feite gedegradeerd

tot marionetten. De regisseur trok aan de touwtjes. Termen als 'improvisatie', 'creatief spel', 'vrije expressie' markeerden de nieuwe richting. Het verzet tegen het onnatuurlijke kindertheater bleek ook duidelijk in de opvatting dat een toekijkend publiek bij een spel van kinderen, zeker bij jonge kinderen, een hele slechte zaak was. Maar Slade brak niet volledig met het gedachtegoed achter het oude kindertheater. Estheticisme en moralisme blijven grondlijnen in zijn geschriften. 'Met wat verklederij, wat muziek, zult u, als u zelf zuiver bent gebleven en u kunt laten gaan, een ernstige onschuld van gedrag en een grote sierlijkheid van beweging gaan ontdekken, en ook consideratie voor anderen en gevoel voor constructieve samenwerking. Het geheel kan een feest van schoonheid zijn.'¹

Brian Way zet in de jaren zestig de lijn van Slade door. Hij scherpt het onderscheid dramatische vorming en toneel nog verder aan. In de dramales moeten alle leerlingen tegelijkertijd aan het spelen zijn. Als er in de klas gekeken wordt naar wat een groepje laat zien, is dat theater en theater c.q. spelen voor een publiek staat haaks op vorming door drama. De aandacht voor de vormgeving, die ook helemaal niet meer esthetisch hoeft te zijn, neemt af. Daarvoor in de plaats wordt de noodzaak van concentratie en individuele beleving sterk beklemtoond. Als je wilt weten wat blind zijn betekent, zo schrijft Way, dan moet je een lap voor je ogen laten binden en zo je weg gaan zoeken. Drama is primair ervaren en ervaren ziet Way uitsluitend als individueel ervaren.

Bolton past in de hier genoemde traditie. Ook bij hem krijgt de vormgeving van het spel weinig aandacht en ook de keuze van het onderwerp schijnt niet belangrijk te zijn. Vietnam, een vliegtuigkaping, een schat op een onbewoond eiland — in de dramales kan het allemaal gespeeld worden. Maar bij Bolton klinken ook heel nieuwe geluiden. Drama verbindt hij met reflectie. Drama is voor hem niet anti-cognitief, integendeel het wordt dienstbaar gemaakt aan het cognitieve leren. Drama is iets anders dan 'stoom afblazen'. De 'absorption' van Slade: de leerling gaat volledig in het spel op, verwerpt Bolton. Als leren het doel is, dan moet er in zijn ogen een tweeledig perspectief aanwezig zijn: 'An active identification with the fiction combined with heightened awareness of his own identification.'² Dus involucrerende identificatie en distantiërende reflectie

op hetzelfde moment. Drama, zo betoogt Bolton, gaat ook altijd ergens over. De door Slade en Way geformuleerde doelen — concentratie, vertrouwen, sensitiviteit, groepsbewustzijn, enzovoort — zijn in feite doelstellingen op redelijk lange termijn. Daar moet je met concrete oefeningen niet rechtstreeks op af willen stevenen. Op korte termijn moet er geleerd worden aan de hand van het thema dat aan de orde is. 'But the teacher's and students' immediate concern must be with *meaning*'³ (cursiverend door Bolton). Bij het leren door drama gaat het om beleving van en reflectie op menselijk gedrag. Dat gedrag komt in de ogen van Bolton in een fantasiespel, bijvoorbeeld een spel over zeerovers, evenzeer aan de orde als in een spel dat nauw aansluit bij de actualiteit van de dag. In deze zin is de onderwerpkeuze van de dramales voor Bolton niet belangrijk. Maar eenmaal een thema gekozen is 'meaning' heel belangrijk. Bolton neemt dan ook afstand van een generatie docenten voor wie een dramales bestond uit een reeks van losse oefeningen. Bolton heeft weinig aandacht voor vormgeving voor zover die aan esthetische eisen zou moeten voldoen. De noodzaak van vormgeving voor pedagogische doelen heeft echter wel zijn aandacht. Dat hoop ik in het onderstaande duidelijk te maken.

Drama en emotionaliteit

Een serieus probleem in de dramales is het probleem van de goed gedoseerde emoties. Drama wordt als didactische werkvorm vaak verdedigd vanwege de mogelijkheden die het zou bieden om leerdoelen op *affectief* niveau te realiseren. Helemaal dekt die vlag heel vaak de feitelijke lading van de dramales allerm minst. Elders⁴ heb ik dit het probleem van de 'flinterdunne emoties' genoemd. Je treft het vaak bij rollenspelen. De communicatie klinkt redelijk echt en natuurgelukkig. Er valt weinig op af te dingen. Maar toch voel je de spelers niet echt voelen. Willem zegt wel zo ongeveer wat sommige vaders zeggen als hun zoon of dochter alweer te laat thuiskomt, maar hij blijft daarbij toch helemaal leerling Willem, treedt niet echt uit zijn huid en in de huid van een ander.

Maar ook het omgekeerde probleem kan zich voordoen. Soms treden gevoelens bij drama te direct en te hevig naar buiten. Het probleem is dan niet de situatie van een te schrale en dus onechte

werkelijkheid maar de confrontatie met een werkelijkheid die zo echt is, dat ze gênante trekken krijgt en pedagogisch en didactisch onhanteerbaar wordt.

In het onderstaande beperk ik me tot dit tweede probleem, het probleem van de al te directe emotionaliteit. Ik hoop daar ook duidelijk te maken wat ik onder een 'gênante werkelijkheid' versta.

Het beheersbaar houden van emoties

Bij uitingen van onmiddellijke emotionaliteit in de werkelijkheid — het gaat hier even niet om spel — denk ik aan situaties als: een bijna uitgehongerde krijgt eten; iemand vliegt een ander woedend naar de keel; iemand krijgt een bericht dat hem zo blij maakt, dat hij begint te huilen van vreugde. Meestal uiten mensen hun emoties niet rauw en rechtstreeks. We verpakken onze emoties in vormen waarin ze minder direct overkomen en daarmee, om het in jargon te zeggen, communicatief hanteerbaar worden. Het bekendste middel hiervoor is de taal. Humor is ook een bekend 'verpakkingsmiddel'.

Ook in de kunst worden emoties doorgaans niet rechtstreeks geuit. De kunstenaar verpakt zijn emoties in een weloordachte vorm en bereikt daardoor juist dat ze hanteerbaar blijven en ook werken. Het bekende radioprogramma *Candlelight* biedt wekelijks voorbeelden van poëzie die geen recht heeft op die naam, omdat gevoelens rechtstreeks, zonder gebruik te maken van een echte poëtische vorm, geuit worden.

Wat hier met name voor taal en kunst gezegd is, geldt ook voor de dramales. Met de uiting van onmiddellijke rauwe emoties, valt zowel op kunstzinnig niveau als op pedagogisch en didactisch niveau weinig te beginnen. En een zorgvuldig gekozen vorm is ook niet in alle omstandigheden een veilig schild voor al te gevoelige zaken. Ook bij een zeer bewuste vormkeuze is het mogelijk dat het spel zo emotioneel werkt, dat er een pedagogisch ongewenste situatie ontstaat. Dat kan samenhangen met de persoonlijke achtergrond van een van de deelnemers aan het spel. Als een leerling een week geleden zijn moeder heeft verloren, zal een spel over zo'n ervaring heel onmiddellijke en mogelijk ook hevige gevoelens oproepen. Een spelvorm fungeert niet als schild tegen gevoelens die al te dicht onder de oppervlakte liggen.

Natuurlijk kan drama een uitingsvorm voor verdriet zijn, waar op zich niets tegen is en waarbij

ook geen sprake is van een schadelijke uitwerking op de persoon in kwestie. We betreden hier echter het gebied van de *dramatherapie* en op dat niveau moeten leraren niet gaan werken.

Veel meer dan bij drama als therapie, waarbij het oproepen van (hevige) emoties soms een speciaal doel is, moeten bij drama in pedagogisch/didactische setting waarborgen worden ingebouwd om al te hevige gevoelens te beheersen en te kanaliseren. Hieronder behandel ik drie manieren van werken die beschermingsmogelijkheden bieden: 'indirect spel', 'geprojecteerd spel' en 'stileren'.

Indirect spel

Bij een thema als seksueel geweld ten aanzien van vrouwen zal geen docent het in zijn hoofd halen een verkrachtingsscène te laten spelen. Maar ook een spelsituatie waarin een meisje thuis vertelt wat haar is overkomen, is een nog veel te directe confrontatie met een probleem, dat uiterst gevoelig ligt. Bij een dergelijk gevoelig thema dient men op gepaste afstand van de emotionele kern van de zaak te blijven. Wel acht ik een spel mogelijk waarin reacties worden gespeeld van mensen die in de krant een bericht lezen over 'verkrachting'. Of een spel waarin ongeruste mensen bij elkaar komen en overleg voeren over veiligheidsmaatregelen. Het gaat er dus om spelvormen te bedenken die het probleem op *indirecte* wijze aan de orde stellen.

Een indirecte benaderingswijze kan soms ook gevonden worden door analogie. Het thema is bijvoorbeeld 'pesten'. In een kringgesprek worden daarover openhartige opmerkingen gemaakt. Met name basisschoolleerlingen zullen zich in veel gevallen niet gêneren om zo'n thema heel concreet en met naam en toenaam aan de orde te stellen. In een kringgesprek kan, mits er sprake is van een goede sfeer, en dat is gemakkelijker neergeschreven dan in praktijk gebracht, veel 'geleerd' worden over pesten. Maar het blijft leren op een betrekkelijk cognitief niveau. Er wordt over gevoelens *gepraat*, gevoelens worden niet echt *beleefd*. De belevingsdimensie kan aan het 'leren' worden toegevoegd door dramatiseren. Maar 'pesten' is voor veel leerlingen een heel gevoelige zaak. Het is bepaald geen aangename ervaring je slachtofferrol van de speelplaats in de klas nog eens dunnetjes over te doen. Een docent kan in zo'n geval ook aanhaken bij een bepaald aspect van het onderwerp dat in het kringgesprek aan de orde is ge-

komen. Leerlingen hebben bijvoorbeeld opgemerkt dat het bij pesten meestal niet om een één-één-verhouding gaat, maar dat in de regel een groep een eenling pest. Het is prettig om bij die groep te horen. 'Het geeft een lekker gevoel van macht. Met elkaar iemand uitschelden maakt je superieur.'⁵ Van een vergelijkbaar gevoel is waarschijnlijk sprake bij voetbalvandalen, die ook zonder uitzondering als groep opereren. Als een docent in een spel de groepsbeleving van een bepaald slag voetbalsupporters oproept, is dat, als het thema 'pesten' is, een voorbeeld van een *indirecte* benaderingswijze door *analogie*.

Geprojecteerd spel

Het spel gaat over 'weglopen van huis'. De moeder van het weggelopen kind is zeer ontdaan. Een rechtstreeks uitspelen van deze gevoelens is een zware, doorgaans te zware opgave voor ongeschoolde spelers. De kans dat het spel een geloofwaardige situatie oplevert is heel klein. Beter is het om de moeder in zo'n geval bijvoorbeeld een formulier te laten invullen. Het spel wordt gericht of geprojecteerd op het formulier. Als een koele ongeïnteresseerde ambtenaar aan de moeder op uiterst zakelijke toon informatie geeft over het in te vullen formulier, is de kans op een authentiek overkomen van een zeer bewogen moeder veel groter dan in een niet-geprojecteerde vorm. De spelprojectie heeft een beschermfunctie.

Hierboven kwam het thema 'verkrachting' aan de orde. Als men in een spel journalisten met mensen laat praten over dit thema is er sprake van *indirect* spel, niet van geprojecteerd spel. Je kunt ook zeggen, er moeten enkele krantekoppen over dit thema worden vervaardigd. Als journalisten in een spel met elkaar praten over het opstellen van die koppen, dan is dat een voorbeeld van *geprojecteerd* spel.

Het bovenstaande in schema gebracht:

direct		indirect
niet-geprojecteerd		geprojecteerd

Ik wil dit schema nog wat nader toelichten aan de hand van een spel met kleuters. Het thema is 'monsters'.

Als een groepsgeenoot of oudere speler een mon-

ster uitbeeldt en als zodanig dreigend op de kleuters afgaat, is dat een voorbeeld van *direct* en *niet-geprojecteerd* spel. Dat kan bij een dergelijk thema zeer bedreigend werken. Ik herinner me nog heel goed, hoe ik een paar jaar geleden bij het bekende kringspel 'Zeg Roodkapje waar ga je henen' met een groepje kleuters de rol van 'wolf' had. Op een bepaald moment rende ik een kind achterna met een zeer boosaardig gezicht en de handen als klauwen uitgestoken. Tot ik ontdekte dat het snoetje tegenover mij een al te echte schrik, ja bijna paniek, uitstraalde. Kleuters kunnen zich enorm inleven en hebben nog weinig roldistantie. Mijn spel was in de termen van dit artikel te *direct* en *niet-geprojecteerd*. Als kleuters in een spelsituatie met elkaar praten over kenmerken van monsters die zij 'gezien' hebben, is dat *indirect* spel. Als de leidster de aandacht richt op een stuk papier, waarop een monster een voetafdruk heeft achtergelaten, hebben we te maken met *geprojecteerd* spel.

Vorig jaar speelde ik voor een klasje peuters, dus hele jonge kinderen, Sinterklaas, een van de oudste Nederlandse dramatische werkvormen. Omdat ik me realiseerde dat een confrontatie met Sinterklaas bij zulke jonge kinderen een zeer ingrijpende gebeurtenis is, probeerde ik het ijs te breken door na binnenkomst eerst de kring rond te gaan en met ieder kind in een kort praatje persoonlijk kennis te maken. In die rondgang en ook in het contact met de groep daarna, lukte het me niet om de kinderen echt te ontspannen. Een gevoel van emotioneel verpletterd te worden door de lijfelijke aanwezigheid van deze kolossale heilige kon ik niet wegnemen.

Terugdenkend aan deze ervaring kom ik tot de conclusie dat de confrontatie met de echte Sinterklaas in je eigen speelruimte voor zulke jonge kinderen simpel te veel is. Die kolossale baard, die witte haren, die enorme mantel, al die dingen bij elkaar maken voor de kinderen de man tegenover hen tot een bijna mythologische grootte, een persoon van een andere planeet, waarbij je volledig uit je emotionele evenwicht raakt. Boeken en platen over Sinterklaas zijn prachtig. St. Nicolaas op de televisie, prima, een man op een paard in de stad op 30 meter afstand lukt ook nog wel, maar haal hem niet nog dichterbij. Het probleem dat ik hier schets, had uitstekend opgelost kunnen worden door *geprojecteerd* spel. St. Nicolaas is 's nachts geweest, heeft pepernoten gebracht en is per ongeluk zijn staf vergeten.

De staf wordt van alle kanten bekeken en gaat van hand tot hand. Het spel gaat over St. Nicolaas maar wordt geprojecteerd op de staf. De confrontatie met de staf en de sfeer die de leidster rond die staf weet te scheppen, kunnen een tintelend spel opleveren, een intense confrontatie met St. Nicolaas, maar op een niveau waarop de kinderen emotioneel zichzelf blijven en de situatie aankunnen.

Stilering

Gevoelens raken mensen meer dan opvattingen. En met gevoelens moet je daarom in de dramalessen, dat hoop ik in het bovenstaande duidelijk maakt te hebben, voorzichtig omgaan. Dat 'voorzichtig omgaan', op gepaste afstand blijven van de gevoelige kern van de zaak, kan ook heel goed plaatsvinden door *stilering*. Ik wil dit aan de hand van een voorbeeld duidelijk maken.

Twee studenten spelen in een dramalessen een korte scène die betrekking heeft op een stukje nieuws dat in de afgelopen week in de krant heeft gestaan. Het is in de periode van de hongersnood in Ethiopië. In de Limburgse plaats Roggel, zo had er in de krant gestaan, was een nogal 'onsmakelijke' eetwedstrijd georganiseerd. In wedstrijdverband werden mensen uitgedaagd zoveel mogelijk te eten. De winst zou naar de hongerende Ethiopiërs gaan.

In de eerste scène zag je een man aan zijn achtste bord beginnen. Naast hem stond een wedstrijdleider voor een microfoon de spanning op te voeren en nieuwe deelnemers te lokken voor dit 'eten voor het goede doel'. Op een gegeven moment komt er een armoedig geklede (Ethiopische) vrouw op. Zij vraagt de wedstrijdeters om een aalmoes. Die hebben het echter te druk met hun strijd om op haar te letten. De vrouw draait zich om, loopt een paar stappen weg, zakt dan in elkaar en sterft.

Je moet van goeden huize komen om in een Nederlands dramalokaal het menselijk leed uit Ethiopië én realistisch én overtuigend neer te zetten. De kans is erg groot dat de spelwerkelijkheid, zowel voor de spelers als voor de kijkers, zover van de echte emotionele werkelijkheid uit Afrika blijft afstaan, dat het spel voornamelijk een gevoel van gêne oplevert. Als er een gevoel blijft hangen van: hier wordt met lompe klompen door een porseleinwinkel van emoties gesjouwd, dan werkt drama niet; niet op het niveau van de overdracht en niet op het niveau van de beleving.

Dan wordt het paard in feite achter de wagen gespannen.

Stilering had hier oplossing kunnen bieden. Terwijl op de voorgrond één of enkele eters enthousiast aan het werk zijn, verschijnt op de achtergrond — op flinke afstand van de eters, de Ethiopische vrouw. Zij acteert geen 'gedrag' maar verschijnt alleen als 'beeld'. Bewegingen zijn uiterst sober. Zij draait bijvoorbeeld alleen haar hoofd in de richting van de eters, maar mogelijk is ook dit al te veel. De eters ontdekken haar één voor één. Zij vertragen hun eten en stoppen uiteindelijk. Het tafereel eindigt in een sprekende stilte.

Tableaus zijn heel geschikt voor stilering in situaties waarin aan een emotionele werkelijkheid onmogelijk realistisch vorm kan worden gegeven. Ik herinner me zo'n situatie van leerlingen in een geschiedenisles. De docent had zijn leerlingen een en ander verteld over het Jordaanoproer in Amsterdam in de jaren dertig. De leerlingen moesten in groepjes situaties uitbeelden. Bij een van de groepjes liep een 'man' vertwijfeld op en neer. Zijn winkelinterieur was vernield en zijn voorraad geplunderd. Ik zag hoe het slachtoffer in kwestie zich op de wijze van het klassieke amateurtoneel de haren uit het hoofd trok, hevig geagiteerd van links naar rechts en van rechts naar links liep, waarbij de armen regelmatig op oudtestamentische wijze ten hemel werden geheven. Het publiek amuseerde zich heel goed.

Bij een historisch thema als het Jordaanoproer gaat het niet om emoties waar je voorzichtig mee moet zijn om spelers niet te bruskeren, zoals ik eerder in dit artikel aan de orde stelde. Zo'n thema is voor 15-jarigen immers 'heel lang geleden'. Wil je echter dat er echt iets op affectief niveau wordt onderzocht, dan heb je strakke stilerende kaders nodig want de man die twintig jaar gesappeld heeft om een middenstandsbestaantje op te bouwen en dat bestaan in minder dan een kwartier vernietigd ziet worden, kun je onmogelijk in zijn totale, emotionele ontredde-ning zichtbaar maken. Je zou leerlingen wel kunnen vragen drie foto's in de vorm van tableaus te maken, waarin een beeld van de genoemde 'ontredde-ning' wordt opgeroepen. Ook die opdracht is nog redelijk pittig en de docent zal de groep goed moeten inpraten, wat niet hetzelfde is als voorzeggen wat ze moeten spelen. Bij een dergelijke stilerende aanpak is er echter meer kans op wat ik hierboven een 'affectief onderzoek' noemde, dan bij een

spelvorm waarbij op een realistische uitbeelding gemikt wordt.

Noten

- 1 Peter Slade *Een inleiding tot kindertoneelspel* Vertaald door Jac. van der Ster. Purmerend 1961, pp. 28-29.
- 2 Gavin Bolton 'Drama in Education – A Reappraisal' in: Nellie McCaslin *Children and Drama* New York 1981, p. 182.
- 3 Idem, p. 186.
- 4 Jacques de Vroomen 'Het klasse-interview als dramatische werkvorm' in: *Werkmap voor taalonderwijs* 33 (1984), pp. 29-36.
- 5 Geciteerd uit 'Pesten: wat je zegt dat ben je zelf'. Taalkatern uit *Talent 1* Den Bosch 1984.