

DRAMATISCHE EXPRESSIE BIJ HET BEROEPSONDERWIJS

HET IS ALLEEN MAAR PRATEN EN BEELDEN UIT DOEN

Anita Koster/Paul van Engelen

Reeds enige jaren geven wij in Amsterdam series lessen 'dramatische expressie' op scholen voor lager beroepsonderwijs. Wij doen dit principieel met zijn tweeën, omdat wij elkaar hierdoor tijdens de les en daarbuiten kunnen aanvullen en corrigeren en de leerlingen zich niet gebonden hoeven te voelen aan één 'docent' die hen misschien minder ligt of in wie zij geen vertrouwen kunnen stellen.

In de loop van die tijd hebben wij ons een werkwijze eigen gemaakt, die volgens ons het best voldoet binnen het l.b.o. In het kort komt die hier op neer. Tegenover de leerlingen geven wij als bedoeling van onze lessen: 'Samen proberen te ontdekken hoe we zelf een leuk spel of een spel leuk kunnen maken.' Kernwoorden zijn hier: 'samen', 'ontdekken', 'spel' en 'leuk'. Het zijn vier begrippen die jammer genoeg in de meeste 'normale' lessen, en in het levenspatroon van veel mensen, onbekend zijn. Wat er dan ook voor nodig is, is een lange leerperiode, waarin de leerlingen min of meer aan hun lot moeten worden overgelaten. Want niet wij kunnen ze leren samenwerken. Niet wij kunnen voor hen ontdekken. Hoe kunnen wij met onze anders gerichte belangstelling en andere leeftijd nu met volstrekte zekerheid zeggen, wat zij leuk kunnen of zelfs moeten (!) vinden? En wat spel betreft: spel moet van binnenuit komen, kan niet van buitenaf worden opgelegd. Hiermee hangen begrippen samen als 'vrijheid', 'zelfgeschapen orde', 'zelfstandigheid', 'zelfverantwoordelijkheid'. Onze rol tijdens de les moet dus beperkt blijven tot een aangevende en stimulerende. Wij willen liefst alleen maar een technisch hulpmiddel zijn waar de leerlingen een beroep op kunnen doen, terwijl zij de les verder zélf maken.

Dit heeft tot gevolg dat de gang van zaken in onze lessen sterk afwijkt van die in de rest van de school. Ogenschijnlijk heerst er vaak een enorme chaos, omdat de discipline van onderop en niet van bovenaf moet komen. Veel leraren bezien dit met wantrouwen. Zij klagen erover, en niet ten onrechte, dat de 'bandeloosheid' van de leerlingen in onze lessen storend doorwerkt in die van hen. Daartegenover moeten wij jammer genoeg vaak stellen, dat de overmaat van orde die de leerlingen de hele rest van de week in andere lessen meemaken, bij ons vaak een ongewenste uitlaatklep vindt, ofwel doordat zij volledig losslaan, ofwel doordat zij de hun aangeboden zelfverantwoordelijkheid niet aankunnen en dringend vragen om een sterke arm. Wij geloven dat hierbij vaak een onderliggend probleem is, dat veel docenten er heel huiverig voor zijn om zichzelf en hun les ter discussie te stellen.

Het afgelopen jaar hebben wij in de brugklassen van twee scholengemeenschappen voor lavo/leao gewerkt. Onze aanpak was ongeveer hetzelfde en het schooltype gelijk. Toch waren de resultaten aan het eind van de serie op de twee scholen heel verschillend. Duidelijk kwam dit naar voren in de enkêtes die we op beide scholen halverwege en aan het eind van de serie hebben gehouden.

Wij moeten daarbij aantekenen dat deze enkêtes schriftelijk waren en aan het begin van de les werden aangeboden. De leerlingen zaten te springen om met de eigenlijke les te beginnen, zodat ze aan het formuleren van hun meningen minder aandacht zullen hebben besteed dan anders het geval zou zijn geweest. Als wij dus letterlijk hun geschreven uitspraken citeren moet men voor ogen houden dat dit zeer spontaan schriftelijk taalgebruik is. In gesprekken blijkt hun taalgebruik veel minder 'onbeholpen' te zijn, dan uit de enkêtes zou kunnen blijken. Dat wij toch letterlijk citeren en spelfouten laten staan is, omdat wij vinden dat wij niet het recht hebben om aan hun uitingen te gaan schaven. Een citaat is een citaat.

'SAMENWERKEN GELEERD'

Op de ene school waren de leerlingen vrijwel unaniem tevreden over de lessen. Ze vonden dat ze dingen geleerd hadden als samenwerken ('Je heeft samenwerken geleerd'), naar elkaar luisteren ('Je hebt geleerd naar elkaar te luisteren en om te gaan en niet jouw zin doordrijven maar ook naar een ander luisteren'), zelfstandigheid ('Ze hebben geleerd om op eigen benen te leren staan'), zelfbeheersing ('Je moet jezelf kunnen beheersen'), je durven uiten ('Omdat we hebben durven praten en spelen').

Ze hadden elkaar beter leren kennen, zodat sommigen de sfeer in de klas beter vonden geworden, en ze hadden onze lessen ervaren als een welkome ontspanning ('Je leert de klas beter kennen en ik vond het en het was een beetje ontspanning'; 'Voor de klas is het belangrijk, want anders is er niet zo'n gezellige sfeer'). Ze waren het erover eens dat het juist van ons was geweest om geen straf te geven, iets waar ze in het begin om hadden verzocht, want: 'Als je strafwerk krijgt, doe je natuurlijk wel mee, maar je doet natuurlijk nooit met plezier mee als je gedwongen wordt'. (Dit laatste werd door ons opgetekend uit de mond van een leerling.)

Op de andere school was de tevredenheid bepaald niet zo groot. De leerlingen vonden over het algemeen dat ze weinig hadden geleerd ('We zitten altijd in een kring en we doen niks'), dat ze niet hadden leren samenwerken ('We hebben niets samen gedaan'). De overheersende tendens is, dat het eigenlijk maar een rotzooitje was geweest, hoewel sommigen dit juist wel leuk bleken te vinden ('Een lekkere rotsooi'; dus er veel te veel keet wordt getrap en Paul er niks aan doet'; 'We hebben lol').

Aan het eind van de serie vonden veel leerlingen nog steeds dat we strenger hadden moeten zijn ('U had strenger kunnen zien'; 'strafwerk geven'), hoewel ze toch ook wel de schuld bij zichzelf zochten ('We moeten allemaal een beetje meer luisteren maar met behulp van A en P'; 'Iedereen gooide er met zijn pet naar'). Het is trouwens opvallend dat het invullen van de enkêteformulieren op deze school ook minder serieus is gebeurd. Er waren nogal wat mensen die vragen beantwoordden met 'weet ik veel', 'daarom' of 'zomaar'.

Natuurlijk waren er op deze school ook wel mensen die het geheel positiever hadden ervaren: 'omdat het gezellig is'; 'omdat je in het begin helemaal verlegen was en later door dit elkaar leerde kennen'; 'omdat er hier leuk gewerkt werd en op school niet'; maar deze zaten in één klas, die van het begin af positiever was dan de andere klassen. Wij zijn ons toen gaan afvragen welke factoren in dit verschil tussen beide scholen een rol hadden gespeeld. Achtereenvolgens willen wij daarom bespreken:

- a. de invloed van de algemene gang van zaken binnen een bepaald schooltype op de klassesituatie;
- b. de invloed van de gang van zaken binnen de gehele school op de klassesituatie;
- c. de invloed van de onderlinge verhoudingen van de leerlingen op de klassesituatie.

A. De invloed van de algemene gang van zaken binnen een bepaald schooltype op de klassesituatie

Veel is er al geschreven over selectieprocedures binnen ons onderwijs. Binnen het kader van dit artikel kunnen wij daar niet voldoende op ingaan. Daarom willen wij volstaan met de konstatering dat de meeste leerlingen van het l.b.o. grote moeite hebben met het onder woorden brengen van minder konkrete, tastbare zaken. Wel willen we erop wijzen dat deze zgn. 'onmacht' waarschijnlijk alles te maken heeft met ervaringen uit het verleden, dat dit toch nergens toe leidt. Dit heeft automatisaties tot gevolg dat, zodra het zaken van wat verder strekkend of diepergaand belang betreft, veel leerlingen het laten afweten.

We hadden al eerder gemerkt dat veel leerlingen op den duur een enorme hekel krijgen aan het bespreken van zaken die in de lessen aan de orde komen. Bij de voorbereiding van de lessen van de eerste school zochten we naar een middel om deze gesprekken voor de leerlingen meer zin te geven. We dachten dit te vinden in een groot 'blok' waarop de essentie van een gesprek kon worden neergeschreven. Hierdoor zouden we in een volgende les zo nodig direkt kunnen naslaan wat in een vorige gebeurd of 'ontdekt' was. Bovendien zou het gesprek meer visueel-overzichtelijk worden.

Ook nu echter bleek tegen het praten over de les een groeiende weerzin te ontstaan. We zijn dat toen veel minder gaan doen en zijn er vrijwel mee gestopt toen de leerlingen op een gegeven moment klaagden: 'altijd dat gepraat, laten we nu iets gaan doen'. Uit de enkêtes blijkt deze afkeer van praten en schrijven duidelijk, en hierbij is in zoverre geen verschil tussen de twee scholen te ontdekken, dat de klachten over te veel praten en schrijven bij de 'negatieve' school weliswaar minder naar voren kwamen dan bij de 'positieve', maar dat wij op de 'negatieve' school ook snel veel minder verbaal zijn gaan werken.

De indruk die wij persoonlijk van de leerlingen van alletwee de scholen kregen, was dat hun verbale vermogen ongeveer gelijk was, evenals hun afkeer van reflectie d.m.v. praten en punten opschrijven. Ter illustratie volgen hier enige voorbeelden uit de enkêtes, die we op de helft en aan het eind van de serie op de eerste school hebben gehouden.

Waren de lessen nuttig? 'Ja. Voor je Nederlandse taal. En om elkaar goed te leren kennen'.

Wat zou je anders willen hebben? 'Niet telkens op het grote bloknoet schrijven'; 'Ja ik wil wel wat anders en dat is MINDER PRATEN'.

Heb je er iets van kunnen leren? 'Nee omdat het zefde is en dat is praten praten'; 'Nee het is alleen maar praten en beelden uit doen'.

Had de serie beter kunnen zijn? 'Ja. Had stiller kunnen zij Niet zo vervelend doen en nie zo veel vragen'; 'Ja minder praten'.

In dit licht bezien is het misschien aardig op te merken dat er één klas was waar men

zo'n hekel had aan praten, dat men discussie met ruzie verwarde en men in de enkète ook zei: 'Iedereen moest de zelfde mening hebben'.

In de enkètes van de tweede school kwamen dergelijke klachten op een andere manier naar voren. Bijvoorbeeld:

Waren de lessen fijn? 'Ja. Je hoeft niet altijd te schrijven zoals andere lessen en je kunt je uitleven'.

Toch mogen we die afkeer van discussie niet als een algemeen kenmerk zonder meer beschouwen van leerlingen in het l.b.o. Zij laten het minder afweten bij persoonlijke gesprekken, en meer naarmate de groep rondom hen groter wordt, b.v. in een klas-situatie. Ze generen zich om anderen hun onvermogen te laten zien, en moeten eerst een brok schaamte overwinnen om op bepaalde zaken serieus te reageren. Het is voor hen makkelijker om wat te giechelen, een gekke opmerking te plaatsen of een robber-tje te vechten. Als iets aan de orde komt waarop zij moeilijk direkt kunnen reageren, laat hen dat niet koud. Het spreekt hen wel degelijk aan als een onderwerp dat hen bezighoudt serieus wordt genomen, maar zij kunnen er verder niets mee doen in een gesprek. Zij ontwijken een gesprek.

Daar staat tegenover dat in andere vormen van onderwijs, zoals atheneum of gymna-sium, het discussiëren over meer abstracte onderwerpen vaak 'in' is. Soms is het daar een onvermogen van leerlingen om niet discussiepunten naar voren te brengen als willekeurig wat voor onderwerp ook valt. In contact met docenten aan verschillende vormen van onderwijs merk je, dat veel van hen vaak als vanzelfsprekend aannemen dat discussiëren, dat dieper op de zaken ingaan, afhankelijk is van de vorm van voortgezet onderwijs. Om het extreem te stellen: in het l.b.o. wordt niets bediscussieerd, in het gymnasium is niets te dol om over te discussiëren.

De benadering van de leerlingen, het handhaven van de orde, vertoont hierdoor ken-merkende verschillen. Om het weer even extreem te stellen: in het l.b.o. voor 100% 'houd je mond!' en in het gymnasium 'zou het niet verstandiger zijn om even niet door elkaar te praten zodat we kunnen horen wat er gezegd wordt! ?' Maar in het l.b.o. wordt men dan ook opgeleid voor beroepen waarin je op dezelfde wijze van bovenaf wordt opgelegd wat je moet doen, zonder een duidelijke mogelijkheid om hiertegen te protesteren. Op het gymnasium kweekt men echter mensen die binnen hun arbeidssituatie in principe de mogelijkheid tot nee-zeggen wel hebben. In zo'n geval is het dus het handigste om op iemands verstand te gaan werken (wij zijn toch verstandi-ge mensen onder elkaar) om toch precies hetzelfde te bereiken. In feite zijn beide wijzen van benaderen even autoritair, alleen bij het gymnasium wordt deze autoriteit subtieler gebruikt.

B. De invloeden van de gang van zaken binnen de gehele school op de klas-situatie

Bij het bovenstaande is de gang van zaken binnen één schoolsoort nog vrij uniform. We hebben echter gemerkt dat binnen deze algemene gang van zaken er grote verschillen zijn tussen twee scholen van dezelfde soort. Daarom willen wij nu als voorbeeld de twee scholen die al eerder ter sprake zijn gekomen tegenover elkaar zetten.

School A (de 'positieve' school) verzocht ons zeer gemotiveerd om dramatische expres-sie te komen geven. Men wilde er ook buiten de serie lessen die wij konden geven mee doorgaan.

Bij school B (de 'negatieve' school) kregen wij de indruk dat men ons in de eerste plaats vroeg om te kunnen meedoen aan een modeverschijnsel.

Het kontakt met de docenten van school A was bijzonder prettig. Zij waren geïnteresseerd in wat wij deden, lazen onze verslagen, en we hadden vaak gesprekken over onze lessen, hun lessen en het belang van de leerlingen. Op school B hadden we maar met twee docenten echt kontakt; die waren geïnteresseerd, terwijl we de rest niet of nauwelijks kenden.

Onze verslagen werden door veel docenten direkt in de prullenbak gegooid, samen met de andere overvloed aan leesvoer. Op school B liet de klasdocente herhaaldelijk leerlingen tijdens onze lessen bij zich komen. Verder werden er voortdurend onderzoeken gedaan, tests afgenomen en werd er op allerlei manieren over de tijd van leerlingen en leraren beschikt.

Op school A heerste een sfeer van gezag. Maar op zo'n wijze, dat de leerlingen en de leraren volstrekt in hun eigen waarde aux sérieux werden genomen. Er werd geen koehandel met ze gedreven.

Op school B heerste een sfeer van quasi-gemoedelijkheid, een beetje rommelig, maar over de mensen in de school werd zonder pardon beschikt. Het rooster werd vaak lukraak gewijzigd en voor wetenschap en onderzoek moest alles wijken.

Deze hele gang van zaken was van beslissende invloed op onze lessen. Wij hebben al eerder verteld dat, hoewel wij op beide scholen op dezelfde wijze les gaven, de uitwerking op de klassen toch geheel verschillend was. De leerlingen van school A werkten graag mee. Als zij in andere lessen over de onze praatten, wisten de docenten waar het om ging, de leerlingen kregen opvang. Op school B voelden de leerlingen zich geworpen in de zoveelste manipulatie. Andere docenten spraken soms openlijk over 'die onzin'. Ondanks de negatieve houding binnen de school, kregen op den duur ook de leerlingen van school B meer of minder waardering voor onze manier van aanpak. Maar de negatieve invloed, die het automatisme van de andere 30 uur op school met zich meebracht, was vrijwel niet weg te werken.

C. De invloed van de onderlinge verhouding van de leerlingen op de classesituatie

Ondertussen ging toch niet alles op school A rooskleurig, en niet alles op school B mistroostig. Op school A was er één klas waar de leerlingen elkaar niet erg mochten. De klas was opgedeeld in een aantal groepjes die ieder voor zich de initiatieven uit een ander groepje torpedeerden. Op school B was er één klas die het heel plezierig vond om samen allerlei dingen te doen, allerlei spelletjes te ondernemen enz. Het is geen toeval dat die éne klas op school A maar bleef steken in onderling gekrakeel, en zich heel duidelijk negatief onderscheidde van de andere klassen. Zoals die ene klas op school B direkt positief uitstak boven de andere klassen.