

SPEL IS GOED, ZEI DE GEK;

enige kritische kanttekeningen bij het gebruik van dramatische expressie, plus een positieve bijdrage

Anita Koster en Paul van Engelen

Dramatische expressie, maar hoe?

Er kan bijna geen Moer verschijnen of in een of ander verband wordt dramatische expressie wel genoemd. Het bestuur van de VON laat een ledenvergadering samen vallen met een expressiedag. Kennelijk is (dramatische) expressie een zaak die de VON zeer ter harte gaat. Ook in het nieuwe deelraamplan Nederlands voor de onderbouw van het l.b.o. wordt de aandacht gevestigd op mogelijkheden om dramatische expressie (of 'spel') te gebruiken. Maar daarmee houdt de vergelijking op. Want de dramatische expressie van de VON is, hebben wij sterk de indruk, niet de dramatische expressie van het deelraamplan.

De dramatische expressie zoals we die binnen de VON tegenkomen, wordt voor een belangrijk deel gehanteerd binnen het kader van (non)verbale communicatie. Daarbinnen en daarnaast wordt aandacht besteed aan het naspelen van of het improviseren naar aanleiding van verhalen en gedichten, of - algemener - leerstof. Dramatische expressie vervult hier een rol bij het verwezenlijken van affectieve en, zij het minder, van psychomotorische leerdoelen. Dergelijke leerdoelen zijn pas de laatste jaren in de schijnwerper gekomen, naast de vanouds vertrouwde cognitieve leerdoelen. Dramatische expressie, op deze wijze opgevat, is meer en meer een kenmerk geworden waaraan men een progressieve leraar moedertaal kan herkennen.

Binnen het deelraamplan Nederlands worden vanuit een geheel andere achtergrond de mogelijkheden van dramatische expressie benaderd. Daar funktioneert het bezig zijn met spel in de eerste plaats als middel bij het thematisch bezig zijn, gericht op de maatschappelijke weerbaarheid van leerlingen binnen communicatieve situaties. Het is niet verwonderlijk dat we in dit deelraamplan niet het onderscheid terugvinden tussen cognitieve, affectieve en psychomotorische leerdoelen. De vakgroep Nederlands heeft, evenals bv. de vakgroep expressievakken van hetzelfde l.b.o.-project, ingezien dat zulke leerdoelen onhanteerbaar zijn als de maatschappelijke situatie van de leerlingen als uitgangspunt wordt genomen. Wij hebben deze problematiek hier niet zonder reden aangesneden. Zowel binnen de VON als binnen het l.b.o.-project is zij niet of nauwelijks bediscussieerd. Willen wij dramatische expressie gebruiken om, zoals de VON dat noemt, op een emancipatorische wijze te werken met leerlingen, dan zullen wij hier eerst dieper op in moeten gaan.

Wij zijn het met de makers van het deelraamplan eens, dat de maatschappelijke situatie van de leerlingen een kerngegeven moet zijn bij elk vormings- en leerproces dat gericht is op emancipatie. Omdat wij met l.b.o.-leerlingen werken, en daaraan in dit artikel aandacht zullen besteden, zullen wij dan ook een korte bespreking van de situatie van l.b.o.-leerlingen als uitgangspunt nemen om er daarna de andere aspecten van onze probleemstelling mee te verbinden.

Het arbeiderskind als pisaal

De meeste l.b.o.-leerlingen behoren kwa afkomst, en vrijwel alle l.b.o.-leerlingen behoren kwa toekomst tot wat wij gemakshalve de arbeidersklasse zullen noemen. Hieronder verstaan wij die mensen die voor hun direkte levensonderhoud afhankelijk zijn van vooral routinematige arbeid in fabrieken, kantoren, winkels, enz. Of met andere woorden: afhankelijk van de meest geestdodende arbeid, die het slechtst wordt betaald, en waarbinnen men de minste verantwoordelijkheid te dragen heeft. De sociaal-ekonomische positie van deze groep is bijzonder zwak, zoals tijdens de huidige periode van werkloosheid weer eens wordt bewezen.

Dat de leerplicht steeds maar verlengd wordt, hetgeen met name voor l.b.o.-ers tot gevolg heeft dat zij steeds langer onderwijs moeten volgen, lijkt in tegenspraak met het feit dat de meeste ex-l.b.o.-leerlingen werk krijgen dat als ongeschoold wordt geklassificeerd, of dat - zoals ze in het bedrijfsleven zeggen - tot de laagste funktieclassificaties behoort. Het minimum aan algemene vorming dat alle arbeidskrachten dienen te bezitten is in nog geen vijftig jaar opgeschoven van lagere school naar l.b.o. Bood tot voor kort het l.b.o. nog een opleiding waar men een beroep kon leren, met de veralgemening en het daarmee gepaard gaande vierjarig worden van het l.b.o. wordt de beroepsopleiding steeds meer verschoven tot ná het l.b.o. De 'Contourennota' van minister van Kemenade wil deze ontwikkeling institutionaliseren, door basisschool en middenschool (tot 16 jaar) tot funderend onderwijs te maken en de typische beroepsopleiding naar de hierna te doorlopen bovenschool te verplaatsen.

Het arbeiderskind is van jongsafaan maatschappelijk gezien de pisaal. Zijn woonomstandigheden en rekreatiemogelijkheden zijn relatief slecht. Thuis, op school en in zijn vrije tijd is hij in veel sterkere mate dan bv. kinderen uit de middenklasse onderhevig aan verschillende vormen van autoriteit. De school met name sluit - ondanks vele verbeteringen - in veel opzichten niet aan bij zijn eigen belevings- en ervaringswereld. Op school wordt hem steeds weer verplicht een ander taalgebruik te hanteren dan wat hij thuis en op straat gebruikt. Het gaat op school veelal over onderwerpen die niets met zijn eigen werkelijkheid gemeen hebben. Waar hij in zijn vrije tijd vaak handelt en redeneert vanuit een groepsgevoel met kameraadjes, wordt hij op school vaak juist geïndividualiseerd.

Het arbeiderskind dat na de lagere school naar het l.b.o. gaat heeft vaak de verwachting nu van alle gelazer af te zijn en voor een beroep te kunnen gaan leren. Maar de leuke, praktisch bruikbare elementen van het schoolpakket, met name binnen de vakopleiding, verdwijnen steeds meer van het l.b.o. Het nut van de theorie, die in toenemende mate de praktijk verdringt, blijft voor de leerlingen vaak volstrekt schimmig. Dit komt doordat deze theorie over het algemeen niet gericht is op konkrete toepassing binnen herkenbare situaties, maar vooral bedoeld is om een algemene basishouding bij de leerlingen aan te kweken die hen binnen het bedrijfsleven makkelijk inzetbaar moet maken.

Aan weerbaarmaking in de zin van 'inzicht hebben in je eigen positie en je eigen belangen', 'het kennen van je rechten', en 'het kunnen opkomen voor je rechten en belangen', wordt in feite geen aandacht besteed (tenzij incidenteel door een individuele leerkracht die dan echter tegen de klippen moet opwerken). Dit betekent dat de leerlingen erop worden voorbereid om vanuit een uiterst kwetsbare positie een passieve rol te spelen in de maatschappij. Hun wordt niet geleerd hoe zij actief kunnen meehelpen om vorm te geven aan hun leven en (dus) aan de maatschappij. Voor een meer konkrete invulling van een aantal hierboven

meer aangestipte aspecten verwijzen wij naar ons artikel 'Dramatische expressie als middel tot bewustwording' in Moer 1974:3/4. De beschrijving daar en de algemene punten die wij hierboven hebben gegeven verwijzen echter eigenlijk alleen maar naar de situatie van jongens. Dat de situatie van meisjes eigen karakteristieke kenmerken vertoont wordt over het algemeen niet beseft. Omdat wij in het laatste gedeelte van dit artikel enige konkrete voorbeelden geven van het werken met meisjes van de huishoudschool, vinden wij het nodig nog enige opmerkingen te maken die specifiek van toepassing zijn op juist hun situatie.

De huishoudschool als voorportaal van het huwelijk

Wordt de positie van de jongen in eerste instantie afgeleid van de positie van zijn vader, uiteindelijk wordt zijn positie bepaald door het beroepsperspectief dat hij heeft. Voor het meisje ligt dat anders. Weliswaar wordt haar positie in eerste instantie ook afgeleid van de positie van haar vader, uiteindelijk echter zal haar positie worden bepaald door de positie van haar echtgenoot. Dat betekent dat de positie van het huishoudschoolmeisje behalve door de positie van haar vader bepaald wordt door haar huwelijksperspectief.

Dit huwelijksperspectief neemt op de huishoudschool een belangrijke plaats in. Hoewel het huishoudonderwijs gerekend wordt tot het beroepsonderwijs, biedt het in feite meer een voorbereiding op het werk van een huisvrouw in het gezin, dan op een werkelijk beroep. Binnen de praktijkvakken op de huishoudschool worden namelijk vanouds die vaardigheden onderwezen (zoals koken, naaien en kinderverzorging) die voor een goede huisvrouw van belang zijn. Dat men later door het uitoefenen van een dergelijk vak natuurlijk ook de kost kan gaan verdienen is hiermee niet in tegenspraak. Want als een meisje haar beroep wil maken van een dergelijk vak, zal zij na de huishoudschool eerst nog een andere opleiding moeten volgen. Met de huishoudschool zonder meer kunnen meisjes in feite alleen terecht als hulp in de huishouding, winkelmeisje, kantoorkracht voor eenvoudige administratieve werkjes of schoonmaakster.

De leerlingen van de huishoudschool beseffen dit over het algemeen terdege. Zij weten dat zij, doordat zij lager huishoudonderwijs volgen, voor een groot deel van eventuele beroepsmogelijkheden zijn afgesloten, en dat zij, als zij binnen de nog wel openliggende beroepsmogelijkheden verder willen gaan, nog een lange tijd extra onderwijs zullen moeten volgen. Maar de meeste leerlingen die op de huishoudschool terecht zijn gekomen zijn nu juist de leerlingen die er helemaal geen zin in hebben om nog lang op school te zitten.

Al met al is het dan ook niet verwonderlijk dat de voornaamste interesse van huishoudschoolmeisjes bepaald wordt door hun huwelijksperspectief. Konkreet betekent dit dat zij zeer geïnteresseerd zijn in vriendjes, sexualiteit, en zaken daaromheen als middelen om hun uiterlijk te verfraaien zodat zij goed in de markt komen te liggen voor vriendjes. Elementen uit de massaliteratuur als liefde en romantiek sluiten dicht aan bij hun belangstelling. Natuurlijk zijn dit ook weer niet de enige zaken waarin zij geïnteresseerd zijn. Evenals dit voor jongens het geval is bestaat er bij hen een zeker verzet tegen de school, of meer algemeen autoriteit. Ook zijn zij geïnteresseerd in hun toekomstige rechten en belangen. Maar doordat hun positie enigszins anders is dan die van jongens, lopen de belangen van jongens en meisjes niet geheel parallel. Voor jongens is het bv. van groot belang dat zij op de hoogte zijn van arbeidsrechtelijke zaken, terwijl meisjes uiteindelijk meer hebben aan inzicht in hun positie binnen het gezin. Een ander verschil tussen jongens en meisjes is dat

jongens in hun vrije tijd zich meer in groepjes ophouden, terwijl meisjes meer met één of twee vriendinnen optrekken.

Hoeveel wijzer wordt Marie?

Het huidige onderwijs sluit over het algemeen weinig aan bij de directe interesses, ervaringen en belangen van de leerlingen. Zoals Hans Westra elders in dit nummer aanstipt, komt dit voor een belangrijk deel voort uit de eisen van doelmatigheid die de overheid aan het onderwijs stelt, en waartegen van verschillende kanten protest wordt aangetekend. Binnen verschillende vakgroepen van het l.b.o.-project wordt de oplossing gezocht in een voorzichtige doorbreking van de vakkenscheiding en vooral in het werken met thema's. En onder dit laatste verstaat men leerstof die bepaald en gestructureerd wordt door criteria vanuit de leerlingen: hun belangen, behoeften, interesses en ervaringen.

Als we de konsekwenties hiervan doortrekken, betekent deze opvatting een stellingname tegen een benadering van de werkelijkheid, waarbij deze werkelijkheid uiteen gereten wordt in een aantal componenten (bv. vakgebieden of onderdelen daarvan) die verder los van elkaar bekeken worden, zonder steeds weer de relatie van de afzonderlijke componenten tot de gehele werkelijkheid erbij te betrekken. Met name de situationele gebondenheid kwa tijd, plaats, erbij betrokken personen met hun belangen, enz. wordt in dit model losgelaten. Om de gebreken die hieraan kleven enigszins op te heffen, is het onderscheid ontstaan in leerdoelen naar cognitief, affektief en psycho-motorisch: de eenheid van hoofd, hart en hand dient gewaarborgd te worden. Nu is het alleen vervelend, dat die eenheid daarbij uitsluitend bekeken wordt binnen of in relatie tot het betrokken vakgebied (of de betrokken vakgebieden, als men tevens de vakkenscheiding wil doorbreken). Dat de bezitter van hoofd, hart en hand een konkreet maatschappelijk individu is met zijn belangen, behoeften, kortom zijn eigen werkelijkheid, wordt daarbij over het hoofd gezien.

In het l.b.o. is veel duidelijker dan op andere schooltypes te konstateren hoe weinig de leerstof aansluit bij de eigen werkelijkheid van de leerlingen. Die eigen werkelijkheid, die voor een belangrijk deel voortvloeit uit hun maatschappelijke positie, kan men in het l.b.o. nauwelijks over het hoofd zien. Stelt men, zoals in het deelraamplan Nederlands, de belangen van de leerlingen in hun maatschappelijke kontekst centraal, en neemt men daardoor niet het vak zelf als voornaamste criterium, dan blijkt de indeling van leerdoelen in cognitief, affektief en psychomotorisch onbruikbaar. Een triviaal voorbeeld: Is Marie zoveel wijzer geworden als ze (cognitief) weet te vertellen dat 'zij wordt wijzer' met 'dt' en 'lange ij' wordt geschreven, ze verder (affektief) het belang van een korrekte spelling weet aan te geven, en tenslotte (psychomotorisch) die spelling juist weet neer te schrijven bij een diktee? Wordt Marie niet minstens zoveel wijzer als ze weet dat er verschillende opvattingen over de spelling leven, en het goed kunnen spellen volgens één bepaalde opvatting (die veel meer aansluit bij middenklasse-kinderen dan bij arbeiderskinderen) zowel op school als in het bedrijfsleven een selektiemiddel vormt? Waarschijnlijk wordt Marie in het eerste geval vooral gekonfronteerd met een persoonlijk onvermogen, een persoonlijk falen, terwijl ze in het tweede geval een stuk zelfvertrouwen en een stuk maatschappelijke weerbaarheid kan opbouwen. Die maatschappelijke kontekst is juist voor Marie van doorslaggevend belang! De keuze is tussen het vakgebied (resp. de gezamenlijke vakgebieden) als criterium, of de hele werkelijkheid van de leerlingen als criterium. In het belang van Marie kiezen wij, mét de makers van het deelraamplan Nederlands, voor het laatste model. Een indeling naar

nauwkeurig omschreven leerdoelen past daar niet bij: we beogen niet een opsplitsing maar juist een integratie van alle aspecten van de werkelijkheid. Misschien kun je dan beter spreken van werkdoelen. Het gaat er dan niet zozeer om of je in 5 minuten een helder betoogje kunt houden over je woonsituatie, maar of je in staat bent je niet met smoesjes te laten afschepen bij de huisbaas als je dak lekt. Dat we hiernaast rekening hebben te houden met eindexamennormen ontkennen we allerminst. Als we goed zijn ingelicht bespreekt Tineke Krol in haar artikel elders in dit nummer het standpunt hieromtrent van de deelraamplanmakers. Met de gedachten die hieraan ten grondslag lagen, zijn we het wel eens. Met de uitwerking minder.

Schijn en werkelijkheid

Keren we weer terug naar ons uitgangspunt: het werken met dramatische expressie. Dramatische expressie zoals dat over het algemeen (ook binnen de VON) gehanteerd wordt, vormt welhaast het vakgebied bij uitstek waarbinnen menselijke mogelijkheden los van hun maatschappelijke kontekst beschouwd en ontwikkeld worden. Dit gebeurt allereerst binnen de fantasmagorische wereld die wordt opgebouwd met behulp van onvermoede mogelijkheden van de individuele persoon. Deze leert zijn emoties als liefde, angst, vreugde, verontrusting, enz. willekeurig te bespelen. Hij leert zich als een vogeltje vrij in de lucht voelen, of mee te wuiven met het riet. Beeld, klank, beweging en geluid gaan een eigen leven leiden en er wordt gezegd dat de persoon zijn ervaringswereld vergroot. Daarnaast en daarenboven wordt dit model, of elementen ervan, uitgewerkt in zogenaamd communicatieve situaties waarbij personen in een gezamenlijk groepsproces de reacties op elkaar tot onderwerp van studie en oefening maken. Respekt voor de ander en het zich kunnen verplaatsen in andermans situatie zijn hierbij belangrijke elementen.

Deze beschrijving is te vluchtig om volledig te kunnen zijn, en doet natuurlijk onvoldoende recht aan de goede bedoelingen die mensen er gewoonlijk mee hebben. Dit tekent tevens de ingewikkeldheid van de problematiek. Op zich is het bijzonder waardevol dat mensen een levendige fantasie hebben, hun emoties kunnen analyseren en gebruiken, en in het contact met anderen zich wezenlijk kunnen inleven in de gevoels- en gedachtenwereld van de ander, en van daaruit adequaat kunnen reageren. En we vinden ook dat we daar in het onderwijs hard aan moeten werken. Maar als dit alles niet direkt gekoppeld wordt aan ieders konkrete maatschappelijke situatie en belangen, wordt de fantasie een vlucht uit de werkelijkheid, belet het geïsoleerd bezig zijn met emoties het zicht op de maatschappelijke oorzaken die er vaak aan ten grondslag liggen en loop je grote kans uit begrip voor de moeilijke situatie van je baas je eigen belangen uit het oog te verliezen, terwijl je baas dat beslist niet met de zijne zal doen. Je bouwt een schijnwereld op en verliest daardoor een helder zicht op de werkelijkheid, iets wat naar ons idee nooit in je eigen belang kan zijn.

Onze konklusie is: liever geen dramatische expressie dan een dramatische expressie die niet voortdurend gekoppeld is aan de maatschappelijke werkelijkheid van alledag.

In een poging om hieruit te komen wordt vaak gezocht naar zinvolle maatschappelijke situaties waarbinnen het bezig zijn met dramatische expressie duidelijk zijn nut afwerpt. Maar ook hier zit een adder onder het gras. Op zich kan het kiezen van zulke situaties aansluiten bij de behoeften, interesses en ervaringen van de leerlingen, en daardoor bij een deel

van hun belangen. Maar of hun belangen, in de zin van maatschappelijke weerbaarheid, worden gediend is nog maar de vraag. Wij willen dit duidelijk maken aan de hand van twee voorbeelden, het eerste meer op privéterrein, het tweede meer op openbaar terrein.

Op huishoudscholen en in gemengde i.e.a.o.-klassen willen de leerlingen vaak maar al te graag improviseren over een meisje dat zwanger is en het thuis moet vertellen. Als we deze op zich belangrijke maatschappelijke situatie met de leerlingen uitsluitend op emotioneel vlak gaan uitwerken ('leef je in in de situatie'; 'hoe kun je het het best zeggen'), en ons beperken tot de reacties van het meisje, haar vader en moeder, haar vriendje, enz., zitten we goed fout. We dienen ons rekenschap te geven van de feitelijke maatschappelijke situatie, dat op 14-15-jarige leeftijd zowel een huwelijk als een ongehuwd moederschap waarbij de moeder het kind houdt waanzin is, terwijl het de nodige problemen met zich meebrengt als de ouders van het meisje voor het kind gaan zorgen. Het zal dan ook vaak gaan om een keuze tussen abortus of afstand doen. Beide oplossingen liggen emotioneel bijzonder moeilijk. Maar die emoties zijn direkt verbonden met de maatschappelijke positie van het betrokken meisje. Niet die emoties maar die positie is bepalend voor deze situatie. Daar dient het dan ook uiteindelijk over te gaan. En daar hoort minstens een stuk voorlichting bij over anti-conceptie en de psychologische barrières om ze te gebruiken.

Als tweede voorbeeld nemen we het simuleren van overlegsituaties in bv. schoolparlement of ondernemingsraad. Nog maar al te vaak worden dergelijke situaties gekozen met als uitsluitend doel het technisch korrekt kunnen vergaderen om zo beter binnen dergelijke overlegstructuren te kunnen functioneren. Echter: inzicht in de positie van de diverse belangengroepen die daar om de tafel zitten met daaraan gekoppeld hun mogelijkheden en beperkingen is een essentiële voorwaarde om een dergelijke 'training' in het belang, en niet tégen het belang van de leerlingen te laten uitvallen. Want het is nog steeds wel zo bij deze democratische structuren, dat de groep die door positie, handigheid of aantal de macht bezit, en daarvan gebruik maakt, de dienst uitmaakt; vaak ten koste van de anderen: En als l.b.o.-leerling kun je er donder op zeggen dat jij, als je niet oppast (en dan nóg vaak), grote kans hebt om de lul te zijn.

Kortom, steeds moet in de gaten gehouden worden: in welke relatie staat het individu tot de sociale kontekst waar hij deel van uitmaakt; wat zijn daarbinnen zijn belangen, zijn mogelijkheden en beperkingen? Dit is het cruciale punt dat voor ons het verschil uitmaakt tussen aanpassend en emancipatoir onderwijs.

Er zit inflatie in de emancipatie

Normaal gesproken maken wij geen gebruik van de term emancipatie. Het begrip is in de afgelopen jaren zozeer in de mode geraakt, dat niemand meer kan zeggen wat er onder verstaan moet worden. Maar aangezien de VON sinds haar beleidsnota van 1973 probeert om er voor haarzelf een invulling aan te geven, willen wij deze gelegenheid niet voorbij laten gaan om daar vanuit onze invalshoek een bijdrage aan te leveren. Wij willen ons niet wagen aan een definitie, maar ons beperken tot enige opmerkingen om het begrip af te bakenen. Naar onze mening kan er slechts van emancipatie sprake zijn bij een proces waarin mensen proberen een maatschappelijke situatie waarbinnen deze mensen de dupe zijn van de macht van andere mensen en van de daarmee verbonden maatschappelijke structuur, te veranderen. Emancipatie is dan dat deze groep mensen zich bevrijdt uit deze toestand van ondergeschiktheid, op een zodanige manier dat hieruit geen nieuwe ongelijkheidsstructuur ontstaat. Dat de mensen met macht hierbij veren zullen moeten laten is duidelijk. Dat het hierbij in eerste instantie gaat om een structureel maatschappelijk probleem is - lijkt ons - ook duidelijk.

L.b.o.-leerlingen behoren in onze maatschappij tot de onderliggende groepen. Natuurlijk bestaat er voor individuele l.b.o.-ers een kleine kans om zich, bv. door het volgen van m.b.o. en h.b.o. van nieuwe mogelijkheden te verzekeren. De situatie van de gemiddelde l.b.o.-leerling echter wordt, zoals we gezien hebben, vooral bepaald doordat hij deel uitmaakt van een klasse die voor haar bestaan afhankelijk is van relatief slecht betaald, geestdodend werk,

waarover zij geen zeggenschap heeft. Deze situatie kan pas veranderen als het bedrijfsleven, en dus het productieproces, zó georganiseerd wordt, dat in de eerste plaats iedereen zeggenschap heeft over zijn werk, en in de tweede plaats het noodzakelijke vervelende werk afwisselend door iedereen wordt verricht. De plaats van een groep mensen op de arbeidsmarkt, of ruimer: hun verhouding tot het productieproces, is bepalend voor aard en noodzaak van hun emancipatie. Voor de arbeidersklasse geldt dit uiteraard het sterkst. De praktijk in veel socialistische landen heeft echter geleerd dat het kollektieve eigendom van de produktiemiddelen nog bij lange na niet alle machtsverhoudingen opheft. Zolang mensen niet in de gaten hebben hoe hun bewustzijn, hun behoeften, en daardoor hun mogelijkheden voor een belangrijk deel van buitenaf bepaald worden in plaats van dat zij daar zelf zeggenschap over hebben, blijft ook op dat gebied een emancipatiestrijd bitter noodzakelijk.

Als we de emancipatie van de vrouw tot voorbeeld nemen, dan zien we hoe economisch en ideologische factoren samen voor haar situatie bepalend zijn. Aan het eind van de vorige eeuw veranderde als gevolg van de toenemende industrialisering het gezin economisch gezien van een productie-konsumptie-eenheid in een uitsluitende consumptie-eenheid. Daarmee verloor de vrouw haar positie in het maatschappelijk verkeer. De 'huisvrouw' in de moderne betekenis van het woord ontstond, en daarmee kreeg de vrouw in het bewustzijn het aureool van moeder en echtgenote. In werkelijkheid kreeg zij de ondankbare taak om haar leven te vullen met onproductieve huishoudelijke arbeid, waarbij zij voor haar levensonderhoud afhankelijk werd van het werk van haar man. Zo is de situatie vandaag de dag voor de doorsnee vrouw nog. Haar emancipatie kan niet worden bereikt (zoals velen geloven) door eenvoudig haar arbeid weer productief te maken, haar 'uit werken' te laten gaan. Zij zal daarbij haar gezinstaak blijven behouden, hetgeen vaak een dubbele belasting betekent. Een échte oplossing kan alleen tot stand komen als de mensen de functie van het gezin, en met name de aard van de huishoudelijke arbeid, maatschappelijk zodanig veranderen, zodanig socialiseren, dat man en vrouw gelijkwaardig tegenover elkaar komen te staan. En dat is zowel een economische als een ideologische kwestie.

Op deze twee polen, de productieverhoudingen en het bewustzijn van de mensen, berust voor ons het emancipatiebegrip. Het zijn polen die niet van elkaar te scheiden zijn, maar elkaar juist in tegendeel, hetzij positief dan wel negatief, beïnvloeden en versterken.

Vanuit deze gedachtengang werkend hebben wij met ontzetting gezien hoe - ondanks de uitstekende bedoelingen van de kernkokon - op de laatste VON-konferentie over emancipatie dit begrip in sommige stromen tot een farce werd gemaakt. Als het zelfs mogelijk blijkt om te spreken van de emancipatie van het medium, zoals de naam van een stroom luidde, dan is toch wel het einde zoek. Straks gaan we het nog hebben over de emancipatie van de tafelpoot! Wat hier gebeurt is dat aan dingen menselijke eigenschappen worden toegekend. Deze verdingelijking van het emancipatiebegrip is onderdeel van een vervreemdingsproces dat elk zicht op het wezen van de mens vertroebelt, en waarvan met name ook het toekennen van dingelijke eigenschappen aan mensen deel uitmaakt. En dan zijn we weer terug, nu onder het mom van emancipatie, bij het startpunt van velen die zich gaan bezig houden met dramatische expressie: het uitbeelden van stervend blik, een gepelt mandarijntje of een lekkende koffiepot. Emancipatie? An me hoela!

Naar een positieve bijdrage

En daar zitten we midden in de narigheid. We hebben geen eigen vakgebied meer om van uit te gaan. De eenheid van hoofd, hart en hand is onvoldoende. De maatschappelijke werkelijkheid van de leerlingen moet het uitgangspunt vormen. Met dramatische expressie zit het ook niet lekker. En wat we met die emancipatie moeten . . . Wat blijft er over? Inderdaad: weinig!

Het kernpunt is die maatschappelijke situatie van de leerlingen. Kennelijk moeten we daar

beginnen. Maar wat weten we daar eigenlijk van? Hoe komen we achter hun ervaringen, behoeften, interesses en belangen?

Het antwoord daarop is tweeledig. In de eerste plaats hebben we een objectieve analyse nodig van de positie die de leerlingen in onze maatschappij innemen. Wij hebben geprobeerd daarvoor hier en in ons artikel in Moer 1974:3/4 materiaal aan te dragen. Mede gezien het ruimtegebrek in Moer is dat op zich volstrekt onvoldoende. Het deelraamplan Nederlands geeft weer ander materiaal. Andere bronnen zijn over het algemeen moeilijk bereikbaar. We zouden het een goede zaak vinden als de redactie van Moer en bv. de Landelijke Pedagogische Centra hier eens aandacht aan zouden besteden.

In de tweede plaats moeten de leerlingen voor ons een voorname bron van informatie worden. Dat betekent: leren van je leerlingen. Hoe doe je dat? Een eenduidig antwoord is hierop niet mogelijk. Wij kunnen slechts aangeven hoe wij het proberen, in de hoop dat anderen hierdoor op ideeën komen die in hun situatie bruikbaar zijn.

In het verleden hebben wij op verschillende manieren geprobeerd om achter de eigen werkelijkheid van de leerlingen te komen. Een van de belangrijkste was een min of meer anti-autoritaire methode waarbij de leerlingen de lessen konden bepalen. Een heilloze weg! Juist omdat eigenlijk alleen de leraar ten naaste bij weet wat voor mogelijkheden er zijn, terwijl de leerlingen geen idee hebben van wat zinnig zou kunnen zijn en wat niet. Daarom vallen zij terug op leuke ervaringen uit het verleden en hun voornaamste zorg is het fijn te houden. Een andere manier was om aan de leerlingen te vragen waar ze het over wilden hebben, of waar ze mee bezig wilden zijn. Hierop kwamen de leerlingen altijd met onderwerpen aanzetten waar wij geen enkel heil in zagen omdat ze óf niet, óf slechts na vele omwegen te koppelen waren aan de directe maatschappelijke situatie van de leerlingen: milieuverontreiniging, oliecrisis, dierenleed, sport, lekker eten, e.d. Wat hier in feite dan ook gebeurt is dat bij het stellen van een dergelijke open vraag de situatie waarin deze vraag gesteld wordt de mogelijkheden gaat inkaderen. De leerlingen zitten in een schoolsituatie, en hun ervaring daarmee is dat daar slechts een bepaald soort onderwerpen aan de orde kunnen komen. Dus zij beperken zich daar automatisch toe. Als een leerling op school vertelt over de situatie thuis, vraagt een belangstellende leraar vaak wel verder naar het aantal broertjes en zusjes of naar de aanwezigheid van huisdieren. Of het huis groot of klein is, goed of slecht, wordt meestal niet gevraagd. Als een leerling zou vertellen dat hij bij V & D een plaat heeft gejat, zou hij over het algemeen hierop een moreel afwijzend oordeel krijgen. Hij praat er dus maar liever niet over. De maatschappelijke ervaringen van de leerlingen komen op school doorgaans niet aan de orde.

Een veel betere start biedt een methode die wij daarna hebben ontwikkeld en die erop neerkomt dat je via een gerichte maar nog steeds vrij open vraag informatie van de leerlingen probeert te krijgen. Wij noemden zulke vragen 'kaders': je schept een kader, een raam, dat de leerlingen met eigen informatie kunnen vullen. Een kader moet open zijn om het de leerlingen mogelijk te maken het met informatie te vullen. Een kader moet gericht zijn om het de leerlingen mogelijk te maken het met relevante, dus maatschappelijke, informatie te vullen.

Een voorbeeld van een zeer open maar niet erg gericht kader is de opdracht aan de leerlingen om iets dat kenmerkend is voor een bepaalde leeftijdskategorie, bv. tieners, te spelen. De invulling die de leerlingen hieraan gaven varieerde nogal: ruzietjes thuis en op school, uitgaan enz., maar ook cliché's over damslapers en zelfs hele toestanden met vliegende tapij-

ten. Kennelijk is het kader zo algemeen dat de leerlingen er alle kanten mee uitkunnen en het van hun realiteitszin afhangt of ze zich bij de werkelijkheid houden of niet. Om werkbaar te worden moet het kader duidelijk sterker worden toegespitst op de maatschappelijke situatie van de leerlingen.

Een voorbeeld van een sterker op de maatschappelijke situatie gericht kader is de opdracht om situaties te spelen waarbij je iets wilt maar het niet mag, of waarbij je iets moet maar het niet wilt. In feite is dit kader gericht op wat je 'ervaringen van onderdrukking' zou kunnen noemen. De invulling die de leerlingen aan dit kader geven blijkt dan ineens niet meer afhankelijk van de realiteitszin van de leerlingen. Overal houdt men zich bij de werkelijkheid. De vliegende tapijten zijn verdwenen en zeer opmerkelijk is het dat bijvoorbeeld het willen jatten als invulling praktisch overal verschijnt terwijl dit zeer zeldzaam was bij een niet zo toegespitst kader.

Het deelraamplan heeft dit soort gerichte kaders van ons overgenomen en komt tot opdrachten als: beschrijf, vertel of speel situaties waarbij je iets aan de weet wilt komen, maar je het niet durft te vragen; of situaties die je hebt meegemaakt of zou kunnen meemaken waarin je onrechtvaardig wordt gestraft.

In feite betekent het werken op deze manier dat we op zoek zijn naar wat Freire noemt: generatieve themata en grenssituaties. Dat zijn - kort gezegd - thema's die uitdrukking geven aan jouw maatschappelijke situatie van dat moment en situaties die de mogelijkheid in zich dragen om te komen tot op emancipatie gerichte (nieuwe) inzichten en handelingen. Het zal duidelijk zijn dat het dierenleed en dergelijke daartoe niet kunnen bijdragen. Het is dan ook pas mogelijk om tot gerichte kaders te komen als je beschikt over een objectieve analyse van de positie van de leerlingen. Sterker nog, wij hebben zelfs de ervaring dat we pas toen we over een dergelijke analyse beschikten, onderwerpen als 'een avondje uit' of 'wat doe je in het weekend' die de leerlingen vroeger wel bij algemenere kaders naar voren hadden gebracht, als relevant voor hun maatschappelijke situatie herkenden. Daarvòòr lieten wij dergelijke onderwerpen als niet van belang liggen.

In de meeste gevallen zal bij het werken met kaders sprake zijn van een eenzijdig leerproces: de leraar leert van zijn leerlingen. Bij de uitwerking van de informatie die de leerlingen hebben gegeven put de leraar uit zijn eigen kennis en ervaring, bv. om de leerlingen handgrepen te leren om in een bepaalde situatie wél te zeggen wat hun belangen zijn en daarvoor op te komen. Hij draagt zijn kennis en ervaring over op de leerlingen, na eerst bij de leerlingen geïnformeerd te hebben welke problemen zich in hun situatie voordoen. Dan is er sprake van een wederzijds leerproces: beiden leren van elkaar, maar hun respectieve informatiestromen zijn nog onvoldoende op elkaar afgestemd. Pas als deze binnen het leerproces in voortdurende wisselwerking tot elkaar staan is bereikt dat wij ons als ideaal stellen: een wederkerig leerproces. Slechts een wederkerig leerproces schept geen nieuwe machtsstructuren en werkt in zich voortdurend bevrijdend. Volgens ons moet dat het kernpunt zijn van elk op emancipatie gericht leren in onderwijs- en vormingssituaties.

Dramatische expressie hoeft zo gek nog niet te zijn

Wij denken dat spel een uitstekend middel is wanneer je wilt werken vanuit de situatie van de leerlingen. Via spel geven de leerlingen vaak veel getrouwere informatie over de werkelijkheid dan wanneer zij dat bv. uitsluitend mondeling of schriftelijk zouden doen. Spel is namelijk, als het goed wordt gebruikt, situatiegebonden, waardoor de informatie die via

taal en handelingen wordt verschaft binnen een voor iedereen begrijpelijke kontekst komt te staan, een kontekst die vaak wegvalt bij het gesproken of geschreven woord. Maar het wil nog niet zeggen dat de werkelijkheid in spel natuurgetrouw wordt verbeeld.

Spel is doen alsof, een simulatie. En daarmee is de mogelijkheid ingevoerd om zonder de sankties die dat in de werkelijkheid teweeg zou brengen de fantasie de vrije loop te laten. De wetten en de praktische bezwaren die tussen droom en werkelijkheid in staan vallen in het spel weg. Zo kan het gebeuren dat leerlingen van plan zijn om reëel te spelen wat er thuis gebeurt als zij aan vader om extra zakgeld voor een film vragen, terwijl zij dan in feite een soort koehandel met vader aangaan over gigantische bedragen of zelfs als zij van pa het geld niet krijgen onmiddellijk in het spel een bank gaan beroven. Het misbruik dat over het algemeen al op kleuter- en basisschool onder het mom van fantasiebevordering van spel gemaakt wordt, werkt dergelijke eskapades zeer in de hand. Naarmate de leerlingen door hun milieu of hun opleiding een vastere binding hebben met de cultuur van de middenklasse, zullen zij vaker hun toevlucht nemen tot zulke de werkelijkheid ontkennende en ontvluchtende fantasieën. Dit houdt in dat wij de situationele mogelijkheden waarbinnen gespeeld wordt zodanig moeten afgrenzen, dat de leerlingen daar vastigheid door krijgen en niet op hol slaan.

Nu zijn er binnen de technieken die tot het terrein van de dramatische expressie behoren verschillende mogelijkheden om dit te bereiken. In dit artikel willen we ons beperken tot één daarvan, nl. het werken met verhaaltjes en verhaalstructuren. De gedachte die hier achter zit is dat door in een verhaal een situatietekening te geven een levendige en vooral inleefbare momentopname kan worden geboden die meer zegt over de maatschappelijke werkelijkheid van dat moment dan wanneer we een koele opsomming zouden geven van wat er waar gebeurt met welke rolfiguren.

Herman Kroeze uit de Kinkerstraat

Als eerste voorbeeld geven wij een aantal verhaaltjes die wij in een gemengde l.e.a.o.-groep hebben gebruikt als een soort kader om informatie te verkrijgen over allerlei aspecten die van belang waren voor de situatie van de leerlingen met als ingang hun woonomstandigheden. Deze verhaaltjes fungeerden binnen een serie lessen rond het thema wonen. Terwille van de aandacht konsentrerende werking die daarvan uitgaat, hadden wij deze verhaaltjes vooraf op een kassettetekorder ingesproken. Het eerste verhaaltje begint als volgt:

Herman Kroeze moet zijn huiswerk maken. Hij heeft zijn boeken en schriften op de huiskamertafel uitgespreid, Zuchtend zit hij uit het raam te kijken naar het verkeer. Herman woont in de Kinkerstraat in een huis met twee redelijk grote en twee kleine kamers.

Tegen vijven komt Kenneth, Hermans jongere broertje binnen, en zet gelijk de televisie aan. 'Kelere', zegt Herman, 'nou kan ik mijn huiswerk helemaal niet meer maken'. 'Dan ga je maar ergens anders zitten', zegt Kenneth. Op zo'n stomme opmerking geeft Herman geen antwoord.

Dan komt moeder uit de keuken en zegt: 'Vooruit, jongens, ruim je spullen op en tafeldekken! Dadelijk komt vader thuis'. Kenneth moppert: 'Waarom wij, laat die griet dat maar doen!' Met die griet bedoelt hij Conny, hun zusje. Maar moeder zegt: 'Onzin, Conny is even bij de buurvrouw, en jullie zijn daar heus niet te goed voor'. Herman wil op de grond verder gaan met zijn huiswerk, want hij heeft morgen een proefwerk. Kenneth zegt: 'Waarom moet ik altijd tafel dekken; laat hij dat maar eens doen!' Herman zegt: 'Ik heb morgen een repetitie'. 'Ach joh', zegt Kenneth, 'je hebt de hele middag zitten niksen'. 'Vuile leugenaar!', schreeuwt Herman, 'van jou moest weer die rot-televisie aan!' Dan gaat de deur open en komt vader binnen . . .

Er worden vrijwilligers gevraagd voor de verschillende rollen, die vervolgens het verhaaltje verder afspelen. In de evaluatie worden vragen gesteld als: Waarom maakt Herman zijn

huiswerk in de huiskamer? Wie doet dat nog meer? Hebben jullie veel huiswerk? Zijn er mensen die in een huiswerkklas zitten? Kijken jullie vaak naar de televisie? Helpen jongens in huis met dezelfde klusjes mee als meisjes? Gaat het in het echt ook zo als hier werd gespeeld? Hierna gaat het verhaaltje op de band verder:

Herman en Kenneth slapen op één kamer. Dit begint Herman steeds meer de keel uit te hangen. Steeds vaker heeft hij ruzie met Kenneth. Vader is het inmiddels ook zat. Hij besluit daarom het berghok op zolder tot een kamer voor Herman te vertimmeren. Samen gaan vader en Herman aan de slag, en binnen een paar weken heeft Herman een eigen kamer. 'Die kan ik nou eens fijn zelf inrichten', denkt Herman. 'Maar hoe zal ik dat doen?'

Hierna wordt op het bord geïnventariseerd wat de leerlingen belangrijk vinden om op hun eigen kamer te hebben. De band gaat verder:

Herman kan wel mooie plannen hebben, maar ja, zoveel zakgeld heeft hij nu ook weer niet. 'Hoe kom ik nu toch aan het geld om alles te kunnen kopen?', vraagt hij zich af.

Nu wordt op het bord geïnventariseerd wat de mogelijkheden zijn om aan geld te komen.

Het is zes uur. De familie Kroeze zit aan tafel. 'Jongen wat eet je langzaam', zegt moeder tegen Herman. Herman kijkt op en zegt: 'Ja, ik zat eigenlijk te denken . . . vinden jullie het goed als ik volgende week vrijdagavond een feestje op mijn kamer geef?' 'Een feestje!?', zegt moeder. 'Wat voor feestje?', vraagt vader. 'Zeker met melden!', pest Kenneth. Conny begint te grinniken en verslikt zich in een aardappel. 'Nou, wat voor een feestje?', vraagt vader weer. 'Nou, gewoon, met een stel van school', zegt Herman. 'Zijn daar meisjes bij?', vraagt vader. Herman krijgt het er warm van. Hij is bang dat ze dat toch niet goed vinden. Maar als Rudi, een vriendje uit zijn klas, een feestje geeft, zijn daar ook altijd meisjes bij . . .

Een groepje vrijwilligers gaat op de gang afspreken hoe zij dit verder af zullen spelen. In de klas worden met de leerlingen een aantal mogelijkheden geïnventariseerd om dit verhaaltje af te maken. Het groepje spelers komt binnen, en speelt het verhaaltje af. In de evaluatie worden de in de klas bedachte oplossingen vergeleken met het gespeelde. Verdere evaluatiepunten kunnen zijn: Mag je als jongen meisjes, of als meisje jongens thuis vragen? Mag je wel eens een feestje geven? Zijn je vriendjes of vriendinnetjes vooral van school of uit de buurt? Zit je vaak thuis 's avonds of doe je iets anders?

Hoe de leerlingen in deze verhaaltjes houvast hebben gekregen, spreekt voor zichzelf. Maar er is meer aan de hand. In feite is hier sprake van een verdere uitwerking van het kaderbegrip. Het thema wonen van de lessenserie fungeert hier als een algemeen kader. Dat wil zeggen dat wij met het introduceren van het thema wonen aan het begin van een serie aan de leerlingen vragen om ons informatie over hun woonsituatie te geven. Maar door het algemene karakter van dit kader is het niet zonder meer bruikbaar om tot relevante aspecten van de maatschappelijke werkelijkheid van de leerlingen te leiden. Daarom moet het verder worden toegespitst. De verhaaltjes ontstaan. Ieder verhaaltje vormt op zich een zeer sterke toespitsing vanuit het algemene woonkader op een bepaald aspect van de situatie van de leerlingen.

Het werken met dergelijke zeer toegespitste kaders, waarbij helemaal geen sprake meer is van de openheid die nog een kenmerk vormde van de oorspronkelijke kaders, is alleen maar mogelijk wanneer je al over een grote algemene kennis van de maatschappelijke situatie van de leerlingen beschikt. Dat betekent bijvoorbeeld: kennis hebben van de buurt waarin ze wonen, weten hoe de woonsituatie daar is, weten hoe kinderen van hun leeftijd en uit hun milieu met elkaar omgaan, en waar ze in hun thuissituatie mee te maken kunnen krijgen. Vanuit deze kennis wordt het dan mogelijk om een vrij uitgewerkte situatie te schetsen die de leerlingen herkennen als aansluitend bij hun eigen situatie en waarmee ze gegevens in handen krijgen om die verder vanuit hun eigen ervaringen uit te werken. De informatie

die wij op deze wijze van de leerlingen krijgen, is dan ook een andersoortige informatie dan die welke voorgaande kaders hebben opgeleverd. Dienden de voorgaande kaders ertoe om in het algemeen achter onderwerpen en situaties te komen die deel uitmaken van de maatschappelijke realiteit van de leerlingen, bij deze toegespitste kaders zijn wij in feite al op de hoogte van dergelijke onderwerpen en situaties, maar moeten wij nog te weten komen of zij de belangstelling van deze specifieke groep leerlingen hebben en zo ja, op welke manier zij daarin zijn geïnteresseerd. Overigens: vóór we de verhaaltjes over Herman Kroeze introduceerden wisten we reeds, via andere werkvormen, dat de leerlingen allemaal in huizen van redelijke kwaliteit woonden, maar thuis met ruimtegebrek kampten. Het laatste hebben we in de verhaaltjes verwerkt. Bij leerlingen uit bv. de Pijp zouden we waarschijnlijk in eerste instantie gebreken aan huizen hebben verwerkt in een toegespitst kader.

Nu een meer technische kanttekening. Het zal de lezer misschien zijn opgevallen dat de figuur van het zusje Conny in deze verhaaltjes nauwelijks een functie heeft. Dit had te maken met het feit dat deze verhaaltjes bestemd waren voor een groep waarin de meisjes zich tot op dat moment vrij passief tegenover de lessen hadden opgesteld, terwijl de jongens wel bereid waren om van alles en nog wat te doen. Dat Conny toch is ingevoerd komt omdat wij vonden dat het vanwege de meisjes nodig was om - naast moeder - een tweede meisjesrol in te voeren, maar dan wel een rol waarbij niet zoveel gedaan hoefde te worden. Dit zou de mogelijkheid scheppen om later, als de meisjes actiever zouden zijn geworden, de figuur van Conny verder uit te bouwen.

Overigens: wij voeren wel vaker figuren in die op dat moment in het spel nog geen duidelijke functie hebben, maar waarvan wij denken dat dat in latere lessen wel het geval zal kunnen zijn. Figuren die wij in eerste instantie invoeren laten we in het verloop van volgende lessen zoveel mogelijk terugkomen.

Een dag uit het leven van Petra Jansen

Vormden de verhaaltjes over Herman Kroeze een manier om een algemeen thema als wonen naar verschillende aspecten toe uit te werken, er zijn meer manieren van werken met sterk toegespitste kaders mogelijk. Bijvoorbeeld wanneer je een serie lessen met een klas start zonder daarbij een centraal thema te stellen. Alle onderwerpen zijn dan nog in principe mogelijk. Zaak is het dan om er eerst achter te komen in welke onderwerpen de leerlingen zijn geïnteresseerd, en op welke manier. Wij werken dan graag met een aantal verhaaltjes rond een centrale figuur die van alles meemaakt.

Wij laten nu drie van dergelijke verhaaltjes volgen die wij gebruikt hebben in de eerste les van een serie lessen die wij gegeven hebben in de eerste klassen van een huishoudschool. Maar voor we deze verhaaltjes geven willen wij vast wijzen op enige aspecten waarmee we rekening hebben te houden bij het maken ervan.

De centrale figuur is Petra Jansen, een meisje dat in de eerste klas van een huishoudschool zit. Nu trekt een meisje van de huishoudschool over het algemeen zowel op school als in haar vrije tijd op met een of twee vaste vriendinnen. Daarom hebben wij Petra een vriendin Anja gegeven. Petra en Anja zijn namen die niet in de betreffende klassen voorkwamen. Petra woont in een straat en een huis waar de leerlingen hadden kunnen wonen, maar waar toch géén der leerlingen woonde. Zoals we in onze beschrijving van de situatie van huishoudschoolmeisjes hebben aangegeven, zullen de gedachten van zulke meisjes vaak draaien rondom het hebben van een vriendje. Als mogelijke kandidaat wordt daarom in

deze eerste les Ronald opgevoerd. Verder is het nog van belang om te vermelden dat tijdens het spelen niet dezelfde leerlingen steeds voor Petra enz. spelen, maar dat dit na elk verhaaltje kan wisselen. Ook nu waren de verhaaltjes vooraf opgenomen op de kassetterekorder.

Het eerste verhaaltje begint als volgt:

Om tien voor acht wordt Petra met een schok wakker. Haar moeder staat naast haar bed en vraagt of ze nog van plan is eruit te komen. Dan begint ze te tetteren dat Petra gisteren vergeten is om vuilniszakken bij de boodschappen mee te nemen en dat er nu geen nieuwe in de bak kan. Petra is gelijk klaar wakker. Ze springt haar bed uit en twintig minuten later zit ze aan tafel. Ze eet snel een paar boterhammen en drinkt een kopje thee. Ze moet opschieten, want ze moet om half negen op school zijn. Normaal gaat ze lopen, want ze woont vlak bij in de 3e Hugo de Grootstraat. Maar nu pakt ze maar de fiets.

Als ze d'r fiets in het fietsenhok zet, komt ze d'r vriendin Anja tegen. Die zit bij haar in de klas. Anja vertelt dat ze van haar broer een stinkbommetje heeft gekregen. Die kan ze natuurlijk niet de hele dag in haar tas laten zitten. Ze besluiten om hem te proberen bij juffrouw Van der Speld van naaldvakken. Het is het tweede uur. Petra en Anja zitten naast elkaar te giechelen en geintjes te trappen. Ze hebben al een paar waarschuwingen gehad van Van der Speld dat ze zich rustig moeten houden omdat ze de les verstoren. Als de lerares bij Tineke iets staat uit te leggen, steken Petra en Anja het bommetje aan. Even later begint het verschrikkelijk te stinken . . .

Er worden vrijwilligsters gevraagd voor de verschillende rollen, die vervolgens het verhaaltje verder afspelen. In de evaluatie wordt een verband gelegd tussen dat wat in het spel gebeurde en het strafstelsel van de school. Hierna gaat het verhaaltje verder:

Het vierde uur hebben ze vrij. Er is een leraar ziek. Petra, Anja en nog twee meisjes uit de klas gaan de stad in naar de Bijenkorf. Ze lopen eerst rond op de kledingafdeling, maar daar is eigenlijk niks leuks. Ze nemen de roltrap naar beneden. Op de roltrap krijgen ze de slappe lach om het stomme hoedje van een mevrouw die voor hen staat. Het mens draait zich boos om en struikelt bijna over haar eigen benen, want de roltrap is net beneden aangekomen. Het hoedje rolt op de grond . . .

Nog gillend van de lach lopen ze naar een stand met allerlei kettingen. Er hangen erge mooie bij, maar die zijn juist erg duur. Er hangt er eentje bij die Petra ontzettend graag wil hebben, maar juist Petra krijgt erg weinig zakgeld van thuis. Ze staat maar naar die ketting te staren en net op dat moment komt er een of andere chef naar de verkoopster van de stand toe. Die begint tegen haar te kanken over dat ze van alles verkeerd doet. Petra pakt snel de ketting en stopt hem in haar tas.

Een groepje vrijwilligsters gaat op de gang afspreken hoe zij dit verhaaltje verder af zullen spelen. In de klas worden met de leerlingen een aantal mogelijkheden geïnventariseerd om dit verhaaltje af te maken. Het groepje vrijwilligsters komt binnen en speelt het verhaaltje af. In de evaluatie worden de in de klas bedachte oplossingen vergeleken met het gespeelde. Verder kan aan de orde komen of de bedachte oplossingen reëel zijn, en kan de leerlingen eventueel gewezen worden op wat hun rechten zijn indien zij gesnapt worden bij winkeldiefstal. Het verhaaltje gaat weer verder:

Het is het laatste uur en ze hebben koken. Petra en Anja staan vlak bij het raam. Anja kijkt naar buiten en ziet voor de school Ronald staan. Die komt voor Petra. Dat is al vaker gebeurd en Petra vindt hem best aardig. Die trut van een Jacqueline schreeuwt door de klas: 'Daar is de verkering van Petra!' Petra wordt zo rood als een biet en gooit een soeplepel naar Jacqueline d'r hoofd. Daarna gaat ze staan smoezen met Anja en ze besluit om Ronald een briefje te schrijven en dat door het open raam naar buiten te gooien.

De leerlingen krijgen nu de opdracht om op te schrijven wat er op het briefje staat. Daarna worden de briefjes voorgelezen. Hierna kan men eventueel met de leerlingen inventariseren wat Petra nog meer kan overkomen op zo'n dag. Onze ervaring is dat de leerlingen met grote spanning naar zulke verhaaltjes luisteren, en er veel plezier in hebben om ze uit te werken. Niet zozeer de opbouw van het verhaaltje, het al dan niet aanwezig zijn van duidelijke spanningsbogen, maken ze voor de leerlingen in eerste instantie interessant, maar de directe herkenbare overeenkomst met hun eigen werkelijkheid. Wij zorgen er altijd voor enige leuke

elementen in de verhaaltjes in te bouwen. Bij Herman Kroeze verslikte Conny zich in een aardappel. Hier struikelt de mevrouw met het hoedje onder aan de roltrap en gooit Petra Jacqueline een soeplepel naar haar hoofd. Zulke elementen grijpen de leerlingen dankbaar aan, indien ze het verhaaltje verder moeten afspelen, om uit te spelen. Ze vormen de noodzakelijke ingrediënten om de leerlingen er lol in te laten houden. Want dat de lessen voor de leerlingen zo leuk mogelijk moeten zijn, staat als een paal boven water. Aan de andere kant: het gaat in de verhaaltjes niet om deze leuke elementen. Ze dienen ter ondersteuning van de inhoud. Zodra ze de inhoud zouden overheersen of op een oneigenlijke manier, alleen maar om er een leuk element in te hebben, zouden worden gebruikt, zouden ze verkeerd worden gebruikt. Het zich verslikken in een aardappel en het gooien met een soeplepel vormen in feite emotionele reacties op inhoudelijke elementen in de verhaaltjes. Vaak zijn wij in staat om leuke elementen op deze wijze binnen het verhaal te integreren zodat ze een dubbele functie gaan vervullen.

Zowel de verhaaltjes over Herman Kroeze als die over Petra Jansen zijn met name in de details volledig geschreven op de situatie van de betrokken leerlingen. Voor andere leerlingen moeten we verhaaltjes maken met andere details. Nu is dat voor verhaaltjes aan het begin van een serie lessen, als we de leerlingen nog niet kennen, op een betrekkelijk eenvoudige wijze op te lossen. We nemen de namenlijsten erbij, kijken waar de leerlingen wonen, hoe de gezinssamenstellingen zijn en wat de beroepen van de ouders. Aan de hand daarvan passen we de verhaaltjes aan. Ingewikkelder wordt het wanneer we de leerlingen beter leren kennen en te maken krijgen met verschillen in karakter en belangstelling van de klassen. Wij willen dit laten zien aan de hand van een verdere uitwerking van de rolfiguren in de verhaaltjes over Petra Jansen in twee verschillende klassen. In beide klassen waren de leerlingen erg geïnteresseerd in liefde en romantiek. Maar een van de klassen was wat dat betreft een stuk rijper dan de andere. Toen wij enige lessen later in de serie wilden verder werken rond de thematiek van liefde, vriendjes en sex moesten we gebruik maken van twee verschillende kaders. Onze bedoeling was om informatie te krijgen over hoe de leerlingen precies stonden t.o.v. deze thematiek. Wij gebruikten daarbij een techniek waarin enige vrijwilligsters midden in de kring het verhaal moesten uitbeelden dat door leerlingen uit de kring verteld zou worden. Wijzelf vertelden het begin. Gezien de verschillende aard van de klassen hadden we twee verschillende beginnen.

In de ene klas luidde dat als volgt:

Petra Jansen en haar vriendin Anja lopen op straat. 'Zullen we effe naar de snackbar gaan?', vraagt Anja, 'misschien valt daar wat te beleven'. 'Kunnen we doen', zegt Petra. Ineens zien ze Ronald aankomen. Anja stoot Petra aan. 'Hé, daar heb je Ronald. Heb je hem nog gezien na dat briefje?' 'O nee, wat een verschutting', giechelt Petra. 'Vooruit, laten we die portiek induiken. Hij mag me echt niet zien hoor!'

In de andere klas hadden we het volgende begin:

Petra Jansen en haar vriendin Anja hangen wat rond in de snackbar. Petra neemt net een slok cola als ze Ronald ziet aankomen. Ze verslikt zich verschrikkelijk. 'Weet je nog van dat briefje?', pest Anja haar. 'Ja, wat een verschutting', giechelt Petra zenuwachtig. Dan komt Ronald binnen. 'Dag Ronald', zegt Anja.

Naar een wederkerig leerproces

We hebben zoveel aandacht besteed aan het werken met kaders omdat zij naar onze overtuiging een belangrijke rol kunnen vervullen binnen een systematische methodiek-ontwikkeling rondom een wederkerig leerproces. De voorbeelden van kaders zoals we die hier heb

ben gegeven zijn vooral bedoeld om de leraar informatie te verschaffen over de werkelijkheid van zijn leerlingen. Hier is sprake van een voornamelijk eenzijdig leerproces waarbij de leraar leert van de leerlingen maar waarbij weinig aandacht wordt besteed aan het leerproces van de leerlingen zelf. De leraar maakt gebruik van de informatie van zijn leerlingen om hen later te confronteren met zijn eigen kennis en ervaringen. Dan is er sprake van een wederzijds leerproces. In incidentele gevallen gebeurt er meer, dan dat alleen de leraar leert van zijn leerlingen. Als bij de verhaaltjes over Herman Kroeze de leraar aan de klas vraagt hoe je aan geld kunt komen om je kamer in te richten, dan komen er van alle kanten zoveel voorbeelden los, dat niet alleen de leraar van zijn leerlingen leert, maar ook de leerlingen van elkaar. Als naar aanleiding van het verhaaltje waarin Petra Jansen een ketting jat de leerlingen zelf met verschillende jatervaringen aankomen, leren de leerlingen van elkaar in wat voor situaties je verzeild kunt raken, en kunnen zij tegelijk van de leraar leren doordat deze op hun ervaringen inspeelt en hen bijvoorbeeld vertelt wat hun rechten zijn als ze gesnapt worden. Pas dan is er sprake van een optimaal wederkerig leerproces.

Wij zijn momenteel nog niet in staat om alle kaders aan deze beschrijving van het wederkerig leerproces te laten voldoen. Het is iets waar wij hard aan moeten werken. Als wij een definitie moeten geven, dan zou een ideaal kader tegelijk zijn:

- a naar de leerlingen toe een middel via welk zij - door vanuit een bepaalde invalshoek concrete informatie over hun eigen subjectieve situatie (hun ervaringen enz.) in te brengen - het gemeenschappelijke van die ervaringen kunnen ontdekken en zo kunnen objectiveren;
- b naar de leraar toe een middel via welk hij de algemene, objectieve informatie die hij heeft over de subjectieve situatie van de leerlingen vanuit een bepaalde invalshoek concreter kan zien worden zodat hij in staat is te beoordelen in hoeverre eigen kennis en ervaring nuttig kan zijn voor de leerlingen;
- c naar de leerlingen toe weer een middel via welk zij op een voor hen nuttige wijze de kennis en ervaring van de leraar in verbinding kunnen brengen met hun eigen situatie.

Binnen onze methode vormt een kader het noodzakelijk begin van elk wederkerig leerproces. Maar we willen het kader niet uitsluitend gebruiken als we beginnen te werken met een nieuwe groep leerlingen. Zoals we aan het eind van de vorige paragraaf zagen, gebruiken we een kader ook als we met een groep leerlingen gaan werken aan een nieuw aspect, een nieuw onderwerp, een nieuwe thematiek, of hoe je het maar wilt noemen. Het kader zou eigenlijk moeten gaan functioneren als een steeds terugkerend oriëntatiepunt voor de leraar om te controleren of hij nog op de goede weg zit - waarbij het kader gaat functioneren als evaluatiemoment - en om mogelijkheden in te schatten samen met de leerlingen verder te gaan. Zo gebruikt voldoet dan de term kader niet meer. We hebben echter nog geen betere naam.

Intussen hebben we het nog in het geheel niet gehad over het eigenlijke werk, dat moet gebeuren tussen twee kaders in. Dan moeten we op een emancipatorische wijze samen met de leerlingen werken aan vergroting van hun maatschappelijke weerbaarheid. Dat heeft twee aspecten: vergroting van inzichten en vergroting van vaardigheden. Beiden staan in wisselwerking tot elkaar. De inzichten hebben de daad nodig om tot uitdrukking te worden gebracht en vaardigheden kunnen niet voor de eigen weerbaarheid gehanteerd worden als niet het inzicht bestaat dat en hóé zij gehanteerd kunnen worden. Bij dit alles is de situatie waarbinnen deze weerbaarheid zich waar moet maken van bijzonder groot belang. Angst

voor het verliezen van zekerheden zal vaak verhinderen dat mensen voor hun eigen belangen opkomen. Als we bij ons werken met de leerlingen uitgaan van situaties waarin het niet reëel zou zijn van hen te vragen voor hun eigen belangen op te komen, zouden wij hun angstgevoelens, hun gevoelens van onzekerheid en persoonlijk falen alleen maar versterken. Daarom dienen we uit te gaan van wat Freire grenssituaties noemt, en daarbij in het oog te houden dat niet alleen inzichten en vaardigheden dienen te worden vergroot, maar ook het zelfvertrouwen. Dat is slechts mogelijk bij een juiste keuze van opeenvolgende situaties. Dit betekent dat mensen die gelijk de hele wereld willen verbeteren van hun ivoren toren af zullen moeten komen en heel voorzichtig, stapje voor stapje, verder moeten gaan en blij mogen zijn met elk klein resultaat dat zij kunnen boeken. Dit dienen we in het oog te houden als we hierna ons laatste voorbeeld geven van het werken met verhaalstructuren, nu gericht op het vergroten van inzicht en vaardigheden van meisjes van een huishoudschool.

Het rozige situatiespel

Zoals in onze beschrijving van de situatie van het huishoudschoolmeisje al gesteld is zijn deze meisjes over het algemeen zeer geïnteresseerd in liefde en romantiek. Wanneer deze interesse door middel van een kader in een bepaalde klas meer concreet is geworden en het duidelijk is dat dit de voornaamste ingang voor deze klas is om bezig te zijn vanuit de eigen situatie van de leerlingen, staan we voor een probleem. De liefde en romantiek waarin zij geïnteresseerd zijn worden in sterke mate bepaald door reclame en massaliteratuur, terwijl ook de damesbladen hierbij een woordje meespreken. Liefde en romantiek worden losgekoppeld van de maatschappelijke werkelijkheid van alledag en voorgesteld als voor iedereen bereikbaar. Zo krijgen mensen de gelegenheid om uit hun eigen werkelijkheid te vluchten die in bv. massaliteratuur ontkend wordt. Ook al maak je zelf nooit zulke romantische avonturen mee, je blijft het idee houden dat liefde uiteindelijk altijd overwint en dat de heldin toch altijd wel een dokter of een jonkheer aan de haak slaat, zodat zij uit haar eventueel ellendige materiële omstandigheden wordt verlost. De gang van het verhaal en de gedragingen en reacties van de hoofdpersoon zijn erop gericht dat de lezer zich totaal met de hoofdpersoon identificeert en zich absoluut niet verbaast over enige reactie. Zelden zal men op het idee komen dat het ook allemaal heel anders had gekund.

Deze inleving was ook een van de belangrijkste pijlers van het aristotelische theater, dat vroeger eenzelfde rol vervulde als nu vaak massaliteratuur. Brecht trachtte aan dit inlevingsprincipe bij het theater te ontkomen door middel van zijn vervreemdingstheorie. Het idee achter deze vervreemdingstheorie was dat de toeschouwer zich niet zonder meer zou identificeren met de gedragingen van de hoofdpersoon zonder daar vraagtekens bij te plaatsen. Brecht wilde de veralgemening die van zo'n identifikatie het automatisch gevolg was doorbreken en het publiek duidelijk maken dat dit de reacties waren van één bepaalde persoon in één bepaalde situatie, en dat zijn reacties net zo goed heel anders hadden kunnen zijn: het betreft een mögelijke reactie, maar andere reacties zijn net zo goed voorstelbaar. Hiermee zou de idee van 'het is altijd zo geweest en het zal altijd wel zo blijven' doorbroken worden. Men zou daardoor tot het bewustzijn kunnen komen dat alles veranderbaar is. Deze overwegingen moeten we ons voor ogen houden als wij in spel gebruik willen maken van elementen als liefde en romantiek die ook voorkomen in de massaliteratuur. Wij zullen hier op een vervreemdende wijze gebruik van moeten maken, zodat wij geen identifikatie met de hoofdpersoon tot stand brengen bij de leerlingen die het besef dat alles veranderbaar

is in de weg staat. Maar we zitten met het probleem dat de situaties waarin de hoofdpersoon terecht komt voor de leerlingen volstrekt voorstelbaar moeten zijn. Zij moeten ze kunnen herkennen als situaties die te maken hebben met situaties waarin zijzelf terecht zouden kunnen komen of die zelfs duidelijk aansluiten bij hun eigen situatie. En hierdoor zou juist bevorderd worden dat de leerlingen zich wél gaan identificeren met de hoofdpersoon. We moeten dus zoeken naar een oplossing die zowel het een als het ander mogelijk maakt. We staan dus voor het probleem

- om met de leerlingen drama te maken dat helemaal aansluit bij de aandacht voor liefde en romantiek die de meisjes hebben;
- om deze liefde en romantiek zodanig aan de orde te stellen dat de meisjes leren inzien dat liefde en romantiek geen zelfstandige krachten zijn, maar direkt worden beïnvloed door maatschappelijke verhoudingen;
- om het identifikatieproces geen vlucht te laten worden maar een kritische stellingname;
- en om de verworven inzichten te laten uitmonden in praktische vaardigheden.

Wij denken dat wij een mogelijke oplossing hebben gevonden in de vorm van het rozige situatiespel.

We hebben al eerder gezegd dat we slechts doelgericht van spel gebruik kunnen maken als we weten te bereiken dat de spelers niet in het spel met hun fantasie de realiteit ontkennen of ontvluchten, maar juist binnen het spel een simulatie van de werkelijkheid geven. De werkelijkheid is dat de vrijheid van een mens om aan zijn gevoelens van liefde en romantiek gestalte te geven, beperkt en deels beïnvloed wordt door zijn maatschappelijke omstandigheden. Daarbinnen is zonder sankties van alles mogelijk. Onze opgave wordt dus om een basisstructuur te scheppen waarin deze maatschappelijke omstandigheden vastgelegd worden en waarbinnen de betrokken personen de volledige vrijheid houden tot handelen. In feite betekent dit laatste dat zij de vrijheid behouden om er hun psychologische invulling aan te geven. Deze twee elementen, het vastleggen van de maatschappelijke basisstructuur en het creëren van vrijheid om deze psychologisch in te vullen vormen samen de structuur van het rozige situatiespel.

We maken hierbij op min of meer gelijke wijze als in de voorgaande voorbeelden gebruik van verhaaltjes. Nu echter vormen deze verhaaltjes geen min of meer losse aaneenschakeling van gebeurtenissen maar vormen de verhaaltjes samen de maatschappelijke geschiedenis van de hoofdpersonen. Steeds wordt in een verhaaltje de maatschappelijke situatie van dat moment vastgelegd. In het spel dat erop volgt krijgen de leerlingen de gelegenheid om te laten zien hoe de vooral psychologisch bepaalde handelingen van de hoofdpersonen zich voltrekken. In het verhaaltje erna wordt nieuwe informatie gegeven over de maatschappelijke situatie van de personen en eventuele veranderingen daarin. Daarna volgt weer spel, enz. Wij noemen een dergelijk spel een rozig situatiespel omdat de motoriek van het spel bepaald wordt door het wisselen van de situaties en rozige elementen als liefde en romantiek er een belangrijke rol in spelen. Voor het vastleggen van de basisstructuur, dus de verhaaltjes, maken wij gebruik van één van de elementen van de theorie van het exemplarisch leren zoals deze door Negt is ontwikkeld. Dit betekent dat wij slechts die elementen erin opnemen die tot een helderder begrip kunnen bijdragen en alle elementen schrappen die op één of andere wijze het zicht op de kern van de werkelijkheid vertroebelen. Wij zijn het echter oneens met Negt als hij stelt dat dit zal moeten leiden tot een éénduidige konklusie van de leerlingen. Maar Negt gaat dan ook niet uit van een vorm van wederkerig leer-

proces, en beschouwt de mens alleen als een arbeidende mens, zonder daar de andere aspecten die ook deel uitmaken van zijn werkelijkheid bij te betrekken. Tot de elementen die wij noodzakelijk achten voor de basisstructuur behoren de gegevens die het meest bepalend zijn voor de maatschappelijke positie van de betrokken personen en de inlevingsfactoren, in dit geval liefde en romantiek, die de aandacht van de leerlingen voor het verhaal moeten waarborgen.

Door dit laatste hebben we de leuke elementen van de vorige verhaaltjes niet meer nodig. En nu het probleem van de identifikatie met de hoofdpersoon. In de verhaaltjes over Herman Kroeze en Petra Jansen hebben wij reeds gebruik gemaakt van wat wij voorspel-improvisaties noemen. Enige spelers bereiden op de gang een oplossing voor om het verhaaltje af te spelen, terwijl ondertussen de klas zoveel mogelijk alternatieven bespreekt. Dit stelt de gekozen oplossing van de spelers relatief. Het zou één mogelijke oplossing zijn voor ons probleem: verschillende vervolgen laten bedenken, respectievelijk spelen. In het geval van het rozige situatiespel echter zou dit de voortgang van het verhaal en daardoor de spanning onderbreken. Als wij om deze reden van deze mogelijkheid geen gebruik kunnen maken dan kiezen we voor een andere: in elke nieuwe situatie worden de rollen door andere leerlingen gespeeld. Er is nu geen sprake meer van één hoofdpersoon. De hoofdpersoon krijgt achtereenvolgens door het spel van verschillende leerlingen een steeds andere invulling. Tevens bereiken wij hiermee dat de leerlingen, die steeds beseffen dat zij in de volgende situatie voor hoofdpersoon zouden kunnen spelen zich steeds afvragen: zou ik het ook zo doen, of zou ik het anders doen. Op een geheel andere manier dan Brecht bereiken wij zo hetzelfde wat hij wil. Maar wij werken dan ook in feite met een ander middel.

Nog een laatste probleem blijft over: de evaluatie in de vorm van een vaardigheidshandeling die leraar en leerlingen moet tonen dat verworven inzichten in de praktijk toepasbaar gemaakt kunnen worden. De manier waarop dit gebeurt hangt uiteraard direkt samen met de in het spel centraal gestelde problematiek.

Ronald bij de marine

In het rozige situatiespel dat we hierna laten volgen zullen we de al bekende hoofdpersonen Petra Jansen, haar vriendin Anja en het kandidaat-vriendje Ronald zien terug komen. Ons doel met dit spel was dat de leerlingen kennis maakten met het inzicht dat persoonlijke omstandigheden vaak niet zuiver persoonlijk zijn, maar bepaald of beïnvloed worden door maatschappelijke omstandigheden. Met andere woorden, dat de privésfeer vaak direkt verbonden is met de openbare sfeer. In dit spel is er slechts impliciet sprake van dat dit proces ook omgekeerd kan worden en komen we ook niet expliciet toe aan het inzicht dat privésfeer en openbare sfeer tot elkaar in wisselwerking staan. Als vaardigheidsaspect hebben we hier gekozen voor het schrijven van een briefje waarin de situatie van de hoofdpersoon uiteengezet moet worden. Dit vanuit de overweging dat het bijzonder belangrijk is als je een ander kunt duidelijk maken welke factoren jouw situatie van dat moment bepalen, bijvoorbeeld opdat die ander jou raad zal kunnen geven.

Het verhaal begint als volgt:

Het is al weer een hele tijd geleden dat Petra Ronald heeft gesproken. Vorig jaar, toen Ronald nog op de l.t.s. vlakbij haar school zat, zag ze hem wel eens. Soms wachtte hij haar op bij de school. Petra vond Ronald reuze aardig. En dacht ook dat hij haar wel aardig vond. Daarom had ze tegen Ronald gezegd dat hij niet meer zo vaak moest komen. En nu ziet ze hem helemaal niet meer, want hij is van school af.

Ronald denkt ook nog wel eens aan Petra. Hij zou d'r best nog wel eens willen zien. Maar ja, hij weet niet of Petra dat zo leuk zou vinden. Want die heeft toen gezegd dat hij niet meer zo vaak moest komen.

Op een dag komt Anja glechelend naar Petra toe. 'Weet je wie ik nou gezien heb?', zegt ze, 'je raadt het nooit . . . Ronald!' 'O ja?' vraagt Petra, 'waar dan?' 'In die nieuwe grammofoonplatenzaak die pas verderop is geopend, daar werkt hij.' 'Oh,' zegt Petra, 'zou hij me nog kennen? Ik zou hem best nog wel eens willen zien!' 'Nou', vindt Anja, 'dat is toch makkelijk genoeg. We gaan er gewoon naar toe om naar wat platen te luisteren.' 'Ja, en dan?', vraagt Petra. 'Nou', zegt Anja, 'en dan ga je wat met hem kletsen en het moet wel gek lopen als je er dan geen afspraakje uit weet te slepen.' Petra vindt het wel een beetje eng, maar ze besluiten toch om het te doen.

Nu volgt de scène van Ronald, Petra en Anja in de grammofoonplatenzaak.

Het verhaal gaat daarna als volgt verder:

In de weken hierna zien Petra en Ronald elkaar steeds vaker. Ronald is ook al een paar keer bij Petra thuis geweest, en Petra bij Ronald. Petra's ouders vinden Ronald ook een erg aardige jongen.

Op een avond heeft Petra afgesproken dat ze met Ronald naar een feestje bij vrienden van hem gaat. Anja mag ook mee. Petra en Anja zitten bij Petra thuis op Ronald te wachten. Hij zou hen om acht uur komen afhalen, en nu is het al half negen. Ze begrijpen niet waar hij blijft. Ze balen er nogal van, want ze hebben zich erg op het feestje verheugd, vooral Anja. Daarom besluiten ze om maar naar Ronald toe te gaan, om te horen waarom hij niet is komen opdagen.

Voor we dadelijk gaan zien hoe Petra en Anja bij Ronalds huis aankomen, moeten we eerst even kijken wat daar aan de hand is. Die middag heeft Ronald van zijn baas gehoord dat de nieuwe zaak niet loopt en dat hij aan het eind van de maand moet sluiten. Daar stond Ronald wel even raar van te kijken. Het betekende dat hij dan geen werk meer zou hebben. Zijn baas vond het goed dat hij onmiddellijk naar het arbeidsbureau ging om zich daar te laten inschrijven als werkzoekende. Maar de meneer op het arbeidsbureau zei dat hij dacht dat Ronald met de huidige werkloosheid niet veel kans zou hebben om ander werk te krijgen. Met de pest in zijn lijf ging Ronald naar huis. Hij vergat helemaal dat hij die avond met Petra en Anja had afgesproken. Als Petra en Anja aanbellen zitten Ronald en zijn ouders sjaggerijng naar de televisie te kijken.

Nu volgt de scène bij Ronald thuis.

Het verhaal gaat daarna als volgt verder:

Een paar maanden later heeft Ronald nog steeds geen werk. Hij heeft wel al verschillende keren gesolliciteerd, maar hij is tot nu toe nergens aangenomen. De vader van Petra gelooft niet zo erg dat Ronald zijn best doet om werk te vinden. Dat genietsnut van Ronald begint hem behoorlijk de keel uit te hangen. Op een avond barst hij dan ook tegen Petra los. Hij zegt dat hij Ronald een slappeling vindt, dat er zat werk is voor mensen die willen werken, en dat hij haar verbiedt om nog verder met Ronald om te gaan zolang die geen werk heeft. 'Misschien zoekt hij dan ook wat harder', voegt hij daar nog aan toe.

Op dat moment belt Ronald aan. Hij heeft vroeg met Petra afgesproken omdat ze voor ze weggaan nog even naar Top-Pop willen kijken.

Nu volgt de scène bij Petra thuis.

Het verhaal gaat daarna als volgt verder:

Het zit Ronald allemaal behoorlijk dwars, en ook Petra begint er flink sjaggerijng van te worden. Door die hele toestand is het helemaal niet zo leuk meer met Ronald als vroeger. Ronald verveelt zich kapot, en hij heeft ook steeds vaker ruzie met zijn moeder, omdat hij haar thuis in de weg loopt.

Dan ziet Ronald nog maar één oplossing: als vrijwilliger vervroegd in dienst gaan bij de marine. Hij moet toch nog in dienst, en als hij nu gaat, verdient hij ook nog. Bovendien ziet hij nog eens wat van de wereld, want hij heeft gehoord dat ze soms wel eens naar de West gaan, of naar de Middellandse Zee. Maar ja . . . dan is hij wel een tijd bij Petra weg!

Hij besluit dan ook om naar Petra toe te gaan om dit met haar te bepraten.

Nu volgt de scène tussen Ronald en Petra, eventueel met de ouders van Petra erbij.

Het verhaal gaat daarna als volgt verder:

Ronald wordt goedgekeurd voor de marine en gaat naar Den Helder. De maanden verstrijken. Petra ziet Ronald natuurlijk niet zo vaak meer als vroeger. Alleen af en toe in het weekend. En nu is hij ook nog pas voor een half jaar naar de West vertrokken. Natuurlijk schrijven ze elkaar. Maar dat is toch niet hetzelfde. Ze vindt zijn brieven ook steeds minder leuk worden, hoewel hij wel altijd schrijft dat hij haar erg mist.

En nu heeft Petra Kees ontmoet. Op een feestje waar ze met Anja naar toe was. En ze vindt Kees reuze aardig. Hij is wel niet zo knap als Ronald, maar ja, die is ver weg. Kees zit op de m.t.s. En hij heeft allemaal geweldige plannen. Kees wil best vast met Petra. Maar Petra heeft natuurlijk eigenlijk Ronald. Ze weet niet goed wat ze moet doen. Ze heeft niet zo'n zin om er met Anja of haar moeder over te

praten. Ze heeft al eens gedacht om er een brief over te schrijven naar de Margriet. Maar dat vindt ze wel een beetje moeilijk. Elke week leest ze de problemen die door anderen zijn ingestuurd. Want je weet nooit of er niet iets bij is dat op haar probleem lijkt. Dan op een keer ziet ze dat er geen probleem van de week in staat. In plaats daarvan staat er een stukje waarin gezegd wordt dat ze bij Margriet gemerkt hebben dat er zo verschrikkelijk veel mensen zijn die persoonlijke problemen hebben gekregen doordat zij zelf of iemand uit hun omgeving werkloos zijn geworden. Er wordt gevraagd of degenen bij wie dat het geval is, willen reageren. En dan ziet Petra haar kans schoon, want is niet alle narigheid begonnen doordat Ronald werkloos werd? Ze besluit de brief onmiddellijk te schrijven.

Alle leerlingen krijgen nu een vel papier waarop ze de brief van Petra aan Margriet kunnen schrijven. Hierna kunnen alle briefjes worden voorgelezen en kan eventueel op het bord een grootste gemene deler worden gemaakt.

Tot slot

Men zal na de verhaaltjes over Petra Jansen en het rozige situatiespel dat ook over haar situatie gaat kunnen opmerken dat het gebruik van steeds dezelfde hoofdpersoon identificatie in de hand werkt, en zo tegen onze bedoelingen in zou gaan. Dat is maar ten dele waar. Het gebruik van eenzelfde hoofdpersoon bevordert dat de leerlingen hun eigen situatie koppelen aan die van de hoofdpersoon. Wij gebruiken het echter met een tegenovergestelde bedoeling: wij willen in de situatie van de hoofdpersoon de situatie van de leerlingen herkenbaar laten zijn, exemplarisch laten zijn. Daarbij gebruiken wij distantietechnieken om te laten zien dat deze situatie en de daarmee verbonden handelingen van de hoofdpersoon niet universeel en eeuwig zijn. (Tussen haakjes willen we opmerken dat wij er zorgvuldig voor oppassen dat de leerlingen zich in het spel zouden kunnen identificeren met personen die andere belangen hebben dan zij.)

Uit het feit dat wij steeds gebruik maken van dezelfde hoofdpersonen mag niet worden afgeleid dat wij les in les uit met verhaaltjes werken die rond deze hoofdpersoon spelen. Als we dat een keer of vier per trimester doen, wordt het al aardig veel. Overdaad schaadt.

Niet iedere leerling zal automatisch elke rol kunnen spelen binnen één van de situaties van het geschetste rozige situatiespel. Dit komt doordat veel leerlingen er niet aan gewend zijn om binnen een gesprekssituatie op heldere wijze informatie te verschaffen en deze te verwerken. Zulke leerlingen zullen hierin eerst enige oefening moeten hebben gehad. Dit betekent niet dat we met de leerlingen aan formele diskussietechniek moeten doen, maar dat we de leerlingen de gelegenheid moeten geven om zich binnen zinvolle situaties te oefenen. In de tweede helft van dit artikel hebben we uitsluitend aandacht besteed aan enige mogelijkheden die wij gebruiken om met verhaaltjes en verhaalstructuren te werken. Daarnaast maken wij gebruik van een reeks andere technieken. Het zou te ver voeren daarop hier in te gaan. Wel willen we aanstippen dat het mogelijk is om dezelfde hoofdpersonen van deze verhaaltjes terug te laten komen in bv. stripjes of kwissen.

In dit artikel hebben wij geprobeerd om duidelijk te maken dat het gemak waarmee veel mensen, vaak onder de noemer emancipatie, gebruik maken van dramatische expressie, meestal niet zo positief beoordeeld moet worden als gewoonlijk vrij kritiekloos wordt gedaan. Aan de hand van enige zeer uitgewerkte voorbeelden hebben wij proberen aan te geven dat er naar onze mening wel degelijk goede mogelijkheden zijn om met dramatische expressie te werken. Maar tevens dat hieraan vele haken en ogen zitten. Het geven van uitgewerkte voorbeelden betekent ondertussen zoals wij al eerder zeiden, niet dat deze in zomaar elke situatie kunnen worden toegepast. Men zou ons dan totaal verkeerd hebben begrepen.