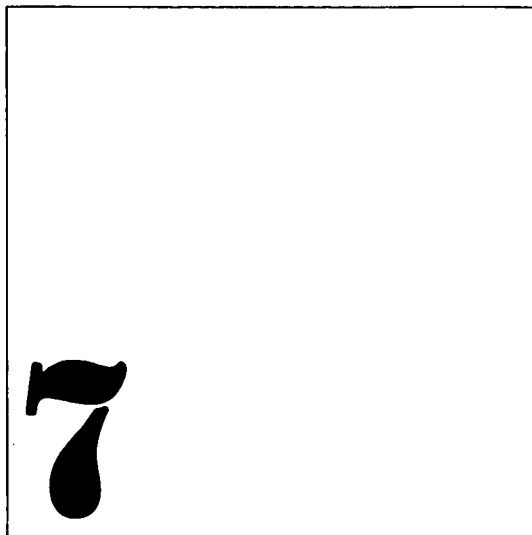


Martin Adrichem
André Agterof
Hans van Dam
Sjanneke van Goch
Gretha Hengst



DRAMA

Waarom, waarvoor en hoe zou je dramatische werkvormen gebruiken in je onderwijs? De leiding van stroom 7 heeft daarover duidelijke ideeën, en gaf die ideeën ook heel concreet gestalte. Dit verslag nodigt uit tot stellingname.

Inleiding

In de conferentiefolder staat stroom 7 aangeduid als 'drama'; nu is dit een ruim begrip en misschien is de benadering ook verwarrend. Dramatische expressie, expressie door woord en gebaar, dramatische vorming: het zijn benamingen voor het hanteren van (dramatische) vormgeving. Wij spreken het liefst van 'dramatische vorming', omdat hierin het meest tot uitdrukking komt dat *drama* (of: spel) gehanteerd wordt binnen een (ped)agogische situatie, bijvoorbeeld de klas. Binnen deze stroom is gekozen voor tekstonderwijs, ervan uitgaand dat docenten moedertaalonderwijs met zakelijke en fictionele teksten werken. Wij hebben geprobeerd hiervoor een didactiek te ontwikkelen waarin het gebruik van dramatische werkvormen centraal staat.

In dit verslag leggen we verantwoording af, niet zozeer in de vorm van een procesbeschrijving, maar eerst door onze uitgangspunten te expliciteren, vervolgens door één voorbeeld te beschrijven en tenslotte volgen conclusies met betrekking tot leerplanontwikkeling en tekstonderwijs, dramatische werkvormen, en tekstkeuze.

Uitgangspunten van de stroom

In het algemeen vinden we dat binnen onderwijs en vorming waarden en normen overgedragen worden die meestal niet expliciet naar voren komen. Dit geldt ook voor moedertaalonderwijs. Neem nu bijvoorbeeld de behandeling van een tekst. Je hebt een leuke tekst gevonden ('waar wel iets mee te doen is') en je vraagt ('om het leuk te maken'): speel de inhoud van die tekst eens ...

Onze vragen hierbij zijn:

- Waarom geef je tekstonderwijs? Omdat het moet, of omdat je je leerlingen aan de hand van goed gekozen teksten bewust wil maken van hun eigen sociale situatie?
- Waarom kies je juist die tekst? Omdat jij denkt dat je leerlingen geboeid zijn, of omdat een volgens jou relevant probleem behandeld wordt?
- Waarom laat je ze de hele tekst spelen? Verheldert het naspelen van de hele tekst iets, en waarom laat je ze niet één bepaalde probleemstelling uit de tekst formuleren en deze in een conflictsituatie vormgeven?

Wij hebben binnen de stroom gewerkt vanuit de volgende ideeën:

- a Vorming definiëren we grofweg als (leren): 1. stelling nemen ten opzichte van de werkelijkheid, dus ook de werkelijkheid die in een tekst naar voren komt; 2. vanuit die stellingname handelingsperspectieven proberen te ontwikkelen; 3. die handelingsperspectieven in handeling of actie te concretiseren.

Voor de docent betekent dit dat hij teksten kiest van zijn visie op de werkelijkheid en dat hij dat tegenover zijn leerlingen expliciteert, en motiveert waarom hij de gekozen tekst voor zijn leerlingen van belang vindt.

- b Je kan dramatische vormgeving heel goed gebruiken bij een dergelijk vormingsproces (zie onder 'Een voorbeeld'). Hier zit de volgende vooronderstelling achter: vormgeven is interpreteren! Een voorbeeld: Een directeur kan je op vele manieren spelen (autoritair, amicaal en dergelijke; met hoge hoed op, in jeans en dergelijke), maar slechts één vormgeving komt overeen met jouw interpretatie van de functionaris-directeur. Dat betekent dat je vormgeving een uitdrukking is van je idee. Op deze wijze kan een 'discussie' gevoerd worden over de werkelijkheid. Als docent kan je je mening confronteren met de mening van de leerlingen: ieder moet duidelijk maken waar hij voor kiest.

- c Dramatische vormgeving op een dergelijke wijze toegepast geeft je langzamerhand inzicht in de systematiek van vormgeven. Inzicht in de rolopbouw, in de motivatie van een rol, het bedenken van een mise-en-scène, het gebruik van kostuums en attributen. Het zijn allemaal hulpmiddelen die visie-verhelderend én becommentariërend zijn. Een voorbeeld: de verhouding tussen ouders en hun kind wordt getypeerd als de verhouding tussen machtigen en machteloze. Kinderen hebben nooit echt iets te vertellen. Als je gaat spelen moet je een vorm bedenken die overeenkomt met je beginpunt. Een gesprek tussen de ouders en hun kind speel je dan bijvoorbeeld in een ver-van-elkaar-af-opstelling, de ouders staan hoger (op stoelen) dan hun kind. Door gebruik te maken van grijze kostuums en uitdrukkingloze maskers, veralgemeniseer je bijvoorbeeld dit gesprek naar een maatschappelijke situatie: alle ouders doen zo, de samenleving behandelt kinderen altijd zo (enzovoort).

Wat betekenen deze drie uitgangspunten nu voor ons handelen in de klas? Drama (of: spel) wordt in onze visie gehanteerd als een middel om de werkelijkheid te onderzoeken, en als een mogelijkheid om je visie naar buiten te brengen. Deze werkwijze stelt eisen aan de docent, zowel wat betreft de duidelijkheid in visie als de ambachtelijkheid van het gebruik van vormgeving.

Een voorbeeld

Om de lezer iets meer inzicht te geven in hoe bovenstaande uitgangspunten door ons geconcretiseerd zijn, geven wij in het onderstaande één voorbeeld van tekstonderwijs zoals wij dat op de conferentie hebben aangeboden. De volgorde van werken en de concrete werkvormen zijn ontleend aan de aard van de tekst en onze visie op de geschetste problematiek.

Voor de duidelijkheid moet hier nog vermeld worden, dat in het onderhavige voorbeeld de deelnemers aan de conferentie aangesproken werden als primaire doelgroep. Het ging er dus om wat hun visie op de tekst was, en niet om hoe zij met deze tekst in de klas zouden kunnen werken. Het werken met de tekst (*Keetje Tippel*, zie het eind van het verslag) ging in de volgende acht stappen.

Stap 1: Het aanbieden van de tekst

De begeleiding van de stroom geeft aan waarom ze voor deze tekst heeft gekozen, namelijk vanwege het feit dat de deelnemers bezig zijn met een onderzoek naar het werken met dramatische werkvormen bij tekstonderwijs en vanwege de problematiek die in de tekst aan de orde komt. De problematiek geeft een sociaal probleem aan en vindt o.i. zijn actuele parallel in vrijwilligerswerk, de onbetaalde positie van de huisvrouw, de positie van stagiaires en leerlingen binnen een leerlingstelsel.

Het gaat hier om een 'historisch' verhaal. Voor goed begrip van de sociale problematiek delen we twee artikelen uit over de economische en sociale omstandigheden in die tijd.

Stap 2: Het lezen van de tekst

De deelnemers wordt gevraagd zich bij het lezen te richten op het conflict tussen Keetje en haar vader. De positie van Keetje is hier punt van onderzoek. Dit is een principiële keuze van de stroomleiding. Wij geven de vader niet gelijk in

zijn verzuchtingen, wij vinden terecht dat Keetje om een reële beloning vraagt. De lezer weet nu van tevoren waar hij of zij op aangesproken zal worden en kan kritiek hierop formuleren als hij het hier niet mee eens is.

De achtergrondinformatie wordt meteen erna gelezen, en er wordt aangegeven hoe deze informatie gebruikt kan worden bij de bepaling van de situatie waarin Keetje en haar vader zich bevinden, en de maatschappelijke oorzaken ervan.

Stap 3: Bepaling en typering van het incident

De deelnemers wordt nu gevraagd de essentiële zinnen die in dit conflict gezegd worden te onderstrepen (zowel van Keetje als van haar vader). De meest essentiële zin van Keetje wordt dubbel onderstreept. Daarna moet het incident in scène worden gezet, waarbij de dubbel onderstreepte zin extra aandacht moet krijgen (bijvoorbeeld door hem te herhalen). Door de onderstreping kiest de lezer voor een duiding van het incident (waar draait het precies om). Door de dubbele onderstreping wordt de kern van het incident duidelijk vanuit de beoordeling van de lezer. Het selecteren geeft houvast, dramatisch gezien, bij het maken van scènes.

Stap 4: Het maken van een scène

Men gaat nu het incident vormgeven met als aandachtspunten:

- het decor: door het decor laat je iets zien van de omstandigheden waaronder Keetje en haar vader leefden. Interpreteer je dat hun positie armoedig is, dat ze tot het lumpenproletariaat behoren, dan zet je geen vier leunstoelen neer of porseleinen theekopjes.
- de kostuums: door de kostuums zeg je ook iets over de maatschappelijke positie van die mensen. In dit geval: Keetje geen jas met bontkraag en vader geen stropdas.
- houding en handeling: door de houding en handeling laat je iets zien van het motief van de rollen. Bijvoorbeeld: als de vader zich neergelegd heeft bij de sociale onrechtvaardigheden en van daaruit op Keetje reageert zal zijn houding en handeling vooral neerkomen op berusting. Wanneer hij reageert vanuit een generatieconflict dan zal hij kwaad worden.
- mise-en-scène: hiermee wordt de verhouding tussen de beide rollen zichtbaar (zet je de mensen bij elkaar of veraf) en geef je ook aan voor wiens mening je kiest. Het maakt veel

verschil of Keetje op de grond zit en vader achter haar staat (je kiest dan voor de vader) of dat vader met de handen in het haar zit en Keetje pal achter hem staat (je kiest dan voor Keetje).

Het is overigens duidelijk dat deze vier vormgevingselementen niet strikt van elkaar te onderscheiden zijn!

De scènes worden aan elkaar getoond en nabesproken op: wat is de visie op het incident en hoe laat men dat in de vormgeving zien.

Op de conferentie bleken twee verschillende visies vorm gegeven te zijn: 1. Het ging om een generatieconflict. 2. Het ging om een verschil in standpunt tussen Keetje en haar vader; vader legde zich neer bij de maatschappelijke verhoudingen en Keetje verzette zich ertegen.

Stap 5: Het geven van een maatschappelijke verklaring voor het incident

In deze stap wordt een maatschappelijke analyse verlangd van de conclusies die men uit de tekst heeft gehaald. Mogelijk met behulp van de achtergrondinformatie kan men dan tot een presentatie komen waarin de oorzaken voor het gedrag van Keetje en haar vader duidelijk gemaakt worden. Bijvoorbeeld in een groep werd de vader niet opgevat als een individuele vader van toevallig Keetje, maar hij werd gezien als een vertegenwoordiger van die groep mensen die beurtelings tot het lumpenproletariaat en de ongeschoolde arbeiders behoren (classificatie uit de achtergrond-info). Vanuit zijn bewustzijn van die positie reageerde de vader. Zo heeft deze groep dit in scène gezet door de rol van de vader te verviervoudigen (vier spelers) en hen maskers op te doen, terwijl Keetje in lange rok en omslagdoek heen en weer lopend zichzelf tegenover de vaderrol verdedigt.

Bij een andere groep werd vorm gegeven hoe vader onder invloed van de religie zich bij de situatie neerlegt en vanuit de daarmee samenhangende normen en waarden klakkeloos de argumenten van Keetjes werkgeefster herhaalt. In de vormgeving was vader een in elkaar gedoken mannetje dat veel weghad van een pastoor. Hij ging absoluut niet in conflict met Keetje. Hij preekte voor zich uit over berusting en dankbaarheid.

Stap 6: Het vertalen naar een hedendaagse situatie

De deelnemers wordt gevraagd het probleem dat

in de tekst gesteld wordt, te actualiseren. Onze (de begeleiders) analyse was: tegenover reële arbeid moet een reële beloning staan. Vandaar dat wij materiaal meegebracht hadden over huisvrouwen en vrijwilligers in de welzijnssector om gedane beweringen met feiten te kunnen staven. De parallel-situaties werden vorm gegeven met dezelfde principes als de scènes van Keetje Tippel en nabesproken op de visie op het incident en hoe dit in de vormgeving getoond werd. Zo kwamen er voorbeelden van een winkelmeisje dat niet het minimumjeugdloon ontving en een stagiaire die voor het vuile werk moest opdraaien.

Stap 7: Het vertalen naar een handelingsperspectief

De deelnemers wordt gevraagd om naar aanleiding van de parallel-scène een bewering te doen over 'de Keetje Tippel anno 1979'. Dus: Keetje Tippel zou bijvoorbeeld naar een rechtswinkel moeten stappen.

Het gaat om een activerende scène voor een bepaalde doelgroep. Bijvoorbeeld als men een scène bedenkt over loon voor huisvrouwen moet men een actie bedenken voor huisvrouwen, de doelgroep als zodanig benoemen en daarvoor iets presenteren. Er kan gebruik gemaakt worden van bewerende spelvormen zoals: lied, scetch, redevoering, documentaire. Gespeeld is bijvoorbeeld, naar aanleiding van de scènes over onderbetaling van de stagiaire en minimumjeugdlooner (zie stap 6) ging men in verzet. Dat wilden de spelers (de docenten) aan de kijkers laten zien en (hun collega's) duidelijk maken. Hiervoor hadden ze een lied gemaakt op een bekende strijdmelodie: Dat moet je ze leren, al die jaren lang ...

Stap 8: Eventueel terug naar de tekst

Je zou nu vanuit de ontwikkelde visie op het incident én vanuit de actualisering terug kunnen naar de tekst. De tekst opnieuw lezen op verschillen in posities anno 1979 en daarmee een visie ontwikkelen op de verhoudingen waarover de tekst handelt.

Tekstonderwijs en leerplanontwikkeling: evaluatieve opmerkingen

Vanuit ons aanbod en het verloop van de conferentie willen we in deze afsluitende paragraaf nog enkele centrale gespreksthema's naar voren halen. Ze handelen achtereenvolgens over: het probleem

van manipulatie, de keuze van teksten, de dramatische werkvormen, spel en werkelijkheid, en de hamvraag: leerplanontwikkeling, wat doe je eraan?

Manipuleer ik leerlingen naar mijn visie?

Het is goed verklaarbaar dat de deelnemers aan de stroom aanvankelijk argwanend stonden ten opzichte van ons aanbod. De conferentiefolder en de voorinformatie vermeldde dat wij wilden werken vanuit een materialistische visie, en dat wij van daaruit het lesaanbod wilden structureren. Veel docenten zijn er nog steeds erg huiverig voor hun eigen (politieke) stellingname in de klas te expliciteren, omdat ze menen dat ze dan hun leerlingen hun stellingname opdringen.

In de evaluatie van de stroom bleek dat veel van de deelnemers meestal ook open lesaanbod propageren vanuit de angst anders hun leerlingen te manipuleren. Nu hadden ze gemerkt dat ze als deelnemers hun visie kunnen zetten tegenover elkaar en tegenover de visie van de begeleiders. Dit is een confrontatie van visies. Er is geen sprake van manipulatie als er binnen het onderwijsaanbod een plaats ingeruimd wordt voor visie-discussies. Er zou sprake van manipulatie zijn als overtuigingen van de docent impliciet aan de leerlingen worden ingepompt. Het bleek dat de deelnemers in hun tekstonderwijs vaak werken met vragen naar leerlingen toe als: wat vind jij daar nu van? zou jij dat ook zo doen? Een open vraagstelling dus, zonder criteria in handen van leerlingen te geven voor de beoordeling van het antwoord. In de visie van de stroomleiding dienen die criteria uiteindelijk verankerd te zijn in een ideologie over mens en maatschappij. Wanneer dit niet gebeurt loopt men kans terecht te komen in een formeel uitgangspunt, namelijk: aansluiten bij de belangstelling van de leerlingen. Wanneer belangstelling van leerlingen niet gekoppeld wordt aan hun belang, is deze 'normale functionaliteit' gelijk aan vrijblijvend, liberaal en a-politiek onderwijs. Het gaat eerst om de vraag: Wat stel ik aan de orde en waarom moet ik dat doen? Daarna komt pas de vraag: Hoe doe ik dat het beste?

Hoe kies ik een tekst?

In de voorbereiding van de stroom hebben we geruime tijd de illusie gekoesterd dat er wel een typologie te geven zou zijn van teksten met het oog op de dramatische aanpak. De teksten die wij – vrij willekeurig – verzameld hadden, bleken

elk een eigen dramatische aanpak te eisen. Dit bleek ook bij de lesopzettingen die de deelnemers in verschillende subgroepen, naar aanleiding van verschillende teksten, gemaakt hadden. Zelfs bleek een en dezelfde tekst twee totaal verschillende lesopzettingen op te leveren. Dit hing samen met een verschil van interpretatie en visie op die ene tekst. Een gebruikelijke onderscheiding van teksten is: zakelijke en fictionele teksten. Maar binnen de zakelijke teksten is weer een grote variëteit. De ene tekst leent zich als start bijvoorbeeld voor een confrontatie met de mening van de auteur, de andere tekst leent zich ervoor het incident uit die tekst als aanleiding te gebruiken om een discussie te houden over dit en vergelijkbare incidenten. In het algemeen kan er een onderscheid gemaakt worden tussen die teksten die alle elementen voor analyse van het gestelde probleem bevatten, en die teksten waarbij informatie toegevoegd moet worden voor een helder oordeel. Daarnaast kun je ook stellen dat de ene tekst meer beelden oproept om direct vorm te geven dan een andere tekst, waar je pas via omwegen tot het vormgeven kan komen.

Als men te maken krijgt met teksten die niet bevallen, dan zal men als docent een scène moeten aanbieden die het probleem stelt overeenkomstig de visie die men op dat probleem heeft. Vervolgens moet deze visie geconfronteerd worden met de visie die uit de tekst spreekt.

Kun je een overzicht maken van dramatische werkvormen?

De dramatische werkvormen zijn als zodanig niet te rubriceren. Het middel spel dient het gestelde doel, en wordt beperkt door de aanwezige spelmogelijkheden van de leerlingen. In het aanbod op de conferentie hebben we vooral nadruk gelegd op de vormgeving van een scène. Criterium is dan: de vormgeving moet overeenstemmen met de interpretatie van de inhoud (van een tekst in ons geval). Een scène bestaat uit: een plaats van handeling en een interactie tussen de rollen. Duidelijkheid inzake de motivatie voor de rol, en inzake mise-en-scène, is noodzakelijk. Accenten kunnen worden gelegd in de scène onder meer door herhaling van tekst, door de ene rol te isoleren van de andere, door vertraging, door kostuums of attributen, door 'terzijdes', door onderbreking door tableaux, en zo verder. Daarnaast hebben we gepoogd een aantal beweerde werkvormen aan te geven, zoals lied, de

scetch, preek, betoog, fabel en dergelijke.

Moeten spel en werkelijkheid uit elkaar?

Een van de deelnemers aan de stroom hield op de conferentie een pleidooi voor drama vanuit andere uitgangspunten dan zoals gesteld door de stroomleiding. Wij volgen zijn redenering: door bijvoorbeeld een sprookje te spelen identificeert de speler zich met een bepaalde rol en geeft daarin uiting aan zijn emoties. Spelpedagogisch gezien lijkt het belangrijk deze emoties te uiten, want de vooronderstelling is dat wij mensen beperkt en misvormd zijn. Drama kan helpen om een harmonieuze uitbouw van de mens te verkrijgen, waarin ruimte is voor emoties en het uiten ervan. Ook de omgeving draagt bij tot een disharmonie; drama kan nu ook helpen de gewenste harmonie tussen de mens en zijn omgeving opnieuw tot stand te brengen. Concreet gaat dit als volgt: concentreer je aan het vuur op de rol van Assepoester die erwtjes uit het vuur haalt, terwijl haar zusters zich aankleden om naar het bal te gaan. Als je dit gespeeld hebt, wordt er daarna gevraagd: hoe voelde je je? Voelde je je lullig? Achtergesteld? Gediscrimineerd? En heb je dat dan wel eens meer meegemaakt?

Tot zover het betoog.

Het probleem is in eerste instantie speltheoretisch van aard. Er wordt verondersteld dat in het spel actuele gevoelens van lulligheid, achtergesteld en gediscrimineerd worden, opgeroepen kunnen worden, vervolgens vorm gegeven kunnen worden. Dit is misleidend. Een imitatie is geen vervanging van een actuele ervaring, maar geeft een beeld van die ervaring. Er moet dus sprake zijn van een motivatie van de speler om juist die ervaring vorm te geven en daarop kan geëvalueerd worden. Het is niet mogelijk om in een scène het gevoel van geluk te ensceneren, maar wel om een gelukservaring te imiteren. In onze visie wordt in spel een beeld van de werkelijkheid gegeven en de motivatie voor juist dát beeld staat ter discussie. Wij gaan ervan uit dat actuele gevoelens van de leden van de doelgroep mede bepaald worden door de structurele omstandigheden waarin zij verkeren. Zich lullig voelen, achtergesteld en gediscrimineerd worden hangt mede samen met een ongelijke verdeling van kansen, macht en kennis. Bij het vormgeven van deze gevoelens moeten die oorzaken in de scène terug te zien zijn.

Leerplanontwikkeling, wat doe je eraan?

Een eerste aanzet tot een discussie over deze vraag is tijdens de conferentie gegeven. In de fol-dertekst hadden wij al aangegeven, dat we de vormdiscussie over open of gesloten leerplannen wilden inwisselen voor een inhoudelijke discussie. Een aantal deelnemers meende dat bij een zo open mogelijke leerplanning de docenten de meeste mogelijkheden hadden om hun doelstellingen te realiseren. Zo zou bijvoorbeeld binnen het tekstonderwijs de visie-discussie de meeste kans krijgen.

Hier werd vanuit de stroomleiding tegen in gebracht dat de vrijheid bij een open systeem niet

verankerd is in een stelsel van wetten en rechten. De marges waarbinnen de docenten nú opereren kunnen morgen ingeperkt worden. Het is een gunst als je vrij bent in de docering van je leerstof. Daarbinnen kun je jouw vormingsstrategie volgen. Morgen kan dat afgelopen zijn, dan schuift het systeem je strakke normen toe en strenge toetsen. Voor dit probleem is op de lange duur een meer structurele oplossing nodig. Die zal niet liggen in de vraag: open of gesloten leerplannen, maar in het recht op zelfbeschikking van leerlingen in onze samenleving. We hebben geprobeerd een bijdrage te leveren aan de discussie over dit probleem.

Fragment uit:

Neel Doff *Keetje Tippel*

Ik loop uit mijn dienstje weg

Zodra ik het slop binnenkwam, hoorde ik de zuivere stemmen van ons gezin, dat in koor psalmen zong. Meteen kwam er een gevoel van welbehagen over mij; ik begon te hollen en stooft de kamer binnen. De stemmen gilden even op en verstomden toen.

'Wat, ben jij daar?'

'Ja.'

'Ben je uit je dienstje weg?'

'Ja.'

'Keetje!' brabbelde een van mijn kleine broertjes en stak zijn knuistjes naar mij uit.

Ik nam hem op de arm.

'Klaasje, Klaasje, ik ben terug!'

'En ik dacht dat je zo goed te eten kreeg in je dienstje,' zei vader. 'Wanneer je goed te eten krijgt, moet je veel kunnen verdragen. Wij zaten te zingen om de honger te vergeten en je ziet, de lamp hangt scheef, de olie is zo goed als op.'

'Ik wist het, ik wist het allemaal en toch ben ik teruggekomen. De eerste dagen was ik zo uitgehongerd dat ik de borden aflikte, ik kon niet genoeg krijgen. Maar een bedelaarster ben ik óók niet, en ik vertik het om hun restjes op te eten. Ik heb gezien dat ze aardappels van hun bord weer teruglegden op de schaal, en ze gaven ons boterhammen waar ze eerst al in gehapt hadden. Nou, als ik werk, wil ik niet zo behandeld worden. Ik begrijp best dat ze geen peperkoek geven, of stukken van hun

vette leverworst of allerlei andere lekkertjes die ze voor je neus zitten op te eten zonder dat je iets afkrijgt. Goed. Maar ik wil niet dat mijn boterhammen eerst op hun bord hebben geslingerd.'

'Je bent vergeten wat voor honger je hier hebt geleden.'

'O nee, vader, maar als je werkt is 't wat anders dan als je van de liefdadigheid trekt.'

'Je bent ondankbaar, meisje, je hebt het brood van je meesters gegeten en je was niet tevreden.'

'Helemaal niet, ik at het brood van mijn werk, en niet het hunne. Het is net als de werkvrouw, die stond te hui-len omdat ze voor anderen moest werken. Ik zeg tegen haar: werk jij voor anderen? Ik niet, ik werk om mijn kost te verdienen. Dacht je dat ik voor die uitzuigster een emmer zou verzetten als ze mij niet betaalde? Vergeet dat maar! Ik werk dus voor mijn eigen broodje; hoe beter ik werk, hoe beter ik behandeld moet worden, en ik werk zo goed als ik kan. Ik had mijn mevrouw al ge-waarschuwd en toen ze ons vanavond toch weer aardap-pels voorzette waar mee geknoeid was, ben ik weg ge-gaan zonder te willen eten.'

'Nou best, dan kun je nou naar bed gaan zonder eten, en ook weer zonder eten opstaan. Niet te geloven! Je eten hebben en dan nog niet tevreden zijn!'

'God vader, ik ga toch niet de pannen van dat ellendige oude mens uitschrapen en dan nog dankjewel zeggen? Ik werk, zij betaalt. Daarmee zijn we kiet, maar ik wil niet betaald worden met de afvalrestjes.'