

# Drama in het onderwijs

Karel Moons

Drama in het onderwijs kan men bijzonder ruim bekijken. In het kader van kunstzinnige vorming gebruikt men de principes van drama met als doel 'iets' voor een publiek te brengen. Dramatische expressie gebruikt drama als middel om de expressiviteit en creativiteit te verhogen. In trainingen voor sociale vaardigheden is drama eveneens een middel om situaties uit de sociale of maatschappelijke context binnen de muren van het leslokaal te brengen en vaardigheden in vitro te kunnen oefenen. In het domein 'media' kan drama gebruikt worden om lessen over beeld en geluid te ondersteunen. Dan hebben we het nog niet gehad over de algemene vaardigheden: spreken, luisteren en schrijven, het voor- en naverwerken van voorstellingen, het exploreren en verwerken van nieuwe situaties of leefwerelden en ga zo maar door.



ovenstaande aspecten van drama allemaal uitvoerig bespreken in één artikel is een onmogelijke taak. Wat mag je dan wel verwachten? Een visie die steunt op de inzichten van Jacques Lecoq. Die worden gekoppeld aan het proces van de creativiteit. Dit proces is immers een algemeen leerproces dat erg geschikt is om drama naar de concrete onderwijspraktijk te vertalen. We sluiten af met de eisen die aan een degelijke dramalessen worden gesteld. Dit wordt bekeken vanuit het formuleren van een opdracht, de opbouw van een les, de organisatie van een les en de houding van de leerkracht.

## EEN VISIE OP DRAMA

De visie op drama die hier besproken wordt, is een afgeleide van de pedagogische methode van Jacques Lecoq<sup>1</sup>. Deze acteur, regisseur en choreograaf start zijn artistieke en pedagogische loopbaan in

1945. In 1956 sticht hij *L'école internationale de théâtre* in Parijs. Zijn onderricht, dat op beweging gebaseerd is, heeft het formalisme van de mime doen openbarsten en het heeft de weg geopend naar een theater gericht op creatie en met een klemtoon op het gebaar. In 1969 werd hij leraar aan *L'école d'architecture* in Parijs-la Vilette en zo laat hij ook zijn sporen na in de beeldende kunst en in geconstrueerde ruimtes.

Het grondprincipe waarop hij zijn methode gebaseerd heeft, is beweging. Dramatisch spel wordt beoordeeld op basis van wat men kan observeren en niet op basis van mogelijke onderliggende psychologische processen. Interpretaties in termen van remmingen bij de acteur zijn dus uit den boze. Strikt genomen komt het erop neer dat een acteur na een improvisatie commentaar krijgt vanuit wat de lesgever, samen met de andere acteurs, gezien heeft. Die observaties of commentaren op de 'buitenkant' vormen de feedback waarop hij de volgende keer zijn spel kan bijsturen. Hoe die acteur dat aan de 'binnenkant'

oplost, is zowel zijn zaak als zijn probleem. Inleving wordt beschouwd als één van de vele mogelijkheden om dat te doen. In de feedback zal het woord 'inleving' echter nooit voorkomen.

Een tweede belangrijk punt uit de visie van Jacques Lecoq heeft te maken met de uniciteit van de acteur. Als aan een acteur gevraagd wordt om bijvoorbeeld de Arlecchino-figuur uit de Commedia Dell'Arte te spelen, kan die acteur dat alleen maar met zijn lichaam, zijn bewegingsmogelijkheden, zijn achtergrond en zijn verleden. Dus op zijn manier. Vandaar dat in de commentaren op improvisaties acteurs nooit met elkaar vergeleken worden.

Ten derde gaat Jacques Lecoq ervan uit dat een acteur tegelijkertijd schrijver en regisseur moet kunnen zijn. De acteur wordt dus niet de uitvoerder van wat een regisseur of lesgever wil zien. Hij moet via zelfwerkzaamheid zijn spel verbeteren en bijsturen. Concreter gezegd komt het erop neer dat een acteur binnen deze visie nooit kan vragen hoe hij iets moet spelen. De lesgever of regisseur bepaalt de grenzen van het spel, de acteur vult ze in.

Samenvattend kan er gezegd worden dat een acteur niet wordt opgevoed in de grote theatertradities, maar dat hij ermee wordt geconfronteerd en dat hij niet de uitvoerder is van de theatrale betekenis, maar de uitvinder. Straks zal blijken dat juist deze elementen in de visie van Jacques Lecoq de vertaling van drama als kunstvorm naar drama als expressiemiddel mogelijk maken.

## DE BASISDIMENSIES VAN DRAMA

Jacques Lecoq heeft de bewegingen van de acteur uitvoerig geanalyseerd. Hij onderkende de invloed van de grote stijlen uit de

theatergeschiedenis op die bewegingen. Zo kwam hij tot drie basisdimensies, drie assen, waarop hij theater in al zijn vormen kon situeren: *tijd*, *ruimte* en *materiaal*. Het is behoorlijk gevaarlijk om deze dimensies in woorden te vatten, omdat ze meestal bijzonder veel discussie uitlokken als erover gepraat wordt. Toch blijken diezelfde dimensies glashelder te zijn als men ze in een aantal improvisaties ervaren heeft. Daarom ga ik me beperken tot een eerder vage omschrijving.

### DE DIMENSIE TIJD

Deze dimensie bepaalt het tempo van het spel. Ruwweg kan men zeggen dat het tempo hoog licht in komedies, gemiddeld is in melodrama en laag in tragedies. Als acteurs willen samenspelen, moeten ze in hetzelfde tempo spelen. Hun ritme kan echter wel onderling verschillen. Ritme heeft te maken met ontdubbelingen of verdubbelingen van het tempo. Misschien kan de dimensie tijd nog het best vergeleken worden met wat in de muziek het vastgelegde tempo van de partituur genoemd wordt. Ook daar staat 'vrolijk' meestal voor een hoog tempo en 'tragisch' voor een traag tempo. Het is niet zo moeilijk om dit zelf even te testen. Denk aan een muziekstuk dat voor u vrolijk klinkt en aan een muziekstuk dat voor u tragisch of droevig klinkt, en vergelijk daarna de beide tempi. Ditzelfde principe gaat net zo goed op voor het dramatische spel.

### DE DIMENSIE RUIMTE

Ruimte kan men op twee manieren bekijken. Ten eerste, als de gespeelde ruimte. Die kan kleiner zijn dan de fysiek aanwezige ruimte, eraan gelijk zijn of groter zijn. In termen van theaterstijlen hoort een kleine ruimte bij de komedie, een realistische bij het melodrama en een grote bij de tragedie.

Zo zal een regisseur die een komedie wil brengen, er in de opbouw van het decor voor kiezen om de beschikbare ruimte op het podium te beperken, meestal door die minder diep te maken. Een regisseur die met een klassieke tragedie aan de slag gaat, zal daarentegen de beschikbare ruimte vergroten. Uiteraard kunnen de fysieke beperkingen van een podium nooit overschreden worden, maar men kan wel de illusie creëren door visuele effecten of door het spel van de acteurs.

Een tweede manier om de dimensie ruimte te bekijken, is als de grootte-orde van beweging die de acteur gebruikt. Klein is dan 'ik teken', gemiddeld 'ik handel' en groot 'ik ben'. Even twee voorbeelden ter verduidelijking. Wanneer de improvisatie de verhouding van de acteur ten opzichte van een bloem aangeeft, is klein 'ik teken de bloem' (met mijn hand in de lucht), gemiddeld 'ik pluk de bloem' en groot 'ik ben de bloem'. Als we 'bloem' vervangen door 'koning', dan spreken we van de grootte-orde 'klein' als de acteur duidelijk maakt dat hij een kroon op zijn hoofd heeft. In de grootte-orde 'gemiddeld' speelt de acteur een koning, een mens van vlees en bloed. In de grootte-orde 'groot' is hij het principe koning of anders gezegd de universele koning.

De grootte-orde van beweging wordt meestal nog duidelijker als de zaken worden omgedraaid. Neem een klassieke tragedie en daarin het moment dat er net iemand is gestorven. Als er dan een acteur op komt, naast het dode lichaam gaat staan, even een blik in het publiek werpt, en dan met zijn hand een kroontje in de lucht tekent, dan is de kans groot dat het publiek in de lach schiet. Die acteur maakt immers van een verkeerde grootte-orde van beweging gebruik. Een cabaretier daarentegen die na een dolkomische act zijn bewegingen gaat vertragen en vergroten, vindt daarin een manier om zijn publiek te laten overschakelen van lachen naar ontroering.

Freek de Jonge maakt van dit principe bijzonder veel gebruik.

Bij de grootte-orde van beweging valt klein dus opnieuw samen met komedie, gemiddeld met melodrama en groot met tragedie. Dat wil niet zeggen dat een acteur in een komedie alleen maar met zijn handen in de lucht staat te tekenen. Wel dat hij van die categorie van bewegingen meer gebruik maakt in een komedie dan in een melodrama of tragedie. Samen spelen houdt in dat acteurs in dezelfde ruimte spelen.

### DE DIMENSIE MATERIAAL

Materiaal is datgene waardoor de beweging van de acteur wordt gevoed. Het bepaalt de kwaliteit van de beweging. Als voorbeeld nemen we een improvisatie waarin een arts een patiënt onderzoekt. De acteur die de arts speelt, kan zijn beweging voeden met het materiaal 'hout'. Daarvoor gaat hij eerst de bewegingskwaliteiten van hout in een bewegingsimprovisatie onderzoeken. De vraag die hij zich dan stelt, is: hoe moet ik bewegen opdat een publiek in mijn lichaam 'hout' herkent? Dit gaat uiteraard verder dan iemand die speelt alsof hij van hout is. Het gevonden materiaal wordt daarna met het personage gecombineerd. Daarvoor moet het materiaal noodgedwongen verdund worden, of anders gezegd: van het materiaal 'hout' blijft in het personage 'arts' maar een fractie over. In wezen worden de bewegingen verdund, maar de bewegingskwaliteiten blijven.

Als hij echter als materiaal 'tijger' neemt, zullen zijn bewegingen kwalitatief heel anders zijn en kan daardoor de improvisatie anders lopen. Bewegingsonderzoek in de school van Lecoq heeft aangetoond dat de bewegingskwaliteiten van natuurlijke materialen, dieren, kleuren, woorden, seizoenen, zonden en deugden over verschillende culturen (en waarschijnlijk over verschillende tijdsperiodes) heen dezelfde zijn. Vandaar

dat al deze materialen als voeding van het spel van de acteur gebruikt kunnen worden.

Tijd, ruimte en materiaal bepalen dus hoe een acteur in een improvisatie beweegt. Die beweging bepaalt in welke theaterstijl de acteur terecht komt. Misschien toch nog even zeggen dat met beweging ook spreken bedoeld wordt. Voor Jacques Lecoq is het gebruik van de stem net zo goed een vorm van beweging. In het voorbeeld van de dokter gebruikt de acteur dus andere stemkwaliteiten als 'hout' zijn materiaal is dan wanneer hij 'tijger' als materiaal neemt. Naast een bewegingsimprovisatie kan de acteur immers ook een stemimprovisatie doen. Dan is de vraag of een publiek 'hout' hoort, dan wel 'tijger'. Als de stap naar een personage wordt gezet, moet de acteur ook hier een proces van verdunning zien door te voeren.

## KUNSTZINNIGE VORMING OF EXPRESSIE?

Als een groep leerlingen drama krijgt om hen beter te leren spelen, spreken we van kunstzinnige vorming. Als een groep leerlingen drama krijgt om hun creativiteit en expressiviteit te verhogen, spreken we van lessen expressie en wordt drama een middel of domein. Welke keuze moet hierin gemaakt worden?

Er zijn twee redenen om drama eerder als middel tot expressie te beschouwen. De eerste reden is dat de eindtermen muzische vorming vooral in de richting wijzen van drama als expressie. Hoewel het leergebied muzische, dus kunstzinnige, vorming genoemd wordt, staat er in de eindtermen zelf steeds het woord 'expressie' en duidt de formulering van de eindtermen in die richting. De tweede reden is dat drama als kunstzinnige vorming degelijke vakdocenten vereist. Bij mijn weten is het bij het vastleg-

gen van de eindtermen niet de bedoeling geweest dat die worden aangeworven op scholen. De vraag die nu gesteld moet worden, is of leerkrachten Nederlands drama als domein van expressie wel kunnen hanteren. Het antwoord is 'ja', als ze maar voldoende op de hoogte zijn van het begeleiden van een creatief proces.

## HET CREATIEVE PROCES

We definiëren creativiteit als het oplossen van problemen door (deel)oplossingen met elkaar te combineren die daarvoor nog niet met elkaar gecombineerd werden. Er zijn uiteraard nog andere manieren om problemen op te lossen, bijvoorbeeld door analyse of door imitatie. Creativiteit is iets anders dan originaliteit. Creativiteit zegt iets over hoe ik een probleem oplos. Originaliteit zegt of ik met een bepaalde oplossing de eerste ben of niet. Als we dit op het vlak van creatief denken bekijken, komt het erop neer, dat ideeën uit een verschillend betekenisveld met elkaar gecombineerd worden. Koestler (1964/1989) toonde aan dat dit steeds gebeurt via een gemeenschappelijk kenmerk tussen de twee betekenisvelden. Hij noemt dit een bisociatie.

In het creatieve denken zijn er een aantal technieken ontwikkeld om die bisociatie sneller tot stand te laten komen. Die technieken zijn in twee grote soorten op te splitsen: de associatieve technieken en de provocatieve technieken. Beide technieken steunen echter op hetzelfde onderliggende creatieve proces dat er ongeveer als volgt uitziet:

**Stap 1:** Verkenning van het bestaande probleem en zijn voor de hand liggende oplossingen.

**Stap 2:** Het doorbreken van het bestaande probleem met zijn voor de hand liggende oplossingen door middel van de creatieve

denktechniek. Hierdoor ontstaat een verwijdering van het probleem.

**Stap 3:** Als men ver genoeg van het probleem verwijderd is, volgt een terugwerkingsfase om zo tot een originele oplossing te komen. Door de creatieve denktechniek toe te passen zijn de voor de hand liggende oplossingen immers doorbroken en uiteengevallen in deeloplossingen. Die kan men in deze fase gaan hercombineren.

### HET CREATIEVE PROCES IN DE ASSOCIATIETECHNIKEN

De associatietechnieken zijn genoegzaam bekend. De brainstorm, de associatieketting en het woordveld zijn er voorbeelden van. Hier speelt het creatieve proces zich als volgt af:

De associaties blijven in stap 1 binnen het betekenisveld waarin het startwoord zich bevindt. Geleidelijk krijgt men een verwijdering van het betekenisveld door sprongen naar andere betekenisvelden. Je kan ze als het ware mini-bisociaties noemen. In de associatieketting zijn dat meestal de minder logische overgangen van het ene woord naar het andere. De opeenvolging van die kleine sprongetjes zorgen ervoor dat je in een ketting bij een woord uitkomt, dat vanuit het eerste woord bekeken niet voor de hand lag. Op dat moment ben je op het einde van stap 2, een verre verwijdering van het oorspronkelijke woord. Stap 3, de terugwerkingsfase, is bij de associatietechnieken eerder een bewust selectieproces. Goede ideeën worden weerhouden, de rest wordt weggegooid.

### HET CREATIEVE PROCES IN DE PROVOCATIETECHNIKEN

De provocatietechnieken zijn minder bekend. Het meest voor de hand liggende

voorbeeld is de lukrake-woord-techniek. Een probleem met zijn voor de hand liggende oplossingen wordt met één lukraak gekozen woord aangevallen. Veronderstel dat het probleem is dat je een wens op een verjaardagskaartje moet schrijven. Het lukraak woord uit een lukraak gekozen boek is 'warenhuis'. Bij provocatietechnieken worden er meestal meerdere oplossingen gezocht. Dus wordt de opdracht: *Bedenk vijf verjaardagswensen met het woord 'warenhuis' erin.* Het proces ziet er dan als volgt uit:

Stap 1 is een stap die hier niet wordt uitgediept. Het probleem met zijn voor de hand liggende oplossingen is gekend (*Gelukkige verjaardag, Proficiat met je ... verjaardag, enzovoort*). Door het lukrake woord, krijg je een onmiddellijke verwijdering in plaats van een geleidelijke. Het opschrijven van de vijf verjaardagswensen is tegelijk de terugwerkingsfase of stap 3.

### VAN CREATIEF DENKEN NAAR CREATIEF GEDRAG

Het essentiële aan beide soorten technieken uit de vorige paragrafen is dat ze het denken een beperking opleggen. Bij de provocatietechnieken zorgt de provocatie zelf voor de beperking. Bij de associatietechnieken is het vorige woord telkens de beperking. Samenvattend kunnen we dus stellen dat creativiteit voortvloeit uit beperking. Nog een belangrijke opmerking is dat creatief denken pas werkt als je meer bedenkt dan je nodig hebt. Vandaar dat je bij de lukrake-woord-techniek vijf oplossingen moet bedenken. Veel denken zorgt ervoor dat je sneller tot een creatief resultaat komt.

We spreken van creatief gedrag als er twee gedragingen met elkaar gecombineerd worden die daarvoor nog niet met elkaar gecombineerd werden. Als we nu het principe van de associatietechnieken en de

provocatietechnieken omvormen tot reeksen van opdrachten waarmee we bisociaties tussen gedragingen tot stand kunnen laten komen, moeten we in staat zijn om het creatieve proces op vlak van gedrag te begeleiden. Laat het duidelijk zijn dat deze stelling niet door onderzoek onderbouwd is. In de concrete lespraktijk blijkt ze wel erg bruikbaar te zijn om creatief gedrag te sturen. Het enige wat ik dus zeker weet is dat het een handig denkkader is om creatief gedrag te begeleiden.

Het principe van de associatietechniek komt er dan op neer dat de leerlingen binnen een les kleine opdrachtjes krijgen, die telkens hun gedrag lichtjes bijsturen. Als je dit doet, zie je een aantal leerlingen die als vanzelf kleine sprongetjes of bisociaties maken naar gedragingen die normaal gezien verderop in de werktijd pas vereist zijn. Een voorbeeld uit een werktijd over 'clownerie'. In het begin van de werktijd wordt het personage van de klassieke circusclown volgens het principe van de associatietechniek aangeleerd. De stappen zijn achtereenvolgens: 1) *Hoe stapt een clown?*; 2) *Hoe komt hij tot stilstand?*; 3) *Hoe kijkt hij om?*; 4) *Hoe achtervolgt hij iemand of wordt hij achtervolgd?* In een volgend blokje gaat het over het enthousiasme waarmee de clown de dingen doet. Dat enthousiasme is het best te vergelijken met het enthousiasme van een zevenjarige die een grapje gaat uithalen.

Bisociatieve momenten treden hier al vanaf de eerste stap op. Door de manier van stappen te oefenen, duiken sommige leerlingen al automatisch in het enthousiasme van het volgende blokje, of gaan anderen al combineren met stops of met grapjes zoals op elkaars rug tikken en dan vlug weglopen. Toch krijgt iedereen de tijd om hier geleidelijk aan in te komen en wordt door de begeleider slechts stap voor stap gevraagd om de verschillende gedragingen met elkaar te combineren. Eigenlijk zetten de leerlingen al associërend de stap van

gedrag dat hen eigen is, naar gedrag dat eigen is aan de klassieke circusclown.

Het principe van de provocatietechniek houdt in dat één opdracht bestaat uit een aantal dwingende beperkingen. De leerling mag dan nog slechts dat gedrag stellen dat aan al die beperkingen tegemoet komt. Hij wordt haast gedwongen tot creativiteit. Als de provocatietechniek op zijn plaats komt, zie je daarna meestal een uitbarsting van creatief gedrag of anders gezegd, een amalgaam van bisociatieve gedragingen. De laatste opdracht uit dezelfde werktijd over clownerie kan hier als voorbeeld dienen. Die opdracht luidt:

*Maak een kort kijkstukje dat aan de volgende voorwaarden voldoet:*

- *Er moet een duidelijke ruimte gespeeld worden.*
- *In die ruimte moeten denkbeeldige objecten vergroot en verkleind worden.*
- *Eén clown is de leidersfiguur; de anderen bouwen ten opzichte van hem kleine mislukkingen in waarvoor ze al dan niet worden terechtgewezen.*
- *Er mag niet gesproken worden.*
- *De ruimte mag voor het publiek slechts na een tijdje duidelijk zijn.*
- *Probeer de verschillende mislukkingen op verschillende manieren onder de aandacht van het publiek te brengen.*
- *Bereid deze opdracht voor per vier waarbij je start met een improvisatie.*

Uiteraard zijn al deze voorwaarden voor de leerlingen niet nieuw. Het grootste deel van de voorwaarden is eerder in stappen volgens het associatieve principe voorbereid. De laatste twee voorwaarden zijn wel nieuw. De deelnemers moeten in het kijkstukje dus gedrag stellen waaruit blijkt dat aan al de voorwaarden voldaan is. Daarvoor moeten ze deelgedragingen die ze ingeëfend hebben op een voor hen nieuwe manier, met elkaar combineren. Hoe ze dat doen, kiezen ze zelf. Vandaar het amalgaam van creatieve gedragingen.

## GEDRAGINGEN DIE JE TIJDENS HET BEGELEIDEN VAN HET CREATIEVE PROCES KAN VERWACHTEN

Het gevolg van associatieve opdrachten is dat leerlingen ieder voor zich wel creatief gaan zijn, maar toch allemaal min of meer hetzelfde gedrag gaan vertonen. Werken met associatieve opdrachten maakt dus dat het gedrag van de leerlingen binnen een creatief proces toch min of meer voorspelbaar blijft. De dwingende beperkingen bij een provocatieve opdracht zorgen ervoor dat de leerlingen verschillende gedragingen met elkaar kunnen combineren. Dit zorgt voor sterk verschillend gedrag en voor een mindere mate van voorspelbaarheid. Toch zijn die provocatiemomenten absoluut noodzakelijk om een creatief proces boeiend en uitdagend te houden. Alleen maar associatieve stappen gaan snel vervelen. Alleen maar provocatieve stappen maken dat na verloop van tijd niemand nog kan volgen.

Leerlingen doen tijdens een les echter niet altijd wat de leerkracht graag zou willen. Bij het begeleiden van een creatief proces spreken we van twee vormen van negatief gedrag ten opzichte van het creatieve proces. Het moet echter duidelijk zijn dat de norm voor negatief gedrag bepaald wordt door de opdracht die je geeft en door wat je wil bereiken.

### **Stil verzet**

De leerlingen stellen te weinig gedrag om bisociaties tot stand te laten komen. Ze zijn bij wijze van spreken te passief. Voorbeelden hiervan uit de eerste stappen van de werktijd clownerie zijn: de leerlingen heffen bij het oefenen van de clownstap hun voeten nauwelijks hoger dan normaal; ze breken de opdracht zelf voortijdig af; ze doen de opdracht mechanisch of anders gezegd, ze doen de beweging wel maar hun hoofd is er niet bij; ze doen alsof dit te vermoeiend is voor hen; enzovoort.

### **Acting out**

De leerlingen stellen te veel (verschillend) gedrag om bisociaties tot stand te laten komen. Ze zijn overactief en/of ongeconcentreerd. Voorbeelden voor dezelfde opdracht: de leerlingen laten bij het stappen hun hele lichaam ongecontroleerd meebewegen; telkens als ze iemand anders de oefening zien doen, schieten ze in de lach; ze stappen voortdurend in en uit hun rol; ze gebruiken de clownstap om telkens hun vrienden op te zoeken en te kletsen; ze gaan op een zodanige manier met beenbewegingen experimenteren dat het clowntype verdwijnt; enzovoort.

De oorzaken van dit negatief gedrag zijn te herleiden tot twee grote categorieën: de leerlingen hebben de opdracht niet begrepen of, ten tweede, het is voor de leerlingen niet mogelijk om de opdracht op een voor hen aanvaardbare manier uit te voeren. Als de leerlingen de opdracht niet begrepen hebben is de oplossing simpel. Opnieuw uitleggen of desnoods tussenstappen inbouwen. Als de opdracht echter niet op een voor hen aanvaardbare manier is uit te voeren, dan zit er niets anders op dan het creatieve proces voorlopig stil te leggen en over te schakelen naar vorige opdrachten of naar louter uitvoerende opdrachten.

Tot slot wil ik er nog even op duiden dat het verschil in ervaringsniveau voor drama dikwijls voor problemen zorgt bij het begeleiden van een creatief proces. Voor leerlingen met veel ervaring wordt een geplande provocatieve stap al snel een associatieve stap. Die leerlingen vinden het dan saai worden. Differentiëren is dan de boodschap en dit kan op een aantal manieren. Doelbewust kiezen om leerlingen met meer ervaring al dan niet samen te zetten, is de eerste manier. Ze zitten het best bij elkaar als ze elkaar in een opdracht kunnen uitdagen. Ze zitten het best niet bij elkaar als ze de anderen goed verder kunnen helpen. Dit laatste kan zelfs uitdrukkelijk bij de opdracht vermeld worden.

Een tweede manier om te differentiëren is de opdrachten op zo'n manier formuleren dat iedereen ermee aan de slag kan op zijn niveau. Veronderstel dat de leerlingen ruimtes moeten spelen. De leerkracht kan alle ruimtes op kaartjes vastleggen. Als de leerlingen dan willekeurig een kaartje moeten trekken en die ruimte moeten spelen, bepaalt de leerkracht de moeilijkheidsgraad van de opdracht. Als de leerlingen de ruimtes zelf mogen kiezen, kunnen ze zelf de moeilijkheidsgraad van hun ruimte bepalen.

Want ook hier kan een minieme bisociatie van de ene leerling een veel grotere stap voor hem of haar betekenen dan een geweldige vondst van een andere leerling.

Net zozeer als een acteur op zoek is naar confrontatie en de uitvinder moet zijn van de theatrale betekenis, gaat een leerling de confrontatie aan met zichzelf, via het domein drama en wordt hij of zij de uitvinder van de eigen expressiviteit en creativiteit.

### **DE VISIE VAN JACQUES LECOQ EN HET CREATIEVE PROCES**

Als we naar de pedagogische methode van Jacques Lecoq kijken, zien we dat die erg nauw aansluit bij de voorwaarden om een creatief proces op gang te brengen. Net zoals Lecoq kijkt naar beweging, kijkt een begeleider van een creatief proces naar bisociaties in gedrag. Datgene wat er aan de 'buitenkant' te observeren is en de feedback daarover, moet de motor zijn om aan de 'binnenkant' naar oplossingen te zoeken. Het 'hoe' van het omzetten van de expressiviteit wordt daardoor het voorwerp van de creativiteit. Het observeerbare aspect daarvan is het bisociatieve gedrag.

Als het erom gaat de creativiteit en de expressiviteit te verhogen, dan komt het er binnen het domein drama op neer dat ook hier een leerling de eigen regisseur en schrijver moet zijn en dus zeker niet alleen moet uitvoeren wat de leerkracht zegt.

Omwille van de uniciteit van de acteur wil Lecoq de acteurs niet met elkaar vergelijken. Eénzelfde houding is nodig als het het doel is om de eigen expressie te vinden.

### **DE BASISDIMENSIES ALS NOODZAKELIJK KADER**

Strikt genomen heeft een leerkracht de basisdimensies van drama niet nodig om een proces te begeleiden. Ze kunnen wel dienen om de verschillende theatervormen te analyseren en als kader om naar drama te kijken. Daaruit kunnen conclusies getrokken worden om bepaalde lessen rond theaterstijlen op te zetten. Als de leerkracht bijvoorbeeld wil dat er humoristisch gespeeld wordt, zal hij voor snel spel en de kleinste dimensie moeten zorgen. De basisdimensies helpen ook om het gedrag van de leerlingen op dat vlak te analyseren zodat de leerkracht kan bijsturen.

### **EEN LES DRAMA: DE VEREISTEN**

Hoe een leerkracht die expressiviteit en creativiteit in een les drama moet waarmaken, komt nu aan bod. Achtereenvolgens hebben we het over de formulering van een dramatische opdracht, de opbouw van een les, de organisatie van een les en de houding van de leerkracht.



## DE FORMULERING VAN EEN DRAMATISCHE OPDRACHT

Als een leerkracht met een dramatische opdracht creativiteit wil uitlokken, moet die opdracht een beperking inhouden. Die beperking kan drie vormen aannemen: een dramatische situatie, een improvisatiestructuur of een houvast binnen het eigen lichaam.

Een dramatische situatie moet aan vier voorwaarden voldoen, wil ze speelbaar zijn:

- het moet een begin van een situatie zijn;
- ze moet voor de leerlingen herkenbaar zijn;
- er moet een mogelijkheid tot conflict in zitten;
- ze moet zich afspelen binnen één tijd en één ruimte.

Als een situatie helemaal vastligt, valt er voor de leerlingen immers niet veel meer te improviseren. Dit kan een keuze zijn, maar dan moeten er op een ander vlak uitdagingen liggen voor de creativiteit. De herkenbaarheid van de dramatische situatie is vanzelfsprekend. Het is immers onmogelijk te improviseren rond situaties die men niet kent. De mogelijkheid tot conflict houdt niet in dat er altijd een ruzie moet ontstaan. Wel dat er mogelijkheden moeten zijn om de improvisatie te laten evolueren. In die zin is 'een ijsje kopen' gemakkelijker te spelen dan met onbekenden wachten op de bushalte. Als aan de vereisten van tijd en ruimte niet voldaan is, gaan de leerlingen in discussie over wat er eigenlijk gespeeld moet worden in plaats van de improvisatie op te starten.

Een voorbeeld ter verduidelijking. De situatie 'op reis naar Amerika' speelt zich niet af in één tijd en één ruimte. Wanneer deze situatie gespeeld moet worden, zal de ene leerling willen starten met het pakken van de koffers, de andere bij het afscheid van de grootouders en een derde wil beginnen

in de luchthaven. Dit lokt uiteraard discussie uit: waar beginnen we? De drie genoemde deelsituaties spelen zich wel af binnen één tijd en één ruimte. Daardoor kunnen de leerlingen onmiddellijk beginnen te spelen.

Een improvisatiestructuur is eigenlijk een dramatische opdracht zonder thema. Een voorbeeld ter verduidelijking: in de situatiecirkel vormen de leerlingen een dubbele kring. De duo's gaan met hun gezichten naar elkaar staan. Elke leerling van de binnenste kring verzint een dramatische situatie en begint die met zijn of haar partner te spelen. Op een teken van de leerkracht schuiven de leerlingen van de buitenste kring één plaats door. De leerlingen van de binnenste kring herhalen hun laatste zin uit de vorige improvisatie tegen de nieuwe partner. Die moet al spelend te weten komen in welke situatie hij terechtgekomen is. Als de leerkracht opnieuw klappt, wordt er weer doorgeschoven. Het programma *Onvoorziene Omstandigheden* is bijna volledig op improvisatiestructuren gebaseerd. In alle dramaboeken vind je er zo wel een aantal.

Je kan uiteraard improvisatiestructuren en dramatische situaties combineren. 'Op reis naar Amerika' zou bijvoorbeeld wel een goede provocatieve opdracht kunnen zijn, als er een improvisatiestructuur, bijvoorbeeld de structuur 'vijf scènes', aan wordt toegevoegd. De opdracht luidt dan: *Maak een werkstuk rond het thema 'Op reis naar Amerika' waar je met vijf verschillende scènes toch één verhaal maakt.*

Het houvast binnen het eigen lichaam vloeit voort uit datgene wat Lecoq 'materiaal' noemde. Denk aan de arts van hout uit het begin van het artikel. Dat houvast kan echter ook technisch zijn: als ik een personage opbouw, dan heeft dat te maken met een manier van lopen en de stand van mijn bekken, mijn schouders en mijn hoofd. Dit technisch houvast kan in verschillende improvisaties onderzocht worden.

Het houvast binnen het eigen lichaam kan op zijn beurt weer met de twee voorgaande gemengd worden. Een tekst of een dialoog kan ook als houvast gebruikt worden. Deze is te herleiden tot een dramatische situatie of een improvisatiestructuur.

Nadat je de opdracht geformuleerd hebt, komt het erop aan de leerlingen zo snel mogelijk te laten starten. Als een opdracht nog praktische organisatie vereist, doe je dat best voor je de opdracht geeft. Het activiteitsniveau binnen een opdracht heeft een bepaald verloop. De improvisatie moet eerst wat op gang komen. Dan komt er een hoogtepunt. Vlak na dat hoogtepunt breek je best af. Dan blijft de groep enthousiast om aan de volgende opdracht te beginnen. Hiermee is tegelijk gezegd dat je improvisaties gerust kan afbreken voor ze zijn afgerond. De eisen naar het verloop van het verhaal in de improvisatie komen daardoor veel lager te liggen.

### DE OPBOUW VAN EEN LES

Een les drama start met een opwarming. Dat mag een fysieke opwarming zijn. Best wat speels. Te speels zorgt ervoor dat de groep daarna niet meer geconcentreerd is. Niet speels genoeg heeft als gevolg dat de groep niet enthousiast genoeg is om tot creativiteit te komen. Als de opwarming te speels is, kan je dat daarna opvangen met een concentratie-oefening.

Het vervolg van de les bestaat dan uit een aantal associatieve en provocatieve stappen, opgebouwd vanuit een duidelijke doelstelling. Een associatieve stap kan je op twee manieren uitwerken. Ofwel neem je een moeilijke dramatische situatie en maak je daar steeds eenvoudiger versies van. Die geef je dan van gemakkelijk naar moeilijk. Ofwel neem je een improvisatiestructuur waarrond je een aantal thema's bedenkt. De herhaling zorgt er dan voor dat er bisociaties in het gedrag ontstaan.

Als je een associatieve stap voorbereidt, houd dan altijd een paar situaties in reserve. Als de stappen te groot zouden zijn, kan je dat toch nog opvangen. Voorzie in het eerste deel van een les voldoende associatieve stappen, want net zoals het voor een creatief denkproces nodig is om veel te denken, moet je bij creatief gedrag een brede basis hebben als je daarna provocatief wil verder gaan. Hou er rekening mee dat bij een goede opbouw improvisaties naar het einde toe altijd langer duren dan in het begin. In het begin dus snel afwisselen, naar het einde toe trager.

Een provocatieve stap kan je alleen uitwerken als je heel duidelijk weet wat je wil zien gebeuren. De beste manier om dat te weten te komen is om de improvisatie die je van hen verwacht bij de voorbereiding zelf even te doen. Het is de beste garantie om geen noodzakelijke beperkingen over te slaan. Bij een provocatieve stap zullen leerlingen proberen om aan de beperkingen te ontsnappen. Het is absoluut noodzakelijk dat je toch voet bij stuk houdt. Regelmatig de voorwaarden herhalen zal een must zijn. Goed observeren wat er op dat moment in de groep gebeurt, vormt de beste basis om tijdig in te grijpen.

Na die opbouw van associatieve stappen en provocatieve stappen volgt er nog een eindopdracht. Meestal is dat een provocatieve stap, maar dat hoeft niet. De verleiding om daar telkens een 'kijkstukje' van te maken is groot, maar ook dat hoeft niet. Zeker in het secundair onderwijs zijn leerlingen er niet altijd happig op om hun werk aan elkaar te laten zien. Voldoende veiligheid en vertrouwen zijn twee belangrijke voorwaarden om het werk aan elkaar te kunnen tonen.

Tot slot is er nog de nabespreking. Even kunnen vertellen wat ze ervan vonden of feedback kunnen geven aan elkaar is wel nuttig. Het scherpt het kritisch vermogen. Bovendien vermijd je zo een vorm van

faalangst die soms voorkomt bij het niet krijgen van feedback: er wordt niets gezegd, dus zal het wel niet goed geweest zijn. Bij de eindopdracht is de verleiding groot om toch te vervallen in een kwalitatieve beoordeling van het getoonde als stukje theater. Het is aan de leerkracht om de commentaren van de leerlingen op dat vlak te vertalen naar creativiteit en expressiviteit of naar andere nagestreefde doelen.

### DE ORGANISATIE VAN DE LES

De beste manier om de creativiteit en de expressiviteit van leerlingen in de kiem te smoren is om ze onmiddellijk iets voor de hele klas te laten spelen. Vandaar dat de eerste vereiste om met drama te kunnen werken een groot en leeg lokaal is. De leerlingen kunnen dan allemaal tegelijk aan de slag. Iedereen is bezig, niemand kijkt. Iets wat leerlingen in het begin zeker moeten leren is dat ze tijdens het uitvoeren van de opdrachten heel enthousiast mogen zijn, maar dat er tijdens de uitleg van een volgende opdracht moet worden gezweven. Dit is voor hen bijzonder moeilijk. Vandaar dat ik aan de jongere groepen waar ik mee werk, bij de uitleg van een nieuwe opdracht, telkens vraag om te gaan zitten. Bereid je dus voor op wat rumoeriger lessen in het begin.

Als je in een dramalessen nieuw materiaal hanteert, bijvoorbeeld maskers, zorg dan voor een voldoende lange kennismakingsfase met dat materiaal. Hoe jonger de kinderen zijn, hoe meer ze dat nieuwe materiaal ook buiten de drama-opdrachten willen verkennen. Nog een belangrijk aandachtspunt is dat materiaal alleen haar diensten bewijst als je het voor een aantal opdrachten kan gebruiken. Met materiaal uitdelen en weer verzamelen, verlies je meestal veel tijd. Voor de kijkmomenten zet je best het publiek zo

dicht mogelijk bij elkaar. Het vergt immers heel wat theatervaardigheden om voor een publiek dat in een halve ronde zit, te spelen. Doe je dit niet, dan vinden de 'uiteinden' van het publiek het gegarandeerd saai.

### DE HOUDING VAN DE LEERKRACHT

Dramalessen geven is het voortdurend afwisselen tussen op de voorgrond treden om een nieuwe opdracht uit te leggen en jezelf haast verstoppen om goed te kunnen observeren. Een handig weetje om goed te kunnen observeren is altijd de groepen die zich aan de overkant van het lokaal bevinden te bekijken. De groepen vlak bij je voelen zich meestal te snel bekeken. Het enige wat je dan moet doen, is regelmatig afwisselen tussen de verschillende kanten van het lokaal.

De belangrijkste voorwaarde om creativiteit uit te lokken, is uitspraken over het hoe van de opdracht vermijden. Speel op dat vlak elke bal terug, tenzij de opdracht echt niet duidelijk is. Om dezelfde reden moet je ook zuinig zijn met voorbeelden, want dikwijls worden die gewoon nagespeeld. Gebruik voorbeelden alleen als je die opdracht echt niet op een andere manier kan uitleggen. Je kan het activiteitsniveau van de leerlingen voor een deel bepalen door de manier waarop je een opdracht uitlegt: als ze te rustig zijn, zelf enthousiaster worden, als ze te enthousiast zijn zelf rustiger worden.

Een tweede belangrijke voorwaarde om creativiteit uit te lokken, is de manier waarop je over hun improvisaties praat. De termen 'goed' en 'slecht' zijn absoluut te mijden. De toets of hun gedrag aan de vereisten van de opdracht beantwoordt en zo nee, waarom niet, werkt de inzet enorm in de hand, zeker als hun probleem als een nieuwe uitdaging geformuleerd wordt.

## BESLUIT

Waarschijnlijk blijft de vraag hangen of dit nog concreter kan. Uiteraard kan dit, maar moeilijk met de beperkingen van het geschreven woord in een tijdschrift. Met dit artikel wilde ik een kader bieden om over drama in de klas te denken en gedrag van

leerlingen te begrijpen. Het oordeel daarover is aan de lezer. Maar hoe je het draait of keert, bijscholing is noodzakelijk om van drama een volwaardig domein te maken.

Karel Moons  
Groot Begijnhof 40/2  
3000 Leuven

## Noot

- <sup>1</sup> Een theaterschool waar volgens de principes van Jacques Lecoq gewerkt wordt, is de Kleine Academie, Milcampsaan 235, 1030 Brussel.

## Bibliografie

Deze bibliografie bevat tevens een lijst van boeken over drama waarin concrete opdrachten te vinden zijn.

De Vroomen, Jacques: *Theater en educatie. Kwartaalschrift voor drama*. Amsterdam: International Theatre & Film Books, 1995/1996.

Johnstone, Keith: *Improvisation and the Theatre*. London: Methuen, 1979/1990.

Koestler, Arthur: *The Act of Creation*. London: Arkana, 1964/1989.

Lecoq, Jacques (ed.): *Le théâtre du geste*. Paris: Bordas, 1987.

Novelly, Maria C.: *Theatre games for young performers*. Colorado Springs: Meriwether Publishing Ltd., 1985.

Pijper, Gerdje: *Drama voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1989.

Spolin, Viola: *Improvisation for the Theatre*. Illinois: Northwestern University Press, 1963/1983.

Spolin, Viola: *Theatre Game File*. Illinois: Northwestern University Press, 1975/1989.

Spolin, Viola: *Theatre Games for the Classroom*. Illinois: Northwestern University Press, 1986.

Van Dijck, Marcel: *Dramatiseren*. Bussum: De Toneelcentrale, 1986.

Van Hasselt, Peter: *Doen alsof? Dramatisch spel in het basisonderwijs*. Tilburg: Zwijsen, 1985.