

Holger de Nooij

Kijk op spel

Drama voor
de Pabo



Noordhoff Uitgevers



Derde druk

Kijk op spel

Drama voor de pabo

Holger de Nooij

Derde druk

Noordhoff Uitgevers Groningen / Houten

Ontwerp omslag: G2K Designers, Groningen/Amsterdam

Omslagillustratie: Holger de Nooij

Eventuele op- en aanmerkingen over deze of andere uitgaven kunt u richten aan:
Noordhoff Uitgevers bv, Afdeling Hoger Onderwijs, Antwoordnummer 13, 9700 VB
Groningen, e-mail: info@noordhoff.nl

Aan de totstandkoming van deze uitgave is de uiterste zorg besteed. Voor informatie die desondanks onvolledig of onjuist is opgenomen, aanvaarden auteur(s), redactie en uitgever geen aansprakelijkheid. Voor eventuele verbeteringen van de opgenomen gegevens houden zij zich aanbevolen.

0 / 12

© 2012 Noordhoff Uitgevers bv Groningen/Houten, The Netherlands.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.stichting-pro.nl).

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

ISBN (ebook) 978-90-01-84032-7

ISBN 978-90-01-80932-4

NUR 846

Woord vooraf

Het vak drama neemt binnen het onderwijs een bijzondere plaats in. Anders dan bij andere vakken is de verschijningsvorm ervan divers, zodat er vaak gevraagd wordt 'wat is drama nou precies?' En daarna 'hoe moet je het dan geven?'

Kijk op Spel heeft zich in de laatste twee drukken ontwikkeld als het basisboek drama voor de leerkracht in opleiding.

In deze derde druk zijn nieuwe inzichten verwerkt. Ondertussen is er namelijk best veel veranderd sinds de eerste uitgave, van competentiegericht opleiden tot kennisbasis: er worden andere dingen van een leerkracht verwacht dan vroeger. Andere prioriteiten gesteld aangaande kennis en vaardigheden.

Dit heeft soms tot gevolg dat studenten van de pabo met minder contacturen evenveel moeten begrijpen. Met de volledigheid en opzet van dit boek kan dit ook, los van of je het zelf een goede ontwikkeling vindt of niet. Drama heeft verschillende dimensies, het is niet alleen toneelspelen, pedagogiek, vakdidactiek of theater leren begrijpen. Het is een wonderlijke mix waarvan de uitkomst afhangt van jou, de kinderen, de klas en schoolcultuur en de mogelijkheden die al die elementen ten opzichte van elkaar opleveren. Je mag daarin je eigen draai vinden, en je moet daarvoor een aantal zaken begrijpen. Dat kan alleen met een boek dat vanuit de beroepspraktijk is geschreven, niet vanuit een concept van die beroepspraktijk of erger nog, een concept van hoe kinderen met drama zouden kunnen omgaan.

Sinds 1993 werk ik onafgebroken met veel vreugde als vakdocent drama in het basisonderwijs. Dat ik wat ik in die jaren zelf heb geleerd mag delen met jou, de leerkracht (in opleiding) vervult me met trots.

Het zou onmogelijk geweest zijn om deze klus in mijn eentje voor elkaar te krijgen, en ik wil dan ook de volgende mensen bedanken voor hun bijdrage aan de totstandkoming van dit boek.

Allereerst mijn echtgenote Hilma. Verder Pauline Bulthuis, Loes Bastiaansen, Guiduin Bosman, Tjitske de Boer, Gert Jan Dijkgraaf, Paul van Engelen, Ronald Hueskens, de kinderen en collega's van de Nieuwe Baarnse School, Willem Smit, Margaret Steur, Rienk Tuinhof, Rolandt Tweehuysen & Joost den Haan, Kjell Wagner, Elisabeth van Welij en Marijke Zuiderent.

Holger de Nooij,
Utrecht, zomer 2011

Voor Kyra en Toby

Inhoud

Studiewijzer 7

1 Drama inhoudelijk 9

- 1.1 Wat is drama? 10
- 1.2 Waarom drama op de pabo? 14
- 1.3 Fantasie, creativiteit en zelfvertrouwen 19
- 1.4 Geschiedenis van het vak drama 23

2 Drama nader bekeken 27

- 2.1 Drama vanuit een pedagogisch kader 28
- 2.2 Drama binnen het basisonderwijs: doelstellingen 34
- 2.3 Drama als didactisch hulpmiddel bij andere vakken 38
- 2.4 Drama binnen het basisonderwijs: opbouw qua leeftijd 50
- 2.5 Een leerlijn voor drama 59

3 Werkvormen 63

- 3.1 Acteerspel 64
- 3.2 Combinatiespel 68
- 3.3 Drama vanuit een prentenboek 71
- 3.4 Hoorspel 72
- 3.5 Improvisatie 75
- 3.6 Jabbertalk 79
- 3.7 Maskerspel 81
- 3.8 Nasynchronisatie 83
- 3.9 Objectenspel 85
- 3.10 Pantomime 88
- 3.11 Poppenspel 92
- 3.12 Levend schimmenspel 95
- 3.13 Tableaus 97
- 3.14 Teacher-in-role 100
- 3.15 Vertelpantomime 103
- 3.16 Zintuig oefeningen 107

4 De dramales voorbereiden 111

- 4.1 Het inschatten van de beginsituatie 112
- 4.2 De structuur van lessen en opdrachten 113
- 4.3 Het formuleren van lesdoelstellingen bij drama 121
- 4.4 De tijdsplanning 124
- 4.5 Het maken van opdrachtkaarten 124
- 4.6 Verschillende soorten dramalessen 127

5 Beginnen in de praktijk 135

- 5.1 Klaar voor de start 136
- 5.2 Het repeteren 142
- 5.3 De presentaties 150
- 5.4 Na de presentaties 153

6 Drama begeleiden 159

- 6.1 Competenties en drama geven 160
- 6.2 Startbekwaamheden drama 170
- 6.3 De spelvaardigheid van de leerkracht 171
- 6.4 Vertellen 176
- 6.5 Het presenteren van een prentenboek 179

7 Productgericht drama 181

- 7.1 Kunsteducatie en drama 182
- 7.2 Productgericht drama 189
- 7.3 Een voorstelling maken vanuit verschillende bronnen 202
- 7.4 Musical 211

Bijlage 1 Hoe maak je een teacher-in-role-les? 215

Bijlage 2 Hoe maak je een dramales naar aanleiding van een prentenboek? 220

Bijlage 3 Hoe maak je een dramales naar aanleiding van een handpop? 222

Bijlage 4 Wie, wat en waar? 225

Bijlage 5 De klassieke opbouw van een verhaal 227

Begrippenlijst 229

Antwoorden op de tussenvragen 239

Literatuuroverzicht 248

Illustratieverantwoording 250

Register 251

Over de auteur 256

Studiewijzer

'Drama valt binnen het cluster kunstzinnige oriëntatie (de vroegere 'expressievakken') en is erop gericht vaardigheden en inzichten te verschaffen in waar het zijn oorsprong vindt: theater. Drama is in zijn verschijningsvorm een uniek vak. Je lokt kinderen uit om van hun stoel af te komen en te doen wat ze graag doen: doenalsofspel. Het sociale gedrag dat daarmee gepaard gaat en de sociale veiligheid die daar een randvoorwaarde voor is, komen in dit boek ruimschoots aan de orde. Het is voor de startende leerkracht vaak spannend om een vak te geven in de zogenoemde open leersituatie (waarin kinderen niet achter hun tafel zitten) en je zult jezelf met het geven van drama ook bekwamen in vaardigheden die het vak drama overstijgen. Denk hierbij aan leerkrachtvaardigheden, zoals overzicht, stimuleren en inspireren. Ook voor dit aspect is er aandacht in *Kijk op Spel*.

Hoofdstuk 1 bevat een overzicht van drama in het onderwijs, de herkomst en de kerncomponenten ervan, en gaat in op het ontwikkelen van creativiteit en fantasie. Hoofdstuk 2 behandelt de diverse verschijningsvormen en toepassingen van drama, zowel binnen als buiten het basisonderwijs, als didactisch hulpmiddel en als productgericht verschijnsel. Verder wordt er aandacht besteed aan de opbouw van het vak qua leeftijdsfases en lesstructuur.

En in hoofdstuk 3 staan de vijftien meest voorkomende werkvormen beschreven, met voorbeelden en aandachtspunten voor de begeleiding ervan.

In hoofdstuk 4 komen de punten aan de orde die belangrijk zijn wanneer je zelf een dramalessen voorbereidt, zoals waar je rekening mee moet houden, en hoe je relevante lesdoelstellingen kunt formuleren.

Hoofdstuk 5 is een praktijkhoofdstuk dat de verschillende punten behandelt die de (startende) leerkracht in zijn dagelijkse praktijk kan tegenkomen, voorafgaande aan de les, bij het repeteren, presenteren en evalueren.

Hoofdstuk 6 geeft een schets van de vaardigheden en startbekwaamheden die een dramalessen nodig heeft, dus ook van de eigen spelvaardigheid en zaken als vertellen, het presenteren van een prentenboek en themalessen.

In hoofdstuk 7 besteden we ten slotte aandacht aan de actieve en receptieve kant van toneel, oftewel met kinderen toneel maken en naar (professioneel) toneel leren kijken.

Verder wil ik nog wijzen op de begrippenlijst achter in het boek, die veel van de in dit boek gehanteerde terminologie toelicht. Raadpleeg deze vooral ook als een begrip je niet helemaal duidelijk (meer) is.

Waar 'hij' staat geschreven kan ook 'zij' worden gelezen.

Extra materiaal stond in eerdere drukken op een cd-rom maar is nu op de bijbehorende website geplaatst. Het draait hier onder meer om filmbeelden die de theorie ondersteunen. Verder staan er tussenvragen in dit boek die je ondersteunen in het verstevigen van je kennisbasis, de antwoorden staan achterin evenals een register waarin je gericht begrippen kunt opzoeken.

Er is voldoende ondersteuning dus om zelfstandig te studeren. De praktijkkant zal echter een kwestie zijn van contacturen, want drama blijft ervaringsgericht leren.

Jij als speler waarin je zult merken dat je competentier bent dan je misschien zult denken. Jij als student waarin je in de dramaless ook werkt aan je vakdidactisch en methodisch inzicht en waarin je als ontluikende pedagoog leert om proactief aan goede randvoorwaarden voor je dramaonderwijs te werken. En jij als onderwijsgevende waarin je jezelf kunt laten betoveren door het plezier dat kinderen hebben met dit vak, en waarin je veel van jezelf zult ontdekken waardoor je versneld zult groeien als juf of meester. Deze dingen moet je ervaren, maar het is prettig een boek te hebben die deze ervaringen kaderen zodat je er het maximale van kunt leren.

Deze uitgave wordt ondersteund door **www.pabowijzer.nl** met daarop:

- toetsvragen met feedback
- samenvattingen per hoofdstuk
- lesvoorbeelden
- een leerlijn
- videofragmenten



1

Drama inhoudelijk

1

- 1.1** Wat is drama?
- 1.2** Waarom drama op de pabo?
- 1.3** Fantasie, creativiteit en zelfvertrouwen
- 1.4** Geschiedenis van het vak drama

Dit eerste hoofdstuk zal gaan over de inhoudelijke kant van het vak drama. Waar het vandaan komt, waarom het gegeven wordt op een pabo-opleiding, wat de geschiedenis ervan is, en waar het uit bestaat zijn onder meer aandachtspunten hierbij. Deze informatie heb je nodig om gericht met medestudenten, de docent drama en je stagebegeleiders over het vak te kunnen communiceren.

1.1 Wat is drama?

Het blijkt vaak lastig om een definitie van het vak drama te geven. Als je vraagt wat het inhoudt dan wordt er vaak een praktijkvoorbeeld gegeven, gekleurd door de subjectieve beleving van degene die het vak heeft gehad. 'Iets met toneelspelen' is verder een veelgehoorde omschrijving, wat onderwijsgevend ook al niet echt verder helpt, want (wees nou eerlijk) waarom zou je gaan toneelspelen?

Het doel van drama is het verwerven van inzicht in de functie en betekenis van het eigen dramatische product en dat van anderen. Net zoals voor dans geldt dat je de kunstvorm dans beter leert begrijpen als je ermee bezig bent, is dat voor drama en toneelspelen ook zo. Dat het werk van een kind bij een kunstvak moeilijker te beoordelen is dan bij een 'leervak' spreekt voor zich. Om dit verantwoord te doen dien je goed de inhoud (vakdidactiek) te begrijpen.

Drama heeft dezelfde kenmerkende eigenschappen als elk ander kunstvak: verbeelding, vormgeving en inzicht (beschouwen oftewel 'het kijken naar ter bevordering van inzicht') en discussie oproepen.

Dramatische verbeelding

Dramatische verbeelding definiëren we hier als 'verbeelding ten dienste van een dramatisch product', het gaat hier nog om innerlijke beelden. Dramatische verbeelding kan overal plaatsvinden, maar binnen de dramalessen is het van belang dat het ook daadwerkelijk gebeurt, geïnspireerd en gevoed door anderen en door de lesstof. Verbeelden hangt sterk samen met fantasie en creativiteit, zoals in paragraaf 1.3 beschreven wordt.

Creativiteit

Dramatische vormgeving

Dramatische vormgeving wil zeggen: de wijze waarop het spel wordt gepresenteerd. Ook de vormgeving binnen drama is ontleend aan het theater en kan bepalend zijn voor het spelverloop, dus het spelplezier, de helderheid van het spel, het kijkplezier, en dergelijke.

Vooraf bij drama als didactisch hulpmiddel, bij bepaalde *themalessen* (zie subparagraaf 4.2.2) en bij productgericht drama is het gebruikelijk om vormgevingsmiddelen in te zetten (kostuums, rekwisieten, enzovoort). In de reguliere dramalessen kunnen kostuums, decor, licht, geluid en rekwisieten naar eigen inzicht worden toegepast. Ook in deze context houdt vormgeving in: de wijze waarop een begrip of personage wordt uitgebeeld (fysiek wordt vormgegeven), dus de werkvorm waarin en de manier waarop er gespeeld wordt. Binnen drama kunnen alle spel- en werkvormen voorkomen die men uit de theaterwereld kent. De zestien meest gebruikte werkvormen op de basisschool staan beschreven in hoofdstuk 3.

Werkvorm

Dramatisch inzicht

Door het dramatisch inzicht te vergroten in wat het vak nu precies inhoudt, krijgt het kind meer aanknopingspunten om zijn eigen functioneren binnen de dramalessen in te schatten, zijn kijk op de werkelijkheid te vernieuwen en zich daardoor verder te ontwikkelen. Als je weet waarom bepaalde zaken werken zoals ze werken, verhoogt dat het spelplezier en biedt dit mogelijkheden om als spelend en als kunstgevoelig mens te groeien. Je kunt andermans dramatische producten (binnen drama of in het theater) beter begrijpen en waarderen wanneer het beschouwende aspect tot zijn recht komt. We praten dan bijvoorbeeld over inzicht in dramatische vormgeving

Eigen functioneren

(en daarmee indirect in dramatische verbeelding). Theatraal inzicht is een andere term om dramatisch inzicht aan te duiden.

Discussie oproepen

Het is bij dramatisch inzicht niet zozeer van belang om de waarheid te achterhalen, als wel om juist vraagtekens bij die waarheid te durven zetten, en vanuit een combinatie van kennis en gevoel tot interpretaties te komen. Interpretaties komen tot stand vanuit eerdere ervaringen en inzichten. De leerkracht moet niet alleen maar docerend optreden binnen dat proces van inzicht verkrijgen, niet alleen 'vertellen hoe het zit' (de waarheid meedelen). Een zuiver docerende houding van de leerkracht stoot het proces om tot dramatisch inzicht te geraken in feite af, aangezien het de leerling in een passieve houding drukt, daar waar deze juist actief en betrokken zou moeten zijn. Dus: door middel van richtinggevende vragen discussie oproepen en binnen die discussie aan meningsvorming doen, om zo tot nieuwe inzichten te komen.

Dit zijn dus de ingrediënten van drama, maar wat betekent het concreet? Net als dat bij appeltaarten het geval is, kent ook het vak drama verschillende varianten en verschijningsvormen. De wijze waarop je drama tegenkomt hangt onder meer af van de onderwijsvorm waar je het krijgt.

Op een mbo tot klassenassistent heeft drama een ander gezicht dan op de opleiding tot sociaal hulpverlener. Zo zijn er andere oefeningen, andere visies op het doel, een andere nadruk in de theorie. Maar ook binnen opleidingsvormen merk je dat de wijze waarop het vak wordt aangeboden deels afhankelijk is van smaak en inzichten van de betreffende dramadocent.

Wat is drama in het basisonderwijs?

Om de vraag te beantwoorden wat drama in het basisonderwijs is, hanteren we de driedeling van de *Kennisbasis Dans en Drama* (Heijdanus-de Boer, van Riet e.a.) van de concepttekst uit 2011. Deze driedeling ziet er als volgt uit:

- 1 drama als cultuurgoed
- 2 drama als didactisch hulpmiddel voor leerinhouden van andere vakken
- 3 drama als pedagogisch middel

Ad 1 Drama als cultuurgoed

Door aan drama te doen en naar toneelvoorstellingen te gaan ontwikkelt het kind inzicht in de kunstvorm theater, maar ook zijn eigen smaak. Smaak met betrekking tot toneelspel en theater. Ook door in de dramasles naar elkaars werk te kijken creëer je hier randvoorwaarden voor.

Inzicht in de spelvormen van drama ontwikkel je met behulp van hoofdstuk 3, over het kijken naar en maken van productgericht drama raadpleeg je hoofdstuk 7.

Ad 2 Drama als didactisch hulpmiddel voor leerinhouden van andere vakken

Drama wordt binnen het basisonderwijs veelvuldig ingezet om meer begrip te ontwikkelen voor de meest uiteenlopende ontwikkelgebieden, zoals taal en rekenonderwijs. Veelvoorkomend is de inzet van drama bij taalontwikkeling (woordenschat bijvoorbeeld). Zie voor dit aspect van drama paragraaf 2.3.

Ad 3 Drama als pedagogisch middel

Drama wordt binnen het basisonderwijs ingezet als pedagogisch middel, oftewel het aanleren van een breed scala aan vaardigheden, waaronder de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Pedagogische doelstellingen

Het probleem hierbij is dat veel mensen zich op dit positieve effect blind staren, en drama zien als een sociale training. Dit terwijl het toch echt een kunstvak is. Wanneer je pedagogische doelstellingen formuleert bij een dramalessen, hebben die als doel de juiste randvoorwaarden te creëren om vakspecifiek verder te kunnen komen (dus effectiever aan drama te kunnen doen). Zet je drama in met als doel het bevorderen van de sociale ontwikkeling dan noem je het sociale vaardigheidstraining (SOVA) en geen drama. Denk hierbij ook aan de bekende 'Kanjetraining' (Gerard Weide).

Zie voor de doelgebieden van drama, waaronder de pedagogische doelen, paragraaf 2.2.

TUSSENVRAAG 1.1

Wat is bij drama het doel van het formuleren van pedagogische doelstellingen?

Het procesgerichte karakter van drama

Wat drama als vak kenmerkt en waarin het in wezen van andere vakken afwijkt, is het procesgerichte karakter ervan. Dit wordt vaak als erg ingewikkeld ervaren, maar kan het beste als volgt worden uitgelegd.

Een kind ontwikkelt zich bij drama op de meest ideale manier als het pedagogisch klimaat veilig is. Je leerproduct bij dit vak is geen opdracht op papier maar is de speler zelf. Dat vraagt van jou als leerkracht dat je procesgericht moet kunnen denken, in dit geval onderscheiden we daarin drie fases. De eerste fase is de aftastfase waarin kinderen enkel hoeven te wennen aan het vak. Ga je in die fase zware criteria voor de kwaliteit van het spel hanteren dan verhoogt dat voor de meeste kinderen de zogenoemde speldrempel (spelangst). In de tweede fase laat je de groep kennismaken met spelcriteria, zoals verstaanbaarheid, spelrichting of fysieke spelhouding. Belangrijk is dat je in de nabespreking van werk evenwicht houdt in de positieve punten en de werkpunten. De derde fase gaat in wanneer jij en de kinderen beter willen worden in spel, en van daaruit op een natuurlijke wijze bezig gaan met de spelcriteria en het geven en ontvangen van feedback. Jij bent daarin dus niet meer automatisch de sturende factor, ze hebben het zich eigen gemaakt.

Stel je de spelcriteria in een te vroege fase voorop, oftewel ga je bij les één inzetten op perfect spel, dan zul je een averechts effect bereiken: veel kinderen durven niet meer tot doen-alsof-spel te komen. De eerdergenoemde spelcriteria kun je terugvinden in hoofdstuk 3.

Aangezien het bij drama gaat om de kunstvorm theater actief en receptief te leren doorgronden (in plaats van het maken van een toneelproduct) is drama procesgericht. Een toneelproduct maken gebeurt op de basisschool natuurlijk ook en wordt in hoofdstuk 7 behandeld. We praten dan over productgericht drama.

De verschijningsvormen van drama geven door het procesgerichte karakter ervan nog wel eens een verkeerd beeld: het recreatieve ligt op de loer, terwijl drama toch echt educatie is.

Maar er worden randvoorwaarden geschapen waarbinnen de kinderen elkaar helpen en stimuleren. Onderscheid valt daarbij weg, iedereen kan bij drama een expert zijn, los van sekse, huidskleur of iemands sociale status binnen een groep. Zo confronteert het vak ons met onze gelijkheid en daagt het uit om samen te werken, een opdracht uit te voeren (een probleem op te

Speldrempel Spelcriteria

lossen), om kritisch opbouwend met elkaar om te gaan, om elkaar en elkaars werk te respecteren. En dit alles met als doel theater te doorgronden. Dat uurtje drama in de week is dan een relatief kleine investering: je geeft een kunstvak en traint op een natuurlijke manier sociale vaardigheden.

**Sociale
vaardigheden**

Om het voorgaande concreet te maken volgt nu een voorbeeld van een dramales.

VOORBEELD 1.1

Op bezoek bij de juf (een pakkende inleiding)

De groep zit in een halve kring. De leerkracht voelt in haar broekzak. De groep wordt nieuwsgierig stil en kijkt gespannen naar de juf. Het lijkt alsof ze een sleutelbos tevoorschijn haalt en een onzichtbare deur opent. Dan trekt ze haar onzichtbare jas uit en hangt die aan de denkbeeldige kapstok. Ze loopt naar voren, opent een andere deur, wast haar handen, zet theewater op, loopt naar de denkbeeldige huiskamer waar ze even tv kijkt. Het is duidelijk aan haar gezicht te zien naar wat voor soort programma ze kijkt. Daarna haalt ze een heerlijk onzichtbaar kopje thee, doet er twee klontjes suiker in en drinkt het op. De groep zit ademloos te kijken. 'Dit is het huis van de juf', zegt Peter verbaasd, 'ik ben er wel eens geweest.'

Op dezelfde manier laten de kinderen elkaar vervolgens twee aan twee hun kamer zien. Er wordt tussendoor druk overlegd. De juf loopt rond en geeft tips over hoe je het beste in pantomimespel met je speelgoed speelt of een glas prik drinkt.

Dan krijgen de kinderen in groepjes een kaartje waarop een bepaalde ruimte vermeld staat. Ze moeten nu het tonen van die ruimte in pantomimespel gaan instuderen. Er volgen echte voorstellingen, met applaus en al. En een nabespreking over welke dingen duidelijk overkwamen of juist niet

Welke leerprocessen zijn hier in gang gezet? Over dramatisch verbeelden, ze verplaatsen zich door middel van verbeelding naar een andere plaats, stimulerend voor de fantasie en creativiteit. Over dramatische vormgeving leren ze aspecten van pantomime en hoe ze daarmee informatie kunnen overbrengen. Over dramatisch inzicht, ze kijken in de nabespreking naar wat werkt en wat niet, wat van theatrale waarde is en wat niet.

En dan over sociale vaardigheden. Op welke punten moesten ze met elkaar samenwerken tijdens de les? Wat betekent het als een kind applaus krijgt of als het applaus geeft? Wat betekent het als het kind zijn klasgenoot aanwijzingen geeft of daarentegen aanwijzingen ontvangt?

TUSSENVRAAG 1.2

Kun je naar aanleiding van de voorgaande situatieschets het vak drama omschrijven?

TUSSENVRAAG 1.3

Op basis waarvan formuleer je pedagogische doelen?

TUSSENVRAAG 1.4

Wat is volgens jou het hoofdoel van het verwerven van dramatisch inzicht?



In het eigen klaslokaal wordt voor het bord een presentatie gegeven.

1.2 Waarom drama op de pabo?

Wat is de reden dat je op de pabo drama krijgt? Enerzijds is dat om het vak te leren geven om inzicht te krijgen in de kenmerken en de begeleidingsaspecten ervan. Anderzijds om je persoonlijke professionaliteit te vergroten.

Het beroep van leerkracht houdt in dat je kinderen uitdaagt, dingen aan ze duidelijk maakt, verhalen vertelt, instructies geeft, orde houdt, een band met ze krijgt en ze bovenal weet te motiveren om plezier in het leren te krijgen. Kortom, het is een beroep waarbij de leerkracht professioneel aan informatieoverdracht doet. Uit verhalen van leerlingen over leraren blijkt dat juist de wijze waarop leerkrachten invulling geven aan hun vak wordt herinnerd. De persoon van de leerkracht doet ertoe. Iedereen kent dat wel uit zijn eigen tijd op de basisschool, en ook op de middelbare school dat men het gevoel heeft dat er van de ene docent veel meer te leren valt dan van de andere, terwijl ze misschien hetzelfde vak geven.

Drama levert een bijdrage om op persoonlijke wijze invulling te geven aan het beroep van leerkracht. Je leert jezelf kennen als verteller, speler en professioneel communicator.

Als de persoon van de leerkracht inderdaad zo bepalend is, dan moet er ook op de pabo aan de persoonlijke professionaliteit gewerkt worden. Dit betekent dat de leerkracht in wording achterhaalt welke ervaringen, opvattingen, normen en patronen zijn handelen sturen c.q. kleuren. Professioneel werken impliceert zicht op eigen gedrag en de bereidheid feedback te ontvangen. Met het geven van drama moet je gelijktijdig verschillende leerkrachtvaardigheden aanspreken waardoor je snel zicht krijgt op je sterke kanten en je werkpunten.

Je hoort vaak dat je 'bij drama een stukje van jezelf laat zien' – maar hoe gaat dat dan precies? En hoe leer je jezelf beter kennen als je op de pabo de rol van een ander speelt? Bij het spelen van een rol gebeurt er een hoop

met je. De docent drama vraagt je bijvoorbeeld om een heks te spelen; een vraag die voor de een geen enkel probleem zal opleveren, maar voor de ander vérstrekkende gevolgen kan hebben. Niet omdat er een heks gevraagd wordt, maar omdat er gevraagd wordt naar jouw heks. De manier waarop jij jouw heks speelt zegt enerzijds iets over het beeld dat je van heksen hebt en anderzijds iets over je zelfbeeld. Met zelfbeeld bedoelen we de mening of het beeld dat voortvloeit uit de wijze waarop je naar jezelf als totaal kijkt, iets dat natuurlijk per persoon verschilt. De een zet de heks enthousiast en meeslepend neer in een 'groot' spel (theatraal, nadrukkelijk, met brede gebaren), de ander klein en voorzichtig, weer een ander heel ingehouden en dreigend, enzovoort. Bij drama zet je dus niet zozeer een masker op, je zet een masker af. En dat afzetten van het masker confronteert je met jezelf, met je competenties en die waaraan je nog moet werken. Zo komt de deur open te staan naar persoonlijke professionalisering met betrekking tot informatieoverdracht.

**Masker
afzetten**

1.2.1 Drama op de pabo om non-verbaliteit te stimuleren

Je lichaam is het belangrijkste, meest bepalende instrument waarmee je communiceert. Niet alleen hoe het eruitziet (hoe je voor kinderen bent om naar te kijken), maar vooral ook hoe je ermee omspringt tijdens de les is altijd bepalend voor het succes van je lesgeven. Verschillende wetenschappelijke onderzoeken wijzen uit dat, afhankelijk van de boodschap, non-verbale communicatie (lichaamstaal) tussen de 65% en 93% van onze communicatie bepaalt. De Amerikaanse onderzoeker Mehrabian maakte een schatting van de verhouding verbaal en non-verbaal gedrag. Volgens hem wordt een boodschap voor 55% overgebracht via lichaamstaal, de stem is verantwoordelijk voor 38% en de woorden nemen amper 7% in. Vooral wanneer er een verschil is tussen de verbale en de non-verbale communicatie zal de ontvanger geloof hechten aan de non-verbale signalen die worden uitgezonden. Non-verbale communicatie verraadt je ware gevoelens. Dus enerzijds kan non-verbale communicatie die niet overeenstemt met je verbale communicatie een boodschap afzwakken, en aan de andere kant wordt je boodschap sterker als je non-verbaliteit in overeenstemming is met je verbale communicatie.

**Non-verbale
communicatie**

In een een-op-eensituatie kun je met non-verbaliteit misschien nog wel flexibel omspringen, maar in een een-op-tweeëndertigsituatie is het belang van de vorm waarin je communiceert ineens wezenlijk groter. Door met dramatisch spel bezig te zijn, dat spel gezamenlijk te bekijken en ook achteraf te bespreken, krijg je meer inzicht in het effect van non-verbaliteit. Een krachtig tableau of een kort stukje mimespel is vaak vele malen effectiever dan een gesproken zin. Speel dezelfde scène op twee verschillende manieren, de ene in dialoogvorm en de andere in mime, en je zult merken dat bij de dialoogscène het publiek geneigd is om achterover te gaan zitten en zich te laten 'bedienen', terwijl ze bij de mimescène eerder naar voren zullen buigen om niets te missen.

Zoals de één een voorsprong kan hebben met rekenen, kan de ander een voorsprong hebben als het gaat om evenwichtig communiceren. En dat evenwicht daar gaat het om. We geven nu een voorbeeld van twee diametraal tegenovergestelde gevallen van hoe het *niet* moet, want extremen scheppen vaak helderheid.

**Evenwichtig
communiceren**

VOORBEELD 1.2

Zo moet het niet

- 1 De ene leerkracht komt binnen, gaat achter het bureau zitten en dreunt zonder veel mimiek de dagagenda op. De kinderen verliezen na een paar tellen hun belangstelling, omdat er in wezen met hen geen rekening wordt gehouden.
 - 2 De andere leerkracht komt de klas in, legt haar tas op de stoel en begint enthousiast te vertellen, waarbij ze druk gebruikmaakt van mimiek, beweging en gebaar. Het is gezellig, er wordt gelachen, maar aan het eind van het verhaal is de klas niet alleen een stuk drukker, de helft heeft ook nog eens de boodschap niet begrepen.
-

Het is niet zo dat je een rol speelt voor de klas, maar je past de wijze van communiceren zo aan dat je je doel bereikt, namelijk: door de informatie zó over te brengen dat je de kinderen tot een zinvol leerproces aanspoort. En mensen worden hoofdzakelijk aangespoord wanneer ze een duidelijk beeld hebben van de opdracht en de opdracht dusdanig wordt gepresenteerd dat ze er welwillend tegenover staan, er het nut van inzien en / of er enthousiast over zijn.

Om dat voor elkaar te krijgen zul je zo evenwichtig mogelijk moeten communiceren. Dat zojuist genoemde zelfbeeld is daar van invloed op, maar ook dat zelfbewustzijn. In deze context bedoelen we met zelfbewustzijn: het besef een persoonlijk wezen te zijn. Op dat bewustzijn van wie je bent gaan we hier niet nader in, want het is te complex om in een boek over drama uitgebreid te behandelen. Dan is je bewustzijn van je lichaam concreter, zoals we in deze paragraaf en daarvoor al hebben gezien.

Met effectief communiceren wordt ook bedoeld dat je randvoorwaarden creëert (rust en aandacht) en komt met een helder verhaal. Evenwichtig communiceren wil zeggen dat je de kinderen zó motiveert dat ze zich uitgedaagd voelen en met inzet aan het werk gaan. Wanneer je daar te zakelijk in bent, werpt dat een hogere drempel op dan wanneer je bijvoorbeeld met behulp van een korte anekdote (of een voorbeeld of een voorwerp) en evenwicht in je communicatie je lesstof weet over te brengen.

Zelfbeeld

Zelfbewustzijn

Bewustzijn van je lichaam

VOORBEELD 1.3

Zo kan het wel

Bij de geschiedenisles komt de juf de klas binnen en zorgt voor rust en aandacht door duidelijk te maken dat ze iets mee heeft gebracht. Dit doet ze non-verbaal door langzaam een pakket uit haar tas te halen, de kinderen daarbij af en toe met een verkneukelende blik aan te kijken en het pakket op haar bureau te leggen. De klas wordt nieuwsgierig. Ze vertelt dat haar hond dit in haar achtertuin heeft opgegraven. Uit het pakket haalt ze bijvoorbeeld wat scherven van oude tegels. Ze zegt dat ze geen idee heeft wat het is en wil dat de kinderen in hun boek gaan zoeken naar het antwoord. De kinderen vinden in hun geschiedenisboek een plaatje van een interieur uit de achttiende eeuw, waarop de juf met haar scherven inhaakt. Nu moeten ze een kort opstel schrijven: hoe zijn zulke tegels ooit gebruikt en hoe zijn de scherven in de achtertuin van de juf terechtgekomen?

Dit is natuurlijk maar een willekeurig voorbeeld. Het effectief communiceren zit hem verder in de heldere instructie, zonder zogenaamde ruis. Het evenwichtig communiceren vinden we terug in onder meer de non-verbaliteit en het aanschouwelijke aspect.

Ruis

Door gericht met spel bezig te zijn en binnen de dramales ook aan het beschouwen van drama aandacht te besteden (kijken hoe het overkomt), ontstaat inzicht in die non-verbaliteit en de positie die je zelf hierin inneemt. Binnen de dramales krijg je de ruimte om dit op ervaringsniveau (door ondervinding) te onderzoeken, zodat je er spelenderwijs achterkomt waar jouw eigen sterke en minder sterke punten liggen. In hoeverre jij gebruikmaakt van de geboden mogelijkheden hangt af van je instelling wat betreft het leren, dus in die zin komt het overeen met elk ander schoolvak. De docent(e) drama zal een student echter nooit een onvoldoende geven omdat hij niet voldoet aan bepaalde speleisen, maar zal wel trachten om het inzicht van de student in het eigen spel – en dus indirect in de eigen communicatie – te vergroten.

Ervaringsniveau

1.2.2 De statusleer van Keith Johnstone

Keith Johnstone is een Canadese theaterdocent die improvisatietechnieken heeft ontwikkeld om spontaniteit te vergroten en mensen ook verteltechnieken leert. Zijn theorieën en oefeningen in het boek *Impro* hebben binnen de theater- en dramawereld een enorme invloed. Hier in Nederland is Henk Hofman een bekende naam wat betreft de methodes van Johnstone; hij heeft er het boekje *Improviseren kun je leren* over geschreven. Johnstones denkbeelden over status ontstonden toen hij merkte dat tijdens improvisaties de acteurs zich in hun dialoog meer bezighielden met het verzinnen en brengen van interessante ideeën die de aandacht op hun persoon vestigden, terwijl ze enkel een vrijblijvend gesprek hoefden te voeren zonder verdere beweegredenen te laten zien. Door te experimenteren ontdekte hij een non-verbale code die, in ieder geval binnen improvisaties, haarfijn de motivaties van de spelers blootlegde. Van oogcontact tot aan de stand van de voeten, alles aan het menselijk lichaam kon zó geïnterpreteerd worden dat de status van de ene persoon ten opzichte van de ander duidelijk werd. Met het ontrafelen van deze zogenoemde non-verbale code maakte Johnstone het niet alleen mogelijk om de interactie binnen improvisaties te analyseren, maar ook om non-verbaal gedrag in het dagelijkse leven te interpreteren. Niet om ook daar een rol te leren spelen, maar om door bewustwording de eigen non-verbaliteit tegen het licht te houden en er zo wat van op te steken.

Improvisatie-technieken

Non-verbale code

De kunst bij dit soort theorieën is om ze ontspannen te gebruiken en niet te psychologiseren. Stel, je komt erachter dat je lage statussignalen uitzendt, dan wil dat nog niet zeggen dat je ook een laag zelfbeeld hebt. Wat je uiterlijk van iemand te zien krijgt, is niet altijd in overeenstemming met iemands innerlijk; er zijn statussignalen die er in de loop van de tijd kunnen zijn ingeslopen.

Statussignalen

Kennis van de statutheorie helpt je bij het begeleiden van elke vorm van dramatisch spel, maar is ook een steun bij het vertellen van een verhaal. Het zou een handvat kunnen bieden bij het lesgeven, mits gedoseerd en met inzicht toegepast, en verder ook bij observaties binnen de beroepspraktijk. Zie ook het statusspel hierna.

Lagestatus- signalen

Lagestatussignalen zijn:

- voeten naar binnen gedraaid
- weinig ruimte innemen
- gebaren naar het lichaam toe of die het eigen lichaam aanraken
- springerige bewegingen maken
- je hoofd bewegen als je spreekt
- kort in- en uitademen
- een korte, stotende 'euh' voor of halverwege een zin
- lachen met je boventanden of met je boventanden tegen je onderlip gedrukt
- kort aankijken, je ogen afwenden en nog snel even terugkijken

Hogestatus- signalen

Hogestatussignalen zijn:

- voeten naar buiten gedraaid
- veel ruimte innemen
- gebaren van het lichaam af
- vloeiende bewegingen maken
- je hoofd stilhouden als je spreekt
- diep in- en uitademen
- een langgerekt 'euh' voor of halverwege een zin
- lachen met veel tanden bloot
- lang oogcontact houden

(Bron: H. Hofman, *Improviseren kun je leren*, p. 3)



Samira in een hogestatushouding.

Status kun je 'meten' door een statusspel te spelen. Dit spel speel je overigens nooit met kinderen, maar onder pabostudenten kan het heel verhelderend zijn. Hier volgt een voorbeeld van een statusspel.



Samira in een lagestatushouding.

VOORBEELD 1.4

De brug

Ga tegenover een medestudent staan. Tussen jullie in bevindt zich een smalle denkbeeldige loopbrug. Wanneer je elkaar in het midden tegenkomt zal een van jullie zich moeten omdraaien en teruggaan. Deze speler heeft verloren. Om duidelijk te maken wie dat is, ga je een gesprek met elkaar aan waarin jullie status ten opzichte van elkaar moet worden verkend. De speler die na afloop van het gesprek het sterkst zijn status heeft neergezet, mag doorlopen op de brug. Je bepaalt gezamenlijk wie dat is, en medestudenten bewaken deze beslissing. Bij het nabespreken van deze oefening analyseer je de momenten waarop jullie status duidelijk overkwam.

Wil je meer weten over non-verbale communicatie in het klaslokaal? Lees dan *Lichaamstaal* van Victor van Geel.

1.3 Fantasie, creativiteit en zelfvertrouwen

In deze paragraaf bekijken we een aantal begrippen die cruciaal zijn bij de ontwikkeling van de persoonlijkheid en die binnen drama ook een rol spelen. Want een evenwichtig mens wordt niet alleen gekenmerkt door een geslaagde sociaal-emotionele ontwikkeling, maar ook door eigenschappen als *fantasie*, *creativiteit* en *zelfvertrouwen*. Deze drie begrippen worden in subparagraaf 1.3.1 behandeld.

Bij het stimuleren hiervan kan drama een centrale plaats innemen, aangezien drama kinderen in staat stelt om zulke eigenschappen door middel van uitdagende opdrachten te trainen. Dus ook de leerkracht die met zulke opdrachten moet komen is gebaat bij voldoende fantasie, creativiteit en zelfvertrouwen. Gelukkig bezit ieder mens deze eigenschappen en zijn ze ook altijd verder te ontwikkelen. Een en ander over de rol van de leerkracht bij het stimuleren hiervan vind je in subparagraaf 1.3.2.

Een veilig werkklimaat bij drama schept verder de onbevangingheid die optimaal is voor de vorming van fantasie, creativiteit en zelfvertrouwen.

1.3.1 Kernwoorden: fantasie, creativiteit en zelfvertrouwen

Zowel op procesgericht als op productgericht niveau draait het bij drama veelal om de drie woorden fantasie, creativiteit en zelfvertrouwen. Maar ook onderling zijn deze begrippen nauw verweven en versterken ze elkaar wederzijds. Creativiteit wil doorgaans zeggen 'iets concreets doen' met je fantasie, en daartoe is zelfvertrouwen nodig.

Hierna volgen enkele ideeën over het belang van deze woorden voor de ontwikkeling van het kind. Het zijn ideeën die wellicht consequenties hebben voor het onderwijs dat je geeft.

Fantasie

Verbeeldingskracht

Een ander woord voor fantasie is verbeeldingskracht. Bij kinderen wordt fantasie wel eens omschreven als 'het aangeboren mechanisme waarmee een kind datgene wat hij ervaart en leert op eigen wijze verwerkt en tot uitdrukking brengt'. Om dat te kunnen, heeft een kind in feite natuurlijk geen volwassene nodig.

Vrijheid van denken

Fantasie vereist vrijheid van denken, een denken dat los staat van de kaders en invloeden die gelden in de wereld van de volwassenen. De fantasie van een kind kent geen grenzen en zet de realiteit in perspectief. Binnen zijn fantasierijke spel krijgt het kind vat op de werkelijkheid, en op de gevoelens die de werkelijkheid bij hem oproept. Fantasie maakt het kind in die zin krachtiger, emotioneel weerbaarder.

Drama stimuleert de fantasie door het kind zelf de bepalende factor in het spel te laten zijn. Dit gebeurt onder de juiste randvoorwaarden.

Fantasie stimuleer je door vraagtekens te zetten bij de werkelijkheid, door uitdagende vragen te stellen tijdens de inleiding, instructie of nabespreking ('Stel je voor dat...' en 'Wat zou er gebeuren als...'). En natuurlijk moeten ook de opdrachten die je geeft uitdagend zijn. Keur vooral werk niet af, maar durf mee te gaan in de fantasie van het spel. Waardeer de fantasierijke (en vaak creatieve) oplossingen binnen het spel en uit die waardering ook. Durf je dus zelf ook buiten de grenzen van de realiteit te begeven.

Creativiteit

Vraag aan een voorbijganger 'bent u creatief?' en het antwoord zal 'nee' zijn. Niet omdat hij het niet is waarschijnlijk, maar omdat de term vrij abstract is, en omdat mensen het doorgaans met een soort kunstenaarschap associëren dat zij zichzelf niet toedichten. En toch bezit ieder mens een zekere mate van creativiteit.

Creativiteit is de persoonlijke wijze waarop een gevoel, gedachte, begrip of fantasie wordt geconcretiseerd. Het woord 'creëren' oftewel 'scheppen' zit erin, maar het hoeft niet per se productgericht te zijn, je kunt ook creatief denken. Productgerichte creativiteit vereist een bepaalde technische vaardigheid, zodat een inhoud daadwerkelijk zó wordt vormgegeven dat deze overkomt en voor anderen te begrijpen en te interpreteren is.

Productgerichte creativiteit

Er is veel geschreven over creativiteit, uitgaande van vragen als: in welke omstandigheid komt creativiteit tot bloei, wat zijn de kenmerken van de creatieve persoonlijkheid en heeft creativiteit iets met het IQ te maken? En veel uitspraken over kinderen ('succesvolle en intelligente kinderen zijn creatiever') scheppen in feite verwachtingen die zichzelf waarmaken (selffulfilling prophecies), omdat de leerkracht onbewust meewerkt aan hun verwezenlijking.

Feit is dat uit allerlei studies valt te concluderen dat niet slechts één bepaalde eigenschap tot creativiteit leidt, maar een combinatie van eigenschappen. Er moet een bron zijn (verbeeldingskracht), een kind moet durf hebben om tot vormgeven te komen (zelfvertrouwen en een redelijk positief zelfbeeld), het moet vrij kunnen experimenteren (omgeving). Een kind dat in een omgeving wordt grootgebracht waarin hij zijn emoties mag uiten, zal makkelijker tot creativiteit komen dan een emotioneel geremder kind. De thuissituatie is bij creativiteit dus van doorslaggevende betekenis, hoewel het onderwijs er zeker positief aan kan bijdragen.

Selffulfilling
prophecies

Het belang van creativiteit is dat het bevestigt wat het kind in wezen al wist: *ik ben uniek*, waarbij de eigenwaarde gestimuleerd wordt. Verder brengt creativiteit het kind in contact met zijn eigen gevoelens, zodat hij er uiting aan kan geven. Dit verschaft een kind weer meer greep op de werkelijkheid, aangezien hij zijn ideeën aan die werkelijkheid toetst.

Eigenwaarde

En natuurlijk creëert het kind met zijn fantasie dan ook nog een eigen wereld, die hem geborgenheid biedt. Al deze dingen dragen bij aan de persoonlijke groei van het kind. Door creativiteit krijgt het kind de mogelijkheid tot experimenteren, onderzoeken, verbanden zien en nauwkeurig waarnemen. Verder stimuleert het zijn vermogen om *divergent* te denken, dus verschillende oplossingen te bedenken voor een probleem, zodat een gesteld doel vanuit verschillende invalshoeken benaderd kan worden. Daarmee vergroot creativiteit de kans op succesvol leren.

Divergent
Denken

Creativiteit stimuleer je door de nieuwsgierigheid te prikkelen en het kind in aanraking te laten komen met andere uitingen van creativiteit (bij drama werk van medeleerlingen en theatervoorstellingen). Verder kun je ook de voorwaarden scheppen waarbinnen een kind tot experimenteren kan komen en zijn zelfvertrouwen kan stimuleren, zodat hij het experiment ook durft aan te gaan. Wijs vooral werk niet af, want een kind moet origineel mogen zijn. Geef uitdagende opdrachten ('problemen') die aansluiten bij de beginsituatie van het kind en ook prikkelend zijn. Hierbij mag het kind vooral niet onderschat worden. En bespreek werk altijd zorgvuldig na (zie subparagraaf 5.4.1).

Zelfvertrouwen

Een bekend gezegde luidt 'succes vergroot de kans op succes, falen vergroot de kans op falen'. Het is een beschrijving ten voeten uit van wat zelfvertrouwen of het gebrek eraan vermag, en verwijst weer naar de *selffulfilling prophecy*. Dat zelfvertrouwen in een boek over drama ter sprake komt, zal je niet verbazen. Iedereen die ooit een dramales heeft gevolgd kan zich daar wel wat bij voorstellen aangaande zichzelf of zijn medestudenten.

Onderzoek suggereert dat kinderen met zelfvertrouwen creatiever zijn. Om nieuwe dingen te creëren moet je allereerst geloven dat je tot zoiets in staat bent. Je moet niet bang zijn om fouten te maken, maar vertrouwen in jezelf hebben. En omgekeerd krijg je zeker meer zelfvertrouwen wanneer je merkt dat je het kunt. In dit proces is positieve bevestiging vanuit je omgeving

Positieve
bevestiging

buitengewoon belangrijk, en dan het liefst nog van iemand in wiens deskundigheid je gelooft. In jouw geval kan dat je docent drama zijn, maar voor het kind op de school waar je stage loopt ben jij verantwoordelijk voor de basisbehoefte 'competent-zijn'. Bij drama heeft het geven van complimenten, behalve het vergroten van dramatisch inzicht, dan ook het doel om dat zelfvertrouwen te stimuleren, zowel op productgericht als op procesgericht niveau. Want op dat laatste niveau geef je ook niet enkel het kind dat lekker uit z'n woorden komt een compliment, maar alle kinderen.

Zelfvertrouwen groeit dus bij een kind wanneer het succes heeft. Een belangrijke vorm van succes is dat het kind zijn eigenheid mag uiten en zich daarbij gewaardeerd voelt. Daartoe is ook altijd sociale veiligheid een voorwaarde.

Zelfvertrouwen stimuleer je door drama laagdrempelig en als een vanzelfsprekendheid aan te bieden. Door interesse te tonen, vragen te stellen, verwachtingen te koesteren, complimenten te geven en sociale veiligheid te creëren. Keur resultaten niet af; hooguit kun je bepaald gedrag afkeuren, maar het kind zelf nooit. Bespreek werk altijd aandachtig na.

1.3.2 De rol van de leerkracht

Kinderen hebben meer talenten dan ze doorgaans gebruiken. Dat kan te maken hebben met een omgeving waarin een kind niet geprikkeld wordt, of misschien is het kind zelf bang om te falen of denkt zijn leerkracht domweg dat hij het niet kan.

De leerkracht is op school de centrale figuur bij het scheppen van de juiste randvoorwaarden voor creativiteit en zelfvertrouwen, en in dat opzicht is vooral de visie belangrijk waarmee hij naar de leerlingen kijkt. Jij bent dus medeverantwoordelijk in deze.

Nemen we drama als voorbeeld dan zul je in de praktijk maar al te vaak merken dat er ideeën te over zijn die kinderen remmen in hun ontwikkeling, bijvoorbeeld als je een dramales wilt gaan geven. 'Mijn kinderen kunnen dat niet' is een kreet die in wezen niet alleen duidt op een onderschatting van de groep, maar ook op het feit dat men weigert te geloven dat ze zich kunnen ontwikkelen. En in deze context staat onderschatting gelijk aan minachting.

Hoe bepalend is je visie voor de ontwikkeling van de kinderen met wie je werkt? Doe eens een experimentje. Ondanks het feit dat je het nooit hardop zou zeggen, zie je bepaalde leerlingen vast wat minder positief dan anderen. Dat kan een kind zijn dat sociaal of cognitief niet goed meekomt of een kind dat nogal wat bravouregedrag vertoont. Benader zo'n kind nou eens totaal anders dan je gewoonlijk doet.

Stuur je het bijvoorbeeld altijd strak bij, wees nu dan eens positief en opbouwend. Wees niet vooringenomen, maar wacht eerst de situatie af. Het probleem is dat we bij bepaalde kinderen en / of groepen kinderen te vaak 'op dezelfde knop drukken', waardoor we ze geen kansen geven om op een andere manier te reageren en zich te ontwikkelen. Het is niet ondenkbaar dat jouw visie op sommige kinderen mede hun gedrag beïnvloedt of bepaalt. Een bewust andere benaderingswijze zou ander gedrag teweeg kunnen brengen en hun ontwikkeling een nieuwe impuls kunnen geven.

Je weet als leerkracht bijvoorbeeld pas echt of een kind creatief is en zelfvertrouwen en fantasie heeft, als je de moeite neemt voorwaarden

te creëren waarbinnen die eigenschappen tot ontplooiing kunnen komen. Los van het gedrag van het kind of je ideeën over het kind.

Bron: Het creatieve kind, D. Eilon, Tirion Baarn 2002

TUSSENVRAAG 1.5

In hoeverre zijn de fantasie, creativiteit en het zelfvertrouwen van de leerkracht van invloed op het stimuleren van deze eigenschappen bij kinderen?

TUSSENVRAAG 1.6

'Succes vergroot de kans op succes, falen vergroot de kans op falen'. Wat is hiervan de consequentie voor jouw begeleiding bij bijvoorbeeld een dramales?

1.4 Geschiedenis van het vak drama

De term 'drama' stamt uit de Griekse oudheid en betekent van origine *handeling, verrichting, bewuste daad*. Dat dekt dan ook de lading, bij drama wordt men uitgedaagd om van de stoel te komen en actief bezig te zijn, het eigen handelen bewust te sturen. Drama is een zogeheten doevak. Vaak wordt het ten onrechte als een nieuw vak gezien, en soms zelfs als een hobby waar derhalve niet in geïnvesteerd hoeft te worden.

Het is interessant vast te stellen in hoeverre het vak nieuw is, waar het vandaan komt en waar de oorsprong, de wortels ervan liggen, zodat je de plek en de vorm waarin het zich manifesteert beter kunt begrijpen. Eerst komt de geschiedenis van spel binnen het onderwijs aan de orde (subparagraaf 1.4.1), en daarna de geschiedenis van het vak drama zoals we dat op dit moment kennen (subparagraaf 1.4.2).

1.4.1 Geschiedenis van dramatisch spel binnen het onderwijs

Uit de veertiende eeuw zijn er overleveringen waaruit blijkt dat er door leerlingen van wat later de Latijnse scholen zouden worden voorstellingen werden gegeven. In de zestiende eeuw wordt de functie van drama verder uitgebreid, vooral binnen de colleges van de Jezuïeten. De speciaal daarvoor geschreven toneelstukken dienen de leerlingen zedelijk en humanistisch te vormen. Tevens werden de cultuurhistorische kennis, de kennis van de Latijnse taal en de eigen spreekvaardigheid (retoriek of retorica) ontwikkeld. Het laatste had als voornaamste doel de manier waarop men zich uitte aan te passen aan de stand waarbinnen men verkeerde.

In de zeventiende en achttiende eeuw treedt het schooltoneel naar buiten en krijgt het een vaste en steeds belangrijkere rol in de maatschappij. Voorstellingen worden door mensen uit de wijde omgeving bezocht. Zo wordt er bijvoorbeeld in 1608 in Brussel melding gemaakt van zo'n 20 000 bezoekers bij een schoolvoorstelling.

Schooltoneel

Tijdens de barok in de achttiende eeuw wordt er van alles toegevoegd aan deze voorstellingen, zoals decors, kostuums en dans. Het ligt voor de hand dat bij de populariteit die het schooltoneel toen had de vormingsgerichte

doelstellingen ervan op de achtergrond raakten. In 1777 werd de Jezuïetenorde tijdelijk opgeheven en kwam er een verbod op toneelspel als onderdeel van het examen. In de negentiende en twintigste eeuw verdwijnt het schooltoneel niet helemaal, maar heeft het duidelijk niet meer de status van weleer. De mate en de wijze waarop er aan schooltoneel werd gedaan was echter sterk afhankelijk van de school en de leraar. In het laatste decennium van de twintigste eeuw ziet men een duidelijk stijgende lijn, mede door bijvoorbeeld festivals voor schooltoneel en het project Cultuur & School waar ook veel pabo's aan deelnemen.

1.4.2 Het vak drama vanaf 1956

Voordat het vak drama ging heten, heeft het vele namen gehad: voordrachtskunst, creatief spel, vrije expressie, toneelkunst, expressie door woord en gebaar, dramatische vorming. De namen weerspiegelen de origine van het vak, en op de toen kweekschool geheten pabo's werd het door de meest uiteenlopende figuren gegeven. De nadruk lag daarbij op het voordragen van gedichten, verhalen en een enkele toneeltekst. De eerste 'echte' docent drama kreeg aanvankelijk op de pedagogische academie een aanstelling op de noemer *voordracht*.

Creativiteit is daarbij tegenwoordig misschien wat minder belangrijk, maar het voorwaarden scheppen voor de ontwikkeling van de persoonlijkheid is onveranderd geldig gebleven.

Wanda Reumer

'Expressie door woord en gebaar' was de term die Wanda Reumer gebruikte toen ze in 1956 haar *Academie voor expressie door woord en gebaar* oprichtte (nu faculteit theater & drama van de Utrechtse Hogeschool voor de Kunsten). Het was uitdrukkelijk een lerarenopleiding voor wat we vandaag de dag drama noemen. Die leraren werkten aan verbeeldingskracht, tekstverdieping, voordracht, spelplezier, houding, durf, samenwerking en empathisch vermogen. Al snel werden improvisatietechnieken ontwikkeld, maar vooral ook een visie op onderwijs die nog steeds van belang is, bijvoorbeeld als het gaat om ontwikkelingsgericht leren.

Aan de Amsterdamse Theaterschool startte in 1971 op de afdeling Toneel de opleiding *regisseur / dramatische vorming*. In de daarop volgende jaren kwamen er op verschillende theaterscholen met opleidingen tot docent drama. *Dramatische vorming* was ook de naam die werd gebruikt toen het vak werd ingezet voor persoonlijkheidsvorming en maatschappelijk bewustzijn. Daarbij raakte soms de verbinding met een kunstvorm in het slop, wat jammer was.

Vanaf 1979 gebruikt het ministerie van O&W hoofdzakelijk de naam *drama*. Met zijn late komst in de wereld van de kunstvakken is het vak vooral bijzonder door zijn combinatie van proces- en productgerichtheid.

Wat betekent dit alles voor de pabo?

Vergeleken met beeldend onderwijs en muziek, en ook wettelijk gezien, is drama dus een nieuw kunstvak. Net als Engels is het pas een officieel vak op de basisschool sinds de Wet op het Basisonderwijs van 1984. Het staat daar als *spel en bevordering van het taalgebruik*.

Wet op het Basisonderwijs

Door die wet uit 1984 werd drama ook een vak op de pabo. Gegeven door neerlandici, mensen van de parttime opleiding van *Ons Leekespel* in Bussum, door acteurs, voordrachtskunstenaars en door gediplomeerde docenten die van de opleidingen voor docent drama kwamen.

Drama kreeg niet de status van gevestigde vakken, zoals beeldend onderwijs en muziek, maar bleef in de meeste gevallen een 'ondersteunend' vak,

zoals logopedie en schrijven. Dat had ook te maken met de *aard van het vak*. Door sommige bijzondere scholen op godsdienstige grondslag werd het wereldlijke karakter van drama als bedreigend ervaren. Deze scholen vroegen en kregen toestemming om het vak drama niet te hoeven geven.

Wereldwijd
karakter

TUSSENVRAAG 1.7

Hoe komt het dat drama niet verplicht wordt gegeven? Wat vind jij daarvan?

TUSSENVRAAG 1.8

Wat is volgens jou het hoofddoel van het verwerven van dramatisch inzicht?

Als laatste vermelden we de angst van sommige leerkrachten voor een vak in een 'vrije leersituatie', wat misschien ook iets zegt over de Nederlandse onderwijscultuur (als in Engeland een klas druk is geeft de leerkracht juist drama; in Nederland doet hij dat in zo'n geval juist niet). In de jaren negentig wordt drama bij het onderwijs ook een middel om tot kunst- en cultuurinzicht te komen. In 1993 groeit drama uit tot een keuzevak in de basisvorming en in 1998 in het voortgezet onderwijs tweede fase. Drama komt zowel actief als receptief aan bod in het vak CKV.

CKV

Drama is als een van de kunstvakken opgenomen in de kerndoelen. Het wordt op de basisschool gegeven door de groepsleerkracht of door een vakleerkracht. De pabo's krijgen door de minister niet voorgeschreven welke vakken ze horen te geven, dat bepalen ze zelf. Het ministerie schrijft wel voor dat de beginnende leerkracht de startbekwaamheden met betrekking tot drama moet beheersen. En zo wordt het vak op verschillende manieren en op verschillende niveaus aan basisschoolkinderen aangeboden.



Eind jaren zeventig: een vrije spelopdracht in het lokaal.

Toetsen en samenvatting

Ga nu naar www.pabowijzer.nl. Daar vind je een interactieve toetsenbank en een samenvatting van dit hoofdstuk.

