

Kijk op spel

Drama voor de pabo



Noordhoff Uitgevers

Holger de Nooij

4^e druk

Kijk op spel

Drama voor de pabo

Holger de Nooij

Vierde druk

Noordhoff Uitgevers Groningen/Houten

Ontwerp omslag: G2K (Groningen-Amsterdam)

Omslagillustratie: Hilma de Nooij, Utrecht

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



0/17

© 2017 Noordhoff Uitgevers bv Groningen/Houten, The Netherlands.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden veeleenvoudigd, 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 veeleenvoudigingen 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 (een) 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) 978-90-01-86626-6

ISBN 978-90-01-86625-9

NUR 153

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 drie drukken ontwikkeld als het basisboek drama voor de leerkracht in opleiding in zowel Nederland als daarbuiten.

In deze vierde druk zijn nieuwe ontwikkelingen verwerkt zoals de gehele kennisbasis maar ook nieuwe inzichten. Wat gelukkig overeenkomt blijft is een vaste basis, dit boek blijft voor velen een kompas in Dramaland.

We zijn een bijzonder land door met onze vrijheid zelf inhoud aan het onderwijs te geven. Als leerkracht draag je daarin een grote verantwoordelijkheid door keuzes te maken en deze te kunnen verantwoorden. Onderzoek wat het vak met je doet, geef het op een vakdidactisch mooie manier en geniet van wat drama met kinderen doet en wat ze ervan leren: wat de kunstvorm theater inhoudt en hoe zij daar zelf tegenover staan.

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. Sinds 2004 wordt *Kijk op spel* geschreven vanuit actuele inzichten in het onderwijs, iets waar ik trots op ben.

Het zou onmogelijk geweest dit al die jaren 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, Layla Radjab, Willem Smit, Margaret Steur, Robert Stieltjes, Rienk Tuinhof, Rolandt Tweehuysen & Joost den Haan, Kjell Wagner, Elisabeth van Welij en Marijke Zuiderent.

Holger de Nooij
Utrecht, zomer 2016

Voor Kyra en Toby

Inhoud

Studiewijzer 7

1 Drama inhoudelijk 11

- 1.1 Wat is drama? 12
- 1.2 Waarom drama op de pabo? 22
- 1.3 Fantasie, creativiteit en zelfvertrouwen 24
- 1.4 Geschiedenis van het vak drama 28

2 Drama nader bekeken 33

- 2.1 Drama vanuit gangbare en vernieuwende onderwijsvisies 34
- 2.2 Drama binnen het basisonderwijs: doelstellingen 46
- 2.3 Drama als didactisch hulpmiddel bij andere vakken 49
- 2.4 Drama binnen het basisonderwijs: opbouw qua leeftijd 62
- 2.5 Leerlijn voor drama 71
- 2.6 Mogelijkheden tot het doen van praktijkonderzoek 73
- 2.7 De W's 74

3 Werkvormen 77

- 3.1 Acteerspel 78
- 3.2 Combinatiespel 82
- 3.3 Drama vanuit een prentenboek 85
- 3.4 Hoorspel 86
- 3.5 Improvisatie 89
- 3.6 Jabbertalk 93
- 3.7 Klankenspel 95
- 3.8 Maskerspel 97
- 3.9 Nasynchronisatie 100
- 3.10 Objectenspel 102
- 3.11 Pantomime 105
- 3.12 Poppenspel 109
- 3.13 Levend schimmenspel 112
- 3.14 Tableaus 114
- 3.15 Teacher-in-role 118
- 3.16 Vertelpantomime 121

4 De dramalessen voorbereiden 127

- 4.1 Inschatten van de beginsituatie 128
- 4.2 Structuur van lessen en opdrachten 129
- 4.3 Formuleren van lesdoelstellingen bij drama 137
- 4.4 Tijdsplanning 140
- 4.5 Maken van opdrachtkaarten 141
- 4.6 Verschillende soorten dramalessen 143

5 **Beginnen in de praktijk** 153

- 5.1 Klaar voor de start 154
- 5.2 Repeteren 160
- 5.3 Presentaties 169
- 5.4 Na de presentaties 172

6 **Drama begeleiden** 179

- 6.1 Competenties en drama geven 180
- 6.2 Passend dramaonderwijs 187
- 6.3 Startbekwaamheden drama 189
- 6.4 Spelvaardigheid van de leerkracht 191
- 6.5 Vertellen 195
- 6.6 Presenteren van een prentenboek 198

7 **Productgericht drama** 201

- 7.1 Kunsteducatie en drama 202
- 7.2 Theater maken met je groep 211
- 7.3 Voorstelling maken vanuit verschillende bronnen 224
- 7.4 Musical 232

Bijlage 1 Kennisbasis kerndeel in *Kijk op spel* 237

Bijlage 2 Kennisbasis profieldeel in *Kijk op spel* 241

Bijlage 3 Materie, Vorm en Betekenis 244

Bijlage 4 Dramales naar aanleiding van een prentenboek 245

Bijlage 5 Dramales naar aanleiding van een handpop 247

Bijlage 6 Wie, wat en waar 250

Bijlage 7 Klassieke opbouw van een verhaal 251

Begrippenlijst 254

Antwoorden op de tussenvragen 264

Literatuuroverzicht 273

Illustratieverantwoording 275

Register 276

Over de auteur 281

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: doen-alsof-spel. 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 bewamen in vaardigheden die het vak drama overstijgen. Denk hierbij aan leerkrachтоваardigheden, zoals het voeren van leergesprekken, stimuleren en inspireren. Ook voor deze aspecten is 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 dramales 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 dramaleerkracht 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. Tevens staat achter in het boek een overzicht van de kennisbasiseisen voor drama en waar je daar in dit boek iets over kan vinden.

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

Bezoek ook eens de website die bij dit boek hoort voor ondersteunend materiaal, zoals filmbeelden die de theorie ondersteunen en oefentoetsen. 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 leerkracht. Deze dingen moet je ervaren, maar het is prettig een boek te hebben die deze ervaringen betekenis geven zodat je er het maximale van kunt leren.

Deze uitgave wordt ondersteund door www.dramaland.noordhoff.nl met daarop:

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



1

Drama inhoudelijk

- 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.

In subparagraaf 1.1.1 worden drie kenmerkende eigenschappen van drama benoemd (verbeelding, vormgeving en inzicht) en er wordt afgesloten met een didactische aanwijzing. In subparagraaf 1.1.2 wordt vanuit de kennisbasis een afkadering gegeven van het vak drama in het basisonderwijs. In subparagraaf 1.1.3 wordt met behulp van twee modellen het vak drama in kaart gebracht. In subparagraaf 1.1.4 wordt met behulp van een voorbeeld stilgestaan bij het procesgerichte karakter van drama. En in subparagraaf 1.1.5 wordt gekeken hoe er wordt geleerd bij dit vak.

1.1.1 Kenmerkende eigenschappen van drama

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 dramales 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 lesverloop, dus het spelplezier, de helderheid van het spel, het kijkplezier, en dergelijke.

Vooraf bij drama als didactisch hulpmiddel, bij bepaalde *themalessen* (zie paragraaf 4.6) 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 dramales 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 anderen 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 (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.

1.1.2 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

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 dramales 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.

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.

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.

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 dramales, 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 'Kanjertraining' (Gerard Weide).

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

Pedagogische doelstellingen

T 1.1

TUSSENVRAAG 1.1

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

1.1.3 Drama in schema's

Een schematische tekening kan helpen bij het verhelderen van complexe materie. We kijken eerst naar het vormgevingsmodel (PD-model) dat je misschien herkent vanuit de procesgerichte didactiek voor beeldend onderwijs (van Onna, 2013). Ter aanvulling komt het MVB-model uit de kennisbasis (Heijdenus de Boer e.a., 2011) aan de orde.

Procesgerichte didactiek model (PD-model)

In figuur 1.1 zie je het PD-model. We kijken van binnen naar buiten. In het midden staan de drie productcomponenten:

- 1 materie
- 2 vorm
- 3 betekenis.

Ad 1 Materie

Het lijkt misschien vreemd maar materie betreft hier de speler zelf. Het lichaam met al zijn uitdrukkingsmogelijkheden (mimiek, gebaar, houding, stem). Het is waarmee de basis spelelementen (de vijf W's, zie paragraaf 2.7) tot uitdrukking worden gebracht. Materie betreft tevens het materiaal dat je inzet, zoals rekwisieten, lampen, en decor.

Ad 2 Vorm

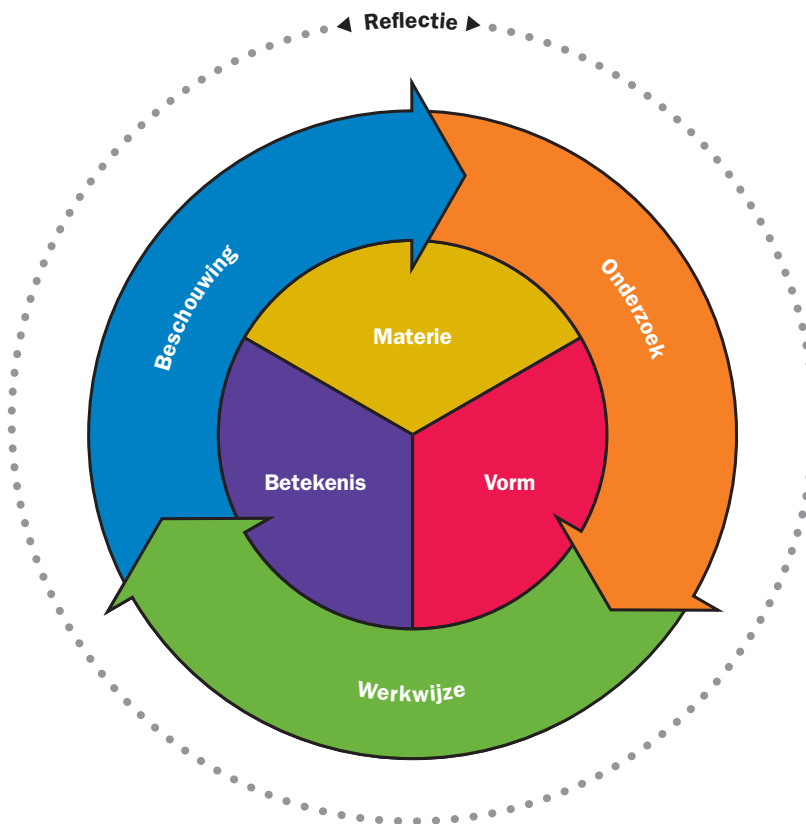
Vorm betreft de basisbegrippen die van belang zijn voor de vorm waarmee de betekenis van het spel wordt overgebracht. Dit zijn zaken als speelstijlen en speltechnieken (hoofdstuk 3). Dit betekent dat wanneer je spel analyseert een bepaald gebaar of een bepaalde mimiek ook een vormkeuze kan

zijn (de toepassing van materie en daarmee het effect dat je beoogt). Ook de dramatische lijn (bijlage 7) valt hieronder. Wanneer we over vorm praten hebben we het ook over speltechnische afspraken over mise-en-scène, spelrichting enzovoort.

Ad 3 Betekenis

Dat wat gespeeld wordt moet betekenisvol zijn voor de speler, hopelijk ontstaat die betekenis dan ook bij het publiek. Met 'betekenis' wordt de persoonlijke verbinding bedoeld die de speler met zijn spelinhoud heeft.

FIGUUR 1.1 PD-model



Je ziet dat materie, vorm en betekenis elkaar ondersteunen en kunnen versterken. Vormgeving en betekenis kunnen elkaar stimuleren, iets wordt meer betekenisvol wanneer de vorm (van het spel) die betekenis ondersteunt. Omgekeerd werkt het net zo, je kunt respect hebben voor een spelvondst (vorm) wanneer de betekenis prachtig uit de verf komt. Dit alles kan alleen wanneer de speler in vorm is (wanneer zijn spel ondersteunend en in lijn is met wat hij wil zeggen). In bijlage 3 staan materie, vorm en betekenis verder geconcretiseerd.

In de ring om materie, vorm en betekenis staan zaken die het proces betreffen:

- *Werkwijze*: de eerdergenoemde spelvormen uit hoofdstuk 3 en de daarbij behorende specifieke aandachtspunten voor de leerling.
- *Beschouwing*: beschouwen is breder dan reflecteren, dat meer over eigen handelen gaat. Bij drama beschouw je met name wanneer je naar andersmans werk kijkt of met meer afstand eigen groepswork nabespreekt (niet ingezoomd op jouw spelaandeel).
- *Onderzoek*: vanaf het eerste moment bij drama ben je hiermee bezig. Je onderzoekt een spelvorm (hoofdstuk 3), wat de betekenis ervan is voor jou. Oftewel: kan ik de materie zo van vorm veranderen dat het de betekenis krijgt die ik wil? Onderzoek is een creatief proces van beschouwen en werkwijzen, het is hoe we leren bij drama.

Repetitiefase

Tijdens de repetitiefase onderzoek je de toepassing van de spelvorm en de aandachtspunten die door de leerkracht daarbij zijn opgegeven. Zelfs bij het beschouwen onderzoek je of wat de spelers hebben beoogd ook daadwerkelijk tot uitdrukking is gekomen (betekenis). Onderzoek is het fundament onder leren bij drama, in het onderzoek vergroot je tevens de kans creatief te zijn.

Reflectieproces

Als buitenste ring staat het reflectieproces dat drie gebieden beslaat. Het geeft daarmee weer dat reflectie tijdens het hele leren plaatsvindt en bijvoorbeeld niet alleen tijdens het nabespreken van werk.

Reflecteren betreft jezelf, beschouwen is gericht op de ander (je laten informeren door de buitenwereld). Reflecteren gaat over je eigen keuzes in het maakproces als speler (vormgevend) en als maker (sturend, bepalend).

De drie gebieden in het reflectieproces zijn:

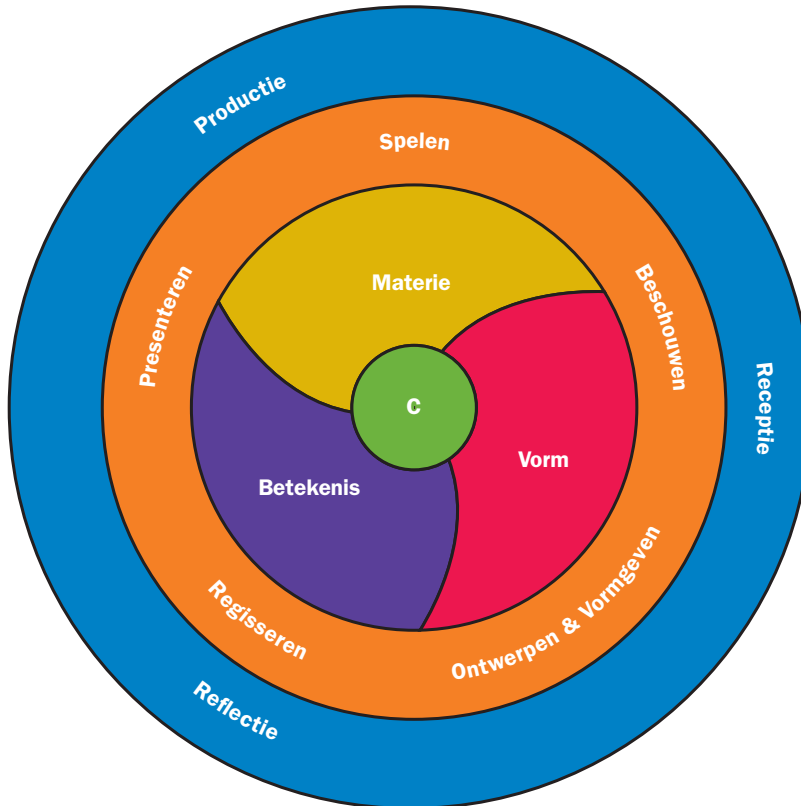
- 1 Reflectie tijdens, het beschouwen (op bijvoorbeeld andersmans werk): wanneer je beschouwt kun je het verband leggen naar je eigen spel en daarvan leren.
- 2 Reflectie tijdens onderzoek: onderzoek is een doorlopend proces tijdens de dramales (zie verderop). Dit betekent bijvoorbeeld dat je tijdens het repeteren naar jezelf kijkt en jezelf bijstuurt op basis van aandachtspunten.
- 3 Reflectie over de werkwijze: een werkwijze c.q. spelvorm vraagt vaak specifieke kwaliteiten van je, hoe/waar sta je ten opzichte van die kwaliteiten? Ben je verstaanbaar, kun je inspelen op medespelers bij het improviseren, kun je mimiek, houding, gebaar en dergelijke inzetten om een boodschap helder over het voetlicht te krijgen, ben je in staat om rekening te houden met de kijklijnen van het publiek, enzovoort?

Het PD-model is overzichtelijk, het bevat geen termen die ruis kunnen geven. Ook wordt er onderscheid gemaakt tussen product en proces, wat juist voor een procesgericht vak belangrijk is. Het begrip 'onderzoek' is een zeer belangrijke component als drijvende kracht achter hoe je leert bij drama (zie subparagraaf 1.1.5). Dat onderzoek is een voortdurend spel van vorm en materiaal op zoek naar betekenis. Het is een belangrijk en creatief proces waarin materie van vorm verandert: de speler transformeert, een lap wordt een mantel en een stuk karton een toverstaf. En dat alles om te creëren, een verhaal te vertellen en te betoveren met alle middelen die de kunstvorm theater rijk is.

MVB-model

Als tweede kijken we in figuur 1.2 naar het MVB-model uit de kennisbasis, ook hier weer van binnen naar buiten.

FIGUUR 1.2 MVB-model



In het midden staat creativiteit. Zoals in subparagraaf 1.3.1 staat beschreven is creativiteit na te streven maar je krijgt het niet gratis, en of iets 'creatief' is moet bij voorkeur binnen de eigen groep worden vastgesteld. Hoe veel energie je ook steekt in het analyseren van het begrip creativiteit, er zal altijd iets abstracts aan blijven kleven.

Creativiteit

Creativiteit staat in dit schema centraal (C), om het belang ervan te benadrukken, als kloppend hart voor het leerproces bij drama.

Daaromheen staan materie, vorm en betekenis zoals ze in de beschrijving van het PD-model worden uitgelegd.

In de volgende ring staan vijf componenten:

- 1 presenteren
- 2 spelen
- 3 beschouwen
- 4 ontwerpen en vormgeven
- 5 regisseren

Ad 1 Presenteren

Presenteren betreft de wijze waarop de speler op de spelvloer de boodschap overbrengt op het publiek. Het is aan jou om de kinderen hier heldere aandachtspunten bij te geven zodat ze hierin kunnen groeien. Zie voor een concrete uitwerking hiervan hoofdstuk 2 voor een leerlijn en hoofdstuk 3 bij aandachtspunten in de begeleiding van de spelvorm.

Ad 2 Spelen

Bij spelen draait het uiteraard om doen-alsof-spel, spelvaardigheden in de brede zin van het woord en in al zijn verscheidenheid.

Ad 3 Beschouwen

Beschouwen gaat om het kunnen nadenken over spel van anderen. In de dramales zijn dat de klasgenoten, wanneer je naar een theatervoorstelling gaat beschouw je op het spel van professionals. Ook deze twee hebben verband met elkaar: door vaak in de les na te denken en te praten over wat werkt binnen (toneel)spel en waarom dat zo is, word je een meer getrainde 'beschouwer' wanneer je naar professionals kijkt. In feite leer je kinderen in de dramales om naar theater te kijken.

Ad 4 Ontwerpen en vormgeven

Ontwerpen en vormgeven houden in: iets (ideeën, begrippen, gedachten) kunnen omzetten in scènes. Je bent dan aan het vormgeven en kan daar verschillende speltechnieken, theatervormen (hoofdstuk 3) voor inzetten.

Ad 5 Regisseren

Regisseren is vormgeven voor buitenstaanders (publiek) en voor elkaar (de groep). Regisseren als term kennen we uit productgericht drama, oftewel theater: de kunstvorm waar drama haar oorsprong aan ontleent. In die betekenis houdt regisseren in dat je met vormgevingsmiddelen als licht, muziek, kostuum met spelers een theaterproduct kan maken (hoofdstuk 7). De term regisseren kan hiermee dus direct naar de kunstkant van drama verwijzen, maar het hoeft niet per se. Regisseren bij drama houdt de pendel in tussen de speltechniek (bijvoorbeeld de aandachtspunten die jij opgeeft bij het werken met tableaux) en het spel dat tijdens de repetitiefase plaatsvindt. Wanneer deze pendel te weinig bij de kinderen plaatsvindt, kun je dat stimuleren, het komt de kwaliteit en daarmee het gevoel competent te zijn in drama ten goede.

Basisbegrippen

In de buitenste ring staan kernbegrippen die in de middelste ring staan uitgewerkt. Het zijn als het ware je basisbegrippen. Het gaat hier om de volgende kernbegrippen:

- *Productie*: dit zegt dat er opbrengst is, werk (doen-alsof-spel) dat kan worden gepresenteerd. Het verwijst dus niet (automatisch) naar een theaterproductie.
- *Reflectie*: als stuwende kracht achter het leerproces tijdens drama. Er wordt op eigen spel gereflecteerd, kinderen ontwikkelen hierdoor een gevoel voor eigen vaardigheden en kwaliteiten. Het stuurt daarmee het eigen leren aan.
- *Receptie*: open staan, ontvankelijk zijn voor (eigen en andermans) speluitingen. Deze zogenaemde 'gevoeligheid' is de start om tot leren te kunnen komen.

Nu is het aan jou om vanuit deze schema's tot onderwijs te komen. Het gaat erom dat wat je tegenkomt te analyseren en aan te passen naar jouw visie op goed dramaonderwijs. Hoe wil je de componenten uit zo'n schema invulling geven, wat is het belang van een component voor jou en hoe komt dat tot uiting in je les en in je begeleiding van de kinderen?

TUSSENVRAAG 1.2

T 1.2

Welke overeenkomsten zie je tussen de twee schema's?

TUSSENVRAAG 1.3

T 1.3

Waar zie je het proces in het MVB-model?

TUSSENVRAAG 1.4

T 1.4

Wat is het nut van dramaonderwijs weergegeven in schema's?

TUSSENVRAAG 1.5

T 1.5

Wat is de waarde van onderzoek in het PD-model?

OPDRACHT

Breng aan de hand van een lesvoorbeeld één van de schema's in verband met de lesfasen van drama.

1.1.4 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 ingewikkeld ervaren, maar kan het beste als volgt worden uitgelegd. Iedereen ontwikkelt zich in een eigen tempo en vanaf een eigen startpunt. Het ene kind heeft weinig mimiek, het andere kind heeft toevallig een duidelijk stemgeluid en is daarmee beter te verstaan dan haar buurman. Het doel van drama is niet zozeer om van ieder kind een professioneel acteur te maken maar om actief en receptief kennis te maken met de kunstvorm theater. Een dramales is daarmee eerder een momentopname van een groter leerproces (de groei staat voorop) in plaats van dat je harde betekenissen aan de spelprestatie kunt toekennen. Wat wil je doen als het kind met weinig mimiek nog steeds weinig mimiek heeft aan het einde van je dramales, hem een onvoldoende geven? Om meer grip op procesgericht dramaonderwijs te krijgen onderscheiden we hier drie fasen:

- 1 aftastfase
- 2 kennismaken met spelcriteria
- 3 inzetten op perfect spel

Ad 1 Aftastfase

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 spel-drempel (spelangst).

Speldrempel*Ad 2 Kennismaken met spelcriteria*

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.

Spelcriteria

Ad 3 Inzetten op perfect spel

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. Productgericht drama bestaat natuurlijk ook, dan maak je theater. Dit wordt in hoofdstuk 7 behandeld.

De verschijningsvormen van drama geven door het speelse karakter ervan nog wel eens een verkeerd beeld: het recreatieve ligt op de loer, terwijl drama toch echt educatie is (zie verderop in subparagraaf 1.1.5).

Drama daagt ons uit om samen te werken, een opdracht uit te voeren (een probleem op te 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.

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, stimu-

lerend 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?



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

1.1.5 Hoe leer je bij drama?

Vygotsky's opvatting dat je van elkaar leert wanneer je met elkaar leert, gaat honderd procent op bij het vak drama. Het kind doet aan doen-alsof-spel en de leerkracht zorgt voor de pendel tussen actief spelen en beschouwen van zowel dat eigen spel als het spel van medeleerlingen.

De sociaal constructivistische leerstijl kan als volgt worden omschreven: ledere speltechniek heeft een aantal aandachtspunten c.q. criteria waaraan het moet voldoen. Deze worden door jou uiteengezet en op twee manieren door de leerling onderzocht:

- 1 *Praktisch*: door te oefenen krijgt het kind op ervaringsniveau begrip van de werkvorm en zijn positie ten opzichte van die werkvorm (begrijp ik dit en kan ik dit?).
- 2 *Cognitief*: door te beschouwen ontstaat inzicht in het belang van kennis en vaardigheidsobjecten. Jij geeft er met de kinderen taal aan en oordeelt met de kinderen over het effect dat het op jullie als kijker heeft, wat de beste strategie zou kunnen zijn om dat effect verder te verbeteren, enzovoort.

De werkvormspecifieke criteria zou je 'kleine kennis en vaardigheidsobjecten' kunnen noemen. Denk in het geval van tableaux aan het kunnen vasthouden van een bepaalde fysieke houding en gezichtsuitdrukking.

Sociaal constructivistische leerstijl

Werkvormspecifieke criteria

Tableau

Er zijn ook 'grote kennis en vaardigheidsobjecten', inzichten en vaardigheden die werkvormoverstijgend zijn. Denk hierbij aan (het belang van) verstaanbaarheid, spelrichting, gebruik van mimiek enzovoort.

Leer je alleen op praktisch niveau dan ben je bezig enkel ervaringen te faciliteren zonder die verder te laten beklijven. Er is dan eerder sprake van recreatie dan van educatie. Dit kwam vorige eeuw vaak voor en past bij de gedachte dat wanneer de kinderen tot doen-alsof-spel komen ze ook aan drama doen (spelen is drama dus drama is spelen).

Leer je alleen op cognitief niveau dan zou je college geven over speltechniek, dit komt niet voor in het basisonderwijs.

Samengevat: je leert 'Vygotksiaans' (zie paragraaf 2.1) bij drama: door onderlinge dialoog met medeleerlingen en de leerkracht. Een veelgehoorde term hiervoor is ook 'dialogisch onderwijs'.

Wat moet jij als leerkracht daarvoor kunnen? Je bent waarschijnlijk geen theaterspecialist dus wat moet je zeggen in bijvoorbeeld nabesprekingen? Je moet een leergesprek kunnen voeren, een coachend gesprek waarin je de kinderen stimuleert te oordelen over eigen en andermans spelprestatie en daar inzichten aan te ontlenen. Buiten wat je aan informatie in dit boek vindt, hoef je niet over directe theaterkennis te beschikken om de kinderen te laten leren bij drama. Er komen wel zaken aan de orde als omgaan met feedback, voorkomen dat men zich waarheden toe-eigent enzovoort. Ook is het besef belangrijk wat jouw taak is: de leerlingen tot oordeel en inzicht stimuleren. Daar waar jij bij andere leergebieden misschien wel het eindoordeel velt, is dat bij drama eigenlijk niet aan de orde.

T 1.6

TUSSENVRAAG 1.6

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

T 1.7

TUSSENVRAAG 1.7

Op basis waarvan formuleer je pedagogische doelen?

T 1.8

TUSSENVRAAG 1.8

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

T 1.9

TUSSENVRAAG 1.9

Hoe leer je bij drama?

1.2 Waarom drama op de pabo?

Wat is de reden dat je op de pabo drama krijgt? Allereerst is dat om het vak te leren geven, om inzicht te krijgen in de kenmerken en de begeleidingsaspecten ervan. Anderzijds is dat om je persoonlijke professionaliteit te vergroten. In subparagraaf 1.2.1 gaan we in op de invloed van de persoonlijkheid van de leerkracht. Hoe je non-verbaal kunt communiceren tijdens de dramales, wordt besproken in subparagraaf 1.2.2.

1.2.1 De persoonlijkheid van de leerkracht

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.

1.2.2 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.

Vooraf wanneer er een verschil is tussen de verbale en de non-verbale communicatie zal de ontvanger geloof hechten aan de non-verbale signalen die

Informatie-
overdracht

Persoonlijke
professionaliteit

Masker afzetten

Non-verbale
communicatie

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.

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. Niet omdat je teatraal voor de klas staat uit te beelden, dat leidt juist af. Wel omdat je het besef hebt dat je inhoud levend moet kunnen maken zodat kinderen er beeld bij hebben. Door lichaamshouding, intonatie, mimiek, gebaar enzovoorts.

En laat je al die dingen nou net trainen tijdens je dramalessen op de pabo.

Evenwichtig
communiceren

1.3 Fantasia, 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 *fantasia*, *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 fantasia, creativiteit en zelfvertrouwen (subparagraaf 1.3.2). Gelukkig bezit ieder mens deze eigenschappen en zijn ze ook altijd verder te ontwikkelen. Een veilig werkklimaat bij drama schept verder de onbevangenheid die optimaal is voor de vorming van fantasia, creativiteit en zelfvertrouwen.

1.3.1 Kernwoorden: fantasia, creativiteit en zelfvertrouwen

Zowel op procesgericht als op productgericht niveau draait het bij drama veelal om de drie woorden fantasia, 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 fantasia, 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

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.

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.

Verbeeldingskracht

Vrijheid van denken

1

Creativiteit

Creativiteit is één van de nieuwe hippe woorden geworden, in onderzoeken en artikelen, binnen onderwijs en zeker ook in de industrie. Er verschijnen letterlijk duizenden artikelen over creativiteit en dit begrip is gepromoveerd tot eenentwintigste-eeuwse vaardigheid. Maar weet jij zo gauw wat het is? Of waarom het belangrijk is? Wie beoordeelt eigenlijk of iets creatief is? Ben jij daartoe in staat? Daarvoor zou je het moeten kunnen herkennen, of is het makkelijker te herkennen wanneer iets juist niet creatief is? Omdat ook wetenschappers en grote denkers niet tot één definitie kunnen komen hanteren we in dit boek de volgende uitspraak:

Creativiteit is het scheppend vermogen om nieuwe en/of ongebruikelijke maar toepasbare oplossingen voor bestaande problemen te vinden. Dat creatieve vermogen wordt het sterkst ontwikkeld in een rijke leeromgeving waarin kinderen gestimuleerd worden om zelf oplossingen te bedenken.

Stéfanie van Tuinen, SLO

Het mooie van deze omschrijving is dat hij niet hoogdravend is, hij is bereikbaar voor ieder kind. In het gebruik van een woord waar niet één duidelijke definitie van is, schuilt het gevaar dat verschillen in verwachtingen tot ruis leiden.

'Creativiteit is het individueel of gezamenlijk tot stand brengen van originele ideeën die van waarde zijn, door middel van het doorbreken van bestaande patronen.'

Deze definitie is gebaseerd op uitspraken van Robinson (2006), De Bono (1967) en Reid en Solomonides (2007). Robinson spreekt over 'the process of having original ideas that have value'. De Bono wijst op het vermogen om geaccepteerde waarheden en patronen te doorbreken. Het belang van sociale constructie naast individuele processen wordt door Reid en Solomonides benadrukt. (Bron: Lydia de Jong, *Zicht op creatieve processen*)

Het volgende onderscheid dat Csikszentmihalyi (1996) maakt kan daarbij wellicht van dienst zijn: creativiteit met een 'kleine c' en creativiteit met een 'grote c'.

Creativiteit met een 'kleine c'

Creativiteit met een 'kleine c' heeft betrekking op het dagelijks leven, en is daarmee dus ook verbonden met het onderwijs. Wat betreft dramaonderwijs kunnen originele ideeën en oplossingen opvallen. Onverwachte spelvondsten, originele oplossingen enzovoort.

Creativiteit met een 'grote c'

Creativiteit met een 'grote c' heeft betrekking op de uniciteit van bijvoorbeeld kunstenaars en uitvinders. Het betreft hier dus unieke wereldwijde vernieuwingen.

De eerlijkheid gebiedt te melden dat je creativiteit niet per definitie gratis bij een kunstenvak krijgt, alles valt en staat met degene die het vak geeft. Bepalend is of de randvoorwaarden voor creativiteit in de opdrachtformulering ook daadwerkelijk worden gecreëerd en of creativiteit wordt herkend en gewaardeerd.

Veel uitspraken over kinderen ('succesvolle en intelligente kinderen zijn creatiever') scheppen in feite verwachtingen die zichzelf waarmaken (self-fulfilling prophecies), omdat de leerkracht onbewust meewerkt aan hun verwezenlijking.

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), en 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 de ontwikkeling van creativiteit dus van doorslaggevende betekenis, hoewel het onderwijs er zeker positief aan kan bijdragen.

Selffulfilling prophecies

Divergent denken

Creativiteit stimuleert het 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.

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. Hierbij kan het vak drama en dus ook jij een belangrijke rol spelen. Onder andere door met je leerlingen een open leerhouding aan te nemen wanneer iets origineel is uitgewerkt en door medeleerlingen als 'raar' wordt bestempeld. Juist op die momenten kun je met je groep in dialoog komen en misschien kom je er samen achter dat wat eerst als vreemd, onmogelijk of kinderachtig werd bestempeld een creatief product betrof.

Geef daarnaast 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 bekende uitspraak 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 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 krijgen alle kinderen een compliment.

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.

Positieve
bevestiging

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. Einon, 2002

T 1.10

TUSSENVRAAG 1.10

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

T 1.11

TUSSENVRAAG 1.11

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

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 belangrijker 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.

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 Jezuietenorde 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.

'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.

1
Wet op het
Basisonderwijs

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*.

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.

Wereldlijk
karakter

T 1.12

TUSSENVRAAG 1.12

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

T 1.13

TUSSENVRAAG 1.13

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



Eind jaren zeventig: een vrije spelopdracht in het lokaal.

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.

Ter afsluiting is de meest recente grote ontwikkeling voor drama ook zichtbaar in dit boek. Met de landelijke kennisbasis voor leraren in opleiding is er ook voor drama en een afbakening van kennis geformuleerd. Zoals bij iedere grote verandering heeft dit destijds tot veel discussie geleid, maar is deze nu op bijna alle pabo's gemeengoed geworden.

Toetsen en samenvatting

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