

Leef je in! Leef je uit! Beleef het verleden

Dramatische werkvormen in het geschiedenisonderwijs.

Leraren in het voortgezet onderwijs bestempelen de inzet van dramatische werkvormen in de geschiedenisles vaak als 'tijdrovend' en 'chaotisch'. Daarnaast wordt het leerrendement dikwijls laag ingeschat. Leerlingen geven echter aan dat ze door het inleven in historische personages en gebeurtenissen de leerinhouden beter kunnen onthouden.

Evelien Deygers,
Bram Jacobs,
Daphne Nauwelaerts
en Sanne Wauters
zijn studenten aan
de lerarenopleiding
Bachelor Secundair
Onderwijs van de Ka-
tholieke Hogeschool
Kempen in Vorselaar.
Paul Janssenswillen
is docent aan deze
opleiding.

Vier studenten geschiedenis van de lerarenopleiding Bachelor Secundair Onderwijs van de Katholieke Hogeschool Kempen in Vorselaar onderzochten in het kader van hun afstudeerproject in welke mate dramatische werkvormen kunnen bijdragen tot inleving in het verleden. In dit artikel illustreren we hun bevindingen met een aantal praktijkvoorbeelden¹.

Meervoudige intelligenties

De studie van het verleden is niet zo eenvoudig omdat het onderzoeksdomain niet direct gripbaar is. Het komt er op aan om een manier te vinden waardoor leerlingen zich kunnen voorstellen hoe het vroeger was. Dramatische werkvormen kunnen de empathie bij leerlingen stimuleren door de mogelijkheid zich in te leven, te transformeren tot een ander persoon, zich dingen in te beelden en zaken te verzinnen.

inter-persoonlijke (leren om anderen te begrijpen en succesvol met hen om te gaan) en intra-persoonlijke intelligenties (denken in, met en over gevoelens, stemmingen en gemoedstoestanden).

Type werkvormen

Een dramatische werkvormen is een werkvorm waarbij leerlingen door het spelen van een rol ervaringen opdoen. De bekendste 'klassieke' toepassingen zijn de simulatie en het rollenspel (kader 1). In een simulatiespel bootsen leerlingen een situatie letterlijk na en leren ze zich beperkt in te leven in een personage. De tekst en structuur liggen vast. De nadruk ligt voornamelijk op het cognitieve. Een mogelijke valkuil daarbij is dat leerlingen een aangeboden tekst gewoonweg voorlezen, zonder enige dramatische inbreng. Omdat leerlingen er weinig van zichzelf moeten insteken, is de drempel om actief deel te nemen echter laag.

Een rollenspel is een educatieve spelvorm waarbij enkel de rollen, hun achtergrond en standpunt(en) vastliggen. Hier kan gebruik gemaakt worden van informatiefiches waarop de essentiële gegevens vermeld staan (voorbeeld 1 uit kader 2). Hoe leerlingen die informatie gaan overbrengen, beslissen ze zelf. Er worden ook geen beperkingen opgelegd. De nadruk ligt voornamelijk op de affectieve beleving om de historische figuur in kwestie beter te begrijpen. De leerling stopt hier meer van zichzelf in dan bij een simulatiespel. Wanneer het rollenspel voor het eerst wordt uitgevoerd, kan de leerlingen letterlijk houvast worden geboden doordat ze hun fiche nog bij zich

'Omdat tijdens het spel de inhoudelijke kennis niet de boventoon mag voeren, is een nabespreking met vastzetting van de verworven kennis en inzichten essentieel'

► E. Deygers,
B. Jacobs, D. Nauwelaerts, S. Wauters,
Leef je in! Leef je uit!
Beleef geschiedenis!
Dramatische werkvormen in het geschiedenisonderwijs.
2011, Vorselaar:
K.H. Kempens
Departement
Lerarenopleiding.

Het toepassen van dramatische werkvormen sluit op leerpsychologisch vlak aan bij de meervoudige intelligenties van Howard Gardner. In ons onderwijs wordt veel aandacht besteed aan verbaal-linguïstische intelligentie en logisch-mathematische intelligentie. Bij het gebruik van dramatische werkvormen kunnen ook andere intelligenties sterk aangesproken worden, zoals de lichamelijke-kinetische (denken in, met en over bewegingen en gebaren),

mogen houden. In een later stadium of in sterke klassen kan gevraagd worden de fiche weg te leggen nadat ze die hebben bestudeerd.

Andere dramatische werkvormen zijn minder bekend. Zo is er het creatief spel waarbij de expressie en de fantasie van de leerlingen nog meer wordt gestimuleerd omdat ze zelf het dramastukje opbouwen en het zelfstandig vorm geven (voorbeeld 2 uit kader 2). Formats van bekende televisieprogramma's bleken erg geschikt om in de vorm van een creatief spel (confronterende) standpunten te introduceren.

Opbouwend werken

Bij het uitvoeren van dramatische werkvormen is het van groot belang opbouwend te werken. In een klas waar nog weinig of geen gebruik gemaakt wordt van dramatische toepassingen, start de leerkracht het beste met een veilige werkvorm. Hierbij treedt hij of zij nog sterk sturend op. Wanneer de leerkracht zelf enthousiast participeert, zal dit sneller voor motivatie zorgen en kan dit de drempel voor leerlingen om mee te doen verlagen. Leerkrachten mogen van het eindproduct nog niet te veel verwachten en moeten bij de evaluatie voornamelijk de focus leggen op het proces. Het is de bedoeling dat leerlingen aanvankelijk speelse opdrachten uitvoeren die weinig technische toneelkunst vereisen. Na enkele veilige dramatoepassingen kunnen meer spannende varianten worden aangeboden. De taak van de leerkracht verschuift dan van sturen naar meer coachen. Wanneer de leerlingen zich veilig voelen voor de klas, kan er ook zelfstandig/individueel gewerkt worden. Het eindproduct dient dan ook aandacht te besteden aan enkele technische aspecten zoals op elkaar leren inspelen, de juiste mimiek tonen, naar een publiek spelen, enzovoort. Op die manier leren leerlingen zich zo te focussen dat het publiek kijkt naar waar het moet kijken. Daarnaast is het belangrijk dat ze leren samenspelen door te incasseren en te reageren. De voorziene attributen dienen zo gekozen te worden dat ze de inleving vergroten (kader 3).

Opbouwend werken betekent niet dat per se moet worden gestart met een simulatiespel waarna de volgende stap een rollenspel is, om dan te eindigen met een creatief spel. Ook een creatief spel kan veilig beginnen, maar dan is het wel belangrijk dat de verwachtingen niet ►

1 Simulatie

Twee leerlingen simuleren een intiem gesprek tussen de Byzantijnse keizer Justinianus (zesde eeuw) en zijn niet onbesproken echtgenote Theodora. Een verteller kadert het gesprek in de historische context. De overige leerlingen beantwoorden enkele observatievragen die bij de vastzetting van de leerinhouden worden benut.

- Verteller: Justinianus en zijn vrouw Theodora zitten gezellig samen. Ze zijn aan het genieten van hun verworven macht. Theodora was amper twintig toen ze met Justinianus trouwde, die toen al veertig jaar was.
- Justinianus: Zie ons hier eens zitten, lieve schat. We zijn onder tusschen al vijf jaar getrouwd en kijk eens wat een macht we verworven hebben.
- Theodora: Inderdaad, we mogen van geluk spreken met ons verleden. Jij was een lompe boer uit de streek van de Serven, je echte naam is Petrus Sabbatius.
- Justinianus: Een beetje rustig hè, Theodora. Oké, ik was een boer, maar geen lompe. Maar we zullen maar zwijgen van jouw verleden als stripteasedanseres.
- Theodora: Hela mannetje, ik ben wel gestopt met dat beroep na ons huwelijk. Gelukkig zijn we erin geslaagd om de wet te laten aanpassen aan onze wensen.
- Verteller: Ze konden inderdaad de wet laten aanpassen omdat het zelfs voor een senator verboden was om met een hoer of actrice te trouwen, dus kun je nagaan voor een keizer! Justinianus trouwde zijn Theodora dus niet om meer macht te krijgen. Was het dan geen echte liefde? De politiek die ze voerden was zo streng om hun lage afkomst te verdoezelen.
- Verteller: Justinianus deelt aan zijn onderdanen mee hoe hij zijn eigen politiek ziet.
- Justinianus: Onderdanen! Ik, Justinianus, ben jullie keizer. Neen, zo wil ik vanaf heden niet meer aangesproken worden. Ik ben basileus Justinianus. Ik heb zowel de wereldlijke als de goddelijke macht over jullie. Ik ben gewijd door de Patriarch, de Paus zoals deze functie heet in het Westen, hierdoor ben ik plaatsvervanger van God op aarde! Ook heb ik er voor gezorgd dat onze staat goed bestuurd wordt en heb ik uit de aristocratie mijn hoge ambtenaren gehaald. Zij bemannen de centrale administratie. Zo heb ik één staat en één kerk gecreëerd.
- Verteller: Deze hoge ambtenaren voerden echter veel oppositie of verzet tegen de keizer, maar hadden er geen belang bij om de keizerlijke macht te doen dalen. Dat zou hun machtspositie ook schaden. De lage ambtenaren waren trouw omdat ze goed werden betaald.

Rechts: Attributen voor het rollenspel 'mummificeren'. Onder: Tijdens het rollenspel 'mummificeren' was er natuurlijk een overledene die werd getransformeerd tot een mummie.

▶ Tegenover de arme Egyptenaar Ginger werd farao Ramses II geplaatst die in een rotsgraf begraven werd. Twee leerlingen moesten vooraan in de klas komen staan en hun identificatiefiches aandachtig doornemen terwijl de overblijvende leerlingen de observatievragen bestudeerden. De begeleidende leerkracht transformeerde zich in een presentator van het televisieprogramma *De levende doden*, waarin de twee doden te gast waren.

2 Identificatiefiches en rollenspel

Een identificatiefiche bij het rollenspel *Hoog bezoek van levende doden* waarbij een arme en een rijke Egyptenaar spreken vanuit hun graf.²

VOORBEELD 1

Wie? Ginger, arme Egyptenaar

Waar? Begraven in een putgraf

Wanneer? Het Oude Egypte (ca. 3200 v. Chr.)

Omschrijving (wat?)

Jij bent iemand die het tijdens zijn leven niet al te goed had. Na je dood werd je in een eenvoudig putgraf gelegd in de woestijn met wat huisraad erbij. Je bent bewaard gebleven door het klimaat in Egypte. Door onder andere het droge woestijnzand ben je op een natuurlijke wijze gemummificeerd. Maar je had maar al te graag willen begraven worden in een piramide, graftempel of rotsgraf omdat die veel mooier waren.

VOORBEELD 2

Een rollenspel: Leerlingen mummificeren live

Rollenspel in vier groepen (verwijderen van de organen, het natronbad, de mummificatie en het kisten van de overledene) op basis van de brontekst van de Griekse geschiedschrijver Herodotos (vijfde eeuw v. Chr.) over de Egyptische mummificatie. Leerlingen bepaalden grotendeels zelf de narratieve structuur. Elke groep had een eigen chirurg/verteller. Deze leerling gaf aan welke stappen er werden gezet. Er waren ook assistenten die uitvoerden wat de chirurg vertelde en er was natuurlijk een overledene die werd getransformeerd tot een mummie.



te hoog gespannen zijn.

Naast de kerngegevens met informatie over historische personen en feiten kunnen leuke, concrete weetjes de inleving stimuleren. Een docent moet zich dus vooraf grondig documenteren. Daarbij kunnen verzamelfiches (bijvoorbeeld personenkaartjes) als hulpmiddel worden gebruikt. Vervolgens moeten die gegevens (aanvankelijk door de leerkracht, in een latere fase door de leerlingen zelf) in een narratieve structuur en in een vlotte spreektaal worden verwerkt. Die narratieve structuur bepaalt tevens hoeveel personages er zullen zijn. Wie speelt er mee in dit verhaal? Welke rol speelt hij of zij? Hoe worden de hoofd- en bijrollen verdeeld? Het voordeel van deze hoofd- en bijrollen is dat op die manier kan worden gedifferentieerd naar interesse omdat er altijd leerlingen zijn die liever voor de klas een rol spelen dan anderen. Personages waarbij leerlingen zich iets kunnen voorstellen, bij voorkeur van ongeveer dezelfde leeftijd als de leerlingen zelf, zorgen ervoor dat ze zich gemakkelijker kunnen identificeren met hun personage. Ten slotte worden er op basis van de narratieve structuur dialogen uitgeschreven. Zorg voor een opbouw waarin eerst kennis gemaakt wordt met de situatie - 'wie is wie?' en 'wat is er aan de hand?' - en dat er zich dan een situatie ontwikkelt die mogelijk escaleert tot een ontknoping. Het is ook altijd zeer handig om een rol als verteller in te voegen. Zo kan de achtergrond verteld worden en kunnen er indien nodig tijdsprongen gemaakt worden. Vrolijk de dramatische werkvorm ook op met een vleugje humor.

Valkuilen

Dat een dramatische werkvorm doorgaans net iets meer tijd in beslag neemt wat betreft voorbereiding en uitvoering kunnen we niet ontkennen. Nochtans verkorten concreet uitgewerkte toepassingen – zoals de voorbeelden



opgenomen in deze bijdrage – de voorbereidingstijd aanzienlijk. Vanzelfsprekend vergt elke zinvolle dramatische toepassing ook een flinke dosis creativiteit van de begeleidende leerkracht.

Hoewel een klaslokaal natuurlijk geen toneelzaal is, kan door het eenvoudig verschuiven van stoelen en banken toch een ruimte worden afgebakend. Bij voorkeur wordt het lokaal op voorhand klaargezet. Leg al het benodigde materiaal en attributen in de juiste volgorde zodat er efficiënt kan worden gestart zonder veel tijdverlies.

Het is logisch dat bij een didactische werkvorm met zo veel leerlingenactiviteit, de orde moeilijker te handhaven is. Daarom is het essentieel vooraf duidelijke afspraken te maken met de leerlingen zodat ze weten wat van hen wordt verwacht. Maak de doelstellingen die je wilt bereiken met de dramatische werkvorm helder. Eenvoudige afspraken zoals wanneer de leerkracht een stift in de lucht steekt, stilte vereist is, kunnen de ordehandhaving vereenvoudigen.

Niet alle leerlingen staan graag vooraan. Hen dwingen om deel te nemen aan dramatische opdrachten, zorgt ervoor dat ze zich ongemakkelijk of ongelukkig gaan voelen. Die timide leerlingen kunnen door het oplossen van observatievragen betrokken worden bij de inhoudelijke evaluatie. Ze krijgen ook minder schroom als ze op hun plaats iets kunnen voordragen en een rol krijgen met weinig tekst. Leerlingen willen ook niet alle rollen spelen. Stoere jongens willen niet altijd een emotioneel personage spelen. Vandaar dat aanvankelijk de keuze kan worden gelaten welke rollen de leerlingen willen spelen. Benadruk ook steeds heel duidelijk dat ze ‘maar’ een rol spelen. Omdat sommige leerlingen moeilijker kunnen samenwerken kan in een beginfase de keuze om groepen samen te stellen aan de leerlingen worden overgelaten. Als leerkracht moet je erover waken dat leerlingen voldoende historische kennis meekrijgen, maar ook dat ze zich voldoende inleven en dat het er niet al te gespannen aan toe gaat. Benadruk dat via de dramatische werkvorm

Een uitgebreide versie van dit artikel met meer voorbeelden van dramatische werkvormen en een evaluatieschema zijn te vinden op www.vgnkleio.nl/kleio.



3 Creatief spel

Dit creatief spel is gebaseerd op het boek van Fernand Vanhemelryck over marginalen in het ancien régime.³ Uit de hoofdstukken over melaatsen en prostituees werden de meest relevante en boeiende leerinhouden geselecteerd. Twee groepen namen in de vorm van een competitieve ‘mister/miss-marginaal-verkiezing’ het tegen elkaar op om de jury van hun marginaliteit te overtuigen. Bovendien werd door verschillende rondes opbouwend gewerkt:

- **Who is it?**

De leerlingen kregen allemaal een visitekaartje met persona-lia (prostituees) of een doktersattest (melaatsen). Aan de hand daarvan stelden ze zich voor. Dit was nog een veilige, leerkrachtgestuurde opdracht. De leerlingen moesten zich enkel maar inleven.

- **Show it**

De leerlingen kozen uit de voorwerpen die op tafel lagen (bijvoorbeeld een zweep, water en brood, een klepper, een stok). Deze konden ze naar eigen goeddunken gebruiken tijdens hun presentatie. Daarbij bedachten ze een overtuigende slogan. Dit vroeg natuurlijk al wat meer van hen, maar het bleef nog een relatief leerkrachtgestuurde opdracht. Deze opdracht deden ze ook nog steeds in de groep, overleg was dus mogelijk.

- **Do it!**

In deze ronde bedachten de leerlingen een scène waarbij zij overtuigend dienden aan te tonen dat zij het meest marginaal waren. Ze konden gebruik maken van historische bronnen en de voorwerpen die voorhanden waren. Hier hield de leerkracht enkel nog maar een oogje in het zeil. In deze ronde werd er ook op gehamerd dat iedereen aan bod moest komen.

- **Say it!**

De groep besliste hoe ze de jury nog een laatste keer zou kunnen overtuigen. Dit was de enige instructie die ze hier kregen. In deze ronde werd dus een grotere creativiteit gevraagd. De leerkracht coachte hier amper.

Een evaluatieschema waarbij zowel inhoudelijke relevantie als dramatische vaardigheden werden beoordeeld, leverde de winnende groep op. Het traditionele missverkiezingslint vormde de bekroning.

een weergave wordt gegeven van de historische werkelijkheid die niet meer bestaat en niet de historische werkelijkheid zelf. Door bijvoorbeeld een verteller in de dialogen te verwerken kunnen de leerlingen beter het onderscheid maken tussen het verleden en wat we er nu over weten. Omdat tijdens het spel de inhoudelijke kennis niet de boventoon mag voeren, is een nabespreking met vastzetting van de verworven kennis en inzichten essentieel. Een observatieschema met een vragenreeks voor leerlingen die niet meespelen tijdens de dramatische toepassing, kan daarbij een hulp zijn. Naast de evaluatie van het eindproduct, komen ook het proces en de dramatische vaardigheden in de eindevaluatie aan bod. ■

► F. Vanhemelryck, *Marginalen in de geschiedenis. Over beulen, Joden, hoeren, zigeuners en andere zondebokken*. 2004, Leuven: Davidsfonds. p. 169-188, 215-299.