

THEATER EN MIDDELBAAR ONDERWIJS : THEORIE EN PRAKTIJK

Nicole ROWAN

Inleiding

In deze bijdrage wil ik het hebben over de problematiek van het behandelen van drama-teksten in de klas, meer specifiek in lessen Nederlands en Engels als vreemde taal. Uit stageverslagen van mijn studenten, zowel over lessen die zij bijwonen als over lessen die zij zelf geven, blijkt duidelijk dat, uitzonderingen niet te na gesproken, een toneeltekst besproken wordt als een prozatekst. Het enige onderscheid is dat bij het luisteren, er gewerkt wordt met verschillende leerlingen voor verschillende personages. Het is de bedoeling hier te wijzen op een aantal benaderingen die een meer opvoeringsgerichte analyse in de hand werken, met suggesties voor de praktijk. In het tweede deel van deze uiteenzetting zou ik verslag willen uitbrengen over wat reeds gebeurd is in de praktijk, m.n. over een project i.v.m. *Groenten uit Balen* van Walter Van den Broeck en over een geactualiseerde versie daarvan i.v.m. *De Verkeerde Dood* van Larry Kramer (oorspronkelijke titel *The Normal Heart*, vertaald en bewerkt door René Verheezen). Dit laatste betreft een onderzoek van beperkte omvang, onder mijn leiding gedaan aan de Rijksuniversiteit Gent, in samenwerking met het Educatief Theater Antwerpen, door Greet Delaunois, een studente die tijdens het academiejaar 1987-1988 mijn werkcolleges 'Theater en secundair onderwijs' heeft gevolgd.

Waarom theateronderwijs ?

- het is uitstekend geschikt om een lacune in ons onderwijs weg te werken. Het leerplan vermeldt immers slechts vier vaardigheden : luisteren, lezen, spreken, schrijven; men is er één vergeten : kijken. Theateronderwijs maakt een zinvolle combinatie van kijk- en luisteronderwijs mogelijk.
- jongeren zijn zeer sterk beeldgericht. Via strips, video, film, reclame... kennen zij de beeldcultuur en houden zij ervan. Door die beeldgerichtheid van de jonge mensen is theater één van de gemakkelijkste en aangenaamste media om aan cultuuroverdracht te doen. Een toneelstuk is immers een stuk cultuur. Leerlingen komen via toneelteksten in contact met de gesproken literaire taal .

- via de theatertekst worden de leerlingen naar het theatergebouw gebracht; dit is een andere ervaring dan naar de film gaan; er is een andere sociale dimensie; de mensen gedragen zich anders in een theater dan in de bioscoop.
- I.p.v. met onbereikbare Dallas- en Hollywoodsterren, worden de leerlingen geconfronteerd met artiesten van bij ons en dan nog in levenden lijve. Ze zijn toegankelijk, eventueel voor een interview.
- Theater brengt niet alleen de zintuiglijke ervaringen kijken en luisteren. Het zorgt ook voor affectieve en emotionele ervaringen en het verwaarloost bovendien evenmin de intellectuele, cognitieve component.
- Het genre, 'dramatiek', d.w.z. de dramatische tekst, is een onderdeel van het schoolvak Nederlands.
- Drama biedt enorme mogelijkheden als stimulans en hulpmiddel bij het aanleren van een vreemde taal. Authentieke drama-teksten oefenen een grote aantrekkingskracht uit omdat ze niet naar de klas ruiken.

Het genre 'dramatiek'

Het woord 'drama' betekent 'handeling, actie'. De actie in een toneelstuk kan zowel fysisch als psychisch zijn en ze wordt gewoonlijk uitgedrukt door middel van dialogen. Dit betekent dat de twee pijlers waarop drama rust actie en dialogen zijn, en dat die twee elementen sterk op mekaar ingrijpen. Vergelijken we de toneelschrijver met de dichter en de romanschrijver, dan constateren we gelijkenissen maar ook treffende verschillen. Dichters, romanciers en toneelauteurs geven ons een beeld van de 'condition humaine', van de inter- en intra-personele acties en reacties die het leven uitmaken. Maar het fundamentele verschil tussen de toneelschrijver enerzijds en de dichter en romanschrijver anderzijds, bestaat erin dat het voor de eerste onmogelijk is het door hem beoogde effect te bereiken zonder hulp van buitenaf. Hij hangt immers in zeer sterke mate af van diegenen die betrokken zijn bij de opvoering van een toneelstuk : acteurs, regisseur, decor-ontwerper en technici van allerlei aard. Drama kan dus niet beschouwd worden als een zuiver literaire kunstvorm zoals bijvoorbeeld een prozatekst of een gedicht, en het moet dan ook niet als zodanig worden bestudeerd.

Wanneer we met leerlingen een toneelstuk of een uittreksel eruit bespreken, dan moeten we erop mikken hen zowel de literaire als de dramatische component ervan te laten ervaren. We mogen niet vergeten dat een toneeltekst eigenlijk een 'uitnodiging tot opvoeren' is, geschreven met de bedoeling dat de tekst tot leven zou worden gebracht in een oneindig aantal verschillende produkties. Recente studies hebben trouwens uitgewezen dat leerlingen die een stuk hebben zien

opvoeren totaal anders reageren dan leerlingen die de tekst alleen maar hebben gelezen. De spanning die bestaat tussen de literaire en de dramatische eigenschappen van een tekst werd gedurende jaren opgelost door de dramatische component gewoon over het hoofd te zien.

Een bijkomend probleem wordt geschapen door het feit dat de leerlingen het bijwonen van een toneelvoorstelling of het lezen van een toneelstuk beschouwen als een typisch schoolse aangelegenheid. Zij gaan immers vaak naar de bioscoop, maar slechts uitzonderlijk naar het theater. Lectuur als vrijetijdsbesteding is eerder zeldzaam geworden, en die leerlingen die wel graag lezen, kiezen veeleer romans dan toneelstukken. Het resultaat van dit alles is dat het bestuderen van een toneeltekst meestal gereduceerd wordt tot verklaring van de woordenschat en parafraze. Maar zelfs als de literaire periode, de 'plot', de personages, de thema's en de taal worden besproken, dan nog wordt meestal geen onderscheid gemaakt tussen het lezen van een toneeltekst en de lectuur van een prozaverhaal. Zeer vaak worden de dramatische kwaliteiten van een tekst gewoonweg genegeerd. Zonder hulp, d.w.z. zonder training in die vaardigheid, zullen leerlingen er echter niet in slagen zich een beeld te vormen van het stuk door de lectuur van de gedrukte tekst. Bijgevolg moet de rol van de leraar die met zijn leerlingen een theatertekst leest verschillend zijn van die welke weggelegd is voor de leraar die zijn klas confronteert met een prozatekst of een gedicht. Het spreekt vanzelf dat zijn taak vergemakkelijkt wordt indien hij met zijn leerlingen toneelvoorstellingen kan bijwonen of indien hij hen zelf toneel kan laten spelen en/of regisseren. Maar sit is zeker niet voor elke leraar weggelegd. Daarom zou ik een aantal handelingsoriëntaties willen naar voren brengen, waarbij de dramatische eigenschappen van een tekst meer aandacht krijgen.

Wanneer we een drama-tekst met de leerlingen aanpakken, is het van essentieel belang zo snel mogelijk hen ervan te overtuigen dat er niet één enkele alleenzaligmakende correcte interpretatie van een toneeltekst bestaat, maar dat een toneelstuk alleen tot leven wordt gebracht bij een opvoering, en dat geen enkele opvoering als definitief en af kan beschouwd worden. De wijze van aanpakken die het meest geschikt blijkt bij het behandelen van toneelteksten in de klas, is de workshop. Het gevaar bestaat echter dat deze werkwijze te vluchtig is. Om dit tegen te gaan is het aan te bevelen de leerlingen te vragen een soort logboek bij te houden, waarin zij hun activiteiten neerschrijven, samen met hun gevoelens en ideeën over het stuk. Interessante discussiestof wordt geleverd door de initiële respons van de leerlingen tegenover het stuk te confronteren met hun uiteindelijke houding er tegenover. Op die manier kan men het effect nagaan van het bestuderen van een stuk in klasverband. Een bijkomend voordeel is, dat door

het bijhouden van een logboek, de leerlingen hun schrijfvaardigheid ontwikkelen. Bovendien is deze opdracht zinvol, functioneel en minder schools dan het schrijven van de zoveelste verhandeling.

De eerste belangrijke en moeilijke keuze die de leraar moet maken is welke tekst zal behandeld worden. Ik ga daar nu niet op in. Een tweede delicate beslissing is het bepalen van welke voorafgaande kennis de leerlingen moeten hebben vooraleer zij met een drama-tekst beginnen. Indien het een uittreksel uit een historisch stuk betreft, is het zeer moeilijk te bepalen hoeveel van de ingewikkelde historische achtergrond vooraf moet besproken worden. Interessanter lijkt het de leerlingen te confronteren met hedendaagse parallellen en hen aan te tonen hoe politici vaak de taal gebruiken om te manipuleren en te verdoezelen. Het werken met hedendaagse parallellen is trouwens interessant voor de bespreking van de meeste oudere stukken. Men kan dan aan de leerlingen vragen om te improviseren rondom het hoofdthema van een stuk. Daardoor wordt het dichterbij hun wereld gebracht.

Een relatief modern stuk als *Wachten op Godot* noopt tot enige opwarming omdat het zo vreemd is. De leerlingen zullen zeker te vinden zijn voor een vorm van pair-work dat erin bestaat een conversatie te houden waarin zij zoveel clichés gebruiken als zij maar enigszins kunnen bedenken; of de langste conversatie waarin na de eerste woordenwisseling niets nieuws meer wordt gezegd; of een discussie die misschien wel interessant kan zijn voor insiders maar onnoemelijk vervelend voor anderen.

Wat zijn geschikte eerste kennismakingen met een stuk ?

-aan een aantal leerlingen wordt gevraagd zich met een bepaald personage te identificeren. Ze luisteren of kijken naar een bepaalde scène en wanneer deze wordt onderbroken, wordt hen gevraagd weer te geven wat de gedachten en gevoelens van hun personage zouden kunnen zijn.

- enigszins geriskeerd lijkt mij de suggestie aan groepen leerlingen te vragen om de scène die wordt beluisterd te mimeren en te proberen zoveel mogelijk weer te geven door gelaatsuitdrukkingen en lichaamsbewegingen. Een recept voor ervaren leraren en brave leerlingen, als u 't mij vraagt.

- de uitnodigingsbrief : aan de leerlingen wordt gevraagd zich in te beelden dat zij de regisseur zijn van een bepaald stuk. Zij moeten dan een brief schrijven naar een acteur of actrice die zij zelf gekozen hebben en hem of haar uitnodigen om de rol van een bepaald personage te spelen. De 'regisseur' moet daarin uitleggen wat zijn persoonlijke visie is op die rol en waarom hij denkt dat die acteur of actrice er geschikt voor zou zijn. De opdracht heeft het voordeel de

schrijfvaardigheid te ontwikkelen/oefenen en ze is een welkome afwisseling t.o.v. de eeuwige sollicitatiebrief. Indien de leraar het wil kan hij inspelen op de zin voor humor van zijn leerlingen en suggereren dat zij de meest onwaarschijnlijke artiesten kiezen voor bepaalde rollen.

- pauzes bestuderen : moderne stukken, vooral die van Pinter, bieden uitstekende gelegenheden om het effect van pauzes te bestuderen. Vraag de leerlingen een aantal van Pinters gesprekken luidop te lezen zonder pauzes en om na te gaan welke wijzigingen dit veroorzaakt.

- één van de interessantste problemen om met leerlingen te bespreken is het op de scène brengen van sleutelmomenten in een stuk. Wat moet er bijvoorbeeld gebeuren met het visualiseren van de geest van Hamlets vader ? Moeten na de moord op Duncan Macbeths handen rood zijn van het bloed — of eerder de verf — of niet ? Hoe moet een moord of doodslag op scène worden weergegeven ? Hoe moet de nar in *King Lear* gekleed aan ? (Ik kies met opzet voorbeelden uit Shakespeare-stukken, omdat ze algemeen bekend zijn)

- mikken op verschillende interpretaties : de leerlingen moeten per twee werken i.v.m. bijvoorbeeld de 'nunnery scene' in *Hamlet*. Eén paar moet middelen suggereren om de indruk te laten overkomen dat Hamlet echt gek is; een tweede paar dat hij Ophelia wil op de proef stellen; een derde paar dat hij er zich van bewust is dat ze worden afgeluisterd en dus een spel speelt.

- mikken op verschillende effecten : de leerlingen bereiden een korte scène voor, eerst met de bedoeling een ernstig effect te bereiken, daarna een komisch effect en tenslotte een combinatie van beide.

- zeer interessant zijn vergelijkende benaderingen van stukken, bijvoorbeeld een vergelijking tussen verschillende manieren van presentatie, tussen verschillende versies van een drama-tekst, vergelijkingen met verwante teksten, vergelijking van settings, spreekstijlen, visies op bepaalde personages, vergelijkingen van kritische besprekingen... maar deze benaderingen zijn veel te complex om met succes te worden aangewend in het secundair onderwijs. Wel haalbaar lijkt mij een vergelijking van verschillende toneelrecensies om na te gaan wat de belangrijkste criteria zijn waarmee een bepaalde produktie wordt beoordeeld, welke de belangrijkste vooronderstellingen zijn die over een bepaald stuk worden gemaakt en waar de controversiële punten zich bevinden. Dit zou ongetwijfeld de leerlingen helpen om uit te maken welke gesprekken en scènes van bijzonder belang zijn en bijgevolg het interessantst om te bestuderen en te analyseren.

In het nu volgende gedeelte wordt verslag uitgebracht over twee projecten die uitgevoerd zijn in de praktijk.

PROJECT 1 : "Groenten uit Balen"

Dit project heeft zijn neerslag gevonden in een licentieverhandeling gemaakt door Dominique Neyts onder leiding van mijn collega Ronald Soetaert tijdens het academiejaar '83-'84. Het proefschrift draagt de titel 'Cursorische lectuur in het HSO-determinatiejaar'. Ik zal het hier alleen hebben over hoofdstuk 4 van de verhandeling waarin wordt gerapporteerd over de lessenreeks rond het toneelstuk *Groenten uit Balen* van Walter Van den Broeck.

Het hele opzet kan verdeeld worden in drie fasen. De eerste fase is een soort vooronderzoek : er wordt gepeild naar de opvattingen van de leerlingen i.v.m. de lessen cursorische lectuur, naar hun verwachtingen ook, zowel wat betreft de aanpak van cursorisch lezen in het algemeen, als de bespreking van een toneelstuk in de klas in het bijzonder. Ook worden vragen gesteld die een waardeoordeel uitlokken. De tweede fase bestaat in het bespreken van het toneelstuk volgens een vernieuwende methode. In een derde fase wordt de lessenreeks geëvalueerd, gedeeltelijk door het stellen van gelijkaardige vragen als in de eerste fase en dan te vergelijken, gedeeltelijk ook door het observeren van de leerlingen.

Door plaatsgebrek laat ik hier fase 1 en fase 3, m.n. de enquête voor en na de behandeling van het toneelstuk in de klas onbesproken. Ik zal alleen aandacht besteden aan de vernieuwende methode voor de bespreking van een toneelstuk die hier wordt gebruikt. Met betrekking tot het tweede project heb ik het wel over de enquête die geïnspireerd is op die gebruikt voor *Groenten uit Balen*, zodat daarvan ook een idee gegeven wordt.

De lessenreeks zoals ze hier wordt beschreven ging door in het Koninklijk Atheneum Voskenslaan (Gent), meer bepaald in de zesde Wiskunde, onder leiding van de heer Marchand.

Zoals bekend, draait *Groenten uit Balen* in de eerste plaats rond de stakingsproblematiek. Het werk is trouwens geïnspireerd op de echt gebeurde staking bij Vieille Montagne te Balen in 1971. Daarnaast kunnen heel wat nevenintriges worden onderscheiden. De bespreking gebeurt volledig via vragen en opdrachten van de leerkracht, een handleiding voor de leerlingen komt er dus niet aan te pas.

De leerkracht baseert zich wel op een leidraad, zoals die werd opgesteld door de medewerkers van de vakdidactiek Nederlands (RUG). Het is in feite een werkdocument, dat, uitgaande van de vernieuwende ideeën, een afgesloten basisgeheel van vragen en opdrachten wil aanbieden, zonder daarom de creativiteit van de leerkracht aan banden te leggen. Die kan immers een keuze maken en het basismateriaal eventueel ook aanvullen met eigen vragen. Het werkdocument is als bijlage in de dissertatie opgenomen.

Wat de beginsituatie betreft, wordt ervan uitgegaan dat de leerlingen het werk thuis hebben gelezen, waarna een bespreking ervan in de klas gebeurt. Dit gaat als volgt : per bedrijf wordt één (of meer) aspect(en) van toneel diepgaander besproken. Hier is dit in het eerste bedrijf een behandeling van de ruimte, de tijd en de personages, in het tweede bedrijf van de humor, in het derde bedrijf wordt het element spanning onderzocht en ten slotte wordt in het vierde bedrijf, via de evolutie in de houding van de personages, het wereldbeeld besproken.

Eerst worden een aantal toetsingsvragen gesteld, om te zien of de leerlingen het stuk gelezen hebben, zodat iedereen met dezelfde voorkennis kan beginnen.

Bij het eerste bedrijf wordt eerst de ruimte besproken :

1. Hoe deelt de auteur mee waar de handeling zich precies voltrekt ? (via deze vraag kan de leerkracht de toneeltechnische begrippen 'hoofdttekst' en 'neventekst' aanbrengen).
2. Kun je uit het interieur al min of meer afleiden wat voor soort mensen die Debruyckers eigenlijk zijn ? (hoe wonen zij ?)
3. Zowel uit de hoofdttekst als uit de neventekst blijkt dat het gebeuren niet beperkt blijft tot wat er zich in de huiskamer afspeelt. Zijn er nog andere plaatsen die ter sprake komen ? (via deze vraag : de toneeltechnische term 'off-stage')

De klas wordt in (vier) groepjes verdeeld van vijf à zes leerlingen. Ze moeten onderzoeken hoe elk van de personages op de woonsituatie reageert, voortgaand op wat ze daarover in het eerste bedrijf kunnen vinden. Per groepje wordt één personage onder de loep genomen.

Op die manier wordt ruimte in relatie tot de personages onderzocht, zodat reeds een link wordt gelegd naar de aparte bespreking van de personages, na de behandeling van het aspect tijd.

De laatste vraag onder 'ruimte' is dan weer strikt toneeltechnisch : hoe wordt ruimte in dit stuk aangebracht ? De leerlingen vinden vlot de antwoorden 'via dialoog', 'via neventekst', 'via decor'.

Hierna komt het aspect 'tijd' aan bod.

1. Hoe lang schat je dat de gebeurtenissen uit het eerste bedrijf duren ?
2. Valt dat samen met de tijd die de opvoering in beslag neemt ?
3. Hoe lang duren de gebeurtenissen uit het hele stuk ?
4. Valt dat samen met de tijd van de opvoering ? Hoe wordt er tijd weggemoffeld ? (Via deze vraag kan de leerkracht het onderscheid tussen 'speeltijd' en 'gespeelde tijd' aanbrengen).
5. Hoe kom je te weten wat er in de tussentijd gebeurd is ? En ook wat gebeurde voor het stuk begon ? (vergelijk met flashback in film en videospel).

Vervolgens krijgen we de bespreking van de personages. Daartoe wordt de klas in groepjes verdeeld en per groepje wordt één personage bekeken, met speciale aandacht

voor het uiterlijk ('Hoe denk je dat ze er uitzien?') en daaraan verbonden enkele karaktereigenschappen.

Daarna wordt er gezocht naar de relaties van de personages onderling. Meer specifiek wordt dan ook de reactie van de verschillende personages op de staking ontleed.

Gezien de trage progressie van de handeling in het tweede bedrijf, de weinige échte actiemomenten, is het uitstekend geschikt voor de behandeling van de humor, die niet alleen in dit bedrijf maar het hele stuk door nogal belangrijk is.

1. In een toneelstuk moet de auteur de aandacht van het publiek behouden. Welke zijn de middelen?
2. Duid in het tweede bedrijf enkele 'geestige' momenten aan. Bekijk het moment in functie van de scène en het bedrijf.
3. Welke vormen van humor kun je onderscheiden? Hoe kan men ze beklemtonen of afzwakken?
4. Ga na hoe je op humor reageert voor T.V., radio, in een bioscoop, of in het theater. (Drie elementen zijn van belang: het medium, het publiek, de plaats, de manipulatie: bespreking van: in kleine kring lachen, lachen in een zaal. Typische T.V.-mogelijkheden: opname zonder publiek met eventueel ingeblikt studio-gelach, of opname met 'levend' publiek.

Zo komen we aan het derde bedrijf, waarin vooral het element spanning wordt behandeld.

Opdracht vooraf: de leerlingen bekijken thuis een film, een feuilleton (bij voorkeur een thriller) waarbij ze speciaal letten op de manier waarop spanning opgewekt wordt.

Zie hiervoor schema 'boeiende werking' van Cor Geljon (overgenomen uit *Levende Talen*, nr. 374, september 1982):

I. Dramatisch conflict

II. Organisatie van het handelingsverloop:

1. voorgevoelens bij aanvang
2. verstrekken van voorinformatie
3. witte plekken
4. vooruitwijzing naar conflict
5. concrete toekomstverwachtingen
6. terugwijzingen
7. vertraging
8. contrasten en conflicten
9. kennisvoorsprong binnen een scène
10. kennisachterstand binnen een scène
11. gemeenschappelijke kennisachterstand (publiek + personage)
12. indeling in bedrijven

III. Persoonlijke betrokkenheid

1. identificatie
2. herkenning, bevestiging of aantasting waardeoordelen
3. emotionele uitingen

1. Door welk probleem verandert het leven in de familie De bruycker ?
2. Hoe zou je het thema van het stuk samenvatten na het lezen van het eerste bedrijf ? Rond welke vraag (vragen) draait de afloop ? Op welke vraag (vragen) wil je een antwoord ? Welk probleem (problemen) komt daar in het tweede bedrijf bij ? Rond welke vraag (vragen) draait de afloop ?
3. Rangschik die vragen volgens je eigen nieuwsgierigheid naar het antwoord; maak dus een soort hitparade van vragen waarop je een antwoord wil, vragen die de auteur opgeroepen heeft.
4. Herlees het derde bedrijf en bekijk welke problemen Van den Broeck behandelt. Beantwoordt hij de vragen die je zelf gesteld had ? Volgt hij in het bedrijf jouw rangorde ? Hoe begint hij de eerste scène ?

De leraar kan hier de opbouw van een toneelstuk bestuderen : expositie - ontwikkeling - crisis/wending - climax/ontknoping. Die indeling kan niet alleen toegepast worden op het hele stuk, maar ook op elk bedrijf, zelfs op elke scène.

Het vierde bedrijf is geschikt om, nadat de structuur van het stuk bestudeerd is, het wereldbeeld te reconstrueren (en te confronteren met dat van de leerlingen), maar ook om de leerlingen inzicht te geven in de manier waarop dat wereldbeeld opgeroepen en overgebracht wordt.

Als belangrijkste thema's kunnen behandeld worden : de staking, de zwangerschap, maar ook : abortus, huwelijk, het werk, het wonen, milieu, generatieconflict...

Eventueel kan door de leerlingen een fragment van het toneelstuk worden opgevoerd. De dankbaarste scène is wellicht die waarin Clara en Germaine thuiskomen, met het bericht voor Jan dat Germaine zwanger is.

De leerlingen leren hun rol zo goed mogelijke uit het hoofd, zodat aflezen uit het boek tot een minimum wordt beperkt. De attributen mogen niet vergeten worden : de kruispelden en bloemetjesjurk van Clara, de mini-jurk van Germaine, de vliegeniersmuts van opa, enz...

Na de opvoering van het fragment wordt een korte bespreking gehouden : 'Waarom zien we dat het geen professionele voorstelling is ?' "Er is onvoldoende gebarenspeel", "de personages die niets zeggen 'acteren' niet", "de stiltes tussen de replieken sluiten de illusie van een natuurlijk gesprek uit", "de leerlingen leven zich niet in in hun personage",... Hun commentaar op de opvoering doet de leerlingen inzien wat er allemaal bij toneel komt kijken opdat het stuk vlot en natuurlijk zou overkomen. Het is dan ook de bedoeling dat ze in het vervolg op deze aspecten zullen letten.

Om het project af te sluiten wordt nog een evaluatieronde gehouden, een korte discussie i.v.m. hun reacties op de voorbije lessenreeks cursorische lectuur.

De meeste leerlingen zien het nut er niet van in om een toneelstuk zo tot in de puntjes te bespreken ("moet dat eigenlijk zo gedetailleerd?") De leerkracht kan dan uitleggen dat het de bedoeling is een analysemodel mee te geven, dat toepasbaar is, niet alleen op toneel, maar ook op romans en films. De reactie daarop is dan: "Maar las je nu naar een toneelstuk of film gaat kijken, doe je dat toch alleen maar om je te ontspannen, dan ga je toch niet alles ontleden..."

Een positief resultaat is wel dat een aantal leerlingen vinden dat ze misschien wel op een andere (meer diepgaande) manier naar toneel of film zullen kijken in het vervolg.

Alle leerlingen zijn enthousiast over het zelf opvoeren van een toneelfragment.

De leerlingen zijn duidelijk van oordeel dat een manier van werken, waarbij eerst een stukje wordt opgevoerd op basis van enkele gegevens die overeenkomen met wat in het stuk gebeurt, zeer motiverend zou werken. Zo zou de analyse vertrekken vanuit de eigen improvisatie.

Een andere nuttige tip voor leerkrachten die zich aan een dergelijk project willen wagen is: laat het niet te lang aanslepen. Acht lessen is een absoluut maximum. Op het einde was er een moeheid tegenover het onderwerp en tegenover de analyse merkbaar.

PROJECT 2 : "De verkeerde dood"

Het tweede project is eigenlijk een actualiseren geweest van het eerste. Aangezien *Groenten uit Balen* erg gedateerd is en de problematiek ervan niet zo direct actueel, werd gekozen voor *De Verkeerde Dood*, (*The Normal Heart*) van de Amerikaan Larry Kramer, vertaald en bewerkt door René Verheezen. Het is een stuk met actualiteitswaarde, m.n. over de Aids-problematiek, waarin zeer uitgesproken standpunten voorkomen. Het project komt neer op een case-study, onder mijn leiding uitgevoerd door Greet Delaunoy, als opdracht bij het werkcollege 'Toneel in het Middelbaar Onderwijs', door mij gedoceerd in het kader van de Speciale Licentie Drama en Theater aan de RUG. Er werd nauw samengewerkt met het Educatief Theater Antwerpen, waar Greet Delaunoy als BTK-er was ingeschakeld.

Tijdens de maanden maart en april 1988 werd een onderzoek ingesteld bij 6 scholen uit de Provincie Antwerpen.

Doel van dit onderzoek was van tweeërlei aard. Primo, een beeld te vormen van de belangstelling van de leerlingen voor literatuur in het algemeen en theater in het bijzonder. Secundo, aan de hand van een concrete schoolvoorstelling, te peilen naar de indruk die zo'n voorstelling qua inhoud en qua vorm op hen maakt.

Met opzet viel de keuze op een toneelstuk met actualiteitswaarde. *De Verkeerde Dood* (*The Normal Heart*) van Larry Kramer, een stuk over de AIDS-problematiek, waarin zeer uitgesproken standpunten voorkomen, leende zich het duidelijkst tot een

onderzoek van hoe en in welke mate een toneelstuk middelbare scholieren kan beïnvloeden.

Er werden twee voorstellingen uitgekozen, die tijdens twee opeenvolgende dagen in het Provinciaal Centrum Arenberg werden opgevoerd : een op 21 april en een op 22 april. Het spelend gezelschap was het Fakkelteater, de organisatie berustte bij het Educatief Theater Antwerpen (E.T.A.). De eerste dag werd gespeeld voor een 200-tal leerlingen, de tweede dag voor ongeveer 500 leerlingen. De voorstellingen gingen telkens door om 14u, het betrof dus — verplichte — schoolvoorstellingen.

De volgende scholen werden bij het onderzoek betrokken :

- het Instituut Mater Dei te Merksem;
- het Stedelijk Instituut voor Technisch Onderwijs te Antwerpen;
- het Provinciaal Technisch Instituut Rivierenhof te Deurne;
- het Instituut Maria Mediatrix te Antwerpen;
- het Lyceum Heilige Familie te Mechelen;
- het Koninklijk Atheneum te Antwerpen.

Aan alle leerkrachten van deze instellingen, die tot tweemaal toe onze enquêteformulieren in de klas hebben laten invullen, zijn wij onze oprechte dank verschuldigd. Onze dank gaat in het bijzonder uit naar :

- Mevr. Chris De Commer van het Instituut Mater Dei;
- De Heer Marc Zys, directeur van het SITO 7;
- Mevr. Van der Keilen van het P.T.I.R.;
- Mevr. Leterne van Maria Mediatrix;
- Mevr. Wuyts, directrice van het Lyceum Heilige Familie;
- Mevr. Bens van het Koninklijke Atheneum.

De werkwijze ziet er als volgt uit :

1. een verwerking van het eerste enquêteformulier, dat 3 weken voor de voorstelling door de leerlingen werd ingevuld;
2. een verwerking van het tweede enquêteformulier, dat onmiddellijk na de voorstelling aan de leerkrachten werd bezorgd en de eerste we(e)k(en) daarna werd ingevuld;
3. een evaluatie van het geheel van het onderzoek.

De enquêteformulieren zijn naamloos. Dit heeft nadelen — zoals de onmogelijkheid om individuele correlaties te trekken tussen de eerste en de tweede enquête. Toch meenden we dat de authenticiteit van de antwoorden erdoor zou bevorderd worden. Bepaalde leerlingen zouden immers geremd kunnen zijn om openlijk vragen over AIDS te beantwoorden.

ENQUETEFORMULIER 1

In totaal werden 495 leerlingen ondervraagd, met name 128 jongens en 366 meisjes (enkele leerlingen vulden hun geslacht niet in). Als we een indeling maken volgens het *onderwijsnet*, geeft dit de volgende verhouding :

- 109 leerlingen uit het Rijksonderwijs (43 meisjes, 65 jongens);
- 109 leerlingen uit het Stedelijk Onderwijs (74 meisjes, 35 jongens);
- 64 leerlingen uit het Provinciaal Onderwijs (56 meisjes, 8 jongens);
- 213 leerlingen uit het Vrij Onderwijs (93 meisjes, 20 jongens).

Een onderverdeling naar de *onderwijsrichting*, geeft volgend beeld :

- 263 leerlingen uit de humaniora;
- 156 leerlingen uit technische afdelingen;
- 72 leerlingen uit het beroepsonderwijs. (1)

Qua *leeftijd* werden de leerlingen in 3 groepen onderverdeeld :

- 140 leerlingen van 14 tot 16 jaar (waarvan $\frac{2}{3}$ uit het Kon. Atheneum);
- 326 leerlingen van 17 tot 19 jaar;
- 27 leerlingen van 20 tot 22 jaar.

Alle leerlingen volgen het 5de of 6de leerjaar, behalve die van het Koninklijk Atheneum (3de en 4de leerjaar). Deze twee leerjaren werden voor de verwerking samengevoegd : a) omdat de leeftijden grotere verschillen vertonen — waarmee wél rekening werd gehouden — en b) omdat de leerstof in 5 en 6 grotendeels dezelfde is.

Naast deze algemene vragen — die eerder als status quaestionis bedoeld waren —, volgde een meer specifieke vraag naar het later beroep van de leerlingen. Dit was vooral bedoeld om een idee te hebben hoeveel leerlingen van plan zijn na hun middelbare school verder te studeren.

Hierna valt de enquête naar de soort vragen in twee delen uiteen.

Een eerste deel, bestaande uit een 8-tal vragen, behandelt het thema literatuur en theater zowel op school als thuis.

Op de eerste vraag : "Wat vind je van de lessen literatuur op school ?" vult 76% in "soms interessant, soms niet". Aangezien in beroeps- en technische afdelingen weinig literatuur wordt onderwezen, evenmin als in de 3de en 4de leerjaren (Kon. Atheneum), concentreren we ons op de humanioraafdelingen van de overige instellingen. 12% van de retoricastudenten vindt de lessen literatuur op school "interessant", slechts 6,7% beschouwt ze als "tijdverlies". Op de vraag "Lees je thuis veel boeken ?" antwoordt 43,4% van alle leerlingen "minder dan één per week", 23,4% "één of meer per week" en 30,9% "nooit of bijna nooit". Verhoudingsgewijs lezen jongens minder boeken dan meisjes (39,6% van de jongens leest nooit of bijna nooit een boek). Humanioraleerlingen lezen — logischerwijs ? — iets meer dan het gemiddelde (slechts 25% leest nooit of bijna

nooit een boek). 40,3% van de leerlingen uit het technisch onderwijs leest nooit of zelden een boek, 37,8% minder dan één per week en 19,8% meer dan één per week.

De ondervraagde leerlingen uit het beroepsonderwijs lezen eigenaardig genoeg meer dan hun technische collega's : 26,3% meer dan één boek per week, 38,8% minder dan één per week en slechts 33,3% nooit of bijna nooit.

Op de vraag welke genres de leerlingen lezen, antwoorden ze vrij homogeen. Avonturen- en detectieveromans worden het meest gelezen (door 57%), op de tweede plaats komen stripverhalen (door 38%). Vlaamse en Nederlandse auteurs scoren lager (27%), toneelstukken het laagst (2%). 29% van de leerlingen vult ook andere genres in : vele hiervan zijn misdaadromans, doktersromans, SF-romans, liefdesromans en andere genres, die men eigenlijk onder de brede noemer avonturen- en detectieveromans zou kunnen rangschikken.

Slechts bij 18,3% van de leerlingen sluit die lectuur aan bij wat in de literatuures wordt besproken.

Dat toneel op de laatste plaats komt, lijkt ons vrij logisch. Bijna iedereen die al eens een toneelstuk heeft gelezen, heeft er meer moeite mee dan met een roman. Men vindt dat een roman gemakkelijker leest omdat de tekst doorloopt en niet onderbroken wordt door regelaanwijzingen en personageaanduidingen; in een roman zit meer spanning, meer actie, meer fantasie, "je kan erin wegdromen". Slechts 11 leerlingen geven expliciet de voorkeur aan de lectuur van een toneelstuk, omdat het levendiger is, vlotter leest of gevarieerder is.

Vermelden we nog dat 75% van de ondervraagde leerlingen nog nooit een toneelstuk heeft gelezen (indien we met de jongste groep leerlingen van het Kon. Atheneum, waarvan slechts 15% ooit een toneelstuk heeft gelezen, geen rekening houden, komen we nog maar op 72%). Dit percentage is waarschijnlijk nog te laag. Immers, als hierna wordt gevraagd een aantal gelezen stukken op te sommen, worden vaak voorbeelden gegeven van stukken die waarschijnlijk zijn *bijgewoond* i.p.v. *gelezen*.

Zo worden b.v. stukken van het Echt Antwerps Theater opgenoemd die op dat ogenblik pas in première zijn gegaan en waarvan de tekst zo goed als zeker nog niet beschikbaar is. Blijkbaar verkeerden verschillende leerlingen in de mening dat de vraag refereerde naar "geziene toneelstukken".

Die vraag komt echter als daaropvolgende in de enquête voor. 7% van alle leerlingen gaat *veel* naar toneel kijken, 73% *soms* en 20% *nooit*. Deze percentages liggen hoger dan die van alle andere (officiële) enquêtes rond theaterbezoek bij de bevolking. Volgens deze enquêtes is slechts 5% van de bevolking een frequent of occasioneel theaterbezoeker. Ofwel is de jeugd meer theater-minded dan de volwassenen, ofwel tekent er zich — als gevolg van het democratiseringsproces van de jaren '70, waarbij ook het theater en de culturele centra werden betrokken — een tendens af naar een hogere frequentie van theaterbezoek, te beginnen bij de jeugd. In dit laatste geval ziet het er voor het theatrale landschap in de toekomst vrij gunstig uit, alle zwartkijkerij ten spijt.

Voor 3/4 van de leerlingen betekent een goed toneelstuk dat het ontspannend en vrijblijvend amusement biedt. Eén derde echter raakt ook geboeid door een stuk met een interessante thematiek of boodschap. Veel leerlingen vullen beide in, vermoedelijk omdat het hen om het even blijft, als het maar goed is. Slechts één op vijf prefereert andere in het stuk geïntegreerde kunstvormen zoals muziek, dans, liedjes enz.

De meesten (75%) hebben op school al eens een toneelstuk besproken. Van de 3de en 4de leerjaren van het Kon. Atheneum evenals de technische en beroepsafdelingen van het SITO 7, bespraken slechts 60% al eens een toneelstuk. Van al deze leerlingen was 73% tevreden over de manier waarop dit gebeurde, 26% was ontevreden en/of had liever andere aspecten besproken willen zien.

Het tweede deel van de enquête, bestaande uit een 6-tal vragen, heeft betrekking op het stuk dat de leerlingen zouden bijwonen en op de problematiek die erin tot uiting komt.

Een eerste vraag houdt verband met het autobiografisch karakter van *De Verkeerde Dood*: "Wanneer je zoiets weet, heeft zo'n stuk dan meer waarde voor jou of niet?" 75% antwoordt "ja", omdat ze zich dan meer betrokken voelen bij de personages, omdat het stuk reëler is, omdat ze weten dat het hen ook kan overkomen" enz. 19% hecht geen belang aan het autobiografisch karakter of vindt dat alles afhangt van de geloofwaardigheid van het stuk.

De vraag "Hoe sta je tegenover de AIDS-problematiek?" werd uiteraard zeer uiteenlopend beantwoord. De antwoorden werden opgesplitst in 4 groepen:

- 1) geen antwoord of een onzinnig antwoord;
- 2) alle uitspraken die wijzen op een gebrek aan interesse voor de problematiek of een onbekendheid met de problematiek of die vinden dat de problematiek fel overdreven wordt;
- 3) alle vermanende uitspraken die inhouden dat de schuld voor de ziekte ligt bij de lijdens zelf;
- 4) alle uitspraken die inhouden dat de problematiek ernstig is en ten gronde moet worden behandeld.

Bij meisjes geeft een analyse het volgend beeld: 11,6% is niet in staat zich een mening over AIDS te vormen, 33% is ongeïnteresseerd of weet er niet veel van af, 7,5% steekt een vermanende vinger op tegen AIDS-lijdens en slechts 43% vindt het een ernstig probleem.

Bij de jongens geeft eveneens 11% geen antwoord, heeft 15% geen interesse, vindt 16% de AIDS-patiënten zelf verantwoordelijk en neemt 55% het AIDS-probleem ernstig.

Een duidelijk verschil dus tussen meisjes en jongens, waarbij de laatsten de AIDS-problematiek meer au sérieux nemen dan de eersten.

Een vergelijking tussen de diverse onderwijsnetten kan misschien helderheid brengen. Van de vrije scholen (overwegend bestaande uit meisjes) (2) vindt slechts 41% AIDS een ernstig probleem, terwijl bij de "rijkschoolleerlingen" — hoewel die veel jonger zijn!

— bijna 60% die mening is toegedaan (de ondervraagden zijn voor 60% jongens). Van de leerlingen van het Stedelijk Onderwijs — voor 68% meisjes — vindt slechts 27% AIDS een ernstig probleem.

Twee voorlopige conclusies dringen zich op. Ten eerste zien jongens blijkbaar beter de gevaren voor AIDS in dan meisjes. Ten tweede lijkt het erop dat de AIDS-informatiekampanje van Wilvina Demeester nog niet sterk is ingeslagen bij haar katholieke achterban (of misschien juist wel gezien het groot aantal vrije scholen op de voorstellingen?). Of het zien van *De Verkeerde Dood* bij die leerlingen enige verduidelijking zal brengen, zal de tweede enquête uitwijzen.

Een volgende vraag peilde naar de vooringenomenheid van de leerlingen die het stuk zouden komen bekijken: "Een toneelstuk over AIDS, trekt je dat aan of stoot het je af?" 62% van alle leerlingen beantwoordde deze vraag positief (het percentage meisjes ligt zelfs op 66%). 15% is negatief vooringenomen tegen het stuk (bij de jongens is dit 18,5%).

Opvallend is dat de leerlingen van de vrije en provinciale scholen zich veel meer aangetrokken voelen tot een toneelstuk over AIDS dan de leerlingen van de stedelijke en rijksscholen. (PTIR : 73,5%; H. Familie : 81%; Mater Dei : 70,5%; Maria Mediatrix : 85%. Voor het K. Atheneum is dit slechts 51%, voor het SITO slechts 31%). De onderschatting van de AIDS-problematiek bij de vrije scholen (zie hiervoor) is dus niet ingegeven door vooroordelen, maar door een gebrek aan informatie, aangezien de overgrote meerderheid nieuwsgierig uitkijkt naar een stuk over AIDS.

Op de vraag of AIDS in de pers te veel of te weinig besproken wordt, antwoordt 26,6% van alle leerlingen te veel, 31% te weinig, 24% genoeg en 13,3%, niet op de juiste manier. Maar als een voorbeeld gevraagd wordt van een bespreking van de AIDS-problematiek in de pers, kan bijna niemand hierop een zinnig antwoord geven. Misschien werd bij de opstelling van de vragen er teveel van uitgegaan dat de meeste leerlingen geregeld een krant openslaan.

Een laatste vraag luidde: "Ben je bang om Aids te krijgen of denk je dat het een ziekte is die jou niet kan overkomen?" Meer dan de helft van de ondervraagden verklaart ronduit niet bang te zijn, 24% is wél bang. De overigen geven ofwel geen antwoord, ofwel een dubieus, dat op verschillende manieren kan geïnterpreteerd worden (b.v. "Ik ben bang, maar het zal mij niet overkomen" of "Het kan iedereen overkomen"). Wanneer men gaat opsplitsen, krijgt men ongeveer overal dezelfde verhouding, behalve voor de vrije beroepsschool Maria Mediatrix (allen meisjes), waar 48% bang is en 33% niet, en voor het PTIR waar 42% bang is en 36% niet.

ENQUÊTEFORMULIER 2

In totaal werden slechts 391 enquêteformulieren ingeleverd :

- 89 jongens
- 297 meisjes
- 5 blanco

Verdeeld per *onderwijsnet* geeft dit :

- 101 leerlingen uit het Rijksonderwijs (61 jongens, 40 meisjes);
- 55 leerlingen uit het Stedelijk Onderwijs (12 jongens, 39 meisjes, 4 blanco);
- 62 leerlingen uit het Provinciaal Onderwijs (8-jongens, 53 meisjes, 1 blanco);
- 173 leerlingen uit het Vrij Onderwijs (8 jongens, 165 meisjes).

Verdeeld per *onderwijsrichting* is de verhouding

- 206 leerlingen uit de humaniora of ASO;
- 122 leerlingen uit technische afdelingen;
- 63 leerlingen uit het beroepsonderwijs.

Qua *leeftijd* maakten we opnieuw onderscheid tussen drie categorieën :

- 119 leerlingen van 14 tot 16 jaar (waarvan 78% uit het Kon.Atheneum);
- 249 leerlingen van 17 tot 19 jaar;
- 22 leerlingen van 20 tot 22 jaar;
- 1 blanco.

Er werden dus een 100-tal minder enquêteformulieren ingevuld dan vóór het zien van de voorstelling. Dit verschil wordt vooral veroorzaakt door het SITO 7 : deze school bezorgde ons slechts de helft van het aantal formulieren van de vorige keer. Ook van het Vrij Onderwijs kregen we 40 formulieren minder binnen dan vorige keer.

Eén vierde van de leerlingen had enquêteformulier 1 eveneens ingevuld. 90 leerlingen zagen — naar eigen zeggen — nooit een eerste enquêteformulier.

Een reeks vragen peilde naar een waardeoordeel over het stuk *De Verkeerde Dood*. De leerlingen hadden de keuze tussen 5 appreciatiemogelijkheden (3) :

zeer goed	66	(16%)
vrij goed	148	(38%)
middelmatig	107	(27%)
vrij slecht	50	(13%)
zeer slecht	24	(6%)

De globale indruk was dus positief. Wat opvalt is dat de jongere leerlingen van het Koninklijk Atheneum de voorstelling het minst apprecieerden :

zeer goed	2%
vrij goed	20%
middelmatig	29%
vrij slecht	28%
zeer slecht	21%

Als hoofdoorzaak van deze appreciatie duiden de meesten inhoud en acteurs aan, een minderheid decor, regie en publiek.

Vreemd genoeg hadden 198 leerlingen (50%) méér van de voorstelling verwacht, 137 (36%) minder en 56 (14%) niet meer en niet minder of hadden geen mening. Enkel in het Lyceum H. Familie (humaniora) en in het Instituut Maria Mediatrix (beroepsonderwijs) overtrof het stuk de verwachtingen. Vooral de directe aanpak van de problematiek en het progressieve karakter van het stuk werden geprezen.

Vervolgens werd gevraagd of het zien van het stuk de interesse van de leerlingen had doen toenemen hetzij voor toneel, hetzij voor de AIDSproblematiek.

Bij 87 leerlingen had het de interesse voor toneel doen toenemen, bij 136 de interesse voor de AIDS-problematiek en bij 189 had het de interesse niet gewijzigd, ofwel geen enkele interesse opgewekt.

Voor wat het vrij onderwijs betreft, mag *De Verkeerde Dood* als educatief informatief stuk alleszins geslaagd genoemd worden, want bij 93 leerlingen (54%) is de interesse voor de AIDS-problematiek erdoor toegenomen. Op de vraag of het stuk de AIDS-problematiek goed weergaf, antwoordden de leerlingen :

ja	207	(53%)
neen	149	(38%)
geen mening	35	(9%)

Eveneens 38% vond het stuk reeds gedateerd, ten eerste omdat de AIDSproblematiek eenzijdig aan homo-zijde werd belicht en ten tweede omdat de kennis over de ziekte sedertdien is uitgebreid.

In verband hiermee werd de leerlingen eveneens gevraagd of hun houding tegenover de AIDS-problematiek veranderd was na het zien van het stuk. Dit gaf volgend frappant beeld :

houding veranderd	310	(79%)
houding niet veranderd	42	(10%)
blanco	45	(11%)

Een volgende vraag hield verband met de graad van voorbereiding van het stuk in de klas. Slechts 25 leerlingen (6%) vonden het stuk te grondig voorbereid. Het betreft vooral leerlingen van het Koninklijk Atheneum.(4)

160 leerlingen (41%) vonden het voldoende voorbereid. 168 leerlingen (43%) vonden het onvoldoende voorbereid. 38 leerlingen (10%) vulden niets in.

Ook het aantal lesuren die aan de AIDS-problematiek besteed werden (5) is zeer verschillend. Op het P.T.I.Rivierenhof werd er totdantoe de minste aandacht aan geschonken : 27 leerlingen, dus bijna de helft, beweerden dat nog geen enkel lesuur aan AIDS was besteed. Hetzelfde gold voor het Lyceum Heilige Familie, waar 23 leerlingen (zo goed als de helft) 0 uur invulden. De grondigste bespreking werd in het Koninklijk Atheneum gevoerd, waar bij 64 leerlingen (2/3 van het totaal) tussen 2 en 10 lesuren over AIDS gesproken was.

Op de vraag wie het volgens de leerlingen in het stuk bij het rechte eind had : het hoofdpersonage Ned Weeks, de andere homo's of geen van allen, volgde het antwoord :

Ned Weeks	256	(65%)
andere homo's	77	(20%)
geen van allen/blanco	58	(15%)

Hoewel Ned Weeks bij 2/3 van de leerlingen als favoriet uit de bus kwam, kreeg hij vaak geen mis te verstane kritiek : velen vonden hem te fanatiek, te agressief, te grof, niet diplomatisch genoeg. Positief aan hem vond men zijn doorzettingsvermogen, zijn bewustzijn over de ernst van de ziekte en zijn streven om het probleem wereldwijd bekend te maken.

Vraag 11 was uitsluitend bedoeld voor de vrije scholen (3) en de provinciale scholen (P.T.I.Rivierenhof) : "Volgens sommigen is AIDS een straf van God voor immoreel, onchristelijk gedrag. Wat vind je daarvan ?" 199 leerlingen (85%) van deze scholen vonden het onzin om zoiets te beweren. Slechts 9 leerlingen (4%), allen meisjes, vonden dat in die uitspraak een grond van waarheid zat. Een laatste vraag luidde : "Ben je, na het zien van *De Verkeerde Dood*, bang om AIDS te krijgen of denk je dat het een ziekte is die jou niet kan overkomen ?" (Dezelfde vraag werd ook gesteld in enquêteformulier 1) :

bang	57	(15%)
niet bang	137	(35%)

Alle overige leerlingen vullen een dubieus antwoord in, waarin ze stellen ofwel dat de ziekte hen wel niet zal overkomen omdat ze oppassen, ofwel dat de ziekte iedereen wel kan overkomen.

BESLUIT

Het is natuurlijk zeer gewaagd om dwingende conclusies uit dit onderzoek te trekken. Daarvoor is de groep leerlingen die erbij betrokken werd te weinig representatief voor alle middelbare scholieren uit het Antwerpse. Er doen zich met name discrepanties voor :

- wat het geslacht van de leerlingen betreft (slechts 1/4 zijn jongens);
- tussen de leeftijd en het onderwijsnet (alle jongste leerlingen komen uit het Rijksonderwijs);
- wat de onderwijsnetten betreft (de meeste leerlingen komen uit het Vrij Onderwijs);
- tussen enquêteformulier 1 en enquêteformulier 2 wat de onderwijsnetten betreft (het aantal leerlingen uit het Stedelijk Onderwijs is in enquêteformulier 2 gehalveerd);
- wat de onderwijsrichting betreft (meer dan de helft volgt de humaniora of ASO)

Het zou dus fout zijn uit deze resultaten algemeenheden af te leiden wat het literatuur- theateronderricht betreft of wat de houding van de middelbare scholieren tegenover de AIDS-problematiek betreft.

De bedoeling — zoals in de inleiding vermeld — was enkel een case-study te maken van een schoolbezoek aan theater en aan de hand hiervan, een steekproef te houden naar de belangstelling voor literatuur en theater van die leerlingen en naar de manier waarop die vakken onderwezen worden in de klas. Vergelijkingen tussen het eerste en het tweede enquêteformulier kunnen we enkel maken over de vragen die betrekking hebben op de AIDS-problematiek.

Wat opvalt is dat de negatieve reacties van de leerlingen (de vermanende vinger tegen AIDS-lijdens, de extreme desinteresse) haast allemaal verdwenen zijn. Enkel de negen ja-antwoorden op de vraag of AIDS een straf van God is, wijzen nog in die richting.

Te weinig voorlichting geven, wordt blijkbaar niet in dank aanvaard, maar te veel over AIDS praten, doet de appreciatie over een voorstelling eerder af- dan toenemen (cf. de reacties van de leerlingen van het Koninklijk Atheneum).

Globaal kunnen we stellen dat de voorstellingen goed zijn onthaald, dat ze de leerlingen informatief iets hebben bijgebracht en dat ze bij velen hun interesse tegenover theater in het algemeen en de AIDS-problematiek in het bijzonder hebben doen toenemen. Wat ze na een jaar van de voorstelling hebben onthouden, weten we niet. Daarvoor zouden we een derde enquête moeten houden. We troosten ons alvast met de gedachte dat theater een vluchtig medium is, dat emotioneel sterk kan beroeren, maar op zich geen grondige veranderingen in de maatschappij zal doen ontstaan.

Het spreekt vanzelf dat het interessant zou zijn om *De Verkeerde Dood* te bespreken volgens dezelfde methode die gebruikt is voor *Groenten uit Balen*, uiteraard met de nodige aanpassingen (veel humor komt er niet in voor) en ook daaraan een voor- en na-enquête te koppelen. Dit is tot dusver niet gebeurd. Anderzijds zouden gelijkaardige enquêtes over in Gent voor scholen opgevoerde toneelstukken ook zeer relevant kunnen zijn. Ook die zijn niet gebeurd. Ik wil van de gelegenheid gebruik maken om eventuele gegadigden uit te nodigen met mij contact op te nemen.

NOTEN :

- (1) Kleine verschillen bij de optelling zijn te wijten aan blanco-antwoorden op die bepaalde vragen.
- (2) Behalve van de vrije beroepsschool Maria Mediatrix, waar 55,5% van de leerlingen AIDS een ernstig probleem vindt.
- (3) Sommigen duidden twee mogelijkheden aan; ze werden beide geteld.
- (4) Inderdaad werd door het Educatief Theater Antwerpen gevraagd deze leerlingen extra voor te bereiden, aangezien de groep vrij jong was.
- (5) Dus niet noodzakelijk naar aanleiding van het stuk

SELECTIEVE BIBLIOGRAFIE :

- Roma Burgess & Pamela Gaudry, *Time for Drama. A Handbook for Secondary Teachers*, Open University Press, Milton Keynes/Philadelphia, 1986.
- Richard Courtney, *The Dramatic Curriculum*, Webcom, Ontario, 1980.
- J. Allen, *Drama in Schools : Its Theory and Practice*, Heinemann Educational, London, 1979.
- R. Linnell, *Approaching Classroom Drama*, Edward Arnold, London, 1982.
- Robert Protherough, *Teaching Literature for Examinations*, Open University Press, Milton Keynes/Philadelphia, 1986.
- Alan England, *Scripted Drama : A Practical Guide to Teaching Techniques*, CUP, 1981.
- John McRae, *Using Drama in the Classroom*, Pergamon Press, Oxford/New York/Toronto/Sydney/Frankfurt, 1985.
- K. Elam, *The Semiotics of Theatre and Drama*, Methuen, London, 1980.
- Susan Holden, *Drama in Language Teaching*, Longman, 1981.

Lynn McGregor, Maggie Tate, Ken Robinson, *Learning Through Drama*, Heinemann Educational, London, 1980.

John Hodgson (ed.), *The Uses of Drama. Acting as a Social and Educational Force*, Methuen, London, 1978.

Walter Edens, Christopher Durer, Walter Eggers, Duncan Harris, Keith Hull (eds.) *Teaching Shakespeare*. Princeton UP, New Jersey, 1977.

Veronica O'Brien, *Teaching Shakespeare*, Edward Arnold, London, 1984.

John Drakakis (ed.), *Alternative Shakespeares*, Methuen, London/New York, 1986.

Fred van Beveren, 'Godot in de klas', *Levende Talen*, nr. 385, oktober 1983, pp. 462-465.