

Postdrama in de klas: naar een geïntegreerde hedendaagse theaterdidactiek aan de hand van Provoost en Veldhuis' *Matisklo* (2018)

-- Marthe De Ruyscher --

-- Steff Nellis¹ --

Dit artikel legt enkele pijnpunten bloot die de huidige theaterdidactiek in de derde graad van het secundair onderwijs kenmerken. Er wordt een antwoord gezocht op de onderzoeksvraag: in welke mate biedt het onderwijs in de derde graad vandaag handvaten om naar hedendaags postdramatisch theater te (leren) kijken? Aan de hand van de voorstelling *Matisklo* (2018) van Bosse Provoost en Ezra Veldhuis worden oplossingen voor de pijnpunten aangereikt in de vorm van concrete lessuggesties. Deze zijn onderverdeeld in twee componenten die de stand van zaken van de theaterdidactiek bepalen: de leraar en de methode. Het geheel van deze studie is een uitnodiging aan de leraar Nederlands om postdramatisch theater uit de coulissen van het klaslokaal te halen.

Keywords: theaterdidactiek / postdrama / Bosse Provoost / Ezra Veldhuis / Paul Celan

Net als poëzie, proza en film maakt theater in het vak Nederlands een fundamenteel onderdeel uit van de lessen literatuur. Toch kunnen we stellen dat theater vaak nog stiefmoederlijk behandeld wordt. Dit blijkt onder andere uit een eerder beperkt lesaanbod rond theater in handboeken, de laattijdige aandacht voor theater in het zesde jaar van het secundair onderwijs, en het geringe aantal recente (wetenschappelijke) publicaties over theaterdidactiek. Ook in het lopende curriculumdiscours voor het secundair onderwijs is de aandacht voor cultuur in het algemeen en voor theatereducatie in het bijzonder ondermaats. Jan Staes, *teaching artist* aan de Specifieke Lerarenopleiding drama, dans en muziek aan het Koninklijk Conservatorium Antwerpen stelt dat we niet om het medium theater heen kunnen als we onze leerlingen willen stimuleren om actief aan cultuur te participeren (23). Cock Dieleman, universitair docent theaterwetenschap aan de UvA, gaat nog een stap verder en beargumenteert dat we theater niet alleen nodig hebben om cultuurparticipatie te bevorderen, maar ook om de participatie aan de samenleving te stimuleren (2015). Dit artikel deelt deze visie op het onderwijs en de theaterdidactiek. Recente PISA-resultaten (2019) tonen allerm minst een fraai beeld van het onderwijs in Vlaanderen. Daarbij valt voornamelijk de devaluatie van het talenonderwijs op. De Vlaamse regering en het Vlaams Talenplatform vragen dan ook dringend om actie opdat het talenonderwijs weer wordt versterkt.

In dit artikel ligt de focus op het postdrama. De keuze hiervoor heeft als doel om een al te vaak traditionele benadering in het Vlaamse onderwijsveld tegen te gaan, waarbij vooral en vaak zelfs uitsluitend wordt vertrokken van een eerder klassiek, Westers theateraanbod, met nadruk op de canon en het repertoire. De focus op postdrama kan immers bijdragen tot de intrinsieke motivatie van jongeren voor hedendaags theater. Het doel van productieve lessen theater moet zijn dat jongeren, vanuit een open en nieuwsgierige houding, hun weg vinden in de diverse, vaak complexe culturele omgeving. Dat vraagt om een initiatie in het aanbod, de ontwikkeling van geletterdheid met betrekking tot de theatertaal en het oefenen van vaardigheden die bijdragen aan een diepgaande beschouwing en ervaring van hedendaags theater. Maar worden de leerlingen in het secundair onderwijs van vandaag hierin op voldoende wijze meegenomen? In hoeverre biedt het theateronderwijs in de derde graad van het algemeen secundair onderwijs vandaag voldoende en

geschikte handvatten om naar hedendaags theater te (leren) kijken? En hoe kan de leraar hierbij een enthousiasmerend rolmodel zijn voor zijn/haar/hun leerlingen?²

In wat volgt, wordt allereerst een beknopt beeld geschetst van het huidige theaterdidactische landschap. Daarbij is er aandacht voor wat wordt onderwezen, hoe dit wordt onderwezen, en de mate waarin het aanbod tegemoetkomt aan de eindtermen. De analyse hiervan levert een overzicht op van pijnpunten en lacunes binnen het actuele theateronderwijs. Aan de hand van een concrete case study, de theatervoorstelling *Matisklo* (2018, Toneelhuis) van Bosse Provoost en Ezra Veldhuis, wordt een voorbeeld van een lesontwerp over het postdrama aangereikt dat niet alleen uitgaat van de (analyse van de) theatertekst als tekstsoort, maar in plaats daarvan aanstuurt op theaterervaring, integratie in de algemene lescontext, en activering van de leerling als geëmancipeerde toeschouwer.

Theater in de derde graad secundair onderwijs

Zowel in de tweede als in de derde graad secundair onderwijs behoort theater tot een vast onderdeel van het leerplan Nederlands. Maar er is een nuanceverschil tussen de wijze waarop het thema behandeld wordt in beide. Waar in de tweede graad de klemtoon op theater als tekstvorm ligt, ligt bij de derde graad de nadruk op de opvoering en de analyse daarvan. In de tweede graad onderzoeken de leerlingen in welke mate de vormelijke en de inhoudelijke aspecten binnen een theatertekst verschillen met die in andere literaire tekstsoorten. Het verkennen en het herkennen van een theatertekst staat bij deze doelgroep centraal. Zo schrijft Jan Staes: “Theater en film voor 15-16-jarigen behandelen is in hoofdzaak laten ervaren, bewustmaken en is nog niet gericht op historische achtergrond of grondige analyse” (23). Hierbij kunnen ze gebruikmaken van de volgende begrippen: (jeugd)theater, toneeltekst, en verhaalelementen zoals personages, spanning, thema, tijd en ruimte. In de derde graad moeten leerlingen bij de tekstervaring en de tekstbestudering van theater niet alleen verkennen en herkennen, maar ook interpreteren, analyseren en evalueren. Hierbij maken ze gebruik van een begrippenkader rond dramatiek: de theatersemiotiek, die bestaat uit elementen zoals decor, mimiek, kostuum, licht, geluid, muziek, enzovoort. De focus van dit artikel ligt op de derde graad en dus

de koppeling tussen tekstervaring en tekstbestudering van zowel de theatertekst als de theateropvoering, van waaruit aspecten van interpretatie, analyse en evaluatie zouden moeten worden getraind.

In de lessen theaterdidactiek wordt de Westerse theatergeschiedenis vanaf het ‘ontstaan’ tot het heden, onderverdeeld in vijf tijdvakken: het Griekse en Romeinse theater, toneel in de middeleeuwen (ca. 500-1500), het vroegmoderne theater (ca. 1500-1800), het laatmoderne theater (negentiende eeuw) en het hedendaagse theater (eind van de negentiende eeuw tot en met het heden) (Crombez et al. 5-7). De verschillende tijdvakken binnen de theatergeschiedenis bouwen voort op de eeuwenoude traditie van het Aristotelische drama. In zijn *Poëtica* definieert Aristoteles theater als een kunstvorm met een publieksgerichte opbouw, uitgewerkte karakters en herkenbare, psychologisch gemotiveerde personages, een spanningsboog en catharsis. Tekst is te allen tijde het belangrijkste theaterteken. Daarnaast is het theater gevormd vanuit de principes ‘eenheid van handeling’, ‘eenheid van tijd’ en ‘eenheid van plaats’. Na de Tweede Wereldoorlog kwam deze dominante visie op wat theater is en/of zou moeten zijn, onder druk te staan. Er kwam een nieuwe theatrale golf die zich radicaal anders ging verhouden tegenover de dominante Aristotelische traditie: het zogenaamde postdramatische theater (Van den Dries, 2004; Swyzen & Vanhoutte 27-37; Crombez et al. 23-26; 248).

Een hedendaagse theaterstroming waarin dat verzet tegenover het klassieke Aristotelische drama sinds eind jaren 1960 prominent op de voorgrond treedt, is het postdramatische theater. De Duitse theaterwetenschapper Hans-Thies Lehmann benoemt de stroming voor het eerst als dusdanig in zijn werk *Postdramatisches Theater* (1999), in het theaterlandschap ook wel ‘de nieuwe bijbel’ of ‘een manifest voor een nieuwe theaterpraktijk’ genoemd. Lehmann onderzoekt in dit werk een nieuw begrippenkader om over dit actuele theater te kunnen spreken. Hij kenmerkt theater dat onder de noemer ‘postdramatisch theater’ valt als een theater waarin de scenische dynamiek en het visuele gebeuren centraal staan in plaats van de narratieve ontwikkeling. In het postdramatische theater doen acteurs bovendien niet langer ‘alsof’. Ze pretenderen niet om ‘iets’ of iemand te representeren: ze ‘zijn’. Ook de toeschouwer krijgt een andere, actievere, rol toebedeeld. Zo wordt er van de toeschouwer verwacht dat hij/zij/die openstaat voor de zintuiglijke beleving en

de losstaande elementen tot zich laat komen. The Wooster Group, Romeo Castellucci, Ivo van Hove en Jan Fabre* zijn enkele van de toonaangevende namen binnen de stroming van het postdramatische theater.

Terwijl Griekse tragedies zoals *Oresteia* van Aischylos en *Medeia* van Euripides en voorstellingen zoals *Wachten op Godot* (1953) van Beckett, *Romeo en Julia* (1597) van Shakespeare, *Het gezin Van Paemel* (1903) van Cyriel Buysse en *Wat kost het ijzer?* (1939) van Bertolt Brecht zowel in handboeken als in de lespraktijk domineren, lijkt er weinig aandacht voor de stromingen na pakweg 1950. Leraren die deze praktijk aanhangen wekken daardoor bij hun leerlingen de foute indruk dat de ontwikkeling van het theater stopt bij het laatmoderne theater. Maar hoe komt het dat het postdrama wordt vergeten? Eén ding is zeker: het ligt niet aan de eindtermen en de leerplannen. Deze vermelden immers dat leerlingen uit de derde graad in staat moeten zijn om teksten uit het verleden én het heden te interpreteren, te analyseren en te beoordelen. Dat houdt een uitnodiging in om ook het onderbelichte hedendaagse theater – zoals het postdrama – in de schijnwerpers te plaatsen in de klas.

Theaterdidactiek (her)bekeken

De lacunes en pijnpunten met betrekking tot de huidige stand van zaken binnen de theaterdidactiek situeren zich dus zowel op het niveau van de leraar, als op het niveau van de methode. Een eerste van de mogelijke verklaringen voor het ontbreken van theaterdidactische aandacht voor het postdrama is dat het leraren Nederlands vaak ontbreekt aan een persoonlijke ervaring en affiniteit met theater doordat ze er ook zelf (te) weinig aan participeren. Onbekend maakt onbemind. Een tweede verklaring dient gezocht te worden in de aangereikte methode. Aangezien de toeschouwer een andere rol krijgt toebedeeld in postdramatische voorstellingen, volstaan de klassieke theorieën waarin theater vandaag nog al te vaak wordt aangereikt in de klas niet langer om tegemoet te komen aan de theatrale ervaring van heel veel hedendaagse voorstellingen. In wat volgt staat ter discussie wat de hiaten zijn en hoe we deze kunnen aanpakken.

De leraar

De geëngageerde leraar

Eenzelfde barrière blijkt tijdens de lessen theaterdidactiek steeds terug te keren: de motivatie van de leerlingen voor hedendaags theater. Leerlingen snappen het nut van theater niet. Hoe stimuleer je jongeren om naar het theater te gaan? Hoe zorg je ervoor dat ze open staan voor theater? Joop Dirksen stelt dat naast de ouders ook de leraren een bepalende rol spelen bij het evoceren van culturele interesse. Ervaart het kind geen culturele stimulans van thuis, dan betekent dit volgens hem niet dat het uitbouwen van een 'liefde voor de kunst' onbegonnen werk is voor een leraar. Dirksen stelt dat een leraar zijn leerlingen de liefde voor theater sowieso kan 'bijbrengen'. Middelen daartoe zijn volgens hem introductie, gewenning en herhaling. Echter, het enthousiasme en de motivatie van de leraar zijn daarbij onontbeerlijk om te vonk te laten overspringen. Van de leraar verwacht hij dat die zich engageert om op de hoogte te blijven van wat er leeft in het theaterlandschap. Daartoe moet die leraar het initiatief nemen om zich regelmatig in dat landschap te begeven en te bewegen: «Waar de docent grijs is (ik heb het niet over de haarkleur), is het onderwijs grijs», aldus Dirksen (26).

Helaas botsen de verwachtingen op dat vlak regelmatig tegen een harde realiteit. Leen Thielemans stelt dat slechts weinige leraren een <theaterrolmodel> zijn voor hun leerlingen. Ze herkent in hen ook niet altijd een <goede toeschouwer>. Dit zou te wijten zijn aan de zeer beperkte plaats die kunst en kunstbeleving in het curriculum van de lerarenopleidingen krijgen: de leerlingen zijn afhankelijk van de interesse en van de <goodwill> van de individuele leraar (56). Theater komt dan ook haast nauwelijks als specifiek thema aan bod in nascholingen. Het aanbod voor leraren Nederlands is meestal eerder gericht op de verkenning van (nieuwe) leerplannen, de (theoretische) kennismaking met didactische werkvormen, nieuwe methodes, klasmanagement of bijvoorbeeld overkoepelende thema's als <literatuur> in het algemeen. Op de vraag of er professionaliseringsnoden zijn wat betreft theateronderwijs is het antwoord volmondig ja, zo blijkt onder andere uit de recente studie "Naar een talenonderwijs in topvorm: een bevraging van de Vlaamse taalleerkracht" (Arteel et al., 43). Leraren geven toe dat ze over onvoldoende inhoudelijke kennis en didactische vaardigheden beschikken om op een enthousiaste,

zinnvolle en zelfzekere manier les te geven over het thema. Zonder verandering, bijscholingen, aanvullende vorming op structureel niveau, blijft het een vicieuze cirkel.

De communicatieve leraar

Naast het gebrek aan enthousiasme en motivatie bij de leerlingen én het gemis aan professionaliteit dat de leraren ervaren, blijkt het gebrek aan bruikbaar en interessant beeldmateriaal bij (hedendaagse) voorstellingen nog een barrière waar veel leraren tegenaan stoten. Leraren houden al te vaak vast aan het traditionele repertoire, hetgeen ook door de methodes wordt bestendigd. Wanneer leraren zelf materiaal ontwikkelen hergebruiken ze dit vaak jarenlang, en circuleert dezelfde les onder parallelcollega's. Een tweede argument is dat het niet mogelijk is om nieuw materiaal te ontwerpen voor de lessen theater, omdat er geen geschikt beeldmateriaal beschikbaar is. Hierin schuilt een duidelijke en algemene vraag naar makers en cultuurhuizen om (meer) materiaal online beschikbaar te stellen.

Echter blijkt dat educatieve mappen en pakketten die de educatieve werknemers, makers of gezelschappen zelf bij (school)voorstellingen aanbieden nauwelijks worden gebruikt.³ Het materiaal wordt vaak als te lijvig, te weinig aansluitend bij de lesinhoud van het moment, te dwingend of te omslachtig ervaren. Hoe komt het dat zelfs die kant en klare en op maat van de doelgroep ontworpen didactische niet aanslaan? Volgens Thielemans (55-56) is het antwoord hierop duidelijk: (jeugd)theaters en het onderwijs staan niet op één lijn. Er heerst een gebrek aan communicatie en samenwerking tussen beide partijen. Dieleman stelt deze discrepantie tussen de verschillende belangen of het verschil in visie op kunstonderwijs en kunstbeleving eveneens vast:

Veel scholen proberen het theaterbezoek te veel in te passen in hun manier van lesgeven of zien het uitsluitend als een welkome afwisseling van het leerstofgerichte programma, die vooral 'leuk' moet zijn. Jeugdtheatergezelschappen willen de kinderen juist over de grenzen van hun eigen wereld heen laten kijken, ook al is het aan de andere kant van die grenzen misschien niet altijd even 'leuk'. (38)

De verantwoordelijkheid voor het gebrek aan constructieve communicatie tussen cultuurinstellingen en onderwijs en voor het beschouwen van de verschillende belangen als complementaire polen, ligt echter bij beide partijen. Zo vult Dieleman aan dat niet enkel de leraren zich op cultureel gebied dienen bij te scholen, maar dat ook culturele instellingen het initiatief horen te nemen om op de hoogte te zijn van de kerndoelen, de doorlopende leerlijnen en het opbrengstgericht werken. Er dient geïnvesteerd te worden in duurzame samenwerkingsverbanden tussen de culturele instellingen en de scholen (30). Dat wordt bevestigd door de Nederlandse Taalunie (Vanhooren, Pereira en Bolhuis 25).

De eigentijdse leraar

Uit de praktijk blijkt dat leerkrachten de klemtoon in de lessen hedendaags theater, als die al aan bod komen, leggen op repertoiretheater. Postdramatisch theater blijft daardoor vaak buiten beschouwing. Leraren hebben schrik dat de voorstellingen te moeilijk zijn voor leerlingen, dat ze het nut van de voorstelling niet zullen inzien, dat ze het 'te vaag' zullen vinden. Maar zijn abstracte en gestileerde tekens uit het postdramatische theater ook werkelijk te moeilijk voor jongeren? Theater hoeft geen hapklare brok te zijn. Het is des te uitdagender wanneer er in een theatervoorstelling een beroep wordt gedaan op het verbeeldingsvermogen van de toeschouwer. Zo kan het theater juist een uitnodiging zijn om op een andere manier naar de wereld te kijken en de creativiteit en het kritisch vermogen te prikkelen.

Postdramatische voorstellingen puilen uit van abstracte beeldtaal. De 'dramatekst' krijgt hier een ander statuut dan in een klassiek drama. De dramatekst – als deze al mondeling, hoorbaar of verstaanbaar tot de toeschouwer komt – is nevens geschikt aan de andere theatertekens. In de meeste gevallen schittert de tekst zelfs door afwezigheid. In postdramatisch theater is het niet alleen de tekst die het verhaal vertelt. Alle andere theatertekens zoals het decor en de kostumering spelen hun rol en krijgen hun deel in de vertelling. Het is niet toevallig dat het postdramatische theater tijdens de komst van de massamedia onder die noemer 'tot leven' is geroepen en hoogtij vierde. In *Het statuut van de tekst in het postdramatische theater* verklaren Swyzen en Vanhoutte hoe de gemediatiseerde

samenleving ook binnen het theater voor een nieuwe context zorgde “waarin het beeld boodschapper wordt van het nieuwe, een evolutie die door de digitale snelweg exponentieel wordt versterkt en die het theater ertoe aanzet zich opnieuw uit te vinden” (16).

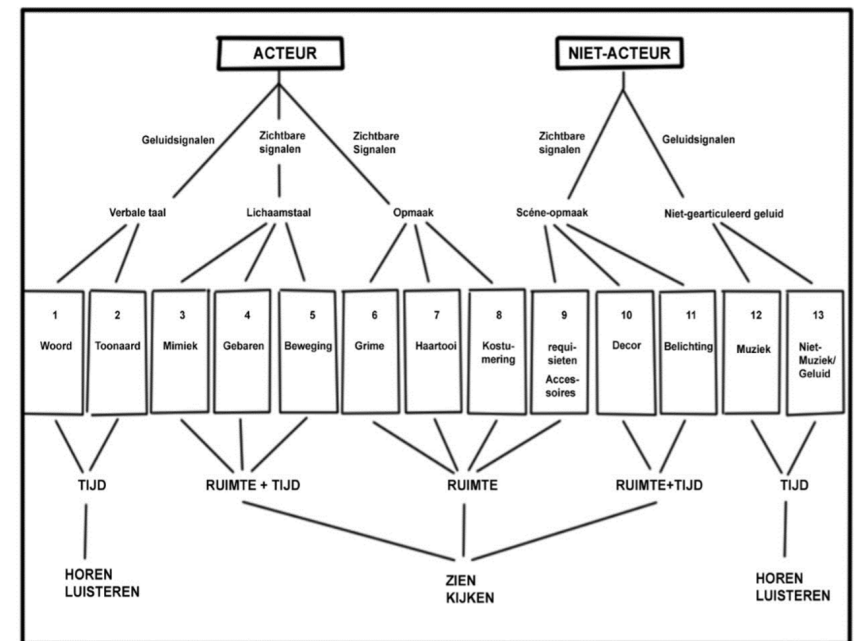
Leraren en hun leerlingen leven eveneens in die modene, gemedia-tiseerde samenleving. Beelden zijn overal: op straat, de computer, de smartphone, televisie... Luk Van den Dries (2004) merkt dan ook op dat de thematiek van postdramatisch theater en het gevoel dat de toeschouwer krijgt bij het kijken naar zo een opvoering nog nooit zo herkenbaar is geweest als voor de moderne mens. In een sterk gemedia-tiseerde samenleving waarin de digitalisering elke vorm van communicatie dreigt over te nemen, hebben mensen nood aan een theater waarin de toeschouwer geconfronteerd kan worden met zichzelf, met de eigen leegte. Het is de dramaturgie van ‘de lege toeschouwer’ die Van den Dries aanhaalt, die zo kenmerkend is voor het postdrama. Wie kan het gevoel van leegte beter begrijpen dan tieners die voortdurend vanop een afstand via hun gsm of computer toeschouwers zijn van elkaars leven?

De methode

In de eindtermen van de derde graad Nederlands staat dat leerlingen vanuit een tekstervarende én een tekstbestuderende manier een literaire tekst zoals theater uit het heden en het verleden moeten kunnen interpreteren, analyseren en evalueren. De praktijk toont echter dat aan tekstervaring meestal wordt voorbijgegaan. Als het al aan bod komt, begint en eindigt die lesfase vaak bij de vraag wat de leerlingen van de theatertekst of de opvoering vonden. De gehanteerde methodes zijn hiervoor verantwoordelijk. Meestvoorkomend zijn het schema van Kowzan om de theatertekens te leren (her)kennen en hanteren, en het model van Geljon om het handelingsverloop van de voorstelling onder de loep te nemen. Maar is de wijze waarop deze methodes worden aangeboden ook adequaat voor het bespreken van postdramatisch theater? In welke mate volstaat het gehanteerde begrippenkader om de leerlingen een coherent beeld te verlenen van het postdramatische en hedendaagse theaterlandschap? Is er – net als in de theaterwereld – ook binnen de theaterdidactiek nood aan een ‘nieuw’ of aangepast begrippenkader om het postdrama te ervaren en te analyseren?

Het schema van Kowzan

Het schema van Kowzan (1975) wordt gebruikt als instrument in de analyse van een opvoering. Het is een structuur waarin de verschillende theatertekens onderverdeeld worden in twee groepen: de acteurgebonden theatertekens en de niet-acteurgebonden theatertekens. In totaal worden dertien categorieën van elkaar onderscheiden die elk waarneembare signalen in een voorstelling omvatten (zie figuur 1). In principe is het schema van Kowzan een prima hulpmiddel om de waarneming bij een voorstelling te ordenen. Het biedt structuur. Het dient als vertrekpunt voor verdere activiteiten, als een eenvoudige en duidelijke basis, aldus Van Hoey (34). Het probleem is echter dat het schema vaak niet als middel maar als doel benaderd wordt en het eerder als eindhalte fungeert dan als vertrekpunt. Het is daarbij allerminst bevorderlijk – zowel voor de theaterervaring als voor de theaterbestudering – om de theatertekens als onafhankelijke elementen te beschouwen.



Figuur 1: Het schema van Kowzan

In een opvoering staan de theatertekens namelijk steeds in verband met elkaar. Ze vertellen samen een verhaal. Theatertekens evolueren door de voorstelling heen, zo merkt ook Veerle Pessemier op: Het kan interessant zijn om die veranderingen eerst afzonderlijk te bestuderen, als er nadien wordt gezocht naar een verband tussen de evoluties van de verschillende tekens. Pas wanneer die koppeling wordt gemaakt, kunnen leerlingen op een gefundeerde wijze de voorstelling interpreteren. Wanneer de tekens echter uiteenrafelt, bestaat het risico dat de magische ervaring van het geheel verloren gaat (271). In postdramatisch theater vervagen de door Pessemiers aangehaalde grenzen tussen de theatertekens des te meer: er zijn grenzen aan de semiotiek.⁴ Wanneer er dan vanuit wordt gegaan – en zo wordt de leerlingen aangeleerd – dat de theatertekens zoals in het schema van Kowzan als dusdanig herkenbaar zijn in een voorstelling, zullen ze ongetwijfeld op tilt slaan tijdens een postdramatische voorstelling. Het is belangrijk om de leerlingen als toeschouwers erop te wijzen dat makers in het postdramatische theater aan de haal gaan met de verschillende theatertekens en er een eigen spel mee spelen. Dit spel wordt in vergelijking met dat in klassiek drama op een hoger level gespeeld. De tekst bepaalt niet langer het basis-schema van de voorstelling. De leerkracht dient de leerlingen aldus te helpen om hun verwachtingspatroon aan te passen. Pas wanneer de postdramatische verwachting losgekoppeld wordt van die bij het klassiek drama, kan een noodzakelijk open houding verwezenlijkt worden (Swyzen & Vanhoutte 5).

Het model van Geljon

Naast het schema van Kowzan, wordt theater ook vaak bestudeerd aan de hand van het model van Geljon (1988). Geljon onderscheidt bij de drama-analyse drie lagen in een voorstelling: de betekenislaag, de boeiende werking en het handelingsverloop. In het artikel “Toneelteksten in de klas” in *Vonk* beschrijft Geljon deze verschillende lagen. Maar in postdramatische theatervoorstellingen wordt de toeschouwer net uitgedaagd om de vele zintuiglijke prikkels die op hem/haar/hen worden afgestudeerd op te vangen. Hij/zij/die selecteert en ordent ze in eigen concepten en in een voor hem/haar/hen (be)grijpbaar geheel. Wat betreft het zoeken naar de betekenislaag in een voorstelling, veronderstelt het verwerkingsproces bij postdramatische voorstellingen meer dan ooit een open en actieve houding van de toeschouwer. Het vinden van ‘de’ boodschap of ‘de’

betekenis van een voorstelling is ondergeschikt aan de zintuiglijke ervaring (Geljon 65; Jans 55).

De boeiende werking in een voorstelling is nodig om de aandacht van de toeschouwer vast te houden. Om het publiek te blijven boeien zet de maker een arsenaal aan middelen in. In het klassieke drama zal de maker in het begin van de voorstelling de toeschouwer gaandeweg extra informatie geven. Zo schrijft Geljon (1988: 67-68).

In de eerste scènes, ook wel expositie genoemd, wordt de kennisachterstand van het publiek met stukjes en beetjes verkleind, vaak door schijnbaar irrelevant informatie uit hoofd- en neventekst. [...] Maar de expositie biedt meer dan informatie, ze creëert ook bewust witte plekken, d.w.z. ze roept vragen op die voorlopig niet beantwoord worden.

Dat gebeurt zeker ook in postdramatisch theater, maar op een minder expliciete wijze. Veel vragen blijven onbeantwoord. De toeschouwer moet ervoor openstaan dat de voorstelling een haast wit canvas is. De makers prikkelen en inspireren hem om het canvas te kleuren. Maar de toeschouwer moet met de confrontatie van het witte vlak overweg kunnen om tot kleuren te komen. Dit kan bevreemdend zijn voor toeschouwers die louter klassiek drama gewend zijn en verwachten terecht te komen in eenzelfde, gelijkaardige leefwereld. In postdramatisch theater ontstaat er vervreemding tussen de toeschouwer en wat er op scène gebeurt en tussen de toeschouwers onderling.

De derde laag die Geljon (64) bij drama-analyse onderscheidt, is het handelingsverloop (zie figuur 2). Het verloop van een klassieke, dramatische voorstelling ziet er als volgt uit: begin – expositie – verwickelingen – climax – afloop en/of slot. In postdramatisch theater schittert een logisch-causale samenhang tussen gebeurtenissen in afwezigheid. Een conflict blijkt dus ook meestal uit, net als een hechte ontwikkeling. Het valt soms voor dat tussen het begin en het einde nauwelijks een verschil op te vallen is. Een definitie zoals hierboven weergegeven, is dan ook problematisch te noemen binnen de theaterwetenschap. Het theaterlandschap leeft en beweegt. Het is dan ook essentieel om daar op te anticiperen en je eraan aan te passen. Zo stelt Jans dat het nieuwe niet met verouderde woorden kan beschrijven en dat je dat ook niet moet proberen te doen:



Figuur 2: Het handelingsverloop volgens Geljon

De concepten die we hanteren bij het beschrijven en evalueren van theatervoorstellingen zijn veelal afkomstig uit het teksttheater en hebben geen duidende kracht meer wanneer plot, handeling, personages en psychologische ontwikkeling nauwelijks of geen rol meer spelen. (54)

Theatereducatie dient zijn definitie van theater aan te passen. Is het bovendien niet juist het doel van (theater)onderwijs om kritische jongeren te vormen en hun de woordenschat te bieden die verder reikt dan de bevindingen 'goed' en 'niet goed'?

Naar een postdramatische theaterdidactiek: interpretatie via integratie

Ondanks hierboven reeds werd geduid op het nut van de modellen van zowel Kowzan als Geljon ten aanzien van de theatersemiotiek en het dramatisch verloop van een voorstelling, zijn beide methodes inmiddels wat verouderd. Bovendien blijken ze, precies omwille van hun rigide, semiotische en dramatische focus, niet geheel toereikend ten aanzien van veel hedendaagse voorstellingen, vooral niet ten aanzien van de analyse van het postdrama. Nog meer dan bij klassiek drama, draait het bij postdramatisch theater namelijk om de theatrale totaalervaring. Zo stelt Hans-Thies Lehmann dat de

theaterruimte binnen het postdramatisch theater beschouwd moet worden als een 'ontmoetingsplek' van ervaringen. Het is een vrije speelruimte waarbij elk individu die de theatrale ervaring beleeft vrije associaties legt. Verschillende toeschouwers kunnen aldus een hele andere betekenis aan een stuk geven. Die betekenissen kunnen bovendien erg afwijken van de oorspronkelijke betekenis die de maker eraan geeft. Echt interessant wordt het dus wanneer deze ervaringen en de verschillende interpretaties samenkomen en gedeeld worden. Precies daarom wordt in wat volgt een aantal suggesties verwoord die de integratie van een theaterdidactiek die inclusief is voor het postdrama kan bewerkstelligen.

Geïntegreerde theaterdidactiek

Theater wordt bijna altijd als een afzonderlijk onderwerp behandeld. In "Zweten in de les Nederlands: geïntegreerd literatuur-, lees- en schrijfonderwijs" stellen Caroline Wisse-Weldam en Gerdineke van Silfhout vast dat een geïntegreerde lesaanpak niet alleen mist binnen het thema theater, maar ook in het volledige vak Nederlands. Daardoor ontdekken leerlingen vaak geen samenhang tussen de verschillende vakonderdelen en zien ze het nut van de losse oefeningen en thema's niet in (183). Er mist met andere woorden een meer diepgaande verwerking van de lesinhouden, of een reflectie daarop. Het thema theater komt zo doorgaans slechts eenmalig aan bod, of maximum drie keer verspreid doorheen het semester (bijvoorbeeld een lessenreeks over Grieks theater, één over absurd theater en één over episch theater). Elk onderdeel wordt dan afzonderlijk geëvalueerd aan de hand van een klassieke toets.

Eerder onderzoek toonde echter reeds aan dat een geïntegreerde lesaanpak meer doeltreffend is, zowel ten aanzien van de leerwinst, als ten aanzien van een gunstig klasklimaat. Ten aanzien van de leerwinst betekent een geïntegreerde aanpak, waarbij theater in erg diverse lesontwerpen kan worden ingezet, dat het onderwerp verschillende keren terugkeert. Hierdoor wordt de leerstof breder gedragen en verspreid over het schooljaar en de gehele schoolcarrière waarbij de leerlingen op eigen tempo vertrouwd kunnen raken met het medium theater. Wat betreft het klasklimaat bleek een geïntegreerde aanpak ook zeer effectief voor het behandelen van heikele onderwerpen. Meer nog, het onderzoek van Nellis (2021) naar de toegankelijkheid van Queer thema's wees reeds op de efficiëntie van

een geïntegreerd theaterdidactisch lesontwerp. Immers worden moeilijke thema's via het theater op een impliciete manier geïntegreerd. De leerplannen van het secundair onderwijs moedigen een dergelijke aanpak binnen het vak Nederlands – en in principe ook daarbuiten – overigens ten zeerste aan.

Ervaring – Bestudering – Interpretatie

In desbetreffende leerplannen staat ook aangegeven in welke leerlijn literatuuronderwijs door de graden heen dient te worden aangeboden. In de eerste graad staat de ervaring centraal. De leerlingen leren te genieten van literatuur (proza, poëzie, toneel en muziek). In de tweede graad komt naast die tekstervaring ook tekstbestudering aan bod. De leerlingen maken kennis met een begrippenkader dat ze kunnen hanteren bij het onder woorden brengen van de tekstervaring. Zo zoeken ze naar een antwoord op vragen zoals: Waarin verschillen een fictionele tekst en een toneeltekst van elkaar? Welke twee personages spelen de hoofdrol in dit fragment? Waar speelt het verhaal zich af? Hoe ziet de omgeving eruit? Wanneer speelt het verhaal zich af? Waar leid je dat uit af? Enzovoort. In de derde graad streeft men ernaar om de culturele geletterdheid en de literaire competentie te ontwikkelen door tekstervarend, tekstbestuderend én tekstinterpreterend te lezen. De leerlingen spreken in dat geval over hun leesbeleving met de leraar en met elkaar. Althans, zo staat het in de theorie beschreven. De praktijk vertelt een ander verhaal. Zo ligt de klemtoon vanaf de derde graad voornamelijk – en in sommige gevallen zelfs louter – op tekstbestudering. Aan tekstervaring of tekstinterpretatie wordt vaak niet meer gedaan.

Theaterdidactiek volgt ook in de derde graad doorgaans nog een erg rigide structuur: theatergeschiedenis, theorie met betrekking tot de tekentaal en een introductie van begrippen zoals het 'vierde-wandprincipe'. Het bestuderen van een fragment uit een dramatekst of een videofragment waarbij de aangeleerde principes worden toegepast, is vaak de enige manier waarop leerlingen met theater in aanraking komen. Een grondige reflectie op dergelijke opdrachten volgt doorgaans zelfs niet. Waarom deze methodes niet aan te raden zijn, beschrijft Gea Van Soest in "Toneelteksten beleven" (183). Van Soest bekritiseert het feit dat theater(geschiedenis) al te vaak aanbodgericht onderwezen wordt. De nadruk ligt op analyse van de inhoud, de opbouw en de kenmerken. Deze kennis wordt vervolgens

individueel geëvalueerd aan de hand van een klassieke toets met kennisvragen over de theatergeschiedenis en een toepassingsopdracht van de aangeleerde tekentaal op een (on)gezien fragment. Vragen die hierbij doorgaans gesteld worden zijn bijvoorbeeld: In welke tijd zijn deze theaterteksten geschreven? Wat zijn de kenmerken van die tijd? Hoe zijn toneelteksten opgebouwd? Wat gebeurt er als een toneeltekst verbeeld wordt in het theater? Welke theatertekens herken je in het videofragment? Meestal wordt een toets aangevuld met een schrijftaak zoals het schrijven van een recensie na het bekijken van een schoolvoorstelling. Van Soest stelt vast dat de kennis op deze manier de leerlingen niet beklijft. Meer nog, theater wordt niet beleefd. En is dat niet juist essentieel?

Joop Dirksen (1999) en Rudi Wuyts (2006) stelden eerder al dat beklijvende kennis zich koppelt aan ervaringen: de combinatie tussen tekstervaring en tekstbestudering levert dan ook een interessant huwelijk op. Hoewel proza zowel bij Dirksen als bij Wuyts het onderwerp vormen, zijn deze inzichten ook van toepassing op theaterdidactiek. Theater is namelijk een complete ervaring en moet ook als dusdanig benaderd worden in de les. Zo stelt Van Hoey (33): "de zintuigen nemen de prikkels op (ook de olfactorische!), om dan verder in te werken op de affectie en de cognitie. Op deze driedeling is de menselijke kennis gestoeld." Tekstervaring en tekstbestudering gaan dus hand in hand. De ervaring is nodig om tot een degelijke studie te komen. Helemaal wanneer je als leerkracht de leerlingen tot een degelijke interpretatie van een postdramatische voorstelling wil uitdagen.

Een geïntegreerd samenspelen in de postdramatische speeltuin *Matisklo*

In de poëtische voorstelling *Matisklo* verbeelden Bosse Provoost en Ezra Veldhuis de wereld van Paul Celan (1920-1970). Celan is een Duitstalige dichter die in zijn poëzie op een eigenzinnige wijze dicht over gevoelens zoals angst en eenzaamheid. Provoost en Veldhuis gaan aan de slag met de vertaling van Celans dichtbundels: *Atemwende* (1967), *Fadensonnen* (1967) en *Schneepart* (postuum 1971) die de drie sequenties in *Matisklo* markeren. Ze worden naar de scène vertaald door het samenspel tussen twee acteurs, het decor, ambigue figuren – of zoals ze het zelf graag noemen 'hoopjes bezielde mate-

rie' – zoals 'de bolster' en 'de houtman', het licht en de muziek. Af en toe wordt een gedicht van Celan niet uitgebeeld, maar uitgesproken door de acteurs. Verder is er geen tekst. De podiumbeelden vormen samen eerder een visuele performance waarbij de tekst volledig wordt losgekoppeld van dialoog, narratief en fictieve vertelling. Toch is het niet louter 'beeldend theater'. De makers zoeken namelijk juist naar een manier om woord en beeld met elkaar in overeenstemming te brengen. De (on)grijpbaarheid van zowel beeld als taal wordt in vraag gesteld. Precies daarom valt de hedendaagse voorstelling *Matisklo* onder de noemer 'postdramatisch theater'.

Maar hoe kan je er voor zorgen dat ook leerlingen een open kijkhouding aannemen om een postdramatische voorstelling als *Matisklo* te analyseren? Jongeren meteen confronteren met de abstractie van de (beeld)taal die in de voorstelling gehanteerd wordt, lijkt geen aan te raden keuze. Daarom maken de leerlingen in verschillende lesfasen kennis met de voorstelling aan de hand van "Een doos vol brokstukken *Matisklo*", een 'eerste impressie' via een fragment, en een theoretische inleiding tot het theater van Bosse Provoost en Ezra Veldhuis, de gedichten van Paul Celan en het postdramatisch theater als hedendaagse stroming. Vervolgens krijgen de leerlingen ook een 'training in beeldgeletterdheid'. Van daaruit kan over worden gegaan op de laatste fase van interpretatie, analyse en interpretatie. Aan de hand van een concreet lesontwerp in verschillende fases geven we in het laatste deel van dit artikel aldus een voorbeeld van hoe een hedendaagse, postdramatische voorstelling kan worden behandeld in de derde graad van het algemeen secundair onderwijs. We hopen dat hieruit bredere lijnen kunnen worden gedestilleerd voor een meer abstracte methode in mogelijk vervolgonderzoek.

Een doos vol brokstukken

Het doel van Provoost en Veldhuis in *Matisklo* bestaat eruit de wereld van Celan op scène te verbeelden als een 'vrije beleefruimte'. Die poëtische wereld van Celan roept stevast associaties op die polyinterpretabel zijn, maar neemt op sommige momenten ook een 'betekenisvlucht'. Provoost beschrijft het als momenten waarop de lezer – en in de voorstelling dus de toeschouwer – vluchtig een glimp

Afbeelding 1: Scènebeeld uit *Matisklo*. © Pieter Dumoulin



van betekenis meekrijgt. Op de grens tussen waanzin en nonsens surft Celans poëzie op golven van betekenis. Zo neemt hij zijn lezers gericht mee naar een realiteit waarin betekenis slechts deels vastligt. Provoost en Veldhuis geven die wisselwerking ook aan de toeschouwer mee. Enerzijds laten ze zoveel mogelijk ruimte voor vrije interpretatie. De voorstelling roept veel persoonlijke vragen op bij de toeschouwer. Daarin schuilt precies de bruikbaarheid van de voorstelling voor het didactisch project: niet alles in een postdramatische voorstelling behoeft een antwoord. Anderzijds biedt de voorstelling de toeschouwer toch ook een betekenisvlucht. De makers geven namelijk aanknopingspunten mee, opdat de toeschouwer niet verdwaalt in louter persoonlijke associaties. Op die manier vermijden ze dat de toeschouwer afhaakt bij de gedachte dat er 'niets' valt te begrijpen.

Zo bieden ze vooraf een brochure met achtergrondinformatie over Celan aan waarin de toeschouwers reeds kennis maken met enkele thema's die in de voorstelling schuilen: de Holocaust, verlies, angst, pijn, machteloosheid, de onmacht van de taal... Daarnaast geven de acteurs de toeschouwers bij het betreden van de zaal ook een blaadje met een gedicht van Celan erop. Dit kader van informatie en poëzie biedt de onwetende toeschouwers van meet af aan een ingang in de absurde wereld van Celan. Dergelijke aanknopingspunten zorgen ervoor dat de toeschouwer niet enkel blijft hangen in de ervaring, maar dat hij/zij/die ook een deel van de achterliggende betekenissen meekrijgt. Precies daarom is het belangrijk om ook met de leerlingen niet alleen op de subjectieve toeschouwerservaring te focussen, maar tevens een semiotische analyse op gang te trekken die gericht is op postdramatische betekenisgeving. Pas dan komen receptie, reflectie en productie samen en ontmoeten de toeschouwers en de makers elkaar. Maar daarvoor heb je wel de juiste tools en een aangepast begrippenkader nodig.

In het voorgestelde lesontwerp krijgen de leerlingen in lesfase 1 net als de toeschouwers van *Matisklo* bij aanvang wat informatie. Dit keer echter geen gedicht of brochure, maar naar analogie met de hoeveelheid aan 'brokstukken' in de voorstelling een doos waarin verwijzingen zitten naar de voorstelling zelf: een houten stokje, een afbeelding van het kostuumontwerp, de titel van het stuk, afbeeldingen van Celan, Bosse Provoost en Ezra Veldhuis, een gedicht, woorden uit gedichten en een scènebeeld. Verdere achtergrondinformatie

bij de makers en Celan krijgen de leerlingen nog niet om de eerste kijkervaring tijdens lesfase 2 zo open mogelijk te houden. Dit vermijdt dat leerlingen meteen – zoals ze het gewend zijn – beginnen met het analyseren van de fragmenten. Het hoofddoel in deze eerste fase is namelijk om de kijkverwachting op te roepen. De klas wordt hiervoor onderverdeeld in twee groepen. Per groep associëren ze de afbeeldingen, voorwerpen en begrippen uit de doos met elkaar. Welke zaken zullen met elkaar in verband staan en waarom denk je dat? De leerlingen bespreken dit mondeling in groep. Ze zullen ontdekken dat ze het niet altijd met elkaar eens zijn. Dat is net goed: er is geen juist of fout in deze vrije associatieoefening.

Een introductie tot Matisklo

Na de associatieoefening kijken de leerlingen in lesfase 2 naar de eerste twintig minuten van de voorstelling. De eerste kijkervaringen en reacties delen ze wederom in dezelfde groep. Dit doen ze met behulp van de vragen uit het vragenspel van Aidan Chambers.⁵ Chambers is een Britse schrijver, ex-leraar en wordt ook wel eens de 'leesbevorderingsexpert' genoemd. Hij ontwikkelde dit vragenspel om leesbevordering bij jongeren te stimuleren en om hen hierover met elkaar in gesprek te laten gaan. Jongeren leren zo hun mening te uiten, hun beleving en interpretatie onder woorden te brengen en te toetsen aan die van anderen. Ze ontdekken bovendien dat eenzelfde tekst, en dus ook theaterervaring, andere interpretaties kan hebben. Het doel hiervan is dat leerlingen vertellen wat de voorstelling met hen doet, hoe deze hen raakt, wat ze erbij voelen, welke elementen ze boeiend vinden, enzoverder. In deze fase leren de leerlingen theater te onderzoeken, te bevragen en vooral te beleven. Op basis van deze eerste 'ervaring' met *Matisklo* bespreken de leerlingen in de twee groepen onderling of ze na de gesprekken en de kijkervaring de elementen uit de doos anders met elkaar zouden associëren. Om extra aanknopingspunten voor de leerlingen te creëren, geeft de leerkracht in lesfase 3 vervolgens een klassikale introductie over Paul Celan, Bosse Provoost en Ezra Veldhuis aan de hand van een klassiek onderwijsleergesprek.

Een training in beeldgeletterdheid

Uit recent onderzoek van de Nederlandse Taalunie (2017) blijkt dat nieuwe cultuurvormen sterk op beeld zijn geënt. Omdat het voor kinderen en jongeren vaak niet evident is om inzicht te verkrijgen in hoe dergelijke beelden hun eigen gedachten, ideeën en emoties beïnvloeden, heeft het onderwijs Nederlands een belangrijke taak om leerlingen te wapenen voor een breed gamma aan culturele uitingen (Vanhooren, Pereira, en Bolhuis 22). Om de wereld van vandaag te begrijpen, alsook om er deel van uit te maken, is het leren lezen van beelden een must, zo stellen Demeulenaere, Hermans & Pieters in *Beelden lezen en schrijven* (3). Het doel van lesfase 4 is daarom een training in beeldgeletterdheid. De leerlingen leren bewust, actief, creatief en kritisch omgaan met beelden door na te denken over de boodschap van een beeld en op die manier de gedachtegang en de bedoeling van de makers van beelden te doorgronden. De strategie die we daarvoor aanreiken is gekend onder de titel “Visual Thinking Strategies” (VTS). Met VTS interpreteer en bespreek je beelden via drie vragen die de waarneming ordenen (Pijpers; Demeulenaere, Hermans & Pieters 20-21): Wat gebeurt er in dit beeld? (de narratieve laag); Wat zie je waardoor je dit zegt? (de filmische laag); Wat gebeurt er nog meer? (de semantische laag). Aanvullend kan het interessant zijn om deze vragen nog aan te vullen met de vraag: Waarvan wil de maker van dit beeld jou overtuigen? Op die manier stimuleer je naast de objectieve beschrijving van beelden ook het ideologische aspect.

Idealiter werd de VTS-methode reeds aangereikt in een voorgaande les, bijvoorbeeld over krantenartikels en de manier waarop beeldmateriaal daarbij opereert. ‘Post Truth’ en ‘Fake News’ zijn hot topics in de lessen Nederlands vandaag, waarbij er gerust plaats kan worden voorzien voor het leren lezen van beelden. Het doel van de methode is immers dat leerlingen ervaren dat in elk beeld een zekere ambiguïteit heerst en dat beelden verschillende interpretaties hebben die tevens gekleurd worden door de eigen kennis en waarden. Bij de VTS-methode is het dan ook niet de bedoeling om de waarheid achter een beeld te ontdekken, wel om te leren leven met de vaststelling dat jouw interpretatie gekleurd is en anders kan zijn dan die van iemand anders. Met betrekking tot *Matisklo* krijgt elke leerling in lesfase 4 dan ook een gedicht van Paul Celan. Ze lezen dit individueel en in stilte. Nadien krijgen de leerlingen

enkele beelden uit de voorstelling te zien via videofragmenten. In deze beelden worden gedichten van Paul Celan verbeeld. Wanneer een leerling denkt dat het verbeelde gedicht zijn gedicht is, gaat die rechtstaan. Aan de hand van de drie vragen van de VTS-methode beargumenteert hij/zij/die de interpretatie van het beeld en de link met het gedicht. Ook uit deze oefening zal blijken dat op sommige momenten meerdere leerlingen rechtstaan met een ander gedicht of dat de ene leerling gaat rechtstaan en de andere leerling met hetzelfde gedicht blijft zitten. Ze leren postdramatisch theater niet alleen te lezen en te ervaren, maar ook onder woorden brengen in hoeverre dergelijke voorstellingen polyïnterpreteerbaar zijn.

Kowzan en Geljon herbekeken: het verloop van scènes analyseren aan de hand de postdramatische theatersemiotiek

In lesfase 5 maken de leerlingen vervolgens op een interactieve manier kennis met de theatertekens. Elke leerling krijgt daarbij een kaart met daarop een theaterteken en een korte beschrijving van dat theaterteken. Op deze kaart staan ook enkele vragen die hen kunnen helpen bij het bestuderen van dat teken. Nadat de leerlingen de kaart eerst aandachtig en individueel lezen, bewegen ze zich vrij doorheen het klaslokaal, dat dienstdoet als ‘ontmoetingsplek’ tussen de theatertekens. De leerlingen gaan met elkaar in gesprek, zoeken samen naar theatertekens die van elkaar afhankelijk zijn. Wat is bijvoorbeeld de relatie tussen de kostumering, de personages en de acteur? Wat is de verhouding van het decor tot de personages? Afhankelijk van de interpretaties zullen groepen aan theatertekens ontstaan. Het doel van deze opdracht is dat leerlingen gaandeweg en zelfstandig ondervinden dat alle theatertekens aan elkaar gelinkt kunnen worden.

Vanuit deze lesfase gaan de leerlingen over tot diepere theaterbestudering aan de hand van een fragment uit de voorstelling *Matisklo*: de scèneovergang tussen de dichtbundels *Draadsonnen* en *Sneeuwpartij*. In deze overgang komen technici op scène die het decor verbouwen: ze draaien de vloer om, waardoor een wit vlak verschijnt. Eén van de acteurs draagt ondertussen het gedicht ‘In mijn armen je ogen’ voor. Dit is één van de scènes waarin de makers naar het voorbeeld van Celan de toeschouwers meenemen op een betekenisvlucht. Elke decor-, kostuum- en rolverandering draagt bij aan het veranderen

van de sfeer die op scène wordt gecreëerd en vertelt het verhaal van Celans wereld die – letterlijk – uit elkaar valt. In de loop van de bundel *Draadsonnen* belandt Celan namelijk in de psychiatrie. Hij beschrijft erin het gevoel van leegte dat hem overvalt, weerspiegelt in de voorstelling doordat de grond letterlijk vanonder de voeten van de acteurs verdwijnt. Er wordt op scène een nieuwe wereld gecreëerd die voor even afstand neemt van de opgebouwde fictie. Hierdoor wordt de toeschouwer plots geconfronteerd met zijn eigen aanwezigheid in de theaterzaal. De makers noemen het zelf ‘de metalaag’ in de voorstelling: door de veranderingen op scène (de technici die de scène verbouwen, de tl-lichten die inkijk geven op de coulissen en de zichtbare theatermuren) belandt de toeschouwer terug in de ijskoude realiteit die via deze ingrepen het theater binnenvalt.

Samen met de decorwissels en de tussenkomst van de technici bekrachtigt het gedicht dat de acteur op scène voordraagt het gevoel van leegte en verval. Hij herhaalt het voortdurend in woorden die gaandeweg verbrokkelen. Niet alleen de wereld, maar ook de taal valt uit elkaar. Het lijkt alsof hij iets in stand wil houden, maar tegelijk machteloos staat tegenover de verandering en het verval. De omgang van de acteur met het gedicht wordt ook muzikaler omdat het steeds minder vanuit een gedachte komt. Hij benadert de tekst gaandeweg op een meer vormelijke manier. Als toeschouwer voel je dit verval met de acteur mee: je hebt het gevoel dat de sfeer waarin je aanvankelijk meegevoerd werd plots wegvalt. Het is het ritmisch breekpunt in de voorstelling. Wanneer de lichten terug veranderen voeren de makers de toeschouwer wederom naar een nieuwe ‘fictie’. De verandering van het landschap in een witte vloer en de nieuwe sfeer die door licht, de acteurs en de gekleurde doeken achterin op de scène gecreëerd wordt, luiden een nieuwe dichtbundel in: *Sneeuwpartij*.

Bij deze lesfase is het belangrijk om de leerlingen eerst deelgenoot te maken van de zoektocht. Na het bekijken van het fragment delen ze hun primaire, emotionele en instinctieve reacties. Dit doen ze wederom via de drie vragen van de VTS-methode: “Wat zie je?”, “Wat zie je waardoor je dit zegt?”, en “Wat zie je nog meer?”. Vervolgens polst de leerkracht ook naar de persoonlijke kijkervaring. Vanuit die vragen gaan de leerlingen over tot tekstbestudering. Ze leren de koppeling tussen hun ervaring en theateranalyse te maken aan de hand van de theatertaal die ze in vorige lesfase aangeleerd hebben.

Dit via de vragen: Welke ingrepen hebben de makers gedaan om die ervaring bij jou los te maken? Hoe werken de theatertekens samen om dit gevoel te bekomen? Zo zullen ze ontdekken dat hun ervaring gestuurd wordt door de keuzes die de makers op voorhand gemaakt hebben en dat niet alles wat op scène gebeurt willekeurig is. De makers hebben over hun keuzes bewust nagedacht en vertellen er ook een verhaal mee. Door de leerlingen hier zelf achter te laten komen met behulp van gerichte vragen, krijgen ze meer zelfvertrouwen als toeschouwer. Ze ontdekken gaandeweg waarover de abstracte scènes, en dus ook de voorstelling in het algemeen, gaat en linken die betekenis aan de artistieke keuzes van de makers.

Na dit gesprek maken de leerlingen dan ook expliciet kennis met desbetreffende artistieke keuzes van de makers. Ze krijgen opnieuw de scène te zien, maar deze keer vergezeld door een analyse van de makers zelf. Zij leggen in voice-over uit welke keuzes ze hebben gemaakt en waarom. Na het bekijken van dit fragment reflecteren de leerlingen op hun eigen analyse: Waarin komt hun persoonlijke interpretatie overeen met die van de makers? Waarin verschilt ze? Waaraan zou dat kunnen liggen? Dit is de fase waarin de makers van het stuk en de leerlingen elkaar ontmoeten. Het doel is om de leerlingen gaandeweg te laten ontdekken dat theatertaal complexer is dan gewone taal. Net zoals de personages in de voorstelling op de grenzen van de taal botsen, ervaren de leerlingen dat niet alles in woorden te vatten is. Door met elkaar in gesprek te gaan, ontdekken ze dat theater niet eenduidig benaderd kan worden en dat niet alles begrepen kan en hoeft te worden. De (postdramatische) voorstelling daagt de toeschouwer uit en neemt die mee op zoektocht, eerder dan hem/haar/hen alle sleutels te laten vinden om de ‘theatercode’ te kraken.

In de laatste lesfase kijken de leerlingen tot slot samen naar het derde en laatste deel van de voorstelling: de verbeelding van *Sneeuwpartij*. Nu ze de volledige voorstelling gezien hebben, wordt aan hen gevraagd om op een papier te beschrijven wat de climax (het hoogtepunt, cf. Geljon) in de voorstelling voor hen was. Wanneer iedereen hiermee klaar is, verzamelt de leraar de notities. Deze worden willekeurig terug uitgedeeld in de klas. Elke leerling leest de aangereikte climax van een klasgenoot waarna de leerkracht vraagt om recht te staan wanneer ze het hier niet mee eens zijn en mondeling te beargumenteren waarom. Het doel van deze lesfase

is dat leerlingen ontdekken dat ook de structuur in postdramatisch theater op een subjectieve manier geïnterpreteerd kan worden. Zo ontdekken ze op inductieve wijze dat de afwezigheid van (een duidelijk omliggende) ontwikkeling eveneens typisch is voor postdramatisch theater.

Conclusie

De huidige theaterdidactiek biedt onvoldoende inhoudelijke en didactische handvatten om op een boeiende manier met postdrama aan de slag te gaan. Daardoor wordt deze theaterstroming niet alleen zelden aangereikt, er wordt ook al te vaak een verouderd en foutief begrippenkader gehanteerd dat allerm minst geschikt is om hedendaags theater te interpreteren, te analyseren en te evalueren. De pijnpunten situeren zich op twee niveaus: op het niveau van de leraar en op het niveau van de methode.

Eenzijds bepalen de vakinhoudelijke kennis en persoonlijke passie van de leerkracht het succes van het aanbod. Om de vicieuze cirkel 'onbekend maakt onbemind' te doorbreken sporen we aan tot een mentaliteitswijziging en is verdere professionalisering van zowel de onderwijspraktijk als de lerarenopleiding onontbeerlijk. Er is daarbij bovendien een grote nood aan verbindende communicatie tussen scholen en cultuurhuizen opdat beide elkaar zouden leren over de eindtermen en leerplannen, alsook over de ervaringsgerichte kijk op kunst. Op deze manier kunnen zowel het didactisch ontwerp van eventuele materialen die bij de voorstelling worden aangeboden door de cultuurhuizen, alsook de theaterdidactiek van de individuele leerkrachten verbeterd worden. Anderzijds werd vastgesteld dat de aandacht in de theaterdidactische methode overwegend uitgaat naar tekstbestudering. Deze wordt doorgaans als doel beschouwd, eerder dan als middel om de beleving onder woorden te brengen en te vatten of te begrijpen. Daardoor wordt theater niet meer beleefd. Methodes die meermaals terugkomen zijn voornamelijk het schema van Kowzan en het model van Geljon. Deze studie heeft echter aangetoond dat deze modellen niet zomaar kunnen toegepast worden tijdens lessen over postdramatisch theater.

Theatertekens vertellen in postdramatisch theater namelijk samen een verhaal en kunnen niet los van elkaar beschouwd worden. De

theatertaal dient wel aangereikt en geoefend te worden zodat leerlingen hun ervaring, mening en interpretatie op gepaste wijze kunnen verwoorden, maar niet op een afgelijnde manier. Theatertaal dient als een vocabularium aangereikt te worden waarmee leerlingen verder actief aan de slag gaan bij het bestuderen van theater, en de relaties tussen de tekens onderling proberen blootleggen. Postdramatisch theater is immers gericht op de zintuigelijke waarneming van zijn toeschouwers. Het is een ontmoetingsplek van individuele ervaringen. Het lesontwerp rond de voorstelling *Matisklo* die in dit artikel als case study wordt besproken, is net als de voorstelling zelf gestoeld op een ervaringsgericht karakter. Via een sterk beeldende manier van insceneren bieden Provoost en Veldhuis de toeschouwer kansen om aan zelfreflectie te doen. Daarvoor wordt echter van de kijker verwacht dat hij/zij/die een open kijkhouding aanneemt en de verwachtingen die hij/zij/die heeft bij het klassiek drama los durft te laten. Het is belangrijk dat leraren die open houding ook bij hun leerlingen bewerkstelligen. Dit door hun leerlingen niet meteen te confronteren met de abstracte beelden in de voorstelling, maar door stapsgewijs en vanuit de theaterbeleving voorzichtige stapjes richting theateranalyse te zetten. Een voorafgaande training in beeldgeletterdheid werkt immers drempelverlagend. Door samen beelden te leren 'lezen' via de Visual Thinking Strategies-methode, kunnen leerkrachten een brug maken tussen de concrete en tastbare leefwereld van de leerlingen en de abstracte beeldtaal in postdramatische voorstellingen.

Kortom, een geëngageerde, communicatieve en eigentijdse leraar die op een geïntegreerde, ervaringsgerichte, analytische en activerende manier hedendaags (postdramatisch) theater samen met zijn leerlingen ontdekt, is de leraar die met plezier en passie de deur richting theaterzalen voor jongeren opent. Wanneer hij/zij/die daarbij investeert in een op het medium afgestemde methode en begrippenkader, verhoogt de slaagkans om van leerlingen belevende, kritische en zelfstandige toeschouwers te maken, ook na schooltijd.

Geciteerde werken

Arteel, Inge, Lars Bernaerts, Lieven Buysse, Ine Corteville, Julie Lippens, en Tanja Mortelmans. *Naar een Talenonderwijs in topvorm: Een bevraging van de Vlaamse taalleerkracht*. Vlaams Talenplatform, 2022.

Crombez, Thomas., Luk Van den Dries, Karel Vanhaesebrouck, Jelle Koopmans, en Frank Peeters. *Theater. Een westerse geschiedenis*. Tilt: Lannoo, 2015.

Demeulenaere, Andy, Bert Pieters, en Sanne Hermans, rreds. *Beelden lezen en schrijven*. Brussel: Imec vzw, 2019. <https://mediawijs.be/tools/beelden-lezen-en-schrijven>. Laatst geraadpleegd op 20 juni 2021.

Dera, Jeroen. "Gedichten als smokkelwaar." 6 augustus 2019. <https://jeroendera.wordpress.com/2019/08/06/gedichten-als-smokkelwaar/>. Laatst geraadpleegd op 20 juni 2021.

Dieleman, Cock. "De moeizame samenwerking tussen jeugdtheater en basisonderwijs in Nederland." *Cultuur+Educatie* 13:36 (2013): 26-40.

Dieleman, Cock. "Maak van theatereducatie een volwaardig en uitdagend onderdeel in het curriculum." 23 juni 2015. https://www.lkca.nl/opinie/maak-van-theatereducatie-een-volwaardig-en-uitdagend-onderdeel-in-het-curriculum/?fbclid=IwAR0Xt1kb3U9k_P6rBaczNwxM1ep-mvCnNKHvF9NPh7Zp7hoqEDEOfqgmGkTs. Laatst geraadpleegd op 20 juni 2021.

Dirksen, Joop. (1999). "Dat komt er nou van...- veertig-plussers over de effecten van hun literatuur- en kunstonderwijs." *Tsijp/Letteren*, 9 (1999): 21-26. https://www.dbnl.org/tekst/_tsj001199901_01/. Laatst geraadpleegd op 20 juni 2021.

Geljon, Cor. "Toneelteksten in de klas." *Vonk* 18:2 (1988).

Jans, Erwin. Theater voorbij het drama?" *Etcetera* 18:73 (2000): 54-59.

Nellis, Steff. "Impliciete aanpak, expliciet beleid: Een onderzoek naar de

praktische implementatie van Queeronderwerpen in het Vlaams secundair onderwijs." *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid* 1-2 (2021): 45-60.

Pijpers, Remco. "Online workshop over 'Beeldgeletterdheid' voor leraren van Stichting Kennisnet." 8 oktober 2019. https://maken.wikiwijs.nl/188709/Workshop_Mediawijsheid_beeld_en_analyse_van_beeld. Laatst geraadpleegd op 20 juni 2021.

Staes, Jan. "Theater als film, film als theater." *Vonk* 30:4 (2001): 23-34.

Swyzen, Claire en Kurt Vanhoutte. *Het statuut van de tekst in het postdramatische theater*. Antwerpen: UPA, 2015.

Thielemans, Leen. "Theater voor scholen. Of hoe het veld naar de zaaier kijkt." *Vonk*, 26:4 (1997): 55-58.

Van den Dries, Luk, Steven De Belder en Koen Tachelet. *Verspeelde werkelijkheid: Verkenningen van theatraaliteit*, 21-38. Leuven: Van Halewyck, 2002.

Van den Dries, Luk. "Val in de leegte." *Etcetera* 22:92 (2004): 11-14.

Van Hoey, Johan. "Theatertaal." *Vonk* 19:6 (1990): 32-45.

Vanhooren, Steven, Carlijn Pereire, en Maryse Bolhuis. "Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21^{ste} eeuw." *Nederlandse Taalunie*, 2017. <https://taalunie.org/publicaties/19/iedereen-taalcompetent>. Laatst geraadpleegd op 29 november 2022.

Van Soest, Gea. "Toneelteksten beleven." *33^{ste} Conferentie Onderwijs Nederlands* (2019): 182-186.

Wentzel, Karen en Bert De Vos. "Praten over teksten: waarom en hoe?" *34^{ste} Conferentie Onderwijs Nederlands* (2021): 79-83.

Wisse-Weldam, Caroline en Gerdineke van Silfhout. "Zweten in de les Nederlands: geïntegreerd literatuur-, lees- en schrijfonderwijs" *30^{ste} Conferentie Onderwijs Nederlands* (2016): 182-186.

Wuyts, Rudi. "Tekstervaring en tekstanalyse: aparte werelden of toch een?" *Vonk* 36:1 (2006): 21-28.

Noten

1 Dit artikel is de herwerking van de educatieve masterthesis van Marthe De Ruyscher, getiteld *Hedendaags postdramatisch theater in de klas: van onzichtbaar personage naar antagonist. Een retrospectieve handleiding die hedendaags postdramatisch theater uit de coulissen van het klaslokaal haalt met als casestudy Matisklo (2018) van Bosse Provoost en Ezra Veldhuis* (2021). Grote dank gaat uit naar Prof. dr. Jordi Casteleyn voor de begeleiding en de constructieve momenten van feedback, alsook naar theatermakers Bosse Provoost en Ezra Veldhuis die zich erg bereidwillig en constructief opstelden tijdens het onderzoek dat aan deze publicatie voorafging. Steff Nellis herwerkte de proef met goedkeuring van De Ruyscher tot voorliggend artikel voor *Documenta: Tijdschrift voor Theater*.

2 Disclaimer: Er wordt gekozen voor een bespreking van theaterdidactiek in de derde graad secundair onderwijs uit verschillende overwegingen. Enerzijds omwille van de eigen achtergrond: beide auteurs zijn immers het meest vertrouwd met de context uit de tweede en derde graad secundair onderwijs en spreken vanuit de eigen ervaring met een concrete lescontext. Daarnaast speelt ook de epistemologische overweging dat postdrama binnen de lessen theater(geschiedenis) vandaag voornamelijk binnen de richtingen die zowel in doorstroom als in dubbele finaliteit zitten, wordt behandeld. Dit artikel is daarbij een aansporing tot grondige reflectie over de algemene inzetbaarheid van lessen theater in diverse lescontexten. We bepleiten dat dit een start is tot de exploratie van de theaterdidactiek in een zo breed mogelijke variatie van onderwijsvormen.

3 Er zijn heel wat initiatieven van cultuurhuizen en makers uit om lesmateriaal uit te bouwen waarin leraren achtergrondinformatie, expressieoefeningen, lessuggesties, historische context, link met de actualiteit, aanknopingspunten, enzovoort terug kunnen vinden. Deze educatieve ondersteunde mappen kunnen meteen na het bekijken van de voorstelling toegepast worden in de klas. De leraar wordt wel uitgenodigd om de lesmap aan te passen aan de doelgroep en hierbij rekening te houden met het niveau van de klas. Naast lesmappen bieden de pedagogische werkingen van theaterhuizen vaak dienstverlening en/of cursussen met betrekking tot theatereducatie en dramatische werkvormen, workshops met de makers enzovoort. Voorbeelden van cultuurhuizen die dergelijke initiatieven behartigen zijn Bronks jeugdtheater in Brussel, het paleis in Antwerpen, Canon en Cultuurcel van het departement onderwijs. Naast het educatieve materiaal nemen dergelijke cultuurhuizen ook het initiatief om leraren Nederlands uit te nodigen op de generale repetitie, zodat de leraren de voorstelling zelf al eens hebben gezien en beleefd alvorens deze met de klas bij te wonen.

4 Zie wat dit betreft het artikel van Luk van den Dries. "De grenzen van de semiotiek." In Van den Dries, Luk, Steven De Belder en Koen Tachelet, *Verspeelde werkelijkheid: Verkenningen van theatraaliteit*, 21-38. Leuven: Van Halewyck, 2002.

5 <https://www.onderwijsdatabank.nl/84159/vragenspel-van-chambers/>