

TE GAST BIJ DEGASTEN

DOOR TANJA OOSTVOGELS EN ANN SAELENS

Het onderzoek “Verleiden tot het midden” wil een meer doordachte aanpak voor het initiëren en begeleiden van creatieopdrachten bij jongeren bewerkstelligen. Eén van de onderdelen van het onderzoek is het in kaart brengen en analyseren van *good-practices* in Vlaanderen en Nederland. Welke werkvormen en begeleidingsmethodes zijn relevant voor de creatie van autonoom podiumwerk van jongeren? We waren te gast bij jongerentheatergezelschap DEGASTEN in Amsterdam en beschrijven op welke manier de theaterdocenten van DEGASTEN een artistieke leeromgeving creëren waarin een jonge, niet-professionele speler een maakproces kan doormaken.

Op de website van DEGASTEN (*OVER DEGASTEN*, z.d.) staat te lezen dat het theatergezelschap rauw, fysiek en interdisciplinair montage-theater maakt met jongeren tussen de 12 en 25 jaar. De spelers maken theater dat sterk associatief en visueel is. De voorstellingen zijn gebaseerd op ervaringen van de spelers en gaan altijd over actuele onderwerpen, dicht bij hun belevingswereld. Bij de jaarlijkse auditie worden er gemiddeld 70 jongeren aangenomen, verdeeld over DEGASTEN Oost, DEGASTEN West en DEGASTEN Noord, een performancegroep die op scholen speelt en een productiegroep die te zien is in de professionele theaters. De jongeren blijven gemiddeld 2 jaar bij DEGASTEN. Nadien bekijkt men samen met de spelers waar ze eventueel verder artistiek kunnen groeien. Vele spelers keren na een aantal jaar terug, sommigen stromen door naar het Hoger Kunstonderwijs en keren daarna ook regelmatig terug naar DEGASTEN als stagiair of theaterdocent.

In maart 2022 organiseerden DEGASTEN een maakweekend: gedurende twee dagen gingen een 50-tal jongeren aan de slag met vier vaste theaterdocenten van DEGASTEN, een dansdocent en een schrijfcoach. Het is op dat moment een hele tijd geleden dat de spelers elkaar konden ontmoeten, door de coronamaatregelen was het lange tijd onmogelijk om in groep samen te komen. Het maakweekend dat wij meemaakten, stond dan ook in de eerste plaats in het teken van het mogelijk maken van fysiek contact en het terug samen kunnen spelen. De sfeer in het weekend werd hier sterk door bepaald: enorm veel energie en zin om samen te zijn, samen te spelen en te maken. Het woord ‘knaldrang’ is hiervoor uitgevonden.

Op zaterdag kreeg iedereen een gezamenlijke opwarming met de dansdocent, daarna kreeg elke groep alternerend een dansworkshop, een schrijfatelier en een workshop bij één van de vaste theaterdocenten. Op zondag werd er met het materiaal van zaterdag opnieuw doorgewerkt in de workshops bij de vaste theaterdocenten van zaterdag om zo aan het einde van de middag het gecreëerde materiaal te kunnen presenteren.

Wij observeerden tien workshops en tussendoor praatten we met de jongeren, docenten en medewerkers over wat we te zien kregen. Als ervaren theaterdocenten is het werken met jongeren aan creatieprocessen voor ons gekend terrein. Niettemin waren we geboeid én ook verrast door de energie en vanzelfsprekendheid waarmee de jongeren in het maakweekend creëerden.

Schijnbaar onuitputtelijk en vol overgave stortten ze zich op een uitdagende opdracht: in één weekend met de groep iets maken, geïnspireerd op het thema constructie/deconstructie. De presentaties die op het einde van het weekend getoond werden, waren niet tot in detail uitgewerkt, uiteraard niet, maar hadden zonder uitzondering een artistieke zeggingskracht en wisten ons te raken en te inspireren. Hoe doet DEGASTEN dit? Hoe doen deze theaterdocenten dit?

Welke bewuste keuzes maken DEGASTEN of de theaterdocenten in het installeren van een artistieke leeromgeving waardoor dit proces mogelijk wordt?

Eerst bewegen! En music maestro!

“We’d all chosen, at one time or another, to work with a focus that overwhelmed us into letting go.”

Jonathan Burrows(2010)

Het weekend start met een knaller van formaat: een gastdocent geeft een gezamenlijke opwarming aan alle jongeren die meedoen aan het maakweekend. Een grote groep van 50 jongeren die zich overgeeft aan bewegen, vaak op pompende beats. Deze opwarming blijkt niet los te staan van de rest van het weekend: in zowat alle workshops neemt bewegen een prominente plaats in en is muziek een dragende factor. Soms worden de fysieke opdrachten puur als opwarming ingezet, vaak zijn het opdrachten die tot doel hebben materiaal te genereren.

De theaterdocenten van het maakweekend geven aan dat het ‘lijfelijk omgaan’ met de materie ervoor zorgt dat de jongeren in de schrijfopdrachten die erop volgen creatiever en makkelijker associëren. De jongeren kunnen meer *voelen* waarover het gaat in plaats van er enkel over te *denken*. Ook de fysieke uitputting helpt om niet a priori te denken. Of zoals een theaterdocent verwoordde: “Er gaan dan meer luikjes open.”

Bewust een leeromgeving creëren waarin ervaring eerst komt en analyse volgt wordt beschreven door Jane Bird en Christine Sinclair (2019). Ze schrijven hoe studenten volgens de principes van *embodied pedagogy* instinctief hun cognitieve verwerkingsvaardigheden meebrengen in de context van een workshop. Aan de studenten wordt gevraagd om in eerste instantie de impuls van *het denken om betekenis te geven* aan de kant te schuiven. In plaats van denken, schrijven of praten worden ze ondergedompeld in fysieke taken: maken en doen. Ze gebruiken hun lichaam als materiaal om te communiceren en te construeren.

Wanneer de jongeren vragen beginnen te stellen over een opdracht bewegingen verzinnen, blokt de theaterdocent dit meteen af: “Niet te veel hoofd, laat je lichaam dit uitvlooien”. Even later ziet een theaterdocent een jongen stil op grond zitten nadenken. Hij gaat ernaar toe en zegt “Ook voor jou heb ik de opdracht om niet met je hoofd te denken, maar te bewegen en te denken met je lichaam zodat je zoekt terwijl je beweegt.”

Het intens beleven en engageren in het samen dansen op luide muziek zorgde dit maakweekend voor een sfeer van collectief plezier en een schijnbaar gemak om als groep vanuit deze ambiance te creëren. Kan de eigenheid van elke jongere hierin gedijen? Moet je als speler eerder makkelijk durven handelen en impliceert dit het hebben van een eerder extraverte persoonlijkheid als speler? Op onze vraag of je een extraverte persoonlijkheid moet hebben om bij DEGASTEN te kunnen meedoen, antwoordde één van de jongeren: “Nou, dat is hier heel gewoon Amsterdam, hoor!” Misschien wijkt het beeld van de schijnbaar extraverte houding van de jongeren en het gemak waarmee ze uiten wat ze denken en voelen wel sterk af van wat we soms zien als Vlaamse theaterdocenten in een Vlaamse context. Niettemin stelt

Roznowski dat men in veel dramapraktijken introverte leerlingen op een extraverte manier laat werken en dat dit een averechts beoogd effect kan hebben op deze spelers. Hij pleit voor een aandachtiger gebruik van improvisaties omdat die vaak net gericht zijn op de extraverte kwaliteiten van spelers. Hij oppert daarom een aantal strategische voorstellen die de standaard theatrale modellen van improvisaties en groepsvormende opdrachten kunnen transformeren zodat ook introverte studenten niet uit de boot vallen.

De functie van dit specifieke maakweekend was een weerzien te organiseren voor alle jongeren verbonden aan DEGASTEN en dit na een te lange periode van Corona. Dit zorgde ervoor dat uitbundigheid – zelfs in de pauzes - vaak de boventoon voerde. De aanpak van DEGASTEN in dit weekend moeten we daarom ook kaderen binnen deze zeer particuliere omstandigheden. In de workshops waren persoonlijke gesprekken bovendien eerder regel dan uitzondering en werd er met veel zorg en respect met elkaar omgegaan. In die zin tonen de theaterdocenten duidelijke aandacht voor de eigenheid van elke speler en zijn ze alert voor individuele noden.

De theaterdocenten zetten de muziek en het fysieke bewust in, ze gebruiken de muziek om de jongeren op de vloer te krijgen en vol overgave aan de opdrachten te laten beginnen. Jane Bird en Christine Sinclair (2019) beschrijven hoe een docent studenten kan verleiden, kan lokken om zich over te geven aan een opdracht door middel van een kleine eerste stap. Een stap die hen in korte tijd brengt naar het volledig opgaan in speelse, fysieke, ritmische en expressieve verbeeldingsopdrachten.

Niet alleen de opwarming aan het begin van het weekend is doordrenkt met luide popmuziek. Muziek is nagenoeg permanent aanwezig in alle workshops. Het voorbereiden van een maakopdracht of een schrijfopdracht: alles gebeurt onder een tapijt van (pop)muziek. Soms is de muziek prominent aanwezig, soms dient ze als achtergrond. De keuze van de muziek wordt grotendeels bepaald door de docenten maar door de enthousiaste reacties van de jongeren op de muziek lijken de jongeren duidelijk te maken dat deze keuzes sterk aanleunen bij hun eigen muzieksmaak.

In het maakweekend bieden de docenten niet alleen de muziek van de jongeren aan, maar engageren ze zich ook volop in de beleving ervan. Ze trekken de jongeren fysiek de vloer op door zelf ook te bewegen en te dansen, door enthousiasme en plezier te tonen. Participeren wordt evident en makkelijk. En de gemeenschappelijke basis is er: wij samen en de muziek.

Nicola Abraham (2019) beschrijft hoe dit zoeken van een gemeenschappelijke basis een manier kan zijn om op intuïtieve manier een verbinding te maken met jongeren. Een manier van verbinden waarvoor niet al te veel woorden nodig zijn. Hierdoor kan vertrouwen ontstaan.

Het gebruik van muziek om de opdrachten te initiëren en te ondersteunen leidt tot een hoge graad van participatie en energie bij deze jongeren. Het opzwepende karakter van de muziek heeft in positieve zin een effect op het met lef aangaan van de opdrachten. Soms lijkt de voortdurende aanwezigheid van muziek arbitrair. Waarom ook muziek als de jongeren een schrijfopdracht doen of samen een opdracht uitdenken? In een interview geeft één van de theaterdocenten aan dat het gebruiken van muziek niet alleen dient om een eerste stap te faciliteren of om het denken deels uit te schakelen. Het gebruik van muziek als achtergrond bij maak- of schrijfopdrachten dient nog een ander doel. De muziek brengt een lichtheid in de

sfeer die er hangt, een lichtheid die de theaterdocenten bewust willen installeren in een maakproces. Het streven is het *ontheiligen* van het maken en het schrijven. Het is *gewoon werk*: onderzoekend en speels.

De theaterdocenten van DEGASTEN nemen in dit maakweekend de jongeren mee in opdrachten vol fysieke overgave waarbij het denken *on hold* wordt gezet. Het is het eerste wat in het oog springt maar hun werkwijze impliceert veel meer dan dat. Het materiaal ontstaat niet *vanzelf*. Hoe brengen de theaterdocenten het maakproces op gang? En hoe helpen ze de jongeren om materiaal te genereren?

Maken, maken, maken ...

Rule 7: The only rule is work. If you work, it will lead to something. It is the people who do all the work all the time who eventually catch on to something.

John Cage, gebaseerd op Corita Kent (2008)

Hét middel om het maakproces op gang te brengen zijn de weloverwogen maakopdrachten van de theaterdocenten. De opdrachten van de theaterdocenten van DEGASTEN zijn afgebakend op vlak van thema of inhoud. Ook op het vlak van het werkproces bakenen de theaterdocenten opdrachten af: de voorbereidingstijd en het aantal participanten per opdracht wordt gelimiteerd. Ze volgen elkaar soms in hoog tempo op. Dit kan te maken hebben met de korte werkperiodes in aanloop naar het toonmoment, maar ook met het indirect willen stimuleren van een snelle en gerichte aandacht op het experiment. Vaak zijn het afgebakende maakopdrachten met enkele duidelijke richtlijnen, maar ze laten ook steeds veel ruimte voor interpretatie. De opdrachten dagen de jongeren uit om vanuit zichzelf - hoe zij over de dingen denken - te vertrekken. De theaterdocenten van DEGASTEN geven kaders en creëren tegelijk een ruimte waar de vrijheid de boventoon voert.

Deze manier van werken doet denken aan de manier waarop Melissa Bremmer en Emiel Heijen (2020) in *Wicked Arts Assignments* maakopdrachten omschrijven. Het zijn opdrachten die paradoxen inhouden: ze zijn zowel open als gelimiteerd, ze doen zowel appèl aan persoonlijke fascinaties als de blik op het groter geheel, ze laten ruimte voor experiment, maar bieden ook duidelijke richtlijnen. Runco en Okuda Sakamoto (geciteerd in Heijnen & Bremmer, 2020) beweren dat volledige autonomie of vrijheid voor de studenten niet per se leidt tot de meest creatieve oplossingen, noch het sterkste experimenteergedrag. Ze suggereren dat hun creatief potentieel meer tot zijn recht komt in een kader van *gecontroleerde vrijheid*, waarbij de studenten aangemoedigd worden om te onderzoeken in een kader van flexibele begrenzingen. Deze begrenzingen kunnen hen ervan weerhouden de makkelijkste uitweg te kiezen, een uitweg die te veel gebaseerd is op dat wat ze reeds kennen en kunnen.

De theaterdocenten trachten nauwelijks in te gaan op vragen die de jongeren hebben over de maakopdrachten en zeggen: *“Doe wat je ervan begrepen hebt”*. Een theaterdocent vertelt in een pauze dat hij dat bewust doet om ze uit *het te veel denken* te houden, uit *het moeten beantwoorden aan iets*. Keith Sawyer (2019a) onderschrijft die aanpak wanneer hij stelt dat studenten vaak op zoek zijn naar extra informatie bij ingewikkelde opdrachten om de ambiguïteit ervan te reduceren, maar dat het belangrijk kan zijn om *nét* dan geen specifieke uitleg te verschaffen omdat dit zou verhinderen dat studenten hun eigen weg ontdekken.

Opdrachten die een zeker risico inhouden omdat de uitkomst ervan onvoorspelbaar is of omdat de opdracht in aard nog ambigu is, blijken belangrijk in creatieve processen. In het artikel *Fostering Creative Performance in Art and Design Education through via Selfregulated learning* (Greene et al., 2019) stellen de auteurs dat men geen creatieve processen aanvat als men op voorhand al te zeker is van een uitkomst of resultaat. Ze betogen dat een risicovoller pad nemen meer kansen biedt om nadien te reflecteren over eventuele hindernissen en

moeilijkheden en dan van daaruit nieuwe wegen in te slaan. Het zijn net de minder veilige opdrachten die een creatief proces in gang kunnen steken.

In het weekend coachen de theaterdocenten de jongeren bewust hoe ze om kunnen gaan met een opdracht. Er wordt een appel gedaan op hun makerschap. Eén theaterdocent benoemt dat als het “aanwakkeren van een kunstenaarshouding”. Ze legt uit hoe ze jongeren begeleidt om zelf een interpretatie te geven aan de opdrachten die ze krijgen.

Iemand vraagt in een workshop “Zijn er nog bepaalde eisen waaraan de choreografie moet voldoen?” en de theaterdocent zegt “Zet nu zelf je makerschap in voor die delen.”

De theaterdocenten combineren sterke maakopdrachten die ambigu zijn van aard met de bewuste keuze om nauwelijks in te gaan op vragen over de opdrachten. Ze doen dit én om de jongeren uit het denken te houden én om de mogelijkheid te vergroten dat ze hun eigen weg ontdekken binnen de opdrachten. Met deze insteek gaan de theaterdocenten voortdurend op zoek naar het aanwakkeren van een *kunstenaarshouding* bij de jongeren.

De aard van de opdrachten en de manier waarop de theaterdocenten handelen doet sterk denken aan de visie van Keith Sawyer (2021). Hij beschrijft de aard van creatief denken in het kader van creatieve processen en onderscheidt vijf belangrijke kenmerken: het non-lineaire karakter: veel improvisatie en onvoorspelbare koerswijzigingen (1); het probleemoplossende karakter: vraagstellingen en oplossingen die steeds wisselen en nieuwe vragen oproepen (2); divergentie: het genereren van veel verschillende ideeën en mogelijke oplossingen (3); *dead-ends*: mislukkingen en uitzichtloosheid die het herstarten en devieren in de hand werken (4); onzekerheid en ambiguïteit (5).

Deze kenmerken zijn niet alleen herkenbaar in het creatieproces bij DEGASTEN, de theaterdocenten zoeken ze bewust op door de keuze van de maakopdrachten. De opdrachten waarborgen een sterke mate van onvoorspelbaarheid en werken divergentie en ambiguïteit in de hand. Via de opdrachten genereren de theaterdocenten materiaal maar ze doen dit op zo’n manier dat *dead-ends* een onderdeel vormen van het proces. De theaterdocenten tonen in de manier waarop ze handelen hoe ze zich bewust zijn van de eigenheid van creatief denken: ze waarderen het onvoorspelbare en divergente karakter van het proces en tonen hoe *vastzitten* normaal is en juist productief kan zijn. Ze proberen de jongeren te inspireren of geven hen een andere ingang waar nodig om hun creatieproces weer op gang te brengen. Ze geven een compliment op een moment van onzekerheid. Hiermee lijken ze te honoreren dat de jongere de onzekerheid die eigen is aan een creatieproces, aangaat.

Op een bepaald moment komen twee jongeren die een schrijfpdracht kregen terug bij de theaterdocent. Ze zitten vast en ze laten zien wat ze al hebben. De theaterdocent zegt dat ze hen iets wil tonen dat ze zelf erg goed vindt en ze toont hen een fragment uit een theatertekst. Ze vraagt hen om dit te bekijken en legt hen dan uit dat het een tekst is die associatief werkt. Ze vraagt of dit hen kan inspireren om nog vrijer associatief verder te schrijven. Ze geeft ook nog de tip om verder in te zoomen en uit te zoomen. Ze zegt ook tegen één van de jongeren hoe goed ze zijn tekst van daarnet vond. Hij glundert.

Het creatieproces bij DEGASTEN kan enkel plaatsgrijpen als de jongeren de maakopdrachten ten volle aangaan. Hoe wordt die veilige en toch ook moedige ruimte om dit proces aan te gaan geïnstalleerd bij DEGASTEN? Een ruimte waar het evident is dat jongeren durven experimenteren, spreken, bewegen en maken zonder zich daarbij ogenschijnlijk zorgen te maken dat wat ze zeggen of doen *goed genoeg* is of artistiek waardevol?

Een lotus groeit in de modder

“Sometimes if you start out with the premise that you’re allowed to fail, it actually helps you to succeed. This is another of the paradoxes of performing: by allowing of what might go wrong, you include and conquer it.”

Jonathan Burrows (2010)

Het lef om risico’s te nemen komt er niet vanzelf, dat getuigen ook de jongeren die we interviewen. Ze vertellen hoe ze in het begin bij DEGASTEN onzeker waren en aarzelden over of wat ze deden wel goed genoeg was. De theaterdocenten oefenen in het hele weekend geen druk uit. Noch op hun groep, noch op individuele jongeren uit de groep. In het maakweekend wordt er gezocht naar een *flow* waarin de kans dat de jongeren het maken positief ervaren zo groot mogelijk is. De theaterdocenten reiken verschillende elementen aan en vragen dan aan de jongeren om hierrond in groep te improviseren. Ook in de afwerking en uitvoering stralen ze een groot vertrouwen in de jongeren uit, ook al moet er in extreem korte tijd iets gemaakt worden. Het is wat het is.

Twee theaterdocenten benoemen aan het begin van hun les zaterdag: “We gaan onderzoeken en maken dit weekend. Voel geen druk. Eerst gaan we bewegen, dan conceptjes uitdenken en uitproberen en zo een zaadje planten voor morgen. Morgen kijken we dan verder.”

Dat vertrouwen benoemen de jongeren in een interview als cruciaal. De jongeren beschrijven hoe ze vertrouwen krijgen door de grote vrijheid die ze krijgen in het creëren: ze worden uitgedaagd om zelf te maken, te creëren vanuit opdrachten die veel ruimte laten voor interpretatie. De theaterdocenten laten de jongeren vaak een maakopdracht uitwerken zonder bij de groepjes langs te gaan om te helpen of te sturen.

“Het samen maken daar gaat het om.”, vertelt één van de jongeren in de pauze, “Je doet er al meteen toe. Je hoeft je niet te bewijzen. Je hoeft nergens aan te voldoen. Het gaat echt om samen maken.”

Nicola Abraham (2019) stelt dat een veilige en ondersteunende omgeving de student in staat stelt om autonomie te ontwikkelen in het proces van beslissingen nemen in een creatie. Om risico te kunnen nemen en je intuïtie te durven volgen, is er een combinatie nodig van weinig richting of instructie, veel vrijheid en een hoge mate van ondersteuning.

Een theaterdocent zegt in een gesprek in de pauze: “Ik wil voor de jongeren in mijn groep een sfeer van vertrouwen en vrijheid installeren. Ik werk als acteur zelf ook zo het beste. Niet als iemand roept: ‘het moet’ of ‘kom op’.”

Vertrouwen, ondersteuning, vrijheid én uitdaging gaan steeds hand in hand in de workshops tijdens het maakweekend. De theaterdocenten geven veel complimenten over hoe goed er gewerkt wordt én stellen zich eisend op: er moet hard gewerkt worden. Ze richten de

workshops zo in dat er op korte tijd veel gebeurt. De groepen zijn groot, ongeveer 15 jongeren per groep. Ook dat lijkt een functie te hebben: de jongeren kunnen één zijn van velen. Ze kunnen opgaan in de groep of een stap naar voor zetten wanneer ze zich daar comfortabel bij voelen. De omgeving is én beschermend én veeleisend.

Als een groepje jongeren aarzelt om als eersten te tonen zegt een docent: "Chill! Een lotus groeit in de modder! Jullie gaan dit als eerste proberen en de anderen krijgen het privilege om hiernaar te kijken. Blijf rustig en geen stress."

Zorg dragen voor elkaar is een rode draad in het weekend. Dit is zichtbaar in de intentie om de namen van iedereen te kennen en juist uit te spreken, in het zorgen voor eten, in het oog hebben voor de werkdruk op de docenten en in het op een vanzelfsprekende manier omgaan met anderstaligheid.

Het weekend bij DEGASTEN start met het voorstellen van docenten en medewerkers die mee het weekend vormgeven, er volgt een daverend applaus. Op verschillende momenten tijdens de workshops neemt men de tijd om de namen van de 50 jongeren te vragen én goed uit te spreken. Het leren kennen van je naam én het goed uitspreken van je naam is belangrijker dan we denken. Het bewust of onbewust verkeerd uitspreken of verbasteren van iemands naam omdat de naam moeilijk uit te spreken is of vreemd in je oren klinkt, benoemen de auteurs van het artikel *Racial microaggressions in everyday life* (Sue et al., 2007) als een kleine daad van onverdraagzaamheid, een daad van *micro-agressie*. Of je dat nu wil of niet, wat je communiceert is: jouw naam doet er niet toe, je naam is vreemd en moeilijk, en het is niet aan mij om er de tijd voor te nemen om hem correct uit te spreken. Jongeren wiens naam voortdurend verkeerd wordt uitgesproken herkennen dit gevoel en dat kan een impact hebben op hun zelfbeeld en zelfvertrouwen. De theaterdocenten van DEGASTEN nemen in een aantal workshops uitvoerig de tijd om de namen te kennen, juist uit te spreken én te memoriseren.

Een theaterdocent vraagt op een bepaald moment in de workshops een jongen opnieuw naar zijn naam omdat ze hoorde dat mensen hem anders aanspreken, hij vertelt haar hoe hij graag aangesproken wordt. "Ok zegt, ze, dan zeg ik dat ook".

Op zondagochtend is er opnieuw een collectieve opwarming en op het einde daarvan staat iedereen verspreid op de vloer en moeten ze als een theaterdocent hen aanraakt hun volledige naam luidop tegen de groep zeggen. Het wordt een bijna magisch moment waarbij de theaterdocent rustig de tijd neemt om naar elk van de 50 jongeren toe te stappen met de vraag om hun naam luidop te laten klinken in de grote zaal. Nadien herhalen ook alle andere aanwezigen (docenten, bezoekers, onderzoekers) luid hun namen. Het is een ontroerend moment.

Er is het hele weekend lang eten voorzien voor de jongeren. Het valt op dat DEGASTEN kiest voor gezond eten: als tussendoortje is er fruit bijvoorbeeld, 's middags broodjes met beleg of soep en op zaterdagavond is er ook eten voorzien. Uit de keuze voor gezond eten spreekt zorg en aandacht. Op zondag staat er bij aankomst een schaal bananen en peperkoek klaar. Dat er ook gedacht is aan die jongeren die geen tijd hebben gehad om te ontbijten, toont hoe zorgzaam en attent men omgaat met iedereen.

Alle theaterdocenten van DEGASTEN hebben een eigen groep waar ze zondag iets mee maken vanuit het thema *constructie/deconstructie*. Op zaterdag werken ze elk twee uur met hun eigen groep én kunnen ze kijken naar de gastdocenten van het schrijf- en dansatelier. Het materiaal uit deze workshops kunnen ze op zondag gebruiken in hun eigen maakproces met de groep. Op deze manier hoeft niet alles van de vaste theaterdocenten zelf te komen. Ook hier spreekt een vorm van zorg uit.

De voertaal in alle workshops bij DEGASTEN is Nederlands, maar de theaterdocenten schakelen moeiteloos naar het Engels als daar behoefte aan is.

Een jongen van Turkse afkomst die nog maar onlangs naar Nederland verhuisde, zegt na de schrijfp opdracht dat hij in het Turks heeft geschreven omdat de opdracht free-writing was en dat het voor hem zo het best werkte, maar dat hij het nu zal proberen te vertalen in het Engels. De theaterdocent vraagt om het toch eerst in het Turks te lezen, om dat voor haar te doen. Ze spreekt zelf ook Turks. Nadien vertaalt hij. Iedereen is onder de indruk, ook van de kracht van zijn zeggings in zijn moedertaal. Uiteindelijk zal de theaterdocent de mix van beide talen in het toonmoment behouden.

Twee nieuwkomers in één van de groepen worden voortdurend geholpen door middel van vertalingen of aangepaste opdrachten, waarbij ook gebruik wordt gemaakt van hun competenties en bijzonderheden. Iedereen beweegt en speelt op een eigen manier en op geen enkel moment gaat men op zoek naar homogeniteit of wordt er van de jongere verwacht *ergens aan te beantwoorden*.

In *The intracultural actor: Embracing Difference in Theatre Arts Teaching* (Hay & Landon-Smith, 2018) pleiten de auteurs terecht voor het omarmen van verschillen in de theaterpraktijk. In plaats van het steeds kijken vanuit een outsider-insider perspectief zien ze de verschillen liever als een startpunt en willen ze op zoek te gaan naar het unieke in plaats van het homogene. De interactie gebeurt op basis van onze specificaties, onze bijzonderheden, onze imperfecties en beperkingen. Hay en Landon-Smith zien ze als dé bron voor de kracht van de speler in training en performance. Ze formuleren in hun aanbevelingen voor een multi-linguale praktijk hoe het gebruiken en onderzoeken van de moedertaal en het uitwisselen van taal en cultuur een middel kan zijn om artistieke vrijheid en zelfvertrouwen te ontdekken.

Zorg dragen voor elkaar is geen hol begrip in dit weekend. Tonen van respect voor elkaar is én vanzelfsprekend én wordt 'geinstitutionaliseerd': het zit verweven in de werking.

De bevologenheid en overgave van de theaterdocenten is ook een belangrijke factor in het creëren van een leeromgeving die voldoende veilig én uitdagend is zodat artistiek werk kan ontstaan. In alle workshops is duidelijk dat de theaterdocenten graag met de jongeren werken: ze doen mee, ze zijn geïnteresseerd en zijn enthousiast over de inspiratie die ze krijgen bij het zien van het werk van de jongeren. Eén van de jongeren legt in een interview uit hoe ze leerde om vrijuit te creëren, om de schaamte achter zich te laten. Naast een veilige werksfeer, noemt ze een andere cruciale factor in het proces van *erin te durven duiken*: de grote inzet die ze voelt van haar groepsgenoten en van haar theaterdocent.

Als vertrouwen, vrijheid, ondersteuning en uitdaging genoeg zijn om het experimenteren mogelijk te maken, wat zorgt er dan voor dat de jongeren blijven experimenteren? Waarom houden de jongeren er niet mee op na een wat mindere ervaring? Waarom kruipen ze dan niet in hun schulp?

Experimenteren leidt tot experimenteren. Ook zonder feedback.

“Working and then throwing things away is still working. There are always more possibilities. One of them will be the one you’ll recognize”

Jonathan Burrows (2010)

Eén van de jongeren vertelt hoe ze in het begin heel onzeker was als ze iets moest laten zien aan de groep. Omdat ze niet wist of wat ze zou laten zien wel *goed* was. Al snel kreeg ze door dat het niet ging om *goed of fout* maar om creativiteit en dat opende de weg voor haar om dingen uit te proberen, te durven experimenteren.

Gert Biesta (2021) benoemt in *World-Centred Education* enkele belangrijke facetten van het werk van de docent: de act van de onderbreking (als element om dingen ter sprake te brengen), het scheppen van de tijd die nodig is stil te staan én het bieden van ondersteuning en voeding die nodig zijn om op die plek *on middle-ground* te blijven. Deze *middle-ground* en hoe daar te blijven is waar het nu om gaat. Hoe houden de theaterdocenten de jongeren precies daar waar het niet makkelijk vertoeven is? Daar waar je regelmatig in doodlopende straatjes terechtkomt, waar je het falen tegenkomt en de verlammende onzekerheid voortdurend op de loer ligt.

Het genereren van materiaal is een voortdurende cyclus van maken en tonen. Na maakopdrachten volgt meestal een kort toonmoment en van daaruit wordt verder gewerkt zonder te beoordelen wat er op dat moment al is. Er is vooral positieve bekrachtiging over het aangaan van het experiment. Feedback is er nauwelijks, noch over wat er getoond wordt, noch over de uitvoering van wat getoond wordt. Alleen in de laatste fase, in het *afregisseren*, wordt er beperkt feedback gegeven over de uitvoering. In de creatie wordt elke vorm van materiaal gezien als mogelijk materiaal om op verder te werken. Hierdoor ontstaat een *oordeelvrije ruimte* waarin naar hartenlust kan gezocht en getoond worden.

Voor ze tonen zegt een theaterdocent: “Het onderzoek hoeft niet af te zijn. Je toont wat er nu is.”

Een andere theaterdocent zegt voor ze tonen: “Ik hoef nog geen koppen en staarten te hebben, mag los materiaal zijn.”

Na een toonmoment zegt een theaterdocent slechts één zin: “Onthoud wat je gemaakt hebt, heel bijzonder wat ik gezien heb”

De theaterdocenten benadrukken in het weekend op allerlei manieren dat er geen *goed of fout* is, alleen maar werk, werk dat ideeën of ingangen kan opleveren voor nieuw werk. Werk dat in een experimenteerfase zit: ruw en onaf. Werk waarmee ze proberen uit te zoeken hoe, wat en op welke manier ze iets willen vertellen over constructie/deconstructie.

Het denken in termen van goed of fout beschrijft één van de theaterdocenten als “Heel heftig aanwezig bij jonge mensen, bij alle mensen eigenlijk, in onze maatschappij”. Hij wil niet dat de jongeren gaan doen wat zij denken dat de theaterdocent goed vindt, want dat vindt hij niet interessant. Een standpunt wat hij deelt met Viola Spolin (geciteerd in Otto, 2020). Ook zij vindt dat het oordelen dominant is in onze manier van denken en dat de leerkracht of regisseur het principe van goedkeuren of afkeuren zou moeten laten varen omdat het de speler in de weg zit. Spelers, zo stelt ze, zouden zich vrij moeten voelen om te experimenteren zonder dat er een oordeel boven hun hoofd hangt, ze moeten op hun eigen manier vooruitgang kunnen boeken en zelf kunnen ontdekken hoe ze problemen kunnen aanpakken.

Het experimenteren zonder oordeel brengt in het maakweekend een opvallende speelsheid en lichtheid teweeg. De theaterdocenten en jongeren laten dingen vallen, ze pikken dingen van een tijdje terug weer op. Dingen ontstaan spelenderwijs, verdwijnen en komen weer tevoorschijn. In *Cultivating Imaginative Thinking* (Fleming et al., 2016) onderzochten de auteurs strategieën van docenten in kunstlessen en argumenteren dat er bewijs is om aan te nemen dat creatief werk dat voortkomt uit speelse momenten van geconcentreerd experimenteren, leidt tot gelaagd en intellectueel uitdagend werk. In het maakweekend wordt in de workshops niet of nauwelijks gepraat over wat er getoond wordt. Het materiaal blijft *gewoon materiaal* en niet iets wat goed of slecht is of ergens aan moet voldoen. Niks wordt geanalyseerd, nergens wordt een vergrootglas op gehouden.

Het minimaal tot geen feedback geven was een bewuste keuze voor dit weekend. In een setting waarin een heel jaar met een groep wordt gewerkt, wordt er wel gebruik gemaakt van (peer)feedback als manier om een proces te sturen.

Eén van de docenten zegt in een interview: *“Je kan de kunstenaarshouding bij de spelers ook aanwakken, hun houding als maker, door zelf te gaan benoemen wat je echt interessant vindt of goed en het naar elkaar toe uit te spreken waarom iets sterk werkt of niet.”*

Naast het installeren van een oordeelvrije ruimte, stellen de theaterdocenten ook andere bewuste handelingen om het experimenteren gaande te houden. In hun communicatie met de jongeren kiezen ze bewust welke rol ze opnemen. Ze gaan een autoritaire relatie aan waarbij ze iets vragen van de jongeren, ze geven hen opdrachten en reiken thema's aan die ze zelf gekozen hebben. Maar evenzeer stellen ze zich op als peers die samen zoeken.

Het wisselen van rol in de communicatie wordt beschreven door Keith Sawyer (2019b) Hij analyseerde gesprekken tussen studenten en docenten in klaslokalen van kunstschole omdat daar specifieke praktijken te vinden zijn die de creativiteit willen bevorderen. Hij ziet in deze praktijken de werking van een *participatie-pedagogie* tussen docent en student en komt tot de conclusie dat docenten en studenten een complexe en hybride participatiestructuur hanteren in wat hij een *dialogische status* noemt. Docenten en studenten hebben volgens hem tegelijk een autoritaire relatie én een peerrelatie. Deze participatie-pedagogie wordt verwezenlijkt door een voortdurende onderhandeling in dialoog.

De theaterdocenten benoemen meermaals hun eigen positie als *mede-zoeker* in dit proces. Ze laten zich inspireren door de jongeren en gaan in op hun voorstellen. Eén van de medewerkers formuleerde dit als “het voortdurend artistieke gesprek”. De openheid van de theaterdocenten over hun eigen zoektocht en hun eigen experimenteren is vaak grappig. De jongeren lachen om hun *gestuntel*. Tegelijkertijd heeft het ook een ander effect. Ze roepen hun eigen onvolmaaktheid uit en installeren een sfeer waarin ze de imperfectie en het zoeken cultiveren: we kunnen het nog niet maar we doen het toch.

Een theaterdocent vertelt aan de groep dat hijzelf deze morgen net zo weinig wist als hen over wat ze zouden kunnen doen en dat hij dus samen met hen op zoek zal gaan. Wat later zegt hij dat hij nu zelf verder zal nadenken over het geïmproviseerde materiaal en dat hij nog iets wil uitproberen met hen, iets dat hij vandaag heeft bedacht en dat hij nu met hen wil proberen. Ze zullen moeten improviseren, zegt hij.

Een andere theaterdocent zegt op een luchtige toon tegen de groep: “Ik dacht hard na en ik dacht: nu ga ik overstromen van ideeën maar nee, nog niks”.

Experimenteren leidt in het maakweekend tot meer experimenteren, ook zonder gerichte feedback op wat wordt getoond. De theaterdocenten gebruiken andere ‘technieken’ om het maakproces gaande te houden: Ze installeren een *oordeelvrije ruimte* waarin materiaal wat ontstaat uitnodigt om nieuw materiaal te maken. Daarnaast wisselen ze continu tussen peer en autoriteit zijn en praten in de workshops open over hun eigen zoeken en onzekerheid in het maken. Op deze manier installeren ze een sterke voedingsbodem die uitnodigt tot experiment.

Er ontstaat op deze manier een grote hoeveelheid aan materiaal. Hoe zoeken de theaterdocenten naar kwaliteit in het materiaal wat zo ontstaat? En moet het niet ergens over gaan?

Schijn bedriegt: een interessante inhoud en vorm komen er niet vanzelf.

“Your piece may not end up being about what you want it to be about. Hopefully though, it might end up being about something.”

Jonathan Burrows (2010)

De jongeren gaan bij DEGASTEN een weekend lang met een diverse groep leeftijdsgenoten actief op onderzoek naar wat twee woorden vandaag kunnen betekenen voor hen en voor de ander: constructie en deconstructie. “Hoe *resoneren* deze woorden bij hen?” vragen de theaterdocenten geregeld gedurende het hele weekend. Hoe kijken ze naar de wereld? En wat gebeurt er als we nu eens *op deze manier* naar de wereld kijken? Omdat de theaterdocenten er de nodige ruimte voor scheppen gaan 50 jongeren daarover met elkaar in gesprek of daarmee op de vloer aan de slag.

Twee theaterdocenten laten na een fysiek uitputtende opwarming de jongeren op de grond liggen. Ze vragen hen eerst om zich te concentreren op hun ademhaling. Als die ademhaling wat rustiger wordt, laten ze de jongeren hun ogen sluiten en vragen ze hen om in stilte hun gedachten te laten gaan: “We gaan het hebben over deconstructie. Uit elkaar halen. Wanneer daarnet ging je kapot? Waarom ging je toch door? Zijn er momenten in je dagelijks leven waarop je niet meer kon en toch doorging? Thuis of op school? Waar heb je dat vaak? Kapot maken en doorgaan: waar denk je dan aan? Bij jezelf? In de wereld?”

In de meeste opdrachten staat het thema van het weekend voorop en laten de theaterdocenten de jongeren onderzoeken wat dit thema voor hen betekent. Op momenten waarop er verteld wordt aan elkaar, associërend op het thema, zijn de verhalen vaak persoonlijk. Toch is wat uiteindelijk op het podium komt nooit duidelijk particulier verbonden aan één persoon noch heeft het een therapeutische bijklank.

Het valt op dat de docenten al bij het introduceren van de opdracht de aandacht richten op de wereld en op die manier van het particuliere ook meteen een link leggen met het groter geheel: de ander en de wereld. Biesta (2021) benadrukt in *World-Centred Education* dat niet de leerkracht maar wel de wereld de vragen levert. Het is dé taak van de leerkracht om te wijzen op de wereld zodat er een mogelijkheid is - geen garantie - dat de leerling de noden en vragen van die wereld kan ontmoeten. Tegelijkertijd moet de docent ervoor zorgen dat er aandacht komt op het zelf, het IK dat in relatie staat tot die wereld.

De leerkracht kan dus situaties creëren waarbij die ontmoeting met de wereld kan plaatsvinden. Daarbij hebben de leerlingen steeds de vrijheid om te doen wat ze denken te moeten doen. Er is dus steeds sprake van een zeker risico, er zijn geen garanties op een bepaald resultaat.

Het hele weekend zien we de theaterdocenten én op zoek gaan naar de persoonlijke verhalen en invalshoeken van de jongeren rond het thema én zien we ze de jongeren uitnodigen om deze inhouden als startmateriaal te gebruiken en niet als eindpunt. Eén van de theaterdocenten benadrukt in een interview dat voor hem de zelfexpressie van de jongere niet per se voldoende is en dat het als docent belangrijk is om de connectie met de wereld niet te veronachtzamen zodat wat er verteld wordt het particuliere overstijgt en ook artistiek interessant kan worden.

Na de eerste verkenning van de inhoud volgt een stroom aan maakopdrachten met wat de jongeren aan mogelijke inhouden aanbrachten. Het lijkt alsof het artistiek interessant materiaal gewoon komt bovendrijven, zonder het geven van feedback, zonder sturing. Toch sturen de theaterdocenten, schijnbaar op de achtergrond aanwezig, het artistieke proces om zo materiaal te krijgen wat een artistieke potentie heeft. De theaterdocenten dagen de jongeren uit om niet de makkelijkste weg te kiezen, ze gaan samen op zoek naar een mate van abstractie die toch de gekozen inhoudt in zich draagt.

Eén theaterdocent legt in een interview uit dat hij de jongeren vrij laat experimenteren maar wel binnen een bepaald kader: Hij laat de jongeren zoeken naar vormen die vragen oproepen rond de inhoud. Dit doet hij omdat hij wil dat ze naar kunst op zoek gaan in het materiaal en niet naar entertainment. Hij legt ze niet precies uit wat dit kader inhoudt maar laat ze dit aanvoelen door ze opdrachten te geven die uitnodigen tot het genereren van dit soort materiaal.

De zoektocht naar materiaal gebeurt licht en speels in een oordeelvrije ruimte. Toch is het genereren van materiaal dus niet vrijblijvend. Het is wel degelijk de theaterdocent die artistiek stuurt, die de jongeren niet meeneemt in een zoektocht naar materiaal zondermeer maar naar artistiek interessant materiaal.

Uit het vele materiaal wat gemaakt wordt, wordt een beperkt deel meegenomen om op door te werken. Er sneuvelt dus ook bijzonder veel. De selectie gebeurt op twee manieren. Een eerste manier is een selectie door de jongeren zelf. Ze nemen materiaal mee door de verschillende workshops heen. Ze gebruiken het in verschillende maakopdrachten, steeds weer op andere manieren. Door dit proces bestaan er zoveel versies van het materiaal dat er een grotere kans is dat er een versie bij is met artistieke potentie. Dit meenemen van materiaal wordt niet besproken maar gebeurt organisch. De tweede manier waarop materiaal geselecteerd wordt om op verder te werken, gebeurt door de theaterdocenten. Ze vragen de jongeren om materiaal wat al gemaakt is terug te nemen en geven een opdracht met als doel het materiaal te herwerken. Door het kiezen van het materiaal waarop men verder zal werken, geven de theaterdocenten wel degelijk een artistieke richting. Ze zeggen hierbij nooit dat dit goed materiaal is en dat ze er daarom op verder werken. Ze zeggen wel hardop tegen de jongeren dat ze dit bewust kiezen omdat dit materiaal *resoneert* of omdat dit hen *op ideeën brengt* of omdat dit *nu op dit moment past*.

De theaterdocenten maken op deze manier bepaalde artistieke keuzes. Kan een jongere die op zoek is naar bijvoorbeeld eerder narratief theater of met bestaand tekstmateriaal wil werken, op deze plek een eigen weg vinden? Binnen het kader van dit maakweekend stuurde geen van de spelers hierop aan. Omdat ze dat niet wilden? Of omdat ze nog geen idee hebben

van hoe ze het anders zouden willen? De jongeren komen bij DEGASTEN in aanraking met een methodiek die hen een in een veilige setting de kans geeft om samen met peers maakprocessen op te zetten. Over de keuzes die DEGASTEN maken zijn ze open en duidelijk, de jongeren weten waarvoor hun werking staat. Bovendien moedigen DEGASTEN de jongeren aan om na een periode van intensief werken bij hen, ook op zoek te gaan naar andere plekken waar jongeren kunnen spelen of maken. Het is niet de bedoeling dat jongeren jaren na elkaar aan DEGASTEN verbonden blijven. Op hun website (*OVER DEGASTEN*, z.d.) benoemen ze dit ook expliciet: “We willen talentvolle jongeren begeleiden om door te stromen naar vervolgtrajecten, het kunstvakonderwijs of het (semi)professionele werkveld.” Door deze keuze te maken én uit te dragen, geven ze aan dat hun manier van werken, hun manier van theatermaken een bewuste keuze is, voortvloeiend uit hun eigen smaak en visie. Ze erkennen hiermee dat er ook andere manieren van theatermaken zijn en dat die eveneens hun waarde hebben.

De theaterdocenten wijzen de jongeren in het maakweekend regelmatig op hun autonome scheppingskracht. Dit lijkt er mee voor te zorgen dat de jongeren hun eigenheid sterk laten doorklinken in het materiaal wat ze aanmaken: wat er uiteindelijk op de vloer gebeurt, is in grote mate hun eigen inhoud en zelf gecreëerde vorm.

DEGASTEN nemen de tijd om een weekend lang met 50 jongeren stil te staan bij - en aan de slag te gaan met een gegeven, een thema. Ze gaan samen een creatieproces aan, met vallen en opstaan. Het proces is niet lineair, kan en wil dat ook niet zijn. In het voortdurend jongleren met materiaal en inhoud tijdens het maakproces zien we een onophoudelijk verkennen van de wereld en zich verhouden tot die wereld. De opzet van DEGASTEN lijkt het gedachtengoed van Gert Biesta te onderschrijven. Hij stelt in *Door kunst onderwezen willen worden* (2020) dat de kunsten vanwege hun specifieke vormen ons doen vertragen, ons in contact brengen met onze verlangens en er ook weerstand aan bieden zodat we kunnen transformeren. Hij ziet kunst als een voortdurende verkenning van wat het betekent om in de wereld te zijn, een voortdurende poging om uit te vissen wat het betekent om nu hier te zijn.

De theaterdocenten sturen de inhoud en vorm wel degelijk, ook al lijkt het experimenteren en materiaal aanmaken volledig vrij. En toch wordt de meerderheid van het materiaal aangemaakt door de jongeren zelf. Hoe krijgt die samenwerking tussen theaterdocenten en jongeren precies vorm? Welke handelingen stellen de theaterdocenten om dit creëren als groep mogelijk te maken?

Creatie als collectief

“The people you work with are your most important material.”

Jonathan Burrows (2010)

De jongeren werken voor de maakopdrachten in kleine of middelgrote groepjes en delen constant dit maakwerk met elkaar. Om dit mogelijk te maken organiseren de docenten gedurende de workshops voortdurend toonmomenten waarbij materiaal gedeeld wordt en nadien als ruw materiaal wordt gebruikt om mee verder te werken. Elementen uit het gepresenteerde materiaal duiken daardoor - soms in een nieuwe vorm - terug op in wat anderen in de groep maken. Het materiaal ontstaat op die manier zowel uit henzelf én het wordt telkens opnieuw beïnvloed door de anderen in de groep. Eén theaterdocent verwoordt dit als *werken als jezelf met elkaar*. Het collectieve karakter van het maakproces, waarbij de jongeren samen maken en bedenken, zorgt voor een bepaalde dynamiek waarbij het scheppen juist beïnvloed wordt door het contact met elkaar.

In het maakweekend zijn de groepen groot, minstens 15 jongeren per groep. Daarnaast zijn de groepen divers van samenstelling. De grootte van de groepen en de diversiteit leiden tot een veelheid aan perspectieven waardoor de kans op het ontstaan van boeiend materiaal groter wordt. Tijdens het proces wordt erg veel materiaal getoond. Niet alles kan overblijven en dat wordt ook aanvaard. De groep moet verder kunnen werken met het materiaal dat aangereikt werd door de individuele spelers. Het collectieve onderzoek sluit in zekere mate een uniek en persoonlijk parcours uit, alsook de zoektocht naar een meer eigen methode van creëren. De jongeren worden in de context van dit maakweekend niet meteen uitgedaagd om een volledig individueel maakproces te doorlopen maar om hun maken in dienst te stellen van het project van de groep. Het eigenaarschap is zo uiteindelijk toe te schrijven aan het collectief: de creatie is schatplichtig aan de ontmoeting met de ander. Toch ervaren de jongeren een sterk eigenaarschap in dit collectieve maakproces.

Uit interviews met de jongeren: “Op het moment dat wij het hebben neergezet, voelde ik een sterk eigenaarschap: wij hebben dit gemaakt, wij hebben die bewegingen bedacht, wij hebben het tempo bedacht, welke stappen we gaan doen. Het was niet zo dat we een heel script voorgeschoteld kregen, ik had echt het gevoel: dit is iets wat wij hebben neergezet, iets waar wij vrij over mochten nadenken” (...) “Het is niet: ik heb dit gemaakt, nee, je laat echt zien: we hebben dit met een groep gemaakt, en alle creativiteit van ieder persoon zit daarin. En dat wordt getoond in wat we uiteindelijk laten zien” (...) “Iedereen geeft een soort input in het geheel waarbij je uiteindelijk kan zeggen van ok, ik heb dit bedacht maar die heeft dat bedacht en de combinatie ervan is uiteindelijk heel mooi.”

Verder in het proces reiken ook de theaterdocenten soms nieuw materiaal aan, materiaal dat de theaterdocent vanuit zijn of haar referentiekader binnenbrengt en geïnspireerd is op wat de jongeren in de workshops vertellen of tonen.

Op die manier ontstaat er een wisselwerking tussen wat de theaterdocenten aanbrengen in de workshops en wat de jongeren genereren aan materiaal.

Uit een interview met één van de theaterdocenten: “Ik laat de jongeren autonoom werk maken gestuurd door mij als maker. De thema’s komen van de jongeren maar ook van mij, vanuit mijn fascinaties die soms ook ontstaan vanuit de confrontatie met hen.”

Haanstra (2011) benoemt de belangrijke plaats die communicatie en collaboratie innemen in authentieke kunsteducatie. Hij stelt dat in deze vorm van kunsteducatie kennis ontstaat door onderlinge vergelijking en onderhandeling, soms door elkaars voorbeeld te volgen, maar ook door confrontaties van inzichten en meningsverschillen. Haanstra benoemt de kunstleerkracht in dit proces als een belangrijke factor: hij moet én de voorwaarden voor deze vorm van leren scheppen én de begeleiding hiervan vormgeven.

De theaterdocenten installeren bewust een collectief maakproces. Er is een gedeeld eigenaarschap. De theaterdocenten bevorderen dit door getoond materiaal te zien als grondstof om op verder te werken, door de jongeren die het initieel aanmaakten of door anderen. De kwaliteit in het materiaal dat ontstaat, wordt niet bepaald of afgedwongen door regie-aanwijzingen van de theaterdocent, maar ontstaat door het collectieve karakter waarbij de theaterdocenten een constante wisselwerking met de jongeren beogen: iedereen experimenteert samen in functie van het gezamenlijke eindproduct.

Dankzij de collectieve inspanning van de theaterdocent en de jongeren is er veel materiaal gegenereerd. Hoe assembleren de theaterdocenten – op zo een korte tijd - deze veelheid aan materiaal tot een presentatie?

De laatste stap naar het toonmoment

“Placing things in relation to each other utterly changes them”

Jonathan Burrows (2010)

Op zondag, in tegenstelling tot de workshops op zaterdag, zijn het vooral de theaterdocenten die initiatief nemen bij de assemblage van het materiaal en bij het maken van enkele conceptuele keuzes. De jongeren stellen nu minder vragen, maar voeren meer uit. Alles wat de theaterdocenten gebruiken, is materiaal wat door de jongeren zaterdag werd aangereikt. De repetities zijn intens en hebben een hoog tempo: de jongeren moeten hun best doen om alles bij te houden. De theaterdocenten laten de jongeren binnen dit kader ook nog extra materiaal creëren. Het materiaal wat hieruit voortkomt, wordt meteen opgenomen in het geheel.

Een theaterdocent geeft in de laatste fase een aantal gesloten opdrachten aan de groep of om materiaal wat al bestaat uit te werken of om nieuw materiaal aan te maken geïnspireerd op bestaand materiaal. Ze vraagt om: Een bestaand duet af te regisseren en dan aan haar te tonen, met een groepje van vijf een nieuwe bewegingschoreografie te maken met dezelfde uitgangspunten als de bewegingschoreografieën van de dag ervoor en met twee mensen een lange lijst van helden te maken.

Sommige theaterdocenten leggen niet precies vast wat in de eindfase op het podium zal komen. Een eerder definitief resultaat ontstaat veeleer door iets meerdere keren te doen. Ook in de laatste fase creëren de jongeren op die manier sterk mee. Het resultaat krijgt vorm door hoe zij op de vloer met het materiaal omgaan. De theaterdocenten grijpen nauwelijks in. Enkel wanneer ze tijdens het proberen op de vloer gaan side-coachen, krijgt het materiaal van de jongeren soms een andere wending.

In het assembleren van het materiaal op het einde van het weekend, zorgt het achterwege laten van feedback ervoor dat het maakproces gaande blijft. Het *niet stil moeten staan* door analyse of feedback maakt dat er een behoorlijke vaart in de repetitie zit. De jongeren komen in een soort *flow* waarin zaken worden gekozen omdat ze komen bovendrijven, omdat ze *resoneren*. Niet persé omdat ze sterker zijn. Keuzes zijn op deze manier vaak intuïtief.

Een theaterdocent zegt: “Een makersflow, daar wil ik ze in. Ik leg daarom de boel niet stil als het niet nodig is. Ik wil ook dat ze het zoeken van ons meekrijgen. Want het zoeken, daar draait het om.”

In deze assemblagefase bepalen de theaterdocenten meer maar dit bepalen is niet steeds op de voorgrond. Als de jongeren met voorstellen komen, nemen de theaterdocenten deze voorstellen vrijwel altijd op. Ze laten hen bijvoorbeeld fragmenten zelfstandig uitwerken en geven hen daar verantwoordelijkheid over: *“Pak vijf minuten jongens, maak de volgorde, spreek met elkaar af en oefen. Zorg dat dit goed gaat.”*

De jongeren worden door de docent aangesproken op hun makerschap en dit zorgt voor verbinding. De zoektocht naar een gezamenlijk, collectief proces blijft ook in deze laatste fase belangrijk. Ze zijn makers onder elkaar.

De theaterdocenten leggen regelmatig uit waarom ze voor bepaalde dingen kiezen, bepaalde elementen toevoegen of weglaten, waardoor het proces van deze assemblagefase voor de jongeren bloot komt te liggen. We zagen theaterdocenten dramaturgische ingrepen benoemen: het gebruik van voorbodes, contrasten, omkeringen of het doorbreken van een narratief. Deze termen worden door de theaterdocenten geïntroduceerd waardoor de spelers ook manieren aangereikt krijgen om in een volgende fase van een creatieproces met het gegenereerde materiaal zelf aan de slag te kunnen gaan. De jongeren krijgen dankzij dit transparante proces van de theaterdocent inzicht in mogelijke strategieën van assemblage.

Een theaterdocent zegt: “Ik spreek alles uit wanneer ik aan het maken ben, maar ook als ik gesprekken heb. Ik probeer geen filter te hebben. Ik probeer juist mijn eigen flow niet in de weg te zitten en ik praat, praat, praat... en ik leg alles uit waardoor ze mijn gedachten ook heel erg kunnen volgen en daardoor begrijpen hoe ik denk en maak. Doordat ze zien hoe ik denk en redeneer hoef ik nét niet te zeggen wat ze moeten doen.”

Keith Sawyer (2021) stelt dat veel kunstdocenten hun eigen creatief denken externaliseren door luidop te zeggen wat ze denken. En dat dit een functie heeft: studenten ontdekken dat creatief denken een proces is. Iemand dit luidop horen doen *ontheiligt* het creatief denken en toont dat het te leren valt.

Het horen van de gedachten van de docent kan de jongeren inzicht bieden in de denkstrategieën, de twijfels en de dilemma's van de docent. Op deze manier krijgen de jongeren indirect mee hoe keuzes *kunnen* maar niet per se *moeten* gemaakt worden.

Tot slot

“I don’t really think there’s such a thing as an intrinsically good or bad assignment. A seemingly ‘banal’ assignment can very well be a fantastic learning vehicle, depending on the teacher’s ability to guide the class.”

Nina Pain (geciteerd in Heijnen & Bremmer, 2020)

We observeerden slechts een bepaald onderdeel van de zeer uitgebreide werking van DEGASTEN: een intensief maakweekend in maart 2022. Voor ons was het een bijzondere ontmoeting die ons een inkijk gaf in de methodiek en visie van DEGASTEN en van de sterke theaterdocenten die we aan het werk zagen.

We zagen dat de theaterdocenten in dit maakweekend de spil zijn in het installeren van een artistieke leeromgeving die creëren mogelijk maakt. Ze worden hierin ondersteund door de zorgzame organisatie van het weekend door DEGASTEN. De theaterdocenten stuwden de workshops voort, ze bepalen het ritme en de manier van werken. Niets lijkt gratis te gebeuren en alles lijkt tegelijk toch te baden in een zee van vrijheid voor elke deelnemer.

De theaterdocenten van DEGASTEN spelen met gemak in op wat er gebeurt in de workshops, hun expertise in het werken met groepen zorgt ervoor dat ze makkelijk van koers kunnen wijzigen of het over een andere boeg gooien als dat nodig blijkt. Wat ze zien ontstaan op de vloer vindt een weg naar een volgende opdracht of een nieuwe insteek. Vanuit uitdagende maakopdrachten wordt er in een collectief proces materiaal gegenereerd. Het fysieke dient hierbij als *toegangspoort* tot het creëren. De theaterdocenten zorgen dat opdrachten nét voldoende worden uitgelegd, zonder daarbij de ambiguïteit te verliezen die - als motor om te kunnen creëren - nodig is. De theaterdocenten bevorderen bovendien de divergentie aan materiaal door middel van het aanreiken van diverse werkvormen. Vanuit vertrouwen in het creatief vermogen van de jongeren wordt er door een minimum aan feedback een omgeving geïnstalleerd waarin creëren een evidentie wordt. Oordelen wordt aan de kant geschoven en transparantie in artistiek zoeken en denken van de theaterdocent komt in de plaats. De dialoog met de jongeren wordt gaande gehouden door middel van diverse vormen van gesprek, waarbij de theaterdocenten moeiteloos switchen tussen het ageren als verantwoordelijke en het meezoeken als gelijke. Er is een sterke balans tussen het zichzelf kwetsbaar opstellen en het niet uit de weg gaan van het nemen van beslissingen die nodig zijn om het proces gaande te houden.

Niet alleen de sterke overtuigingen (*teacher beliefs*) over het creatieproces, maar ook de artistieke overtuigingen leiden tot een aanpak die theaterdocenten zelf eerder als intuïtief werk ervaren en minder als werk dat voortvloeit uit een strak plan. Niettemin zijn het net deze overtuigingen die leiden tot de didactische principes en het krachtig pedagogisch handelen. De combinatie van én een groot artistiek inzicht én een bewust pedagogisch handelen maken het mogelijk dat er op bijzonder korte tijd presentaties ontstaan met een sterk potentieel.

Referenties

- Abraham, N. (2019). The intuit: An investigation into the definitions, applications and possibilities offered by intuitive applied theatre practice with vulnerable youth. *Applied Theatre Research*, 7(2), 233–249. https://doi.org/10.1386/atr_00018_1
- Biesta, G. (2020). *Door kunst onderwezen willen worden*. ArtEZ Press.
- Biesta, G. (2021). *World-Centred Education: A View for the Present* (1ste dr.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Bird, J., & Sinclair, C. (2019). Principles of embodied pedagogy: The role of the drama educator in transforming student understanding through a collaborative and embodied aesthetic practice. *Applied Theatre Research*, 7(1), 21–36. https://doi.org/10.1386/atr_00003_1
- Burrows, J. (2010). *A choreographer's handbook*. Routledge.
- Corita, & Steward, J. (2008). *Learning by heart* (2nd ed). Allworth Press.
- Fleming, J., Gibson, R., Anderson, M., Martin, A. J., & Sudmalis, D. (2016). Cultivating imaginative thinking: Teacher strategies used in high-performing arts education classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 46(4), 435–453. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1064097>
- Greene, J. A., Freed, R., & Sawyer, R. K. (2019). Fostering creative performance in art and design education via self-regulated learning. *Instructional Science*, 47(2), 127–149. <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9479-8>
- Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: Een stand van zaken. *Authentieke kunsteducatie*, 31, 8–37.
- Hay, C., & Landon-Smith, K. (2018). The intracultural actor: Embracing Difference in Theatre Arts Teaching. In G. S. Medford (Red.), *New Directions in Teaching Theatre Arts* (pp. 157–174). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-89767-7>
- Heijnen, E., & Bremmer, M. (Red.). (2020). *Wicked arts assignments: Practising creativity in contemporary arts education*. Valiz.
- Otto, D. (2020). An Interdisciplinary Conducting Curriculum: Selected Theater Games From Viola Spolin's "Improvisation for the Theater". *SAGE Open*, 10(4), 215824402095492. <https://doi.org/10.1177/2158244020954927>
- OVER DEGASTEN. (z.d.). Geraadpleegd 30 mei 2022, van <http://www.theaterdegasten.nl/#overdegasten>
- Roznowski, R. (2018). Reforming Theatrical Education from Its Extrovert-Based Model. In S. Burgoyne (Red.), *Creativity in Theatre* (Vol. 2, pp. 105–120). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78928-6_7
- Sawyer, R. K. (2019a). The role of failure in learning how to create in art and design. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100527. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.08.002>
- Sawyer, R. K. (2019b). Dialogic Status in Design Education: Authority and Peer Relations in Studio Class Conversations. *Social Psychology Quarterly*, 82(4), 407–430. <https://doi.org/10.1177/0190272519867100>
- Sawyer, R. K. (2021). Teaching creative thinking: How design professors externalize their creative thinking in studio classroom talk. *Mind, Culture, and Activity*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1893337>
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271–286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>