

VERLEIDEN TOT HET MIDDEN

ANN SAELENS EN
TANJA OOSTVOGELS

KASK & Conservatorium,
school of arts van HOGENT en Howest

VERLEIDEN TOT HET MIDDEN
Onderzoek voor en door
theaterdocenten over het initiëren
en begeleiden van autonoom
podiumwerk van jongeren.

JONGEREN

Met jongeren bedoelen we in dit onderzoek iedereen tussen, grosso modo, 12 en 20 jaar die geen theateropleiding aan een hogeschool volgt.

AUTONOOM PODIUMWERK

Met autonoom podiumwerk bedoelen we in dit onderzoek een jongere die als speler/maker eigen werk creëert, alleen of in samenwerking met anderen.

Geen co-creatie, bij autonoom podiumwerk bepaalt de jongere zelf inhoud en vorm. De theaterdocent initieert en begeleidt het maakproces.

VERLEIDEN TOT HET

MIDDEN

ANN SAELENS EN TANJA OOSTVOGELS

KASK & Conservatorium,
school of arts van HOGENT en Howest

INHOUD

INLEIDING	5
MANIFEST	9
Resultaten van het onderzoek	
Verleiden tot het midden	
WHAT DOES THE ART TEACHER DO?	77
Kort statement over de rol	
van de theaterdocent	
OVERDREVEN/OVERDRIJVEN	87
Een experiment in het	
kunstsecundair onderwijs	
TE GAST BIJ DEGASTEN	113
De praktijk van het maken bij	
DEGASTEN in Amsterdam	
DAGBOEK VAN EEN STUNTELAAR	153
Een experiment in het	
deeltijds kunstonderwijs	
KAARTJES	239
Interviews met theaterdocenten	
over hun praktijk	
DE ONMOGELIJKHEID OM TE OORDELEN	291
Hoe beoordeel je werk van jonge makers?	
ZWEMBANDEN	301
Startopdrachten en maakopdrachten	
van theaterdocenten	

INLEIDING

HET ONDERZOEK

‘Verleiden tot het midden’ was een onderzoek voor en door theaterdocenten over het initiëren en begeleiden van autonoom podiumwerk van jongeren.

De veranderingen in het theaterlandschap in de laatste decennia hebben ertoe geleid dat de focus op de acteur als auteur van het eigen werk belangrijker werd. Meer en meer zetten theaterdocenten daarom ook in op het begeleiden van processen waarbij de jongeren eigen werk maken.

Het ontbreekt theaterdocenten van vandaag echter vaak aan ondersteuning om jongeren in het complexe proces van hun eigen creatie te begeleiden. Het onderzoek ‘Verleiden tot het midden’ wil hier een bijdrage aan leveren. Voor de titel van het onderzoek inspireerden we ons op de filosoof Michel Serres. Hij spreekt in *Le Tiers-Instruit* (1991) over het pedagogische milieu of ‘midden’ als de risicovolle plek in het midden van een rivier, waar het leren zich afspeelt. Educatie is dan een vorm van expositie of blootstelling onder de deskundige begeleiding van een pedagoog die de leerling verleidt om dit risicovolle midden op te zoeken. Het risicovolle midden waar wij naar op zoek gingen, is een artistieke plek waar het creatieproces van de jongere tot stand kan komen en kan gedijen en waar een competente leraar in de kunsten de weg kan wijzen.

In Vlaanderen en Nederland observeerden we meer dan 200 uur op plekken waar jongeren werden uitgedaagd om zelfstandig te creëren. We focusten in die observaties op hoe de jongeren begeleid werden. Welke handelingen zagen we de theaterdocenten uitvoeren? Hoe installeerden ze een omgeving waarin het maakproces kon gedijen? Welk effect had dit op het creatieproces van

de jongeren? Nadien spraken we met de jongeren én hun begeleiders: tientallen theaterdocenten en theatermakers. Welke bewuste acties ondernamen ze om een maakproces mogelijk te maken? Herkenden ze zich in de handelingen van collega's? Hoe blikten de jongeren terug op hun maakproces? Wat hielp hen? Wat niet? Daarnaast verdiepten we ons in vakliteratuur over creatie- en leerprocessen. We analyseerden deze schat aan materiaal en maakten het toegankelijk via onze blog. Wat we zagen, lasen en hoorden, leidde tot experimenten in onze eigen praktijk. Daarnaast zetten we ook experimenten op in de maakpraktijk van collega's en interviewden we de deelnemers over hun ervaringen en inzichten. Uiteindelijk verwerkten we al deze informatie tot een manifest dat een overzicht biedt van aanbevelingen die docenten kunnen gebruiken bij het initiëren en begeleiden van de creatie van autonoom podiumwerk van jongeren.

JONGEREN

Met jongeren bedoelen we in dit onderzoek iedereen tussen, grosso modo, 12 en 20 jaar die geen theateropleiding aan een hogeschool volgt.

AUTONOOM PODIUMWERK

Met autonoom podiumwerk bedoelen we in dit onderzoek een jongere die als speler/maker eigen werk creëert, alleen of in samenwerking met anderen. Geen co-creatie, bij autonoom podiumwerk bepaalt de jongere zelf inhoud en vorm. De theaterdocent initieert en begeleidt het maakproces.

DE PUBLICATIE

Deze publicatie bundelt op het einde van het onderzoek teksten die getuigen over de uitgevoerde onderzoeksdaten: teksten over experimenten in de eigen praktijk van de onderzoekers, interviews met theaterdocenten, getuigenissen over observaties in de praktijk van collega's en topics die in de marge van het onderzoek van belang bleken. Deze teksten verschenen eerder op de blog 'Verleiden tot het midden'. Daarnaast zijn ook twee nieuwe teksten opgenomen. In het 'Manifest' kregen de

onderzoeksresultaten hun plek. 'Zwembanden' is een selectie van opdrachten die theaterdocenten inzetten om zelfstandige maakprocessen te initiëren of te ondersteunen.

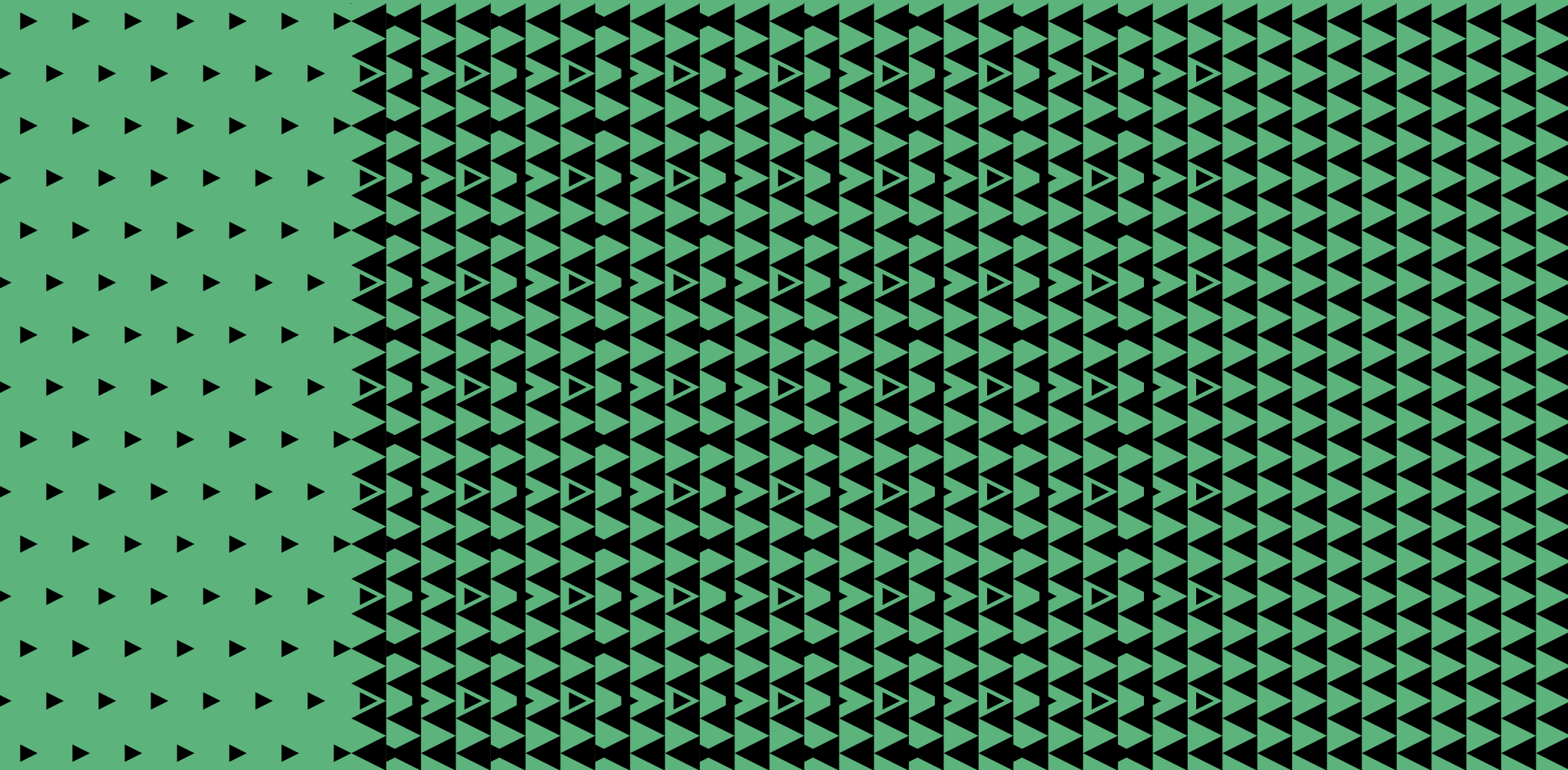
Deze uitgave biedt niet alleen een inkijk in het verloop van het onderzoek, maar ook in de belangrijkste bevindingen. We hopen dat deze uitgave een inspiratiebron kan zijn voor theaterdocenten die het avontuur aangaan om jongeren te begeleiden in het creëren van autonoom werk.



verleidentothetmidden.blog

MANIFEST

Resultaten van het onderzoek
Verleiden tot het midden



Inleiding

In het onderzoek 'Verleiden tot het midden' doken een aantal thema's telkens opnieuw op. Het ging om topics en vaardigheden waar theaterdocenten zich toe verhouden in dit soort werk. Onderwerpen waarover docenten tijdens het onderzoek nooit een éénduidig standpunt innamen, maar eerder een waaier aan mogelijkheden opwierpen. Nu eens elkaar aanvullend, dan weer aan elkaar tegengesteld maar allemaal bruikbaar in de goede context, op het juiste moment, bij die jongere die er baat bij kan hebben.

Binnen dit geheel van topics en vaardigheden, tekenden zich vier grote velden af waartoe elke theaterdocent zich verhoudt tijdens het begeleiden van zelfstandig werk van jongeren: starten, liefde en aandacht geven, het al dan niet inzetten van eigen artistieke expertise en leren maken. Naarmate deze velden aan belang wonnen, spitsten we het onderzoek er meer op toe. We stelden vragen als: 'Hoe start je zo'n autonoom maakproces? Wanneer breng je je eigen expertise of smaak binnen zonder het eigenaarschap van de jongeren te hypothekeren? Hoe leer je jongeren zelfstandig creëren? En op welke manier kan je aandacht geven en hoe hangt dat samen met het coachen in een artistiek proces?'

Al in het begin van het onderzoek werd duidelijk dat een grote moeilijkheid van dit soort werk zit in het feit dat theaterdocenten vaak op het moment zelf moeten beslissen wat het meest geschikt is om te doen. Uit de zoektocht naar tools om het zelfstandige maakproces van jongeren te begeleiden, en de wetenschap dat een theaterdocent vaak intuïtief te werk gaat of snel beslissingen moet nemen, destilleerden we doorheen het onderzoek twee inzichten als leidraad.

Het eerste verwoordt Iris Murdoch.¹ Weten wat het goede is om te doen, aldus de filosofe, komt vanzelf als je nauwkeurig genoeg observeert. Wanneer je begrijpt wat er precies aan de hand is

¹ Schaubroeck Katrien. (2021). *Iris Murdoch: Een filosofie van de liefde*. Letterwerk. P. 15.

én wie de persoon is voor wie je beslissingen moet nemen, is het makkelijker om te weten wat je moet doen. Uit alle mogelijkheden die je als docent hebt, komt de ‘goede’ optie dan als vanzelf bovendrijven.

Het goede doen en daarvoor uit ervaring putten, onderwijsfilosoof Gert Biesta noemt het ‘teacher judgement’.² Biesta levert ons hiermee een tweede inzicht. Hij benadrukt dat lesgeven een complex proces is waarin leerkrachten voortdurend beslissingen nemen op basis van hun vakkennis. Een leraar die niet in staat is om te oordelen wat hij wanneer moet doen en met welk doel, vindt Biesta een waardeloze leraar. Leerkrachten houden hierbij rekening met de leerlingen met wie ze werken en baseren zich op hun eigen ervaring en vakkennis.

Maar wat is die ervaring van de theaterdocent en waaruit bestaat dan precies die vakkennis? Wat valt er te leren en te oefenen voor een theaterdocent in het initiëren en begeleiden van autonoom podiumwerk van jongeren?

Aan de hand van deze twee leidraden formuleerden we een conclusie op basis van onze onderzoeksdaden. Maar het is geen *methodologie*, laat staan een voorschrift van hoe het moet.

We gaan liever uit van een methodisch nomadisme en hebben het binnen die context dan over een *methodonomie*.³ Die bestaat uit vier open velden waarin de theaterdocent zich kan bewegen en zich vrij kan verhouden tot de topics die van belang blijken in dit werk met jongeren.

Of we noemen wat volgt een *manifest*: een waaier aan stellingen om op terug te vallen en uit te putten. Aanbevelingen die kunnen

inspireren om ze in te zetten of naast je neer te leggen. We reiken mogelijkheden aan. Hoe meer mogelijkheden je kent om iets te doen, hoe meer opties je hebt in het heetst van de strijd.

Want wat het goede is om te doen op een bepaald moment, in die specifieke context, blijft volgens ons aan het inzicht van de theaterdocent zelf. Die specifieke docent die deze jongeren kent, het werk waar ze mee bezig zijn en de precieze omstandigheden waarin ze maken.

² Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese. P. 193-201.

³ Methodonomie (te verbinden met het Oud-Griekse woord ‘nomós’ dat - met het accent op de tweede omikron - weiland betekent) is een term die Joost Vanmaele en An De Bisschop overnamen van Gilles Deleuze in hun artikel voor *Educatief onderzoek in de kunsten: een praktijkgebonden en nomadisch perspectief* (Forum+ vol.31 nr 1, pp.12-23). De auteurs verklaren hoe ‘nomós’ in tegenstelling tot ‘logos’ meer alludeert op het ontbinden van wetmatigheden en het vrij bewegen tussen mogelijkheden.

OM TE
BEGINNEN

MOET JE
STARTEN

Elke start is anders

Elke groep is anders. Elke jongere is anders. Elke context is anders. Als docent zwengel je soms het eerste zelfstandige maakproces van jongeren aan. Een andere keer kan je hun ruime ervaring reeds aanspreken. Ze krijgen een afgebakende opdracht, een los kader of alle vrijheid. Of jongeren komen zelf met een idee om dan op eigen houtje naar de gewenste begeleiding te zoeken. Nu eens begeleid je hen elke repetitie in een intense samenwerking. Dan weer coach je hen sporadisch doorheen hun werkproces.

Elke start is hetzelfde

Elk begin is een oefening in aftasten. Nooit wordt het zorgvuldig kijken routine. Elke keer zoek je naar de grens tussen uitdagen en bruuskeren. Elke maakopdracht blijft een creatieproces. Keer op keer is het een kwestie van knopen doorhakken. Daarom begint elke start met veel vragen. Wat prikkelt deze jongere(n) om tot maken te komen? Hoe zal deze groep het aandurven om een onzeker proces aan te gaan? Klinkt de maakopdracht helder? Is ze open genoeg of mag ze meer gesloten zijn? Pakken de jongeren direct de opdracht aan of kunnen ze beter eerst wat warmlopen? Maakt de hele groep dezelfde opdracht of krijgt elke jongere zijn eigen oefening? En waar zit het plezier? Voor mij? Voor hen?

Welke start is de beste keuze, voor deze groep, deze jongere, deze context? Want de spits afbijten, dat is een kunst.

Starten kan niet zonder plezier en goesting om te maken

Wat jongeren nodig hebben is de impuls om te willen spelen en zoeken. Zet hierop in. Een werksfeer en opdrachten die uitdagen én spel stimuleren, wekken de motivatie om te starten. Dit lijkt misschien een nodeloze omweg aan het begin van een proces maar is het niet. ‘Slow down to speed up’ noemt Eric Booth dit.⁴ Door eerst tijd te nemen om jongeren hun nieuwsgierigheid op te wekken en hun kunstenaarschap aan te wakkeren, kan er intrinsieke motivatie ontstaan. Een intrinsieke motivatie garandeert meer gedrevenheid. Bovendien vraagt elk eindresultaat om doorzettingsvermogen en discipline. Zonder frustratie geen vooruitgang. Het is dus niet allemaal plezier. Maar dat komt later in het proces. Eerst starten. Of zoals de Amerikaanse theaterdocent Sheila Kerrigan schrijft “To escape the fear of starting, start!”⁵

Bedenk een strategie

Hoe zal je te werk gaan? Leren de jongeren eerst verschillende maakmethodes kennen om er daarna zelf één te kunnen kiezen? Of reik je hen pas tijdens hun proces vanuit je expertise en die van anderen alternatieve werkmethodes aan? Stellen ze zelf een mogelijke werkvorm voor waarin je hen verder coacht? Bedenk dat naarmate jongeren minder ervaren zijn, ze meer impulsen en input kunnen nodig hebben om te kunnen starten.

4 Eric Booth. (2023). *Making change. Teaching Artists and Their Role in Shaping a Better World*. Betteryet Press. p.64

5 Kerrigan, S. (2001). *The performer's guide to the collaborative process*. Heinemann Drama.

Starten kan niet zonder plezier en goesting om te maken

Ik vind het veel fijner als ze vanuit intuïtie, lol, spelplezier en enthousiasme beginnen te maken. Vanuit dat vuurtje begint een maakproces. De vraag wat ze ermee willen vertellen, ontstaat dan later wel. Ik vind dat we in de wereld van vandaag al zoveel moeten reflecteren, moeten weten.

INTERVIEW MET
EEN THEATERDOCENT^I

Mensen vergeten soms dat het in een proces belangrijk is om je gewoon te amuseren. De lichtheid van het doen. Het gaat over energie. Energie, overgave en urgentie hangen samen en maken dat iets ruw en onaf kan zijn, maar toch interessant om naar te kijken. En dan niet alleen energie in de betekenis van heel actief zijn maar in de betekenis van dat je een proces aangaat, werkt met materiaal en uiteindelijk iets te vertellen hebt.

THEATERDOCENT
GIOVANNI BAUDONCK^{II}

Bedenk een strategie

Ik heb de opdracht niet in één keer gegeven. Ik heb die langzaam aangebracht, verspreid over de eerste twee, drie lessen. Op het einde van de derde les wisten ze dus wat de opdracht was. Ik wilde dat hetgeen hen echt bezighield, wat hen fascineerde, opborrelde bij hen. Ik heb daarnaar gezocht door ze korte opdrachten te geven in de les en voor thuis.

THEATERDOCENT
MANON DE BAECKE^{III}

Ik koos bewust voor een zo open mogelijke opdracht. Ik wilde proberen om ze zo vrij mogelijk te laten zowel op gebied van inhoud als op gebied van vorm. In de loop van het project heb ik dat wel wat bijgestuurd omdat ik merkte dat die grote vrijheid niet voor iedereen werkte.

THEATERDOCENT
ANTHONY NOTEBAERT^{IV}

Het idee komt echt van ons. We kregen eerst een inspiratiebron, onze film. Daar moesten we, nadat we de film hadden gezien, drie beelden over maken. Uiteindelijk is het wel door ons gemaakt maar de inspiratie komt wel van de film. Ik denk ook dat als je als persoon echt zelf iets moet maken, dat dat op zo'n korte tijd niet lukt of dat dat helemaal anders loopt. Ik denk sowieso dat je voor alles dat je maakt, je inspiratie wel ergens uithaalt.

JONGE MAKER AKSEL^V

Eerst bewegen

We durfden meer ons lichaam te bewegen. Eerst was ik er wat meer ongemakkelijk in, ook al vond ik dansen altijd al leuk. Maar dit was een ander soort bewegen waardoor ik op een gegeven moment was van: 'Oké, ik schaam me op een gegeven moment niet meer. En ik doe het gewoon.'

JONGE MAKER BOUTAINA^{VI}

Ik werk vaak met het lichaam, net omdat dit niet talig is. Ik vind het belangrijk dat je je eigen instrument, wat je lichaam is, leert kennen én inzet in de ontmoeting met de ander. Het is voor mij een leidraad om een ingang te vinden tot het intuïtieve, om verbinding te maken met de ruimte of de ander in de groep.

THEATERDOCENT IN
EEN OBSERVATIE^{VII}

Eerst inhoud

Ik vind het belangrijk om dat aan te wakkeren: jullie zijn de makers van morgen, probeer te ontwaken uit uw slaap. In een school word je ook in slaap gewiegd, er wordt je voorgedrukt wat er gedacht moet worden. Trek de wereld in, open uw ogen. Wat zou jij maken moest je nu, op dit moment, maker zijn? Wat wil jij de wereld vertellen? En dan kom je tot verbinden: jezelf verbinden met de wereld rondom u.

THEATERDOCENT
ANTOINE VANDER AUWERA^{VIII}

Ik heb heel erg gemerkt dat wanneer ik begin met maken, ik een bepaald doel heb en een bepaalde gedachte over waarom ik iets wil maken. Hoe verder in het proces, hoe meer je wordt losgelaten. Als ik dan vastloop, dan is het eerste wat ik doe teruggaan: waarom maak ik dit? Wat is mijn

doel hiermee? Als ik daarnaar terugga komt het altijd wel goed, omdat dat eigenlijk de 'puurste' gedachte is van het stuk dat je aan het maken bent.

JONGE MAKER WOUTER^{IX}

Eerst vorm

Ik doe zeer gerichte maakopdrachten om ze te tonen wat mogelijk zou kunnen zijn in vorm. Bijvoorbeeld: 'Experimenteer hoe je de inhoud van jullie handtas kan uitstallen in een kader op de grond. Experimenteer met tempo, met de manier waarop je een voorwerp neerlegt, met waar je het neerlegt. Zoek uit hoe je hierin kan variëren en hoe je hier zorgvuldig in kan zijn.' Ik wil ze een soort 'supermarkt' geven: kies wat je uiteindelijk wil gebruiken of ontwikkel na deze ervaring iets totaal nieuws. Later zijn ze daar ook inderdaad zelf hun weg mee gegaan.

THEATERDOCENT
TOM VAN DER VELDE^{IX}

Ik gebruik vaak wel veel woorden, ik verzin veel zinnen. Ik doe eigenlijk minder, ik spreek meer. Maar door deze opdracht ben ik wel te weten gekomen dat toneel echt veel met beeld te maken heeft. En ik ben wel beter geworden in meer met beelden praten dan met je stem.

JONGE MAKER CLEO^X

Eerst bewegen

Jongeren die eerst in beweging gebracht worden, voelen zich later vrijer in maakopdrachten en kunnen creatiever en ongeremder associëren. Eenmaal het lichaam in beweging is gezet, wordt participeren makkelijker en gaan er meer luikjes open. De jongeren maken contact met hun lichaam en hun focus ligt meer in het hier en nu. Eerst bewegen schakelt het 'eerst denken en dan pas doen' uit en heeft zo een positief effect op maakopdrachten die de jongeren daarna uitvoeren. De vrijheid en het ongeremder associëren zijn een troef voor schrijfopdrachten, fysieke opdrachten en voor opdrachten die uitnodigen tot denken.

Eerst inhoud

Welk thema boeit de jongeren echt? Hoe zien ze de wereld om hen heen en wat willen ze daarover vertellen? Wat willen ze echt kwijt? Waar zit een inhoudelijke noodzaak? Neem de tijd om deze vragen te stellen. Ze kunnen een sterke creatieve impuls geven. Jongeren die zich op uiteenlopende manieren inhoudelijk verdiepen aan het begin van het proces, starten vanuit een inhoudelijk sterke basis. In het maakproces kunnen teruggrijpen naar een inhoudelijk vertrekpunt kan een ankerpunt zijn wanneer ze uit het materiaal dat ze op de vloer verzameld hebben, moeten selecteren.

Eerst vorm

Inhoud kan ontstaan uit vorm. Zelfverzonnen beelden waarmee jongeren op de vloer kunnen experimenteren, wakkeren hun gevoeligheid voor boeiend scènemateriaal aan. Tegelijkertijd bieden ze een mogelijke aanzet tot hun maakproces. Jongeren ontdekken dat een consequente vormkeuze veel kan opleveren.

Creëer hindernissen

Kunstleerkrachten ontwerpen maakopdrachten zo dat studenten vroeg in het maakproces mislukken, schrijft onderzoeker R. Keith Sawyer.⁶ De jongeren kunnen op die manier wennen aan het gevoel van vast te zitten in een maakproces. Op een dood spoor raken en de frustratie die daarmee gepaard gaat, kunnen voor hen dan veranderen in mogelijkheden om een laag dieper te graven en zo een motor tot creativiteit worden.

Creëer vrijheid

Open opdrachten zijn de enige garantie op uiteenlopende en onvoorspelbare eindresultaten. Ze sporen jongeren aan om hun eigen weg te gaan en geven hen de kans om hun eigen stem te testen. Een strikt maakproces met vastgelegde stappen loodst de jongeren weliswaar veilig door het proces, maar in vrijheid kunnen jongeren makkelijker hun eigen keuzes maken.

Leg beperkingen op

‘Een scène van maximum 3 minuten’, ‘Een scène waarin vijf zinnen steeds herhaald worden’, ‘Een bewegingszin die opbouwt in snelheid’. Beperkingen niet als doel op zich maar als ondersteuning om tot creativiteit te kunnen komen. Als manier om de vrijheid van het maken draaglijk te maken. Kunstleerkracht Corita Kent vergelijkt het met het plaatsen van stellingen op een bouwwerf.⁷ Eens het einde van het bouwproces in zicht is, kunnen de stellingen weg. Aan het eindresultaat is niets meer van de stellingen te zien. Door soepel om te gaan met de beperkingen die je oplegt, behouden de jongeren voldoende vrijheid. Werd het vier minuten? Of vijf zinnen? Maakt niet uit, het gebouw is het doel, niet de stellingen.

6 Sawyer, R. K. (2019). *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>

7 Kent C. and Steward J. (2008, second edition). *Learning by heart, teachings to free the creative spirit*. Allworth Press New York. Originally published by Bantam Books, New York, 1992. P. 65

Creëer hindernissen

De opdracht was moeilijk. Het was een uitdaging, zo de eerste keer. Ik had zoiets van ‘Shit, nu moet ik even twee keer nadenken’. Maar vooral: dan moest je tegen volgende week nieuwe teksten hebben, een kostuum bij hebben, materiaal, ... En dat vond ik wel moeilijk.

JONGE MAKER ROSIE^{xi}

Ik gaf regelmatig een onmogelijke opdracht zoals: we gaan naar Wiels. We gaan een tentoonstelling kijken, en dan zei ik: ‘Voilà, dat is onze tekst. Loop maar rond, daarover gaan we het hebben de komende weken. Hierover maken we een voorstelling.’ (...) Ik wist: dit moet een hopeloos moeilijke opdracht zijn. Daar kunnen ze niks mee. Dus dan gaat het mij over: dit is onmogelijk maar die onmogelijkheid om dat te doen, is ook de uitdaging en het mag falen. (...) Je moet om kunnen gaan met de onmogelijkheid; als je creëert, weet je niet wat de volgende stap gaat worden. Dat moet je wel leren, je moet daar vertrouwen in leren krijgen.

THEATERDOCENT WARD ROOZE^{xii}

Creëer vrijheid

Ik heb er expliciet voor gekozen om de opdracht heel open te maken. Ik heb gezegd: ‘Jullie zijn baas, jullie zijn maker en ik ga jullie begeleiden en ondersteunen.’

THEATERDOCENT
JARNE VAN LOON^{xiii}

De enige richtlijn was de tijd die ik had. Het mocht maximaal ongeveer 10 minuten duren, en voor de rest mocht ik over alles schrijven. Dit maakte het in het begin heel moeilijk, want ik dacht: nu is het te groot voor mij, er zijn zo veel onderwerpen waarvoor ik iets

voel of die iets raken. Uiteindelijk ben ik er heel blij mee omdat het daardoor echt een soort passie-project is geworden.

JONGE MAKER SAIDAH^{iv}

Leg beperkingen op

Ik geloof ook dat het begrenzen net veel vrijheid creëert. Door hen beperkingen op te leggen en deadlines moeten ze wel aan de slag en lukt het vaak beter.

INTERVIEW MET
EEN THEATERDOCENTⁱ

Ik vind juist het beperkingen opleggen wel heel interessant. Want wat ik nu merk, is dat ik toch veel heb kunnen doen doordat ik die beperkingen had. En veel meer naar oplossingen moest zoeken dan gewoon maar wat doen.

JONGE MAKER WINTER^{xi}

Theaterdocent in een observatie tegen jongeren: ‘You can use a maximum of 13 words for this assignment. If you have 13 words and you feel the urge to go further, do it. Me, I don’t easily break a rule or a principle but I tend to forget it and then find myself in a position where it already happened.’

THEATERDOCENT IN
EEN OBSERVATIE^{xiv}

Daag uit

Niet alles hoeft logisch te zijn. Ik wil dat ze een onderbuikgevoel durven te volgen en vertrouwen op de beelden of ideeën die plots bij hen opkomen. Zeker als ze al een tijd met de materie bezig zijn. Dan komt een beeld, hoewel aanvankelijk onverklaarbaar, niet zomaar. Ze moeten het zeker niet allemaal uitgelegd krijgen. Ook in de omgang met jongeren zoek ik ernaar om braafheid overboord te gooien. Ik installeer dat bewust: ik plaag jullie en jullie plagen mij. Plezier is een wezenlijk deel van het werk, zowel op de vloer als ernaast.

THEATERDOCENT

JORG VAN DEN KIEBOOM^{xv}

Dat 'zwemmen' is heel belangrijk voor mij. Om te beseffen 'waar zitten mijn zwarte plekken'? Waar kom ik terecht in een soort van kramp? Ik vind dat wel belangrijk om te voelen. Niet dat je ten onder moet gaan, want je moet (als docent) heel goed bewust kijken of ze aan het zwemmen zijn of aan het verdrinken. Maar je hebt wel die vrijheid en autonomie nodig als maker om te onderzoeken.

THEATERDOCENT GEORGINA

DEL CARMEN TEUNISSEN^{xvi}

Doen voor denken

Wanneer de jongeren vragen beginnen stellen over een opdracht bewegingen verzinnen, blokt de docent dit meteen af: 'Niet te veel hoofd, laat je lichaam dit uitvlooien'. Even later ziet een docent 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.'

INTERVIEW MET

EEN THEATERDOCENT^{xxxv}

Om te vermijden dat ze in het begin alleen maar zouden praten en overleggen met elkaar, heb ik ze meteen in de eerste bijeenkomst een opdracht op de vloer gegeven: neem een kledingstuk en maak een personage. Zo zijn ze aan hun maaktraject begonnen.

THEATERDOCENT

SOFIE VAN MAELE^{xviii}

Een theaterdocent zegt tegen de jongeren: 'Jullie hebben uitgezocht waar dit stuk over gaat voor jullie, wat de link is met hier en nu en met de wereld. Jullie weten via welke weg jullie dit willen gaan vertalen. Trap nu niet in de val om het eindresultaat voor jullie te zien en dat gewoon in te vullen. Onderzoek, start experimenten op en kijk waar dat toe leidt.'

UIT EEN OBSERVATIE

IN HET WERKVELD^{xix}

Daag uit

Jongeren zijn gebaat met opdrachten die voldoende uitdagen, prikkelen, verstoren, op de heupen werken, doen lachen of verwarran. Dramaturg Jeroen Peeters⁸ omschrijft dit treffend: 'How to make things just difficult enough so that people stay awake?' De maakopdrachten die je verzint zijn liever niet alledaags, banaal of voorspelbaar.

Doen voor denken

Jongeren hebben vaak baat bij opdrachten waarbij niet van hen wordt verlangd dat ze 'het al weten'. Opdrachten die hen uitdagen om op korte tijd veel materiaal aan te leveren of zonder voorbereiding te starten, zorgen ervoor dat ze niet genoeg tijd hebben om té bedacht te werk te gaan.

Het materiaal ontstaat snel en spelenderwijs. Achteraf wordt beslist wat bruikbaar is of niet. Vaak werken sterk gestructureerde, korte opdrachten goed om spelenderwijs materiaal te genereren aan de start van een proces. Doen en uitproberen staan centraal en materiaal ontstaat door impuls. Daarnaast kunnen bewegingsopdrachten de hersenarbeid en het betekenisgeven even on hold zetten. Denken, schrijven of praten worden opgegeven voor fysieke taken: maken en doen. Ze gebruiken hun lichaam als materiaal om te communiceren en te construeren. Uit deze 'lijfelijke' omgang met de materie kunnen jongeren nadien inhoud genereren.

8 Peeters, J. (2022). *And then it got legs*. Varamo Press. P. 45

OM TE WETEN
WAT JE
MOET DOEN

MOET JE
LIEFHEBBEN

Elke mens is anders.

Ik ben altijd eerst bezig met wie zijn die mensen voor mij en wat drijft hen? Waarom zitten ze hier? Waarom kijken ze naar mij? Waarom kijk ik naar hen? En daar begint het altijd mee, het gaat altijd over die ene persoon.

THEATERDOCENT WARD ROOZE^{xii}

Ik werk met mensen en elk individu is anders. Dat betekent dat ik niet met iedereen op dezelfde manier kan werken. Voor mij is pedagogie gaan kijken: wie ben jij? Wat wil jij vertellen? Wat is belangrijk voor jou? Wat zijn jouw frustraties? En hoe kunnen we dat in sterktes veranderen?

THEATERMAKER
GIOVANNI BAUDONCK^{xi}

Kijk met liefde

Aandacht geven, voor mij raakt dat aan veel: aandacht geven aan de leerlingen waar ik mee werk, aandacht geven aan het proces, aan de vorm, aan de groep, aan het belang van tijd en ruimte maken. Zien wie er voor mij zit en waar die persoon mee bezig is. Ik wil dat de persoon en het werk echt met elkaar te maken hebben, zonder dat het in zelfexpressie blijft steken of een zweem van therapie heeft. Iemand kan artistiek én persoonlijk sterk in iets staan.

THEATERDOCENT
JELLE DE GRAUWE^{xix}

Jongeren willen zoals iedereen graag gezien worden en dat doe ik dus. Ik probeer jongeren echt 'te zien' en hen het gevoel te geven dat ik iets 'in hen zie'. Ik probeer te zien wat zij goed kunnen en waar ze sterk in zijn. Wie ben jij en wat wil jij? Met veel liefde naar hen kijken, dat is voor mij essentieel.

INTERVIEW MET
EEN THEATERDOCENTⁱ

Je hebt een soort empathie nodig, een aanvoelen van wie de student is waarmee je werkt. En een zoektocht naar welke wereld hoort bij deze persoon en dan: hoe kan ik helpen om die persoon een plateau te geven om die wereld te tonen?

THEATERDOCENT
ANTOINE VANDER AUWERA^{xiii}

Elke mens is anders.

De specifieke aanpak voor elke nieuwe groep en voor elk nieuw individu vloeit voort uit het besef dat iedereen anders is. Om hiermee om te kunnen gaan, doen theaterdocenten beroep op hun ervaring. Aristoteles spreekt over *phronèsis*, een praktische wijsheid.⁹ Het is het vermogen om te oordelen wat het juiste is om te doen, rekening houdend met de specifieke omstandigheden en de betrokken personen. Je bent dus in staat om het goede te zien en van daaruit te kiezen wat te doen. Een open communicatie met oog voor de eigenheid van elke jongere en een bijgevolg gedifferentieerde begeleiding zijn hierbij onmisbaar. Ze waarborgen de creatieve zelfstandigheid van jongeren. Tevens zijn het de voorwaarden die ook een inclusieve cultuur ten goede komen.

Kijk met liefde

Omdat elk maakproces met jongeren uitgaat van de eigenheid van elk individu én het samen op zoek gaan naar autonoom artistiek werk, is er één belangrijke premisse: kijk met liefde. Door aandacht te geven aan de jongeren met wie je werkt, maak je connectie. Hen goed leren kennen en aanvaarden dat ze anders zijn, kan het begrip en de liefde voor wie ze zijn, vergroten. Aanvoelen om welke begeleiding deze specifieke jongere vraagt, vereist namelijk liefdevol begrip. Volgens filosoof Iris Murdoch is met een liefdevolle blik naar de wereld kijken, niet hetzelfde als houden van alles wat je erin tegenkomt. Het impliceert wel interesse voor elk aspect ervan.¹⁰ Deze bijzondere en nauwkeurige aandacht zorgt als vanzelf voor een vorm van kennis over wat je zal moeten doen. Een belangeloze, zorgzame en liefdevolle blik toont de noodzakelijke stap, de gevraagde opdracht of het te volgen spoor.

9 Sprekel, D. (2023). *Memno de Bree: 'Beter denken leidt tot betere beslissingen.'* Filosofie magazine 11-2023.

10 Schaubroeck Katrien. (2021). *Iris Murdoch: Een filosofie van de liefde.* Letterwerk. P.63

Gebruik en vertrouw je intuïtie

Intuïtieve keuzes in begeleiding zijn niet zomaar een blind aanvoelen. Hierbij komt een groot artistiek inzicht kijken en een ruime ervaring gestoeld op observatie en grote liefde voor de jongeren. Deze vorm van intuïtie leidt tot een bewust pedagogisch handelen. Deze aanpak is geen strak vooropgezet plan, maar eerder een sterk aanvoelen van de gewenste aanpak en de juiste woorden op dat specifieke moment, binnen die specifieke context.

Zoek in alles opportuniteiten

Aandachtig kijken betekent niet dat alles wat je te zien krijgt, op het eerste zicht interessant is of iets is waar je meteen voeling mee hebt. Toch de inspanning leveren om iets te ontdekken wat verder kan onderzocht worden, of een ingang vinden in de eigenheid van wat aangeboden wordt door de jongeren, verhoogt de intrinsieke motivatie om aan de slag te gaan. Jongeren voelen zich gezien als je inpikt op wat ze aanbieden. Opportuniteiten ontdekken in het kleinste detail en optimisme tonen over wat de jongeren vertellen, aanbieden of maken, stuwt het maakproces vooruit.

Normaliseer emoties

Emoties zijn inherent aan een maakproces. Jongeren geruststellen door deze emoties te laten bestaan en ze te duiden, zorgt ervoor dat ze niet de overhand krijgen. Jongeren beseffen dat emoties normaal zijn in creatieprocessen, dat er ruimte is om deze te uiten en dat ze een motor kunnen zijn om een nieuwe stap te zetten.

Gebruik en vertrouw je intuïtie

I go in the moment. I do prepare a lot and then I have it in my head and then I change a lot while I'm doing it. In a lot of processes, for example I was working with a person with autism, I do not know what is going to happen, I have to go with the flow. We are there in the studio and we don't know what is going to happen. It is my intuition on the spot that might see the potential on the spot, and I try to go that way. (...) I share my judgements. I do not withhold them. I don't censure myself.

CHOREOGRAAF LISI ESTARAS^{xxi}

Ik moet aanvoelen wanneer ik moet tackelen of duwen. Hoe help je iemand, door te confronteren, of door te bevestigen? Dat blijft altijd spannend, daar ben ik soms onzeker over. En dan soms zien: dju, ik heb niet de goede keuze gemaakt. Dat blijft interessant voor mij.

THEATERDOCENT IN EEN GESPREK
BIJ EEN OBSERVATIE^{xxii}

Zoek in alles opportuniteiten

Soms kijk ik naar echt heel slechte of slaapverwekkende dingen als jongeren bezig zijn en dan probeer ik daarin iets te ontdekken dat misschien de moeite waard is om verder te onderzoeken. Ik reageer dan eigenlijk wel een beetje als maker. Want die jongere kan bijvoorbeeld niet goed zingen of dansen, maar wat zie ik daarin wat wél interessant is om op verder te gaan.

INTERVIEW MET
EEN THEATERDOCENTⁱ

Ik probeer altijd via plezier en via onderzoeken met elkaar kwaliteit te laten ontstaan. En als ik zie wat precies de kwaliteit zou kunnen zijn

van een bepaalde performance, ondersteun ik zo goed mogelijk om die naar boven te halen met ze. En nee, dat hoeft dan niet mijn smaak te zijn.

THEATERDOCENT
JORG VAN DEN KIEBOOM^{xv}

Normaliseer emoties

Bij een proces als dit komt veel onzekerheid kijken. Ik luister daar oprecht naar, geef ruimte om hierover te ventileren. Ik doe mijn best om het echt te begrijpen. En ik leg uit dat het onderdeel is van een maakproces, dat iedereen dat heeft.

THEATERDOCENT
ARNAUD DEFLEM^{xxiii}

Omdat je mij wel hebt gerustgesteld en hebt gezegd dat het normaal is dat het niet altijd goed gaat. Dat het bij echte kunstenaars ook zo is, dat die er ook lang over doen, dat dat ook niet altijd goed gaat, dat die ook goede dagen en slechte dagen hebben, dat dat normaal is. Dan ben ik mij daar ook wel bewust van geworden dat het een leerproces is. Dat ik het niet zo persoonlijk moest opnemen, de kritiek die ik kreeg en wat beter kon. (...) Ja, ik vatte dat zowat persoonlijk op. Ik heb nu wel geleerd dat dat niet hoeft, dat dat niet zo bedoeld is.

JONGE MAKER GITTE^x

Zorg voor een safe space

Veiligheid, een safe space creëren én die vasthouden is een basis. Een ruimte waarin iedereen zijn plek kan innemen en zodra iemand zijn plek inneemt, ook ruimte maakt voor de anderen. Dat is niet zozeer een methodiek die ik kan uitleggen door te zeggen, ik doe dit en dit en dit, maar het ontstaat eerder door wie we zijn en door in de lessen heel erg scherp te blijven, door constant te kijken naar wat er gebeurt. Wanneer gaat het over een grens? En daar gelijk op aan te spreken en in te begeleiden. Niet door af te straffen maar wel door te vragen: 'Waarom gaat dit mis?'

THEATERDOCENT SEM JONKERS^{xxiv}

Bij mijn studenten aan de hogeschool merk ik wie in het middelbaar al het vertrouwen in eigen mogelijkheden meekreeg en wie niet. Die jongeren die in het middelbaar weinig autonomie en weinig vertrouwen hebben gekregen maar sterk aan de hand gehouden werden, blijven in creatieopdrachten vaker steken in het conceptuele. Voor hen is het moeilijker om zelfstandig de stap te zetten naar het daadwerkelijk uitvoeren van een plan. Ik zie dat ze zich afhankelijk opstellen, ze wachten op toestemming om iets te mogen doen en ze willen goedkeuring over wat ze tonen. Dat houdt ze tegen in het onderzoeken.

THEATERDOCENT
LINDAH LEAH NYIRENDA^{xxv}

Zorg voor een brave space

I often say, 'I don't know.' Sometimes they ask me 'Should I do it like this?' or 'Should I come from there?'. Then I say, 'I don't know.' It is a great phrase 'I don't know', because then they find a solution, the solution comes from the inside. I try not to explain too much because it is contra-productive. If you know too much you kill it before you do it. 'Nothing can go wrong. Even if you don't understand the task, whatever you do is fine' I say that out loud a lot.

CHOREOGRAAF LISI ESTARAS^{xxi}

Ik wilde dat de lessen in dit project een sfeer hadden van veiligheid maar ook van durf. Ik vind dat zelf belangrijk dat je je veilig voelt en daardoor durft omdat je weet: ik word niet beoordeeld. Ik wou dat er geen oordeel was naar hun persoon, maar een stimulans tot creëren. Ik wou niet dat ze dachten van ik doe het fout, dat wou ik echt uit de weg gaan. Ik wou dat ze beseften dat ze niks fout kunnen doen, dat het gewoon een oefening was in je zoekt naar wat je wil vertellen. Ik probeerde de drempel om uit te proberen op de vloer, bijvoorbeeld, weg te halen voor hen door muziek op te zetten terwijl ze repeteerden, de lichten een beetje te dimmen en door ze met de rug naar elkaar te laten repeteren. Als ik zag dat het kon, zette ik het licht wat harder, de muziek zachter bijvoorbeeld. Het hielp hen. Aan de uiteindelijke solo's zag je ook dat ze er ontspannen stonden, ze voelden zich gedragen.

THEATERDOCENT IN
EEN INTERVIEW^{xxvi}

Zorg voor een safe space

Elk creatief werkproces is gebaat met een zorgzame ruimte waar men zichzelf kan zijn en durft te experimenteren. Het is een veilige speeltuin waarin wederzijds respect centraal staat en waarvan jongeren weten dat hun eigen ideeën, interesses en perspectieven er een plaats krijgen. Pas met zo'n vertrouwensband krijg je jongeren zover dat ze zich openstellen voor het proces. In die verstandhouding ontwikkelen jongeren makkelijker zelfvertrouwen en zijn ze beter in staat om zelf keuzes te maken in hun maakproces. Daarnaast kan regelmatig letterlijk toestemming vragen aan de jongeren voor een volgende stap die je als docent gaat nemen, de veiligheid en autonomie nog verhogen. Een stap in de manier van communiceren over het materiaal of een stap in het begeleiden van het werkproces. De jongeren krijgen zo de mogelijkheid om de manier van communiceren mee vorm te geven en om grenzen aan te geven.

Zorg voor een brave space

Daag jongeren uit om in het duister te springen. Bied geen oplossingen aan, blok vragen over de opdracht af of geef te weinig tijd. De lof achteraf voor de genomen risico's en de ondersteuning in het durven aangaan van uitdagingen, doen hun lef groeien om taken en processen uit te voeren waarvan de uitkomst onzeker is. Jongeren die positieve bekrachtiging krijgen bij het maken van keuzes, ongeacht het gevolg van die keuzes, ontwikkelen moed om te handelen.

Zorg voor een awkward space

Wanneer je de jongeren durft te ontregelen, te verwarren, uit te dagen en zekerheden op de helling zet, creëer je wat onderwijsfilosofen Lewis, Friedrich en Hyland beschrijven als een *awkard space*.¹¹ Deze ontregelende ruimte kan ervoor zorgen dat jongeren zichzelf even anders gaan ervaren en de eigen competenties niet kunnen inzetten. Deze zekerheden worden als het ware een tijdje geneutraliseerd. De confrontatie met ongebaande paden, de futiliteit van alwetendheid, het plezier van prutsen en een proces waarin je niet kan terugvallen op je verworven technieken, talenten en vaardigheden, kunnen tot nieuwe mogelijkheden leiden. Ontlok je ambiguïteit, dan zorg je voor onvoorziene uitkomsten en intuïtieve zijsprongen. Dankzij het vertrouwen dat je installeert en de liefde die je toont voor de jongeren en voor het materiaal dat ontstaat, kan je ook zorgen voor frictie, wrijving en onduidelijkheid. Wanneer jongeren uitgedaagd worden om buiten het kader te denken en handelen, kunnen nieuw materiaal en nieuwe inzichten ontstaan.

Twijfel luidop

Tijdens gesprekken je eigen twijfel durven uitspreken over wat een mogelijke volgende stap of oplossing kan zijn en luidop je eigen gesukkel delen, toont de jongeren wat een zoektocht is. Het zelf niet weten expliciet benoemen en deel laten zijn van het proces installeert een sfeer waarin imperfectie en het zoeken centraal staan: we kunnen het nog niet maar we doen het toch. Op deze manier kan je een sterke voedingsbodem installeren die uitnodigt tot experiment.

¹¹ Lewis, Tyson E. et al. *Organizing a Studious Conference for Public Experimentation*. Visual Arts Research, vol. 44, nr. 1, juli 2018, p. 7

Zorg voor een awkward space

But I like to see humanity in the things I do and ambiguity for me is one of the most powerful tools we have. We have the capacity to be ambiguous. Sometimes you have to make a statement, that can be good, but not all the time, we are ambiguous in between statements. We do not take sides all the time. In theatre, in performances, I like to see this humanity. And I think if we allow ambiguity in the studio, it generates material that might be ambiguous as well, which is a good thing, because it is human.

CHOREOGRAAF LISI ESTARAS^{XXI}

Wat ik ook wel doe is de jongeren wat proberen 'onderuit te halen', ze ontregelen en wat stoken, verwarring zaaien of plagen zodat er een soort van lol ontstaat en de druk wat van de ketel is en er goesting ontstaat om te spelen.

INTERVIEW MET
EEN THEATERDOCENT^I

Het durven opzoeken van lelijkheid, het opzoeken van gelaagdheid, het vermijden van de voorzichtigheid, dat is heel interessant. Het is iets wat nodig is om ook tot plezier te komen: het durven aangaan van die vrijheid om niet goed te zijn, het niet te vinden, foute dingen te doen, ...

INTERVIEW MET
EEN THEATERDOCENT^I

Twijfel luidop

Een 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'.

UIT EEN OBSERVATIE
IN HET WERKVELD^{XX}

Ik denk dat heel belangrijk is om oprecht te zijn, te zeggen dat je het zelf ook niet kunt. Dat die vrijheid ook in jou niet zit, als docent, dat je helemaal niet zo geweldig bent. Dus dat ook jij, als je dat zou moeten doen, die oefening, dat je evenveel problemen zou hebben als hen. Dat je daar niet beter in bent. Dus dat je ook daarover heen moet, dat je ook uw stap moet zetten. Dat die drempel er bij iedereen is.

THEATERDOCENT WARD ROOZE^{XXII}

Ik spreek alles uit wanneer ik aan het maken ben en wanneer ik een gesprek heb met hen, ik heb dan geen filter. Ik probeer mijn eigen flow niet in de weg te staan, ik hou ervan om te praten, uit te leggen en mijn gedachtegang met hen te delen.

THEATERDOCENT NILAY CEBER^{XXVII}

Kom op dezelfde golflengte

Het begeleiden van een maakproces is voor mij echt een evenwichtsoefening: hoeveel vrijheid geef je en hoeveel sturing geef je? Het liefst zou ik ze maximale vrijheid geven, maar in de praktijk is er toch ook veel sturing nodig. Die sturing geef ik het liefst door veel vragen te stellen. Zo blijft de vrijheid behouden.

EEN THEATERDOCENT
IN EEN OBSERVATIE^{xxiii}

Als er dingen onduidelijk waren: vragen stellen of er verder op ingaan. Dat we verder zouden redeneren. Dat we zelf, als er onduidelijkheden waren, die konden oplossen. Dat vond ik wel handig.

JONGE MAKER FLAVIE^x

Gooi voorzichtigheid overboord

Als er liefde is en vertrouwen, kan je eigenlijk wel perfect zeggen dat iets niet goed is. Je kan zowel zeggen dat je iets heel goed vond als dat je er niets aan vond. Ik houd me dan niet in en flap het eruit. Ze hebben dan wel door dat dit niets over hen zegt, want dat je het in beide gevallen met veel liefde zegt over wat ze aan het proberen zijn.

INTERVIEW MET
EEN THEATERDOCENTⁱ

Ik vind dat je helemaal jezelf moet kunnen zijn. Dat er niet van je gevraagd mag worden waarop je allemaal 'moet' letten en waarmee je rekening moet houden. Ik vind dat vervelend, dat 'moeten oppassen'. Ik zie mezelf als iemand die op dezelfde lijn staat als hen. Dat 'niet voorzichtig zijn', als dat in je aard ligt, dan moet je dat misschien niet proberen verstoppen. Als het er dan 'over is', dan leren

we daar samen wel mee omgaan, als mensen onder elkaar.

INTERVIEW MET
EEN THEATERDOCENTⁱ

Zet in op samenwerking

Lief te hebben. Ik denk dat dit ook te maken heeft met: ga met mekaar in gesprek. Heb het lief om ook de mogelijkheid aan mekaar te geven lief te hebben, om samen tot een compromis te komen. Als je samenwerkt, wat eigenlijk een belangrijk element is van theater, is het zo belangrijk om te beseffen dat je met de personen met wie je werkt tot een oplossing komt, tot een resultaat. Stel u voor dat er andere personen zouden bij betrokken zijn, zou je komen tot een ander resultaat. Dat heeft te maken met het levend materiaal waar je eigenlijk altijd mee bezig bent. Laten we koesteren en ook liefhebben.

THEATERDOCENT
ANTOINE VAN DER AUWERA^{viii}

Het is een heel groot voordeel om heel diverse spelers in je groep te hebben, ook omdat ze heel veel van elkaar kunnen leren en ze hebben één ding gemeenschappelijk: dat ze samen hier willen zijn. (...) Het zijn net de verschillen tussen al die mensen, die fricties en confrontaties die leiden tot heel veel mogelijkheden.

THEATERDOCENT NILAY CEBER^{xxvii}

Kom op dezelfde golflengte

Vragen stellen en doorvragen daagt de jongeren uit om te blijven nadenken over wat en hoe ze willen vertellen. Het geeft je meer inzicht in hun motieven. Je als docent daarbij empathisch afstemmen op de zoektocht van de jonge makers en actief luisteren, helpt om goede vragen te blijven opwerpen en jezelf als mede-zoeker te positioneren.

Gooi voorzichtigheid overboord

Een sfeer van aandacht, vertrouwen en waardering voor risico scheppen de mogelijkheid om voorzichtigheid overboord te gooien. Een jonge maker beschermen door te zwijgen kan juist averechts werken omdat dit het maakproces nodeloos verlengt. Een goede relatie biedt de mogelijkheid om te benoemen wat niet sterk is. Confrontatie kan als de beste manier aanvoelen om lief te hebben.

Zet in op samenwerking

Voor jongeren is samenwerken aan een creatie, naast de uitdaging van het creëren op zich, een zoektocht naar manieren van samenwerken. Hoe luister en kijk je naar elkaar? Hoe bewaak je je eigenheid zonder voortdurend in conflict te gaan? Wie neemt beslissingen en wanneer? Jongeren hebben behoefte aan begeleiding hierin en aan de geruststelling dat dit proces een voortdurend balanceren is.

Sta op gelijke voet

Docenten en studenten in klaslokalen van kunstschole hebben volgens psycholoog Keith Sawyer¹² tegelijk een autoritaire relatie én een peerrelatie. Kunstdocenten schakelen vlot tussen de twee. In zijn pedagogische zoektocht pleit de filosoof Jacques Rancière ervoor om uit te gaan van intellectuele gelijkheid. Hij stelt dat leerling en docent van elkaar verschillen op vlak van kennis en ervaring maar niet wat intelligentie betreft.¹³ Jezelf benoemen én opstellen als mede-onderzoeker zorgt voor wederkerigheid. Daarnaast kan je jouw autoriteit inzetten om uit te dagen, een nieuwe mogelijkheid te openen of om het proces te versnellen.

Geef tijd

Wanneer jongeren tijdsnood voelen door de gejaagdheid van de docent, worden ook de jongeren onrustig. Gejaagdheid heeft iets besmettelijks. Het loslaten van de bezorgdheid om de deadline te halen, kan een positief effect hebben op het omgaan met de tijd: jongeren gaan vaak juist beter doorwerken. De druk en daarbij horende nervositeit verdwijnen. Ze worden op een positieve manier meer ontspannen.

Beperk tijd

Wanneer tijd bewust wordt ingezet, als begrenzing van de duur die jongeren krijgen voor een maakopdracht, blijkt het een enorm hulpmiddel. Ze gaan makkelijker vanuit een impuls creëren en minder nadenken. Daarnaast fungeren toonmomenten voor de eigen groep als deadlines in de loop van een creatieproces. Deze tijdslimiet zorgt vaak voor een push om de vloer op te gaan. Een eenvoudige manier dus om een proces voort te stuw.

12 Sawyer, R. K. (2019). *Dialogic Status in Design Education: Authority and Peer Relations in Studio Class Conversations*. *Social Psychology Quarterly*, 82(4), 407-430.

13 Rancière, J. (2007). *De onwetende meester*. Vijf lessen over intellectuele emancipatie. Acco

Sta op gelijke voet

Het belangrijkste als je met jongeren werkt, is dat je met hen 'samen moet kruipen' en kijken wat er kan ontwikkeld worden. Kijken wat er interessant is, hoever je hiermee kan geraken. Je kan dat alleen doen door met hen samen te zitten, door ze te leren kennen, door ze de gelegenheid te geven jou te leren kennen. Daardoor kunnen ze vertrouwen in je krijgen en vanuit dat vertrouwen kun je zeker weten dat je als coach, als mentor – of hoe je jezelf ook noemt –, op gelijke hoogte kan staat met hen, met het enige verschil dat jij ervaring hebt en métierkennis.

THEATERMAKER DIRK PAUWELS^{xxviii}

Ik werk met mensen, ik geef geen les. Dat 'ik weet het en jij weet het niet' wil ik niet. Voor mij is het een artistieke ontmoeting.

THEATERDOCENT
JANNI VAN GOOR^{xxix}

Geef tijd

Tijd is een raar iets, want soms kan tijdsdruk ook heel belemmerend werken. Want ik besef soms dat er meer materiaal had kunnen ontstaan als ik hen meer tijd had kunnen geven. En dat je soms ook moet durven zeggen, ook al hebben we geen tijd, we gaan die tijd nu toch keihard nemen en we vertrouwen erop dat het goed komt. Ook al staan we bijvoorbeeld twee weken voor de opvoering. Dat vertrouwen geven om de tijd te nemen om iets ten gronde te onderzoeken, kan ook heel bevrijdend werken.

INTERVIEW MET
EEN THEATERDOCENTⁱ

Als je mij drie dagen voor we gingen spelen had gevraagd: 'Hoe is het theaterstuk? Vertel het mij.' Ik ging zeggen: 'Ik weet

het zelf niet. Ik weet niets.' Pas die laatste dagen is dat een geheel geworden. Zelfs nog de dag zelf hebben we nog dingen zitten veranderen. Dat heeft me gewoon geleerd dat het met zijn tijd wel een geheel wordt.

JONGE MAKER AZRA^{xxx}

Beperk tijd

Ik denk dat deadlines stellen voor mij echt werkt. Want dat is iets dat me onder genoeg druk zet om echt in actie te schieten. Dus wanneer je zegt: 'Heb tegen deze week ten minste dit of dat.' Dan weet ik: oké, ik ga het hebben. Soms heb ik dat niet, maar ten minste zit er dan een beetje druk op mij. Als ik het dan niet tegen maandag heb, moet ik het tenminste tegen woensdag van diezelfde week hebben. Dus ja, dat werkte voor mij.

JONGE MAKER THEOLA^x

Ik gaf hen deze opdracht: 'Maak in tien minuten drie mogelijke beginscènes. Maak de beginscènes zo verschillend mogelijk.' Ik wou dat ze met verschillende mogelijke vormen zouden gaan experimenteren. Hebben jullie al een beginscène zonder tekst? Prima, en maak er nu ook één met heel veel tekst. Ik merkte dat de tijdslimiet in die opdracht hen sterk hielp om wél op de vloer te geraken. Nog maar één beginscène? Jullie hebben dan nog maar vijf minuten voor de twee andere beginscènes. Ze voelden zo ook dat het best mogelijk is om op zo'n korte tijd al iets op de vloer te brengen. Dat is bepalend geweest voor de rest van het proces.

THEATERDOCENT
JARNE VAN LOON^{xxiii}

Gebruik rituelen

Ik geef hen een stappenplan waarmee ze een scène kunnen voorbereiden. Ze kennen dat op de duur uit het hoofd. Omdat ik het beu was om elke les opnieuw ellenlange saaie op niets uitdraaiende scènes te zien. Ik hang dat stappenplan ook uit en ik herhaal het veel.

THEATERDOCENT
BARBARA DEMEYERE^{XXXX}

Ik maak regels en ik spreek die uit. Ik zeg: 'Er zijn drie regels. De eerste regel is: Stel uw oordeel uit, zowel over uzelf als over de anderen. De tweede regel is: Zorg dat ge te vertrouwen bent en vertrouw de anderen ook. En een derde regel is: als je binnenkomt, laat je je 'rugzakje' met negatieve gedachten achter om in de ruimte constructief en creatief te kunnen zijn.

THEATERDOCENT
JEROEN OP DE BEECK^{XXXXI}

Maak lol

Uw humor was tof. Soms de grapjes en het lachen. Dat gaf een goede sfeer wanneer het soms irritant was als er dingen niet lukten of zo.

JONGE MAKER THEOLA⁸

In mijn ervaring durven jongeren echt wel zwaarmoedig te zijn en met zware thema's over de maatschappij op de proppen te komen, wat heel goed is, maar wat ook wel zorgt voor een ernst en 'zwaarte'. Ik probeer dan ook wel op zoek te gaan naar een soort luchtigheid en humor, zodat ze de lol van iets te maken en uitzoeken ontdekken en niet de hele tijd vastzitten in 'het moet goed zijn' en 'het moet ergens over gaan'.

INTERVIEW MET
EEN THEATERDOCENT^I

I like humor. I like the absurd. I like a rehearsal being fun. For me it is very important, I want to have fun in my life. And also, because I want to work in a horizontal way: if you don't feel at ease to fantasize, if you don't feel the freedom to propose things, it won't be interesting. As a coach you need people to feel that they can be at ease and propose things, otherwise they will be waiting for you to tell them what to do. And that for me would be the most unartistic way of working. I don't want that. So, I put a lot of humor in the rehearsal.

CHOREOGRAAF LISI ESTARAS^{XXI}

Gebruik rituelen

Experimenteren met structuur en het gebruiken van rituelen in de werkruimte beïnvloeden de sfeer en bijgevolg het proces. Door een opdracht te laten terugkomen of een specifiek, terugkerend start- of afsluitmoment te hanteren dat de overgang vormt van het leven buiten naar de repetitieruimte of omgekeerd, help je de jongeren om zich te focussen op het werk en meer grip te krijgen op het proces. Je biedt op die manier structuren die ze herkennen en die bijgevolg rust en houvast kunnen bieden. In een artistiek atelier of de klas kunnen regels of een manifest ook een instrument zijn om de ruimte te definiëren waarin gewerkt en gecreëerd wordt, een gids om ons eraan te herinneren waar we samen voor staan, een houvast in momenten van onzekerheid en twijfel. Regels installeren en de mogelijkheid geven om ze te veranderen kunnen hand in hand gaan. Stimuleer de discussie over regels en als er zinnige argumenten komen om het anders te doen, doe dat dan. De winst zit in de discussie zelf. Jongeren proberen op die manier scherp te krijgen wat hun eigen regels zijn om een maakproces vorm te geven.

Maak lol

Speelsheid creëren via humor kan een tool zijn om weg te blijven van prestatiedruk. Humor kan energie vrijmaken en een lichtheid in het zoeken installeren. Zorg dus voor plezier in het maken en de omgang met elkaar. Materiaal ontwikkelen en de zoektocht naar wat je te vertellen hebt, kan hard werk zijn maar evengoed gewoon lol.

OM TE
HELPEN

MOET JE
SOMS SPREKEN EN
SOMS ZWIJGEN

Elke theaterdocent is hetzelfde

Velen van hen konden mij lezen, ze keken naar mij om te zien hoe mijn lichaam reageerde. Soms kon ik niet kijken omdat ik dacht, waarom doet die dat nu? En dan wisten ze meer dan ik kon zeggen. Ze zeiden dan al: 'Laat maar, laat maar.' Ik gebruikte daar dus niet veel woorden voor.

THEATERDOCENT WARD ROOZE^{xii}

Je moet heel goed nadenken over wat er vanuit je eigen referentiekader zinvol is om aan te reiken als je bijvoorbeeld niet heel erg thuis bent in de inhoud of de vorm waarmee de jongere bezig is. Je moet dan op zoek gaan naar 'iets gezamenlijk', waar kunnen we mekaar vinden en kan ik je helpen.

INTERVIEW MET
EEN THEATERDOCENTⁱ

Artistiek interessant is niet hetzelfde als smaak

Ik vind iets interessant als je ziet dat er iets geleefd heeft, dat er een zoektocht was. Dat je niet een kopie hebt van iets anders, dat er geen bepaalde esthetiek nagestreefd wordt of overgenomen wordt. Ik vind het zelf interessanter als je ziet dat een werk bijvoorbeeld komt uit die drie personen die iets samen hebben gemaakt en die met elkaar om moesten gaan.

PERFORMANCE DOCENT
SHILA ANARAKI^{xxiii}

Ik ben voorzichtiger geworden in de loop der jaren met het zeggen wat ik artistiek interessant vind, omdat sommige dingen ook smaak zijn. Dat onderscheid kan ik nu beter maken. Ik kan zien dat ik het niet interessant vind, maar dat voor die persoon of voor dat soort theater, de gemaakte keuze ok is. En dan

probeer ik om iemand binnen die keuze een tandje verder te krijgen.

THEATERDOCENT
JANNI VAN GOOR^{xxix}

Doen wat ik zeg is niet interessant, jongeren moeten maken wat ze zelf willen maar binnen een bepaald kader. En dat kader is theater. Ik probeer de jongeren duidelijk te maken dat we in al het werk op zoek zijn naar een ruimte weg van de werkelijkheid, van de anekdote. Een ruimte waarin vragen kunnen ontstaan. We proberen tenslotte theater te maken en niet gewoon entertainment. Dat is het kader. In opdrachten onderzoek ik met hen hoe ze de essentie van iets concreets kunnen vormgeven zodat die ruimte ontstaat.

THEATERDOCENT SEM JONKERS^{xxiv}

Smaken verschillen

Ik denk dat je feedback altijd wel moet aanhoren en in overweging moet nemen, maar dat je ook altijd mag kijken naar: is dit een toegevoegde waarde voor mijn verhaal? Omdat veel ook neerkomt op smaak. Dat kon mijn coach ook heel goed, hij zei: 'Ik had het zo gezegd, maar dat is omdat ik zo praat.' Je kan dus ook zeggen: 'Ik hoor je feedback, maar voor mijn verhaal klopt deze zin of dit beeld wel beter.'

JONGE MAKER SAIDAH^v

Wat mij inspireert als docent is mijn werk als dramaturg voor heel veel verschillende podiumkunstenaren, waardoor ik mij steeds moet inleven in de esthetiek van anderen, wat dus niet per se mijn eigen esthetiek is. Het is die breedte van blik die me helpt om de intuïtie te ontwikkelen om studenten opdrachten te kunnen geven.

DRAMATURG EN THEATERDOCENT
SÉBASTIEN HENDRICKX^{xxiv}

Elke theaterdocent is hetzelfde

Theaterdocenten zijn hetzelfde, ze zijn allemaal *gatekeepers*. Volgens psycholoog Mihaly Csikszentmihalyi bepalen *gatekeepers* in elk domein van de samenleving wat in het bewuste domein vernieuwend of creatief is.¹⁴ In het domein van kunsten zijn de huidige experts kunstenaars, recensenten, kunsthistorici en kunstdocenten. Het oordeel, de praktijk en beslissingen van de theaterdocenten, op grond van hun expertise, zullen belangrijk zijn voor de minder ervaren jonge maker. Dat is onvermijdelijk. Je neemt als docent deel aan het proces en bent dus per definitie ook bepalend. Elke blik, elk woord, elke handeling verradt wie je bent, wat je weet of denkt. Jongeren herkennen aan kleine non-verbale signalen vaak feilloos wat je interessant vindt en waar je niet om staat te springen. Je wordt gezien.

Artistiek interessant is niet hetzelfde als smaak

Als docent bepaal je wat artistiek interessant werk is. Aan welke voorwaarden zou een eindproduct volgens jou moeten voldoen om artistiek interessant te zijn? Het is noodzakelijk om hierover helder te kunnen communiceren naar de jongeren toe.

Smaken verschillen

Smaak gaat over een persoonlijke voorkeur. Spreek dan ook hardop uit dat jouw smaak de appreciatie van een bepaald element uit hun werk jou in de weg staat. Jongeren beseffen zo dat smaken verschillen. En de docent heeft de 'juiste' smaak niet in pacht noch moet een creatie aan zijn of haar smaak beantwoorden. Het kan de jongeren helpen om hun voorkeuren te durven aanhouden en er bovenal plezier aan te beleven. Of het kan ze juist uitdagen om nieuwe wegen in te slaan. Het zoeken naar autonomie wordt prioritair.

14 Csikszentmihalyi, M. (2014). *The Systems Model of Creativity*. Dordrecht, Nederland: Springer.

Duw ze de vloer op

Niet elke jongere gaat makkelijk zelf de vloer op om te zoeken. Stimuleer dit met opdrachten. Maakopdrachten duwen jongeren voorzichtig de vloer op. Ze zijn essentieel om hen op gang te krijgen en verder te helpen in het proces.

Genereer materiaal uit materiaal

Zet het zoeken centraal en genereer nieuw materiaal door nauwelijks of geen feedback te geven over het getoonde werk of de uitvoering ervan. Laat de jongeren meteen doorwerken met het bestaande materiaal. Het blijft op deze manier gewoon materiaal zonder een bepaald doel. Doorwerken zonder feedback tussen-door houdt hen langer in een experimenteerfase waarbij ruw en onaf materiaal ingangen kan opleveren voor nieuw materiaal. Positieve bekrachtiging bij het aangaan van het experimenteren helpt hen daarbij op weg. In *Cultivating Imaginative Thinking*¹⁵ onderzochten de auteurs strategieën van docenten in kunstlessen. Ze beargumenteren dat creatief werk, ontsproten uit speelse momenten van geconcentreerd experimenteren, tot gelaagd en intellectueel uitdagend werk leidt. Ga je elke vorm van experiment als een bron voor nieuw materiaal zien, verandert maken in een spel van naar believen materiaal schrappen, (her)gebruiken of in een latere fase terug oppikken.

Bied analyse en synthese

Een samenvatting van het feedbackgesprek en een overzicht van het gevonden materiaal stellen de jongeren in staat uit te zoomen en grip op de stand van zaken te krijgen. Daarnaast kan het doorvragen en benoemen van wat je niet begreep, wat je interessant vond of nog miste, de jongeren opnieuw op weg zetten om verder te werken.

15 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>

Duw ze de vloer op

Vraag mij om iets te maken en ik blijf ook lang in mijn hoofd zitten. Maar ik weet uit ervaring dat eens je op de vloer gaat het beter vooruitgaat. Ik push ze dus om op de vloer te gaan én oordeel mild over hun uitstelgedrag.

THEATERDOCENT
ARNAUD DEFLEM^{xxiii}

Als je een basisidee hebt, is het moeilijk – als je daarover blijft nadenken – om dat enkel in je hoofd verder te creëren. Dus schrijf het neer en ga van daaruit verder, want meestal als je het opschrijft begin je vanzelf te associëren. Of speel het en doe het, en dan ga je altijd wel een stap verder geraken dan als je er enkel over nadent.

JONGE MAKER NOOR^v

Genereer materiaal uit materiaal

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.

THEATERDOCENT TIJDENS
EEN OBSERVATIE^{xx}

Een theaterdocent tegen een groep jongeren: 'Jullie gaan nu kijken naar deze groep die een improvisatie gaat doen met de ingrediënten van de vorige opdracht. Ze kunnen ook terugdenken aan wat ze deze morgen in de workshop hebben gevonden en dat hier opnieuw gebruiken.'

UIT EEN OBSERVATIE
IN HET WERKVELD^{xxxv}

Bied analyse en synthese

Ik denk dat ik vooral probeer aan te horen, te filteren en dan terug te geven. De kunst is om door de ruis heen te horen wat ze nu eigenlijk willen. Wat is de kern? En die probeer ik dan terug te geven.

THEATERDOCENT
JORG VAN DEN KIEBOOM^{xv}

Wat ik heb met feedback, is dat dat niet per se feedback hoeft te zijn in de zin van 'dit vind ik goed' of 'dit vind ik slecht', omdat waar ik vaak iets aan heb net het samen zoeken is naar een soort van betekenis in de zin van 'waar ben ik nu mee bezig' of 'waar ben ik naar op zoek'. Dit zijn dingen die vaak terugkomen bij mij, omdat het mij helpt om betekenis te zoeken. Het zijn dingen of onderwerpen die meer blijven hangen, het helpt in mijn proces. Het zoeken naar betekenis helpt superhard voor feedback bij mij.

JONGE MAKER MICHELLE^v

Gebruik opdrachten om te sturen

Mijn feedback zit soms enkel in het geven van een nieuwe opdracht. Ik geef dan geen mondelinge feedback, maar geef op een briefje een nieuwe opdracht. Goed of slecht, daar gaat het niet over in feedback, dat is ook heel persoonlijk. Ik heb natuurlijk wel mijn eigen mening op zo'n momenten, maar ik tracht dan eerder via nieuwe opdrachten iemand uit te dagen.

DRAMATURG EN THEATERDOCENT
SÉBASTIEN HENDRICKX^{XXXIV}

Al werkend bleek dat ze het moeilijk vonden om hun solo theatraal interessant te maken. Ik gaf hen deze opdracht: 'Zoek een handeling die je kan doen in je solo. Gebruik er geen tekst bij. Beeld niet letterlijk uit wat er aan de hand is maar laat de handeling het suggereren.' Ik liet ze hun idee voor een handeling aan elkaar presenteren en samen zochten we dan naar een manier om wat ze kozen zo sterk mogelijk te maken. Dat hielp. Zodra ze één sterk voorbeeld zagen, waren ze vertrokken en kwamen er ook ideeën voor hun eigen solo.

THEATERDOCENT
ANTHONY NOTEBAERT^{IV}

Ban goed en fout

Oordeel voelen opkomen, binnenhouden en zoveel mogelijk uitstellen. Open kijken dus waardoor de speler een vrijheid kan krijgen om te gaan spelen, want je kan eigenlijk niks fout doen. Zo kan het vertrouwen in het spelen heel hard groeien. Wat ik bij mezelf ervaar, is dat als ik dat oordeel echt kan loslaten, er veel vrijheid en creativiteit naar boven komt, en dat kan echt deugd doen.

THEATERDOCENT
JEROEN OP DE BEECK^{XXXI}

'Goed of fout' is heftig aanwezig bij jonge mensen. Daar blijf ik bij weg. We leren dat heel erg, denken in goed of fout. Anders gaan ze heel erg goed doen wat ik zeg maar dat is niet interessant, ze moeten doen wat ze zelf willen maar binnen een bepaald kader.

THEATERDOCENT SEM JONKERS^{XXXIV}

Zwijg

Als je bij elke keer dat ik iets doe feedback gaat geven, dan ga ik dat veranderen. Terwijl ik in het begin altijd wat zenuwachtig ben om het te tonen. Als je dan geen feedback geeft, geeft dat [mij] zo een beetje het gevoel dat dat wel goed is. Dan ga ik, de volgende keer als ik dat doe, meer durven doorspelen. Het was dan de eerste keer misschien niet zo goed maar als ik het dan doorspeel, dan is het wel heel goed. Maar als ik wel feedback had gekregen, zou ik het veranderend hebben en was dan nooit zo tot dat resultaat gekomen, omdat ik het dan anders had gemaakt.

JONGE MAKER MARGO^X

In het begin (van het maakproces) heb ik echt mijn lippen stijf dicht moeten houden maar gaandeweg ging dat vlotter. Ik vond het boeiend om dat uit te proberen, om te voelen, oh hier zou ik al direct rechtspringen en tussenkomen, maar dat dan dus niet doen. Zwijgen omdat ik bang was dat ik te veel mijn stempel zou drukken op hun solo en dat het eigenlijk meer mijn idee zou worden dan dat het iets van hen zou zijn. Ik zie het soms beeldend of artistiek al helemaal voor me maar ik besloot dan om die ideeën niet te zeggen omdat ik dacht: het is nu haar solo, het moet niet worden wat ik tof of mooi zou vinden.

INTERVIEW MET
EEN THEATERDOCENT^{XXVI}

Gebruik opdrachten om te sturen

Geef feedback door nieuwe opdrachten te verzinnen. Op die manier vermijd je het oordelen. Opdrachten waarvan je vermoedt dat ze de jongeren vooruit zullen helpen, zorgen bovendien voor een *makersflow*. De actie blijft gaande. Daarnaast kan een nieuwe opdracht ook zinvol zijn om jongeren op een ander spoor te zetten zonder daarbij een oordeel uit te moeten spreken over wat ze reeds gedaan hebben. Hun vertrouwen blijft meer intact en ze krijgen een groter en gevarieerder palet aan mogelijkheden om uit te kiezen.

Ban goed en fout

Om hun eigen keuzes te kunnen maken, moeten jongeren zich kunnen loswaken van het oordeel van wie met hen werkt. Loskomen van wat 'goed of fout' is. Een oordeelvrije ruimte gunt de jongeren meer vrijheid om te experimenteren.

Zwijg

Afwachten en het proces laten lopen kan ruimte geven aan de zoektocht van de jongere. Te vroeg ingrijpen door de zwaktes of sterktes te benoemen, kan ervoor zorgen dat het proberen stilvalt. Kies bewust wanneer je spreekt. Durf het proces een tijd te laten duren. Uiteraard is lang niet alles sterk maar in de experimenteerfase hoeft dat zeker ook niet.

Wees constructief

Door positieve bekrachtiging te geven en het potentieel te benadrukken winnen jongeren aan zelfvertrouwen en doorzettingsvermogen. Het benoemen van sterke momenten of interessante denkpistes, geeft vertrouwen om verder te gaan en zorgt voor een constructieve sfeer. Jongeren weten waar hun kracht ligt en krijgen vaak energie wanneer ze beseffen dat iets gewaardeerd werd.

Leg je vinger op de wonde

Geef feedback zonder schroom of filter. Durf deuren te sluiten. Expliciteer de positie, rol of visie waaruit je spreekt, dan snappen de jongeren dat je je kennis en ervaring inzet om hen verder te helpen. Die expertise ruggensteunt ook beslissingen om weinig beloftevolle sporen te laten varen. In oppositie gaan en contrast geven aan wat aangeboden werd, kan bovendien een trigger zijn voor de jongere om nieuwe wegen in te slaan en de horizon te verruimen.

Deel inspiratie

Geef feedback door te refereren. Laat de jongeren door theatervoorstellingen, beeldende kunst, documentaires, films etc. geïnspireerd raken. Deze kennisdeling met linken naar hun eigen werk bedt hun creatieproces in een bredere context en kan frisse input opleveren. Hun autonomie in het maakproces bewaak je door te benadrukken dat ze niets hoeven te gebruiken.

Wees constructief

Ik vind dat als ik feedback krijg over iets dat ik maak, dat het dan constructief moet zijn. Dat het toevoegt aan de kwaliteit van wat ik maak, en dat het niet de 'essence' haalt uit wat ik gemaakt heb. De coach moet nog steeds rekening houden met wie de maker is als persoon en zou ons kunnen helpen onszelf meer te vinden via die feedback.

JONGE MAKER JUNIOR^v

Jongere: 'Ik weet niet wat ik moet doen, wat ik moet kiezen.'
Theaterdocent: 'We doen het op uw manier. Kies maar. Jij hebt er goed over nagedacht. Ik heb respect voor wat je doet. Je hebt een kracht nu in hoe je alles aanpakt, in hoe je omgaat met iedereen. Keitof. Je neemt initiatief. Ik ben daar echt blij om. En wees gerust, ik hou een oogje in het zeil. Doe maar en amuseer u vooral.'

UIT EEN OBSERVATIE
IN HET WERKVELD^{xixvi}

Leg je vinger op de wonde

De meeste jongeren waarmee ik werk, daar heb ik al een vertrouwensband mee en ik heb al een vocabulaire met hen opgebouwd omdat ik aan hen lesgeef. Daardoor kan ik vrij direct zijn. Ik vind dat belangrijk om direct te kunnen zijn in de begeleiding. Ik bevraag heel veel, maar als mensen dingen doen die ik heel slecht vind dan zeg ik dat ook, dan zeg ik 'dit werkt niet daarom en daarom en daarom'. Ik ben daar heel direct in omdat ik vind dat ik de knowhow die ik in de loop der jaren heb opgebouwd niet achterwege kan laten omdat ze alles maar zelf moeten ontdekken.

THEATERDOCENT
JANNI VAN GOOR^{xix}

Ik hou er wel van als ze elke gedachte die ze hebben gewoon neergooien. Dan hoeft het niet per se opbouwend te zijn, want daar kijk ik de laatste tijd heel erg doorheen. 'Dit is goed maar dit kan beter.' Dan denk ik: je vindt gewoon dat het slecht is, zeg dan gewoon dat het slecht is en dan kunnen we dat gaan fiksen.

JONGE MAKER WOUTER^v

Deel inspiratie

Ik geef hen een waaier aan ideeën die ontstaan bij mij door hun materiaal te zien, in de hoop dat dat hun denkproces verder aan kan wakkeren: 'Denk eraan dat die maker er is, kijk eens naar dat schilderij, ga eens op zoek naar dat boek.' En voor mij wordt het op die manier ook boeiend, ik sta wel aan de kant maar het verrijkt mij ook want zij komen ook redelijk vaak met zaken die voor mij te ontdekken zijn.

THEATERDOCENT
ANTOINE VANDER AUWERA^{viii}

In de plaats van gewoon te zeggen: 'Doe dat ofzo', gaf je mij een artikel of een boek. En daar zit zoveel meer in dan gewoon te zeggen van: 'Doe dat of doe dat.' En dat vond ik heel nice aan het proces, dat je niet altijd een directe oplossing geeft, ofzo. Maar dat je echt meedenkt en eerder iets geeft, waar dat je op kan verder bouwen. Zoals: 'Lees een keer dit', of 'Probeer gewoon iets daarin.' En dat is heel nice – vond ik toch – om zo te werk te gaan en zo feedback te krijgen. En dat is ook empathisch op een manier, omdat je je probeert in te beelden of in te leven in de gedachtegang van iemand anders en in dat proces.

JONGE MAKER GUST^{xiv}

Beschrijf zonder oordeel

Ik volg een stramien om hen te begeleiden in de feedback. Eerst zeg ik wat ik gezien heb. Daarna zeg ik wat daarvan voor mij werkte zonder er een goed of slecht oordeel aan te geven, ik zeg wat me raakte en waarom.

THEATERDOCENT TIJDENS
EEN OBSERVATIE^{xxxvii}

Als ze een tijd bezig zijn, dan kom ik geen feedback geven, maar dan kom ik 'in hun ruimte': 'Ah wat ben je aan het doen? Ah dit of zo? Ah, ik zie dat je dit aan het verzamelen bent, interessant, ik doe dat ook, dat is echt zot'. Meer vanuit een soort gesprekspartner en niet: nu moet je dat gaan doen. Eigenlijk ben ik een soort van spiegel om te zien 'wat is hier allemaal?'. En ik benoem elementen waarmee ze bezig zijn, hetzij met tekst, hetzij met bewegingen, hetzij met materiaal, ... En waarom is dat zo? Vanuit een soort nieuwsgierigheid.

THEATERDOCENT GEORGINA
DEL CARMEN TEUNISSEN^{xvi}

Verwacht geen antwoord

Wat voor mij iets goed lijkt, is dat je wel feedback geeft maar dan niet altijd verwacht dat de feedback direct gebruikt wordt. Wat daarnet ook in het filmpje voorkwam toen iemand zei: soms wil ik geen feedback, dan kan ik de volgende keer spelen met meer zekerheid en dan is het beter. Dat vind ik soms heel goed, dat het niet altijd moet veranderen. Het kan ook gewoon zo blijven en daaruit groei je. Dan zie je de volgende keer dat je aan het spelen bent 'misschien moet ik dat of dat toch veranderen', wat het misschien interessanter maakt om mee te werken.

JONGE MAKER MARIE^v

Ik stel veel vragen over wat ze aan het maken zijn, en zo komen we uit op punten waarop een beslissing moet worden genomen. Ik laat ze die beslissingen zelf nemen, op een veilige manier. Ik vind het belangrijk dat ze ervaren dat ze dat zelf kunnen anders gaan ze het steeds minder en minder durven.

THEATERMAKER
GIOVANNI BAUDONCKⁱⁱ

Geef 1000 ideeën

Ik heb voor mezelf geleerd om strategieën te ontwikkelen waarbij ik hen een richting uitstuur zonder expliciet te zeggen wat ze moeten doen of het als een richting te benoemen. Ik ga dan bijvoorbeeld heel veel vragen stellen. En ook, ik geef ik dan soms voorbeelden, maar dan niet gewoon een paar, maar bij wijze van spreken wel 100 mogelijkheden of als je wil '100 smaken'.

INTERVIEW MET
EEN THEATERDOCENTⁱ

Mijn coach heeft mij wel veel geholpen, zoals ik zei, om een begin te maken en een einde. Want ik had haar dat ook gezegd dat ik niet wist hoe dat moest. Ik vond dat super moeilijk. Zij heeft mij daar wel veel in geholpen. Ik denk door meer een aanzet tot iets te geven. Zo, een duwtje. Zij zei iets en ik begon daar zo verder over na te denken. Zo zeggen van: 'Kijk, dat kan je doen en dit kan je doen. En nu is het aan jou. Doe ermee wat je wilt.'

JONGE MAKER AZRA^{xxx}

Beschrijf zonder oordeel

Na een tussentijds toonmoment geef je de jongere nuttige informatie over hun werk aan de hand van een beschrijving in twee fases. In een eerste fase beschrijf je stap voor stap, nauwkeurig en objectief wat je zag. De jongeren krijgen zo een overzicht over het tot dan toe gecreëerde materiaal. In een tweede fase benoem je de gevoelens of gedachten die tijdens het toonmoment naar boven kwamen. Hierbij oordeel je niet over 'wat werkt' en 'wat niet werkt'. Dit biedt inzicht in hoe het publiek het werk dat ontstaat, ervaart. Bovendien kunnen zo lagen in het werk naar boven komen waarvan de jongere zich nog niet bewust was. De jonge maker beslist dan zelf wat aan te vangen met deze informatie.

Verwacht geen antwoord

Vragen stellen over wat je net zag en hierop geen antwoord verwachten, kan juist een krachtige manier van feedback zijn. Het verlost jongeren van een druk om uitleg te verschaffen. Het daagt hen weliswaar uit om door te denken maar ze kiezen zelf het moment waarop die reflectie zinvol is of de rust ervoor heerst. Tegelijkertijd beslissen de jongeren zelf wat een interessante denkpiste is en wanneer ze ermee aan de slag gaan.

Geef 1000 ideeën

Geef feedback door verschillende opties aan te reiken zonder enige verwachting dat ze er iets mee zullen doen. Open zoveel mogelijk deuren en geef ook mogelijkheden die elkaar tegenspreken. Jongeren kunnen op deze manier voelen dat hun materiaal inspireert en kiezen uit de veelheid aan mogelijkheden waar ze verder op werken. Dit is ook een manier om hun eigen weg in te slaan.

Draai de hiërarchie in feedback om

Geef feedback waar de jongere feedback op wil. Jongeren kunnen door zelf te formuleren wat ze van de feedback verlangen, de touwtjes meer in handen krijgen. De hiërarchie omdraaien of wegwerken en je dienstbaar opstellen naar de jongeren toe, verhoogt hun autonomie in het proces.

Installeer peerfeedback

Ruimte maken voor het begeleiden van gesprekken waarbij andere jongeren en eventueel collega's meekijken en feedback geven, zorgt voor meerstemmigheid. Omdat meerstemmige feedback kan wringen en elkaar kan tegenspreken, ervaren jongeren dat feedback geen waarheid is die per se gebruikt moet worden. De jongeren kunnen kiezen wat ze willen gebruiken of naast zich neerleggen. Je kan ze bovendien helpen om op een constructieve manier feedback te leren geven, door het belang van goed observeren en het afstemmen op de noden van de ander te onderstrepen.

Draai de hiërarchie in feedback om

Of ik vraag ze om te zwijgen als ze gekeken hebben en eerst de maker aan het woord te laten: welke vraag wil de maker stellen aan het publiek? En ik vraag ze dan om daar met zorg op te antwoorden.

THEATERDOCENT

JORG VAN DEN KIEBOOM^{xv}

Ja, niet zo ganse tijd daar zitten en continu feedback geven, want dat geeft me ook geen goed gevoel meer. Dan is dat precies alsof het niet goed is. Als ik jou vraag van: 'Wat vond je ervan?' Of als ik met mijn tekst naar jou kom: 'En hoe was het?' of 'Zou ik dat anders doen?' Dan! Maar niet te veel onnodige feedback geven.

JONGE MAKER AZRA^{xxx}

Installeer peerfeedback

Ik laat ze ook feedback geven aan elkaar. Ze mogen dan ongezoeten hun mening geven, zeggen wat beter zou werken en dat dan samen uitwerken. Ik wil dat ze het eerst met elkaar sterker kunnen maken. Ook dat wakkert de kunstenaarshouding aan, ze worden zo aangesproken als maker.

THEATERDOCENT NILAY CEBER^{xxviii}

Ik heb ook heel erg veel aan feedback. Omdat ik mijn eigen blik, mijn eigen ding niet echt genoeg vind om het uiteindelijk het te tonen aan een publiek. Een heel publiek die allemaal een verschillende mening hebben, allemaal op een andere manier kijken. Dus ik heb veel aan feedback en ik vind dat dan ook makkelijk om daar dan op verder te bouwen. Je kunt moeilijk als maker zelf veel zien, behalve als je dat begint op te nemen ofzo. Maar het is ook super 'cringy' om dan heel de tijd naar jezelf te kijken op video. Ik vind dat ook gewoon fijn om niet heel de tijd in je eigen dingen te zitten, maar aan de hand van interactie dingen te maken.

JONGE MAKER LORE^{xiv}

Train vaardigheden

Ik kan niet alles. Ik kan veel en ik ga ervoor, maar zij als volwassene kan mij wel zeggen: 'Oké, daar moet je op oefenen.' Bijvoorbeeld mijn tekst, mijn articulatie. Hoe kan je een tekst zeggen op welke soorten manieren, ...

JONGE MAKER AZRA^{xxx}

Ik denk dat je het altijd op moet tillen. Eigenaarschap is belangrijk maar het kunstenaarschap is even belangrijk. Een docent vroeger van de opleiding zei tegen mij: 'Als iemand viool speelt als kind, blijf je ook niet zeggen: 'Wat doe je dat mooi', dan zeg je op een gegeven moment: 'We gaan proberen ervoor te zorgen dat je heel mooi viool speelt.' Dat vind ik een fijne analyse; zodra we in het persoonlijke zoeken denken we gelijk dat het mooi en fantastisch is en dat is gewoon niet altijd zo. We hoeven niet te denken in goed en fout maar we kunnen wel kijken of we het naar iets anders toe kunnen brengen.

THEATERDOCENT SEM JONKERS^{xxiv}

Docent naar het einde van het werkproces toe tegen een groepje jongeren: 'Nu moeten jullie afwerken. Wat jullie doen is één-lagig. Zo hebben jullie dat gekozen. Dat heeft hoog tempo nodig en dat is er nu nog niet altijd. Belangrijk bij deze keuze is dat de kijker een ervaring van virtuositeit kan krijgen: jullie moeten schakelen en tempo maken.'

UIT EEN OBSERVATIE
IN HET WERKVELD^{xxxviii}

Neem afstand of komt dichtbij

In het begin in de opstart ben ik sterk aanwezig en naar het einde toe ook en dan hou ik altijd rekening met hun keuzes want die ken ik dan ook door en door.

THEATERDOCENT

ANTOINE VANDER AUWERA^{viii}

Ik gebruik daarvoor de termen 'hands on' en 'hands off'. Als ik ver van de inhoud sta, is het voor mij op dat vlak 'hands off' en ik zeg dan ook expliciet dat ik daar niet echt in mee kan of iets toe kan bijdragen. Maar bij de vorm word ik dan bijvoorbeeld heel erg 'hands on', want dat is iets waar ik erg goed in ben, wat mijn kracht is.

INTERVIEW MET

EEN THEATERDOCENTⁱ

Ik investeer heel veel in het begin van een proces, ik installeer veel rond spelplezier en vertrouwen en neem dan gaandeweg meer afstand.

INTERVIEW MET THEATERDOCENTⁱ

Train vaardigheden

De uitwerking van keuzes in een maakproces en de presentatie zelf staan of vallen met de kracht van de acteurs. Trainen van vaardigheden is onlosmakelijk verbonden met het begeleiden van zelfstandige maakprocessen van jonge makers. Wat kan je doen om hun présence op scène te vergroten? Hoe kan je ze leren hoe ze geloofwaardig kunnen zijn in hun spel, als ze dat willen, of hoe ze uitvergroot kunnen spelen als dat hun keuze is? Hoe kan je hen laten groeien in samenspel, in contact met het publiek, in manieren van bewegen? Zoek naar meer vakmanschap in het kader van hun keuzes. Wat willen ze neerzetten op scène en hoe kan ik je uitvoering ervan zo sterk mogelijk krijgen met hen? Probeer hun keuzes te versterken.

Neem afstand of komt dichtbij

Afstand nemen of dichtbij komen kan op verschillende momenten in het proces om verschillende redenen bruikbaar zijn. Grijp je bij aanvang zo weinig mogelijk in, dwingt dit de jongeren om eerst zelfstandig aan de slag te gaan en het proces een eigen kant uit te sturen. Wanneer het toonmoment nadert en duidelijk is wat de jongeren willen maken, kan het inzetten van je expertise zorgen voor een betere afwerking zodat hun werk sterker uit de verf komt. Investeer je bij de start veel in het aandrijven van het proces, gaan jongeren met de nodige houvast en vertrouwen een maakproces aan.

OM TE
LEREN MAKEN

MOET JE
LEREN MAKEN

Elk artistiek proces is anders

The way you work on things is as important as what you want to make. You have to discover your working method.

CHOREOGRAAF LISI ESTARAS^{xxi}

Ik ben zowel de kunstenaar als de pedagoog. En die dualiteit betekent dat ik soms meer de ene rol opneem, soms meer de andere. Soms wil ik ze uitdagen op artistiek vlak en soms wil ik hen meer attent maken op hun leerproces.

THEATERDOCENT GEORGINA

DEL CARMEN TEUNISSEN^{xvi}

Elk artistiek proces is hetzelfde

Want ik wist niet wat ik moest doen. Ik denk dat ik ook veel moet noteren. Ik denk dat dat wel beter zou zijn misschien. Gewoon door de repetities heen. Want stel, ik zou later verder willen gaan in dingen maken, dan met nog andere mensen, dan ga ik niet zomaar kunnen doen en laten wat ik wil. Dan moet je wel een schema hebben en dingen ook aan de andere mensen laten weten. En als je dan in de repetitieruimte komt, kan je daar niet gewoon zomaar stilzitten. Je moet dingen doen. Dus ik denk daarom dat ik meer moet plannen.

JONGE MAKER AZRA^{xxx}

Eén van de belangrijkste vragen bijvoorbeeld is: hoe organiseer je jezelf? Dat is heel belangrijk als maker. Want het gaat vaak zo van 'ik ben bezig als maker en ik doe dat en dat en dat...' en dat gaat dan alle kanten op. Wat werkt voor jou? Bijvoorbeeld als het gaat over het organiseren van je dag. Hoe begin jij? Met lezen? Met inspiratie op te doen? Of begin je met totaal vanuit je buikgevoel te onderzoeken zonder richting? Welke methodiek werkt voor jou vandaag? Dat kan morgen natuurlijk ook weer een andere zijn... Maar daar wel bewust van worden. De ruimte moet bijvoorbeeld zo ingedeeld worden. (...) Wat heb je nodig in die ruimte?

THEATERDOCENT GEORGINA

DEL CARMEN TEUNISSEN^{xvi}

Elk artistiek proces is anders

Een eigen manier van maken ontwikkelen, kan je dat aanleren? Hoe begin je te creëren? En doe je dat alleen? Of is de creatie net iets wat ontstaat vanuit de collectiviteit? Experimenteren met vele mogelijke manieren van maken, vergroot de kans dat de jongeren vanuit die veelheid een eigen werkwijze ontdekken. Een ambitieus doel waarvoor meerdere zelfstandige maakprojecten nodig kunnen zijn.

Elk artistiek proces is hetzelfde

Sheila Kerrigan noteert in haar werk *The Performer's Guide to the Collaborative Process* de verschillende stadia van een creatieproces.¹⁶ Ze omschrijft hoe je in de eerste fase van starten op ideeën kan komen, hoe je daarna materiaal kan vinden dat bij je idee past, dat materiaal kan uitdiepen en herschikken en ook hoe je finaal beslissingen neemt om te kiezen en af te werken. Jongeren helpen om deze stadia niet enkel te doorlopen, maar ook inzicht bieden in de structuur ervan, helpt hen om later een eigen proces meer zelfstandig te laten plannen en doorlopen.

¹⁶ Kerrigan, S. (2001). *The Performer's Guide to the Collaborative Process*. Heinemann Drama.

Verwacht discipline en toewijding

Autonomie vergt discipline en toewijding. Jongeren hebben tijdens het creatieproces doorzettingsvermogen nodig, concentratie tijdens de opdrachten en de wil en overgave om diep te graven. In de laatste fase, met het oog op het eindresultaat is er inzet nodig om af te werken. Om die focus aan te houden, zijn uitdagende opdrachten binnen een duidelijk werkklimaat met afspraken en deadlines een grote hulp voor de jongeren. Benader je hun werk met eenzelfde ernst en toewijding en een voelbaar engagement, kan dit alleen maar aanstekelijk werken.

Stimuleer collectiviteit

In een gezamenlijke zoektocht naar materiaal steken jongeren op dat creëren niet solitair hoeft te zijn. Door materiaal van en voor elkaar te delen ondervinden ze dat samenwerken aan de basis van ideeën kan liggen. Inspiratie schuilt in stelen, hacken, in het samplen en hergebruiken. De expertise én het materiaal van de ene jongere kan ingezet worden voor de andere. Daardoor raken ze ervan overtuigd dat materiaal deelbaar en herbruikbaar is.

Verwacht discipline en toewijding

I make it so demanding that they must be concentrated. Discipline and concentration are very important. Discipline is a very important tool. I don't like non-chalance and being cool. Even if you're great on stage, I don't care. It is not interesting because it is underestimating what the others are doing by being nonchalant. Sometimes they are like that because they are young and insecure. In that case, I don't always say something about it, but I don't want it in the studio. It can and should be fun and humorous, but with a conviction. It is hard work. Developing this kind of discipline for yourself is very important. I, myself, I am not non-chalant in any way, maybe by not being it myself, I might generate this attitude in the group.

CHOREOGRAAF LISTI ESTARAS^{xxi}

Als ze op de vloer staan of aan de kant zitten wil ik dat ze alert zijn en kijken. Omdat je voelt als je op de vloer staat of wie aan de kant zit bij jou is, of met zijn gedachten ergens anders is, of met zijn buurman aan het babbelen is. Daarin ben ik heel eisend als docent en word ik ook geïrriteerd als ze dat niet doen.

THEATERDOCENT
JANNI VAN GOOR^{xxix}

Stimuleer collectiviteit

Er is soms de neiging om te denken over de kunstenaar als iemand die een eenzaat is die vanuit een grote concurrentiestrijd moet denken in een productiemaatschappij. Daar verzet ik me hevig tegen, door het leerproces ook te zien als een gemeenschapsvorming van medemakers: het opbouwen van een artistieke omgeving waarin je je niet alleen hoeft te voelen,

waarin je je veilig kan voelen die minder gericht is op het product. Wat ik doe is dus ook een maatschappijkritische manier van werken: we gaan het anders doen, een meer collectiever proces, dat betekent niet dat je altijd in groep moet zijn, je hebt natuurlijk een eigenheid, maar je bent gedragen door de groep die ook artistieke processen doormaakt.

THEATERDOCENT GEORGINA
DEL CARMEN TEUNISSEN^{xvi}

We zitten met z'n allen in ons kot, samen, aan onze eigen dingetjes te werken. Ik vind het vooral heel erg gaaf dat ik ook aan de stukken van andere mensen mee kan helpen en denken. Het is van iedereen zelf, maar er zitten onbewust allemaal speldjes van iedereen op en natuurlijk ook van onze begeleiders.

JONGE MAKER ESRA^v

Ze maakten solo's maar ik wilde dat ze niet alleen voor zichzelf bezig waren. Ik zette ze bijvoorbeeld per twee of per drie en gaf ze het logboek van iemand anders. Ik gaf ze dan de opdracht om met hun groepje drie beelden te maken geïnspireerd op wat ze in het logboek zagen. Beelden waarvan je denkt dat de persoon van het logboek er misschien iets mee zou kunnen doen. Met de bedoeling elkaar iets terug te geven in plaats van gewoon te kijken naar hoe iedereen aan het zoeken is en te zien hoe sommige keuzes werken en andere niet.

THEATERDOCENT IN
EEN INTERVIEW^{xxvi}

Creëer een ruimte waarin geprutst kan worden

Soms kan ik vastlopen op een idee, en dan moet ik gewoon tegen mezelf zeggen dat ik alles moet loslaten en alles moet proberen wat in me opkomt. Echt gewoon experimenteren met de domste ideeën. Ook filmen, het opnemen en dan meteen kunnen zien: dit werkt en dit werkt niet. Als je al die dingen kan verzamelen, kan je ineens veel helderder kijken en selecteren wat goede dingen zijn, en die kan je dan combineren. Eigenlijk loslaten en vrij proberen.

JONGE MAKER MICHELLE^v

Ik heb een tijdje geleden ontdekt dat als je een opdracht krijgt of je moet iets maken, dat mensen vaak blokkeren omdat ze al een idee hebben en ze dat idee willen uitwerken. Dat lukt dan soms niet. Wat ik nu doe, of waar ik vaak aan denk, is om gewoon te proberen. Uit proberen en uit random dingen doen ontstaat er dan iets, en dat is dan misschien een idee dat je ergens anders nog kunt gebruiken. (...) Dus ik denk gewoon dat je je niet moet storen aan het proces, maar gewoon moet blijven oefenen. En als dat niet lukt, probeer dan het tegenovergestelde en misschien komt daar dan uiteindelijk iets uit.

JONGE MAKER AKSEL^v

Eén van de belangrijke motivaties voor het werk in de lessenreeksen die ik geef, is het ontheiligen van het maakproces.

DRAMATURG EN THEATERDOCENT
SÉBASTIEN HENDRICKX^{xxxiv}

Creëer een ruimte waarin geprutst kan worden

Het maakproces is geen 'heilig' proces van wachten of vertrouwen op de geniale ingeving. Een richtingloos vertrek kan een keuze zijn. Experimenteren en doelloos prutsen zijn ook strategieën. Onderwijsfilosofen Tyson E. Lewis en Daniel Friedrich spreken in dit verband van *tinkering* en *hacking*.¹⁷

Tinkering is volgens Lewis en Friedrich het aangaan van activiteiten zonder definitief doel of een zekere uitkomst. Je laat je meeslepen in de opdrachten op zich. *Tinkering* gaat dus een stap verder dan het experimenteren omdat je daar wél verder uitprobeert met een vooropgesteld doel voor ogen. *Tinkering* vermijdt het oordelen over wat al kan behouden blijven of niet, alsook het chronologisch verder werken in een bepaalde richting. Denken gebeurt al doende.

Hacking is iets in een andere context of op een andere manier hergebruiken. Telkens opnieuw experimenteren de jongeren met de functie en de betekenis van het materiaal. Deze ongestuurde aanpak kan verrassende resultaten bieden.

De jongeren leren hoe bijna alles op een podium bruikbaar is: ruimte, ritme, muziek, licht, beweging, tekst, beeld etc. Wanneer jongeren bovendien geen oplossingen, maar wel eindeloos veel mogelijkheden aangeboden krijgen, worden ze uitgedaagd om zelf knopen door te hakken.

17 Lewis, T. E., & Friedrich, D. (2016). *Educational states of suspension*. *Educational Philosophy and Theory*, 48(3), 237-250.

Laat hetzelfde doen maar anders

Gerichte opdrachten in de loop van het maakproces kunnen zowel het individu als de groep enthousiasmeren, inspireren en het maakproces van jongeren ondersteunen. Ze zetten het maakproces in gang en houden het proces gaande of ze moedigen jongeren aan om een vorm of bepaalde inhoud te kiezen. Ze dagen uit om andere methodes toe te passen of een bepaalde werkwijze net uit te diepen. Via opdrachten bewandelen de jongeren zijwegen of nemen ze de afwerking onder de loep. Er zit een eindeloos plezier in het ontwerpen, formuleren en begeleiden van deze opdrachten. Spelenderwijs zoeken naar nieuw materiaal en naar manieren van maken, stimuleert divergent denken en geeft de jongeren zo een belangrijk inzicht in het maken zelf.

Leg jouw manier van maken bloot

Opdrachten waarin je even los van het zelfstandig creatieproces van de jongeren als maker aan de slag gaat, kan jongeren inspireren en op weg helpen in hun eigen maakproces. Voor jongeren is het zinvol je stappen te benoemen en hierbij je beweegredenen te geven. Doordat je jouw zoekproces uit de doeken doet, krijgen ze het avontuurlijk navigeren onder de knie.

Deel andere manieren van maken

Jongeren verwerven een bredere kijk op het proces door andere werkmethodes uit te proberen en werk te zien van andere makers. Welke werkwijze ze ook kiezen, het uitdiepen van een bepaalde maakmanier vergroot het inzicht erin. Door het aanbieden van manieren van maken, voelen jongeren zich niet alleen ondersteund tijdens dit specifieke maakproces, maar andere maakwijzen kunnen ook inspiratie bieden voor volgende creatieprocessen.

Laat hetzelfde doen maar anders

Het spelen met het materiaal: dat laat ik ze vaak doen. Dat heeft voor mij met de vormelijke kant te maken. Ik vraag regelmatig: 'Doe dat nog eens maar in een andere vorm.' Of veel concreter bijvoorbeeld: 'Doe dat eens een aantal keer, elke keer met een ander muziknummer eronder.' Of: 'Doe dat nog eens maar op maximum één vierkante meter.' Of: 'Doe het eens op locatie en niet hier in de repetitieruimte.' Of: 'Doe het nog eens maar met één attribuut en daarna met heel veel attributen.' Ik probeer hen het plezier mee te geven om een speeltuin te maken met het materiaal dat ze al hebben. Ik laat ze zo ontdekken hoe een andere vormkeuze iets anders kan communiceren.

THEATERDOCENT
JELLE DE GRAUWE^{xx}

En ook die oefeningen waren wel goed hoor. Dat je zei van: 'Maak vijf beginnen.' Want vijf dat is veel te veel, maar daardoor ga je ook gewoon maar random dingen doen en juist daaruit komen dan de dingen die je gaat gebruiken. Omdat je gewoon wel iets moet verzinnen. En dat je gewoon maar wat blijft doen om aan die vijf te geraken.

JONGE MAKER TINE^{xiv}

Leg jouw manier van maken bloot

In het begeleiden kies ik er soms voor om in plaats van uit te leggen, aan één scène grondig te werken zodat ze zien wat er allemaal kan. Ik spoor ze dan aan om dat ook met andere scènes te doen en hoop dan dat ze zelf die transfer kunnen maken.

THEATERDOCENT IN EEN GESPREK
BIJ EEN OBSERVATIE^{xxix}

Volgens mij helpt het net om hen mee te nemen in je smaak, ook

zelfs veel ruimer dan enkel theater. Omdat je op die manier inkijk geeft in hoe jij het werk doet en waar jij inspiratie uit haalt. Dan kunnen ze zich daartoe verhouden, misschien vinden ze het zelf ook interessant, misschien niet. Dat kan bij aanvang, maar ook tijdens het proces, als ze bijvoorbeeld vastlopen of als je extra 'voeding' wil geven.

INTERVIEW MET
EEN THEATERDOCENTⁱ

Deel andere manieren van maken

Ik verwijs regelmatig naar ervaring die ik opbouwde als theaterdocent. Door jarenlang dit soort werk te doen met jongeren. Tegen een leerling die vastzit zeg ik dan bijvoorbeeld: 'Vorig jaar had ik een leerling die dat tegenkwam, gelijkaardig aan jouw situatie nu.' En ik vertel dan welke strategie die leerling gebruikte om uit die impasse te geraken.

THEATERDOCENT
ARNAUD DEFLEM^{xxiii}

Ik laat jongeren spelers ontmoeten die in een gesprek met hen kunnen vertellen over hoe zij een solo uitwerken, over hoe zo'n maakproces verloopt. Want ja, maak maar eens een solo. Als leerkracht kun je duizend keer zeggen tegen jongeren die zelf een solo maken, dat alles wat ze doen goed is en dat ze gewoon moeten durven en proberen en dat het met vallen en opstaan gaat, maar een solo maken, dat is super kwetsbaar. De speler die dat traject juist heeft doorlopen, en dan zijn ervaring deelt met de jongeren, geeft hen een extra aanknopingspunt. Een houvast. Ook voor mij als docent. Ik merk dat ik regelmatig refereer naar die gesprekken tijdens het werkproces.

THEATERDOCENT
JELLE DE GRAUWE^{xx}

Spreek over dramaturgie

Ik ga op zoek met hen naar het scherp krijgen van de dramaturgie van wat ze maken. Waar zit er mogelijkheid voor een tegenkleur? Een kanteling? Een ontwikkeling? Sommigen hebben dat dramaturgisch denken intuïtief, anderen niet. Vaak zijn ze zich er niet bewust van dat wat ze hebben nog maar één laag is, dat ze nog verder kunnen zoeken. Ik wil ze helpen om daarin beslissingen te nemen. Ik wil ze ondersteunen op dat traject zonder echt iets voor hen in te vullen.

THEATERDOCENT

JELLE DE GRAUWE^{xx}

Het 'wakker maken van een dramaturgie' vind ik ook erg belangrijk. Het gaat dan om het benoemen van de keuze die door de jongere gemaakt wordt én die bevragen: dit is wat je aan het doen bent, wat zijn daarvan de consequenties, zonder dat die dwingend hoeven te zijn, en hoe ga je dan daarin verder. Je geeft hen zo inzicht in de dramaturgie van wat ze aan het maken zijn. Ik vind dat heel interessant, ook in mijn eigen werk, omdat het er soms gewoon over gaat om te ontdekken wat 'het werk zelf' verlangt. Want misschien besef je daardoor plots bijvoorbeeld dat het 'werk' geen muziek verdraagt terwijl je je net had voorgenoemen om met heel veel muziek te werken. Dramaturgische vragen stellen vind ik daarom heel belangrijk.

INTERVIEW MET

EEN THEATERDOCENTⁱ

Docent na een toonmoment tegen de jongere:

'Waar wil je dat ik als toeschouwer naar kijk?' (...) 'Wat is het effect van de timing in het laten gebeuren van dingen?' (...) 'Werkt dit beter met

een vierde wand of wat zou het effect daarvan zijn?' (...) 'Wat moet de relatie zijn tussen wat ik zie en hoor?'

UIT EEN OBSERVATIE

IN HET WERKVELD^{xi}

Geef materiaal een naam

What I also do is naming material. It is really important to find a name for the material. You create a language, you create a world in the process with those words, it is your universe. You can think about the piece as your universe with these people, it cannot exist without them. You have your own codes or language which you have in common. By naming, you start acknowledging what it is, it is a mental process. We only name what we know. By naming it, it becomes something, you give it character.

CHOREOGRAAF LISI ESTARAS^{xi}

Docent demonstreert eigen werkmethode aan de groep: 'Ik toon jullie nu een manier om je materiaal op een pc te archiveren, om data in mappen te stoppen. Elke map heeft een naam. Het zijn een soort opslagruimtes waarin je video, beeld, muziek, of geluid kan zetten dat je gevonden hebt. Of mappen met composities, mappen met geluiden... Het is voor mij een soort persoonlijke bibliotheek met een schat aan materiaal dat ik kan gebruiken.'

UIT EEN OBSERVATIE

IN HET WERKVELD^{xi}

Spreek over dramaturgie

Beginnende makers hebben baat bij iemand met veel expertise op het gebied van dramaturgie. Iemand beslagen in het maken en met een getraind oog voor voorstellingen. Eenvoudige maakopdrachten als vingeroefeningen kunnen jongeren wegwijs maken in dramaturgische principes. In de nabespreking van deze opdrachten illustreer je hoe je kijkt naar hun werk en leg je uit waarom je iets interessant vindt. Zo zien ze hoe het materiaal kan veranderen door dramaturgische ingrepen of hoe dramaturgie kan voortkomen uit het materiaal zelf. Met dit inzicht hebben de jongeren strategieën in handen om in kleine experimenten uit te vissen wat dramaturgie voor hen betekent. Ze ontplooiën inzetbare expertise die hun eigen maakproces ten goede komt.

Geef materiaal een naam

Jeroen Peeters¹⁸ beschrijft hoe het geven van een naam aan een bepaalde situatie, kwaliteit of materiaal een vorm van houvast geeft in maakprocessen. Door materiaal een naam te geven behouden jongeren makkelijker overzicht over wat ze uitprobeerden en krijgen ze tools om dit materiaal te bespreken, te ordenen en te structureren.

18 Peeters, J. (2022). *And then it got legs*. Varamo Press. P. 39

Toon hoe je materiaal kan assembleren

Verzameld materiaal samenbrengen tot een geheel, het leren spelen met een partituur door middel van contrast, chronologie, herhaling installeren en dan connecteren etc. opent voor jongeren de deur naar eindeloos veel mogelijkheden van assemblage. Visueel maken van het materiaal dat er al is, kan een grote steun zijn bij de pogingen tot assemblage. Een groot blad aan de muur met een overzicht van het materiaal of losse bladen waardoor materiaal kan herschikt worden. De jongeren kunnen de bladen anders neerleggen en zo doordenken over mogelijke volgordes of overgangen. Ook een logboek waarin verschillende manieren van assemblage naast elkaar geschreven of getekend kunnen worden, kan jongeren helpen om overzicht te krijgen en mogelijkheden uit te proberen. Jeroen Peeters noemt het ‘a dramaturgical map’, een visuele ondersteuning die een functie kan hebben in het proces, zowel in het bijhouden van het proces als in de assemblagefase.¹⁹ Opnieuw bied je de jongeren geen oplossingen aan, maar hakken ze zelf knopen door. Dit vergroot hun eigenaarschap.

Maak jezelf overbodig

Op lange termijn is dit het doel: overbodig zijn omdat jongeren een zelfstandig creatieproces volledig in handen hebben en zelf aangeven wanneer ze welke hulp en van wie nodig hebben. De plekken die jongeren de beste groeikansen in het maken van autonoom werk bieden, laten hen meerdere projecten aangaan en verschillende werkwijzen uittesten.

Geef jongeren ook verantwoordelijkheid bij alles wat erbij komt kijken, en begeleid hen in het opnemen ervan. Laat ze dus niet enkel op het gebied van het maakproces zelf de touwtjes in handen nemen, maar ook op het vlak van het verzamelen van attributen tot repetities plannen. Hoe meer ervaring ze hierin opdoen, hoe beter ze een volgend maakproces in eigen handen kunnen nemen.

19 Peeters, J. (2022). *And then it got legs*. Varamo Press. P. 62-66

Toon hoe je materiaal kan assembleren

Ik vond dat ik geleerd heb dat een verhaal soms niet zo leuk is als het in een chronologische volgorde wordt gezet, en dat je het soms een beetje door elkaar moet doen omdat het anders een beetje te saai is.

JONGE MAKER MARGO^x

Ik wil graag dat ze een schrift bijhouden waarin ze noteren zodat ze reflecteren op wat ze doen. Want dat doen ze weinig. Meestal denken ze, dat was niet goed, ze gooien alles weg en beginnen iets heel anders. Ik wil dat ze goed kijken, welk brokje was wél interessant. Ik wil dat ze hun materiaal onderzoeken.

THEATERDOCENT
JANNI VAN GOOR^{xxxix}

Maak jezelf overbodig

Mijn eerste gesprek aan het begin van het proces met de jongeren is dat ik wil dat het op het einde allemaal van hen is. Niet alleen het maken zelf maar alles wat erbij hoort: de techniek, de organisatie omdat ik wil dat ze daar ook liefde voor krijgen. Zij dragen daar de verantwoordelijkheid voor. In het begin coach ik daar nog in, maar naarmate het proces vordert, laat ik dat steeds meer los en wordt het van hen.

THEATERDOCENT
ANTOINE VAN DER AUWERA^{viii}

Ik wil dat ze de afhankelijkheid van ons zoveel mogelijk loslaten. Ik ben nooit beginnen mee maken in een maakproces omdat ik dacht: zij moeten dat zelf doen. Dus ik zeg: los het zelf op. Er zijn mogelijkheden daar en daar, het onderzoek wat je nog kan doen is dat en dat maar het is nu aan jullie.

THEATERDOCENT
JEROEN OP DE BEECK^{xxxi}

I	Uit 'De Octaviaanse discussie', een gesprek met 25 theaterdocenten, geleid door Tanja Oostvogels en Ann Saelens en gehouden tijdens het 'Kaap_Knal_Interval' op 28 maart 2024. Weerslag van het interview staat op de blog 'Verleiden tot het midden' onder 'Schrijfsels, Octaviaanse discussie', gepost op 20 juni 2024.	IX	Uit een interview met theaterdocent Tom Van der Velde door Tanja Oostvogels en Ann Saelens, juni 2023. Verschenen op de blog 'Verleiden tot het midden' onder 'Zwembanden, Beginnen in Gent', gepost op 27 februari 2024.	XVII	Uit interviews met theaterdocenten van Theater DEGASTEN in Amsterdam door Ann Saelens en Tanja Oostvogels, verschenen op de blog 'Verleiden tot het midden' onder 'Schrijfsels, Te GAST bij DEGASTEN', gepost op 25 oktober 2022.	XXVI	Uit een interview met een theaterdocent door Tanja Oostvogels en Ann Saelens in het kader van het experiment 'De volledige lijn' juni 2023. Informatie over het experiment 'De volledige lijn' is te vinden op de blog 'Verleiden tot het midden' onder 'Experiment, de volledige lijn' gepost op 17 maart 2023.
II	Uit een interview met theaterdocent Giovanni Baudonck door Tanja Oostvogels, november 2022. Weerslag van het interview staat op de blog 'Verleiden tot het midden' onder 'Materiaal, kaartjes met Giovanni', gepost op 26 januari 2023.	X	Uit een interview met leerlingen van het Deeltijds kunstonderwijs door Ann Saelens na een experiment in de klas, januari 2023. Verslag van dit experiment is in verschillende delen verschenen op de blog 'Verleiden tot het midden' onder de rubriek 'Schrijfsels, Dagboek van een Stuntelaar', gepost mei, juni en september 2023.	XVIII	Uit een interview met theaterdocent Sofie Van Maele door Tanja Oostvogels en Ann Saelens, juni 2023. Weerslag van het interview staat op de blog 'Verleiden tot het midden' onder 'Zwembanden, Beginnen in Gent', gepost 12 oktober 2023.	XXVII	Uit een interview met theaterdocent Nilay Ceber door Ann Saelens, september 2022. Verschenen op de blog 'Verleiden tot het midden' als podcast onder 'Drie in Dertig: Nilay Ceber', gepost op 20 december 2022.
III	Uit een interview met theaterdocent Manon De Baecke door Ann Saelens en Tanja Oostvogels, juni 2023. Verschenen op de blog 'Verleiden tot het midden' onder 'Zwembanden, Beginnen in Eeklo en Izegem', gepost op 26 oktober 2023.	XI	Uit een interview met leerlingen van het Secundair Kunstinstituut in Gent door Tanja Oostvogels na een experiment in de klas, maart 2023.	XIX	Genoteerd tijdens een observatie in het werkveld door Tanja Oostvogels, 23 maart 2022.	XXVIII	Uit een interview met theermaker Dirk Pauwels door Annelies De Nil, december 2023. Het interview werd verwerkt in de podcast 'Binnen- en Buitenblikken' en staat op de blog 'Verleiden tot het midden' onder 'Schrijfsels, Binnen- en Buitenblikken', gepost op 21 mei 2024.
IV	Uit een interview met theaterdocent Anthony Notebaert door Ann Saelens en Tanja Oostvogels, juni 2023. Verschenen op de blog 'Verleiden tot het midden' onder 'Zwembanden, Beginnen in Eeklo en Izegem', gepost op 26 oktober 2023.	XII	Uit een interview met theaterdocent Ward Rooze door Tanja Oostvogels, februari 2023. Verschenen op de blog 'Verleiden tot het midden' als podcast onder 'Drie in Dertig: Ward Rooze', gepost op 7 december 2023.	XX	Uit een interview met theaterdocent Jelle De Grauwe door Tanja Oostvogels, februari 2023. Weerslag van het interview staat op de blog 'Verleiden tot het midden' onder 'Materiaal, kaartjes met Jelle', gepost op 8 juni 2023.	XXIX	Uit een interview met theaterdocent Janni Van Goor door Ann Saelens, juni 2022. Verschenen op de blog 'Verleiden tot het midden' als podcast onder 'Drie in Dertig: Janni Van Goor', gepost op 3 oktober 2022.
V	Uit een interview tijdens het 'Kaap_Knal_Interval' op 28 maart 2024 door Tanja Oostvogels. Weerslag van het interview staat op de blog 'Verleiden tot het midden' onder 'Aan het woord, Feedback en eigenaarschap', gepost op 6 juni 2024.	XIII	Uit een interview met theaterdocent Jarne Van Loon door Tanja Oostvogels en Ann Saelens, juni 2023. Weerslag van het interview staat op de blog 'Verleiden tot het midden' onder 'Zwembanden, Beginnen in Zwevegem en Zottegem', gepost 18 oktober 2023.	XXI	Uit een interview met choreograaf Lisi Estaras door Ann Saelens, oktober 2023. Weerslag van het interview staat op de blog 'Verleiden tot het midden' onder 'Materiaal, Cards with Lisi', gepost op 5 februari 2024.	XXX	Uit een interview met jonge maker Azra door Ann Saelens over haar monoloog die ze maakte bij FABULEUS. Verschenen op de blog onder 'Azra aan het woord', gepost op 7 november 2023.
VI	Uit een interview bij Theater DEGASTEN in Amsterdam door Ann Saelens, maart 2022. Verschenen op de blog 'Verleiden tot het midden' onder 'Boutaina en Douae aan het woord', gepost op 13 juni 2024.	XIV	Genoteerd tijdens een observatie in het werkveld door Tanja Oostvogels, 15 februari 2022.	XXII	Genoteerd tijdens een observatie in het werkveld door Tanja Oostvogels, 23 juni 2022.	XXXI	Uit een interview met theaterdocent Barbara Demeyere door Ann Saelens, november 2023. Verschenen op de blog 'Verleiden tot het midden' als podcast onder 'Drie in Dertig: Barbara Demeyere' gepost op 16 april 2024.
VII	Genoteerd tijdens een observatie in het werkveld door Ann Saelens, 27 maart 2022.	XV	Uit een interview met theaterdocent Jorg van den Kieboom door Tanja Oostvogels, mei 2023. Weerslag van het interview staat op de blog 'Verleiden tot het midden' onder 'Materiaal, Kaartjes met Jorg', gepost op 11 januari 2024.	XXIII	Uit een interview met theaterdocent Arnaud Deflem door Tanja Oostvogels, februari 2022. Weerslag van het interview staat op de blog 'Verleiden tot het midden' onder 'Materiaal, kaartjes met Arnaud', gepost op 6 december 2022.	XXXII	Uit een interview met theaterdocent Jeroen Op De Beeck door Tanja Oostvogels, oktober 2022. Verschenen op de blog 'Verleiden tot het midden' als podcast onder 'Drie in Dertig: Jeroen Op De Beeck', gepost op 3 maart 2023.
VIII	Uit een interview met theaterdocent Antoine Vander Auwera door Tanja Oostvogels, oktober 2022. Verschenen op de blog 'Verleiden tot het midden' als podcast onder 'Drie in Dertig: Antoine Vander Auwera', gepost op 27 maart 2023.	XVI	Uit een interview met theaterdocent Georgina del Carmen Teunissen door Ann Saelens, maart 2022. Verschenen op de blog 'Verleiden tot het midden' als podcast onder 'Drie in Dertig: Georgina del Carmen Teunissen', gepost op 3 oktober 2022.	XXIV	Uit een interview met theaterdocent Sem Jonkers door Tanja Oostvogels, maart 2022. Verschenen op de blog 'Verleiden tot het midden' als podcast onder 'Drie in Dertig: Sem Jonkers', gepost op 3 oktober 2022.	XXXIII	Uit een interview met docent performance Shila Anaraki door Annelies De Nil, december 2023. Het interview werd verwerkt in de podcast 'Binnen- en Buitenblikken' en staat op de blog 'Verleiden tot het midden' onder 'Schrijfsels, Binnen- en Buitenblikken', gepost op 21 mei 2024.
				XXV	Uit een interview met theaterdocent Lindah Leah Nyirenda door Tanja Oostvogels in december 2023 en verschenen op de blog 'Verleiden tot het midden' onder 'Ontvoeringen, Café Clair bij Jong Gewei', gepost op 25 januari 2024.		

- XXXIV Uit een interview met dramaturg en theaterdocent Sébastien Hendrickx door Ann Saelens, oktober 2022. Verschenen op de blog 'Verleiden tot het midden' als podcast onder 'Drie in Dertig: Sébastien Hendrickx', gepost op 29 november 2022.
- XXXV Genoteerd tijdens een observatie in het werkveld door Ann Saelens, 23 maart 2022.
- XXXVI Genoteerd tijdens een observatie in het werkveld door Tanja Oostvogels, 28 februari 2022.
- XXXVII Genoteerd tijdens een observatie in het werkveld door Ann Saelens, 15 maart 2022
- XXXVIII Genoteerd tijdens een observatie in het werkveld door Tanja Oostvogels, 2 juni 2022.
- XXXIX Genoteerd tijdens een observatie in het werkveld door Tanja Oostvogels, 3 mei 2022.
- XL Genoteerd tijdens een observatie in het werkveld door Ann Saelens, 29 maart 2022.

REDACTIE
Flor Declercq

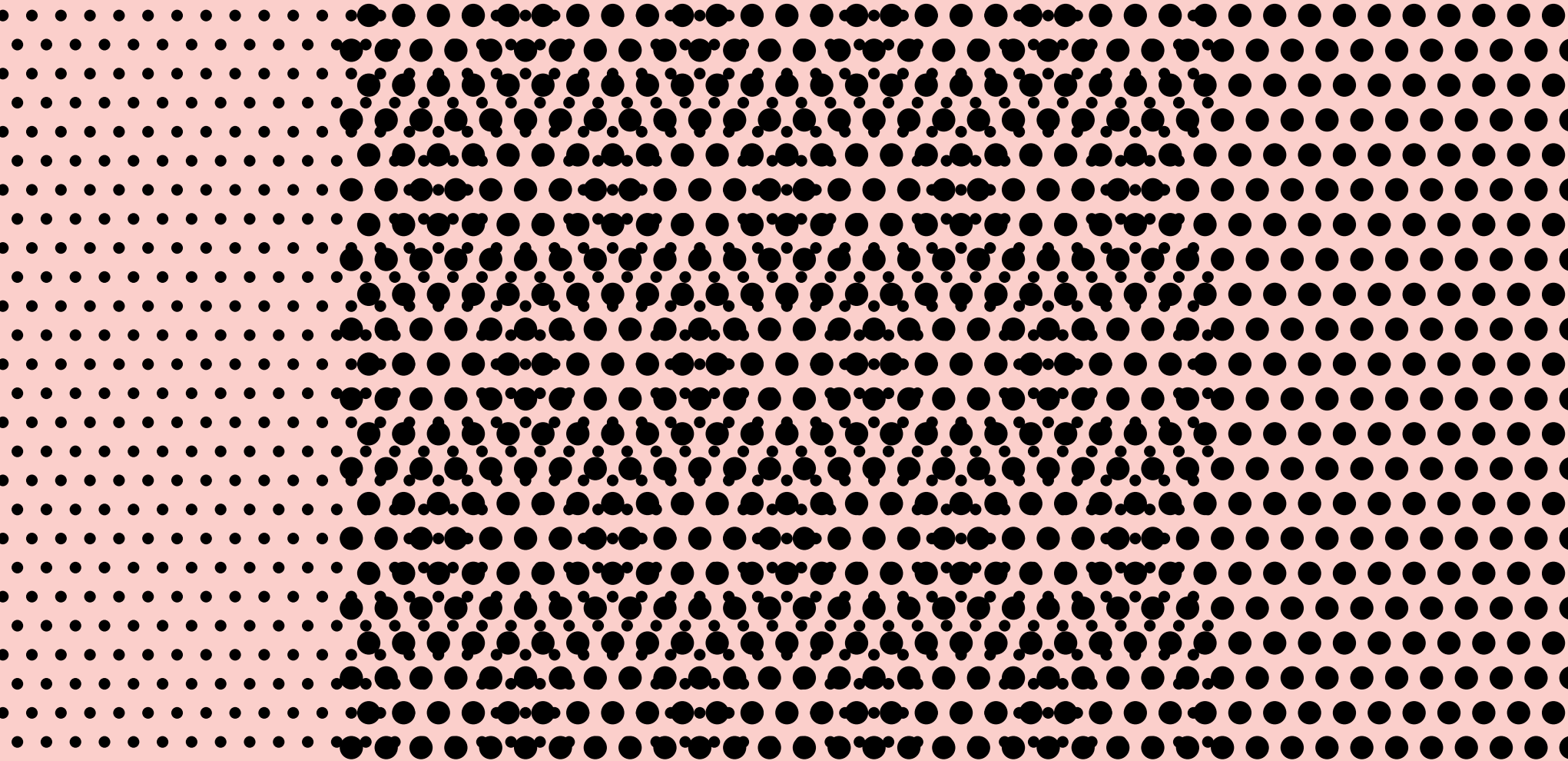
Met dank aan alle jongeren in alle projecten waar we observeerden. Het was een plezier om zoveel zoektochten te mogen volgen. De vele jongeren die we bovendien konden interviewen, gaven hun onmisbare kijk op het initiëren en begeleiden van maakprocessen.

Met dank aan alle theaterdocenten bij wie we observeerden of die we interviewden. Wat we hen zagen doen en wat ze daarover vertelden, is van grote waarde geweest en heeft het onderzoek mee gestuurd.

Met dank aan Jan Steen en Jan Staes om hun gedachten over onze eerste opzet van dit manifest met ons te delen en ons zo op weg te helpen.

WHAT DOES THE ART TEACHER DO?

Kort statement over de rol
van de theaterdocent



Tijdens het onderzoek viel ons op hoe naar de kunstenaar/theaterdocent/theatermaker in het werkveld wordt gekeken. Niet alleen door organisaties, maar ook door theatermakers en docenten zelf. Waarom aarzelen kunstenaars om zich docent te noemen? Alhoewel deze constatering niet meteen thema is van ons onderzoek, leek ze in de kantlijn ervan toch interessant om dieper over door te denken. Al was het maar om het schoon beroep van theaterdocent in de schijnwerpers te plaatsen. Ik schreef vanuit deze ambitie het artikel What's in a name? voor Forum+, tijdschrift voor onderzoek en kunsten in de Lage Landen. Hierin bied ik een kader om te kijken naar die spanning tussen het kunstenaarschap en het leraarschap. Voor de lancering van de jubileumuitgave van Forum+ werd mij gevraagd om een korte Engelstalige pitch te brengen over het artikel. Deze tekst vind je hier. Het leest meteen ook als een ode aan de theaterdocent.



What's in a name?

I am a Teacher
I am an Artist
I am an Artist-Teacher
I am a Teaching Artist
I am teaching Art
I am an Artist teaching Art
I am a Teacher-Artist
What's in a name?

What is a teacher?
What is an artist?
Who can teach anyone art?
Who may teach art?

Is every art-teacher a Teacher Artist?
What does Teaching Art mean?
What is art today?
Who can tell what art is?
Who can show us the way to make art?
Is there one way?

What does the teacher do?
Do they show you the way?
What way?
The way of an artist?
What does an artist do?
What does the Art Teacher do?
Do they tell?
Do they show?
Do they create?

Good afternoon

During our research about how to initiate and coach young people to create their own performance, a performance of which they feel ownership in the broadest sense, we stumbled upon a lot of bias towards those who call themselves art teachers.

Why is that?

Why do these people who are working with people in the community, children and youngsters in art schools, hesitate to call themselves teachers?

Isn't every art school full of teachers?

The majority of them make it possible for young people to become artists themselves.

But once an artist they become reluctant to be called teachers or to train themselves to become a good one.

Why?

They prefer to be called co-creator, artistic coach, community-artist, etc. What's in a name?

What do we dislike so much about the word teacher? Or even worse, words as didactics, methodology, evaluation, learning paths and learning curves, ...

Is it because we don't like the idea of a school?

Because a school could never be a place

where the artist thrives and creates?

What do we not like about this place?

And the people within with their rules, their formats, their lists, their points and remarks.

Do we as artists understand all too well that schools promote creativity competences perhaps only because they want our children to become flexible and creative so that they will become better employees in a capitalist world in search of new markets.

Yes, true art education can be disruptive in schools, in both a political and an ethical way, and that is why some systems would very much like to restrict or ban art all together.

Do we not like the idea of school because we forgot what it is supposed to be?

Do we not like school because we feel that school is governed by powers that do not wish us to become critical human beings who are able to think for themselves?

But that is exactly what school is supposed to be all about. And in a way it is what teaching and also teaching art is all about.

Because what is a good teacher?

What does a good teacher do?

Why should we train ourselves to become a good one?

According to Professor of art education Tyson E. Lewis, education is about making it possible to have aesthetic experiences: to see what you didn't see before, to smell and hear what you didn't know before.

That is precisely why it is political.

It is a place where curiosity is the spark that sets your will in motion.

It is also a place of theatre because you can feel as you otherwise wouldn't have felt.

All this happens in a safe space, a brave space, and according to Lewis, also an awkward space where you do not yet know, you do not yet understand, where you are triggered to explore and experience.

Philosopher Michel Serres calls this place the pedagogical milieu, a place full of risk, like the middle of a river, where you are detached from the shore and the other side of the river is not yet in sight.

He calls it the place where learning might occur and where the good teacher can take you. That is why we decided to call our research *Seduce to the middle*. We as teachers can seduce people to go to that place: the middle of the river.

Professor of Education Gert Biesta thinks that we as teachers do not show THE way, but we do show, we do point our finger towards that what possibly deserves attention, we make it possible to think about it freely and to become human beings who are able to think for themselves.

This is only possible if we create a time,
if we create a space where we are all standing still
in time to have an experience
and where we as teachers know what to do
in order to make this experience possible.
In the end as teachers we do not know if we will succeed.
It is not about certainty;
It is about doing everything you can in order
to create the potentiality of education.
But there is a risk we might fail.

Art today is very much alive within our communities.
Art historian Claire Bishop wrote about how we
have been looking at art in the past few decades.
She wrote about the Social and Educational turn:
how ethical arguments have become as important or
even more important as aesthetic arguments in
assessing art today.
How the way we set up art processes
became crucial in the way we evaluate art.
Qualities such as competence in interpersonal
and pedagogical skills or competence in setting up
good and inclusive collaborations became
essential for the artists of today.
Qualities of every good teacher.
There is a link.

As a teacher I create an environment where it is
possible to encounter and experience one another.
I am guided by the principle that we came together
to make a creation possible without yet knowing
what could be created.
All starts by seeing you for who you are. Who are you?
And active listening. What will you tell me?
What can I give you? How do I give it to you?
And do YOU see me? Do YOU hear ME?

I love my students, my pupils. Yes, LOVE. The big word.
Not from the start, but always at the end.
It is a way of opening up, seeing them for who they are.
I am not the same person as before, they changed me.
We become who we are because when we really
encounter one another, we have changed, we created.
It is what happens in the workspaces of the artists.
What happens when people come together to create art.

There is a link.

Artists may become very good teachers.
There is a link.

Musician and teacher Eric Booth said
80 percent of how you teach is who you are.
And still, he dedicated a lot of his work trying
to comprehend what it is that makes you
a good Teaching Artist.

What's in a name?
An art teacher uses their knowledge about the arts to
create new strategies according to every new encounter
so that the arts can thrive in each and every one of us.
Art teachers are creators by nature. They make art possible
in various contexts because they know how to create an
artistic learning environment.
Specializing in this matter, because that's what educators
do, does not make them artistically suspicious; on the
contrary, they engage in thoroughly reflecting upon it from
their artistic perspective, both within the institution school
and beyond.
The classroom can be a laboratory.
There is a link.

Let us be proud of those who try to understand and
learn what good teaching is all about.
Let us embrace the formation of good artists and
art teachers in our higher education art school.
We need this link.

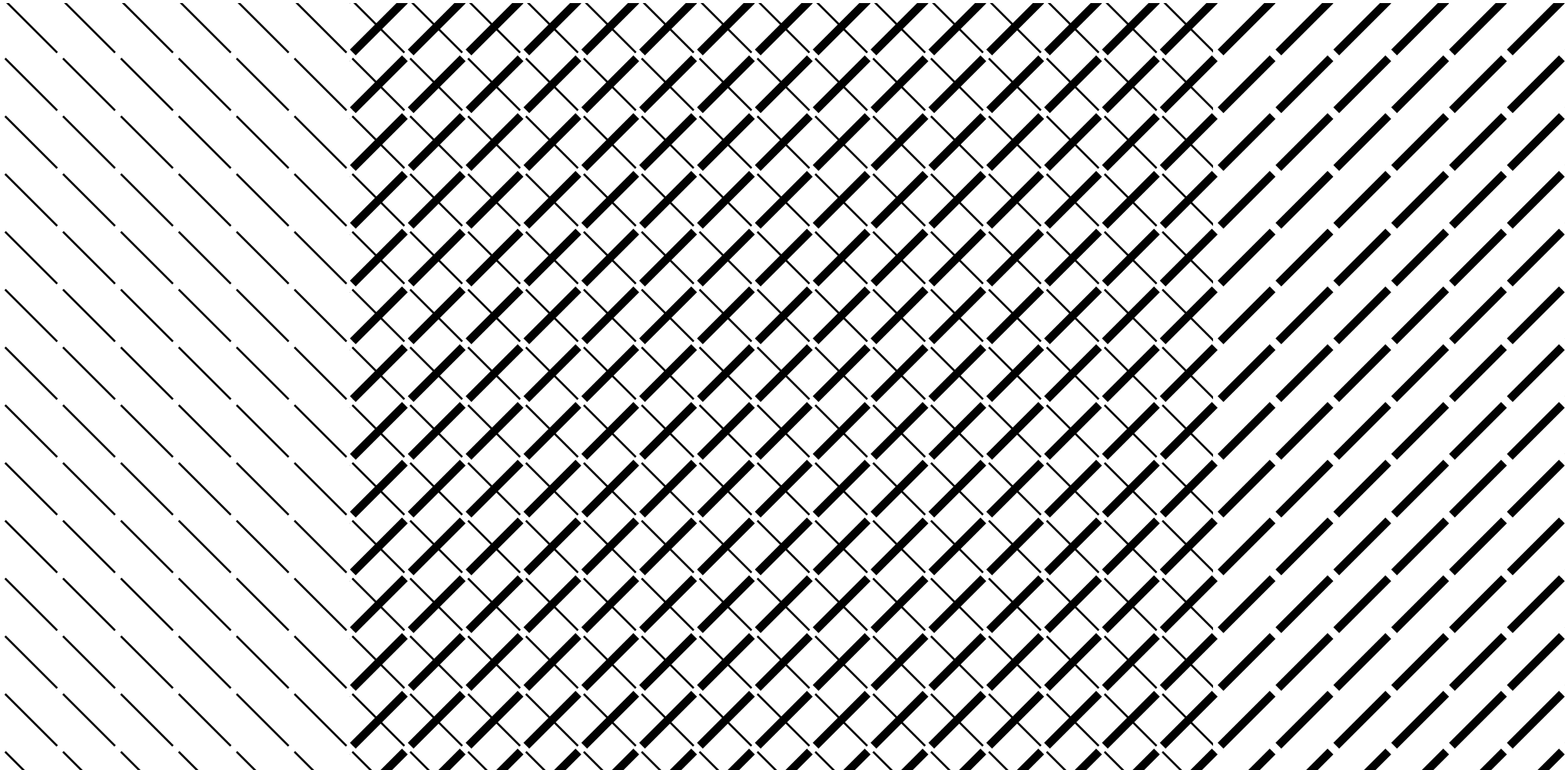
Let us make time and space for those young artists who
want to immerse themselves into pedagogical knowledge,
let them explore the skills and attitudes that will help them
to become true art advocates for the future generations of
our communities.

It is important.
It is necessary.
Not for me.
Not for you.
But for the children of the future.

Thank you.

OVERDREVEN/ OVERDRIJVEN

Een experiment in het
kunstsecundair onderwijs



In het kader van het onderzoek ‘Verleiden tot het midden’, observeren Ann Saelens en ik bij collega’s theaterdocenten die jongeren begeleiden die autonoom podiumwerk willen maken. We observeren in lessen, workshops en repetities in de meest uiteenlopende settings. Naast dit observeren horen we de collega’s uit over waarom ze doen wat ze doen. We krijgen zo langzaamaan een ruime inkijk in hoe theaterdocenten in het werkveld jongeren begeleiden die zelfstandig creëren.

Het onderzoek ‘Verleiden tot het midden’ streeft naar een meer doordachte aanpak voor het initiëren en begeleiden van creatie-opdrachten bij jongeren. Eén van de onderdelen van het onderzoek is het opzetten van experimenten rond werkvormen of begeleidingsmethodes die relevant kunnen zijn bij het begeleiden van de creatie van autonoom podiumwerk van jongeren.

Ik ervaar het als een grote luxe om te mogen observeren bij collega’s en zoveel gesprekken te kunnen voeren. Daarnaast is het een grote rijkdom om als theaterdocent bij het Secundair Kunstinstituut in Gent te werken. Ik beschik zo over een laboratorium om in te experimenteren.

Al vanaf het begin van het onderzoek, de fase van het inlezen, beïnvloedde wat ik las mijn manier van werken met jongeren. Ik werd me hyperbewust van wat ik deed. Ik zag patronen in hoe ik werkte met jongeren die ik voordien niet zag en ging wat ik intuïtief deed bewuster inzetten, omdat ik beter kon benoemen waarom iets goed werkte. Manieren van jongeren begeleiden in een maakproces waar ik al jaren aan vasthield, zette ik voorzichtig op de helling om te kijken wat dat zou opleveren.

Toen we begonnen te observeren, sijpelde het onderzoek nog meer door in mijn eigen manier van werken met jongeren. Meestal niet bewust – ik ging niet exact opdrachten doen die ik ergens gezien had – maar enkele overtuigingen van de collega’s waar ik mocht kijken, triggerden me om mijn eigen manier van werken in vraag te stellen of te herbekijken.

Voor alle duidelijkheid: misschien klinkt dit alsof daar zware denkprocessen aan te pas kwamen. Maar dat was niet zo. In de trein op weg naar huis ‘herkauwde’ ik in gedachten de repetitie die ik net gezien had en daaruit ontstond een klein idee om uit te proberen in mijn les van de volgende dag. Dat uitproberen leverde weer een nieuw idee op en langzaamaan, bijna onmerkbaar, werd dat experimenteren met kleine ideeën een manier om mijn eigen uitgangspunten in het werken met jongeren die zelfstandig creëren in vraag te stellen en te verschuiven.

Naar het einde van het schooljaar toe is er in het vijfde jaar waaraan ik lesgeef op het Secundair Kunstinstituut ruimte voor een kort project waarin de jongeren zelf maken: vier lessen van 2,5 uur, een presentatie op de opendeurdag, en nog twee lessen van 2,5 uur erna. Wat had ik tot nu toe gezien of gelezen of uitgeprobeerd dat in mijn hoofd bleef malen?

Hoe kon ik daar in dit korte project verder mee experimenteren? Hoe kon ik van ‘voorzichtig en organisch experimenteren’ gaan naar het bewuster in vraag stellen van mijn manier van werken? Hoe kon ik mezelf meer uit mijn comfortzone halen?

Met wat ik gezien had in observaties als inspiratiebron, experimenteerde ik met deze vier thema’s:

- Tijd
- Vrijheid
- Feedback
- Collectieve maakprocessen

De lessen waarin ik dit experiment opzette, vonden plaats in april en mei 2022.

Tijd

‘Rust en tijd installeren: da’s een werkpuntje. Ik heb altijd het gevoel dat ik te veel ‘jaag’. Ik doe dat jagen soms met een reden: ik wil dat ze bezig blijven, op de vloer blijven werken. Ik geloof dat rust en tijd heel productief kunnen zijn, maar ik laat dat nog te weinig toe.’¹

ARNAUD DEFLEM

Ik herken dit. Vaak kom ik in lessen of repetities tijd tekort. Er is zoveel dat ik zou willen doen: stappen die ik de jongeren wil zien zetten, een afwerkingsgraad die ik voor ogen heb. Ik werk doelgericht omdat er meestal een presentatie verbonden is aan het proces. In het proces wil ik iedereen ook nog voldoende aandacht geven. Deze doelgerichtheid, in combinatie met mijn verantwoordelijkheidsgevoel voor de ontwikkeling van de individuele spelers, creëert een onrustig gevoel waar ik last van heb. Ik ben aan het ‘jagen’, zoals Arnaud het noemt. Altijd tijd te kort. Die onrust, die nadruk op tijd, creëer ik paradoxaal genoeg zelf. Hoe kom ik daarvan af? Hoe ga ik bewuster met tijd om? Hoe kan tijd meer in mijn voordeel werken?

In observaties zag ik dat de fixatie op tijd niet te maken had met de lengte van de repetities of de duur van het project waarbij ik observeerde. Het stond dus niet in verhouding met of er veel tijd was of weinig. Ik heb rust gezien op momenten waarop er nauwelijks tijd was en ik heb gejaagdheid gevoeld op momenten waarop er objectief bekeken nog een zee van tijd was. Ik zag vanaf de kant ook nog scherper dan in mijn eigen lessen wat gejaagdheid of druk deed met de jongeren en met hun creatieproces.

Waar jongeren een gebrek aan tijd voelden door de gejaagdheid van de leerkracht, ontstond er ook bij de jongeren een onrust.

¹ Arnaud Deflem, leerkracht toneel bij PIKOH, Kunsthumaniora Hasselt, in een interview na een observatie, februari 2022. Weerslag van het interview te lezen in het hoofdstuk ‘Kaartjes’.

Een wrevel, leek het. Gejaagdheid heeft iets besmettelijks. Wèl zette de onrust vanuit de leerkracht de jongeren in gang. Voor even. Daarna gingen velen weer wat in afwachtnodus tot ze opnieuw aangejaagd werden. Wat bij de leerkracht de gejaagdheid dan weer groter maakte: snel spreken, regelmatig zeggen hoe weinig tijd er nog is, en benoemen wat er allemaal nog moet gebeuren. De jongeren zag ik proberen hieaan te voldoen, maar er niet altijd in slagen. Het zelfvertrouwen al wat gefnuikt doordat de leerkracht onbedoeld het gevoel geeft dat ze niet goed genoeg bezig zijn. De tijd is een last.

Waar het bewust werd ingezet, als begrenzing van de tijd die jongeren kregen voor een maakopdracht, bleek het een enorm hulpmiddel om vanuit impuls te creëren en niet te veel na te denken. Een open maakopdracht geven en zeggen: 'Jullie hebben drie minuten' en zo de tijd in hun voordeel laten werken. Of een deadline geven die een proces voortstuwt: 'Volgende week werken we dit af; iedereen die er nog ideeën aan wil toevoegen moet dat vandaag doen'. Tijd doen wringen omdat je weet dat een afbakening op sommige momenten kan helpen.

En het schoonste: soms observeerde ik in een les of repetitie waarin een sterke energie ontstond. Er werd doorgewerkt, het ene sloot vanzelfsprekend op het andere aan, iedereen in de repetitie, zowel de leerkracht als de jongeren, gebruikte weinig taal. Er was veel doen, opnieuw doen, zoeken en proberen. Het zag eruit alsof ze weinig tijd hadden omdat er zo werd doorgewerkt, maar ook alsof ze zeer veel tijd hadden omdat de tijd nooit benoemd werd, geen factor leek om rekening mee te houden. De jongeren en de leerkracht gaven veel energie én werden licht in hun manier van werken. Het leek moeiteloos. De tijd viel weg.

Tijd niet zo bepalend laten zijn, bleek binnen dit project zeer eenvoudig: minder willen. Minder doelgericht werken en nog meer in het hier en nu werken. Een experiment opzetten dus: een onderzoek doen en daarop focussen. Dat deed ik altijd al,

maar in dit project gaf ik er bewust nog veel meer ruimte aan. Het onderzoek vormde zichzelf gaandeweg en het eindpunt ontstond vanzelf. Het bleek ook met geloof in mezelf te maken te hebben: ik heb ervaring genoeg om bij te sturen terwijl een proces loopt en ik hoef niet op voorhand te weten waar ik uit zal komen. Wèl wat ik wil onderzoeken.

Naar de jongeren toe vertaalde zich dat binnen dit project in een eenvoudige afspraak: 'Je creëert één fragment om te tonen op de opendeurdag. Dat mag alleen, met meerdere samen of met de hele groep. De fase waarin dat fragment zich bevindt maakt niet uit: dat kan een eerste idee zijn of een afgewerkt iets. Meerdere fragmenten creëren of erin meedoen, kan ook.'

Het loslaten van de bezorgdheid om het af te krijgen had een positief effect op het omgaan met de tijd: de jongeren gingen vaak juist beter doorwerken. De druk en daarbij horende nervositeit verdwenen. Ze werden meer ontspannen, op een positieve manier. Op de opendeurdag speelden de meeste jongeren mee in verschillende fragmenten. Een groot aantal van de fragmenten waren meer dan een eerste aanzet: ze waren uitgewerkt en gecommuniceerd naar een publiek toe.

Vrijheid

‘Veel vrijheid ervaren en daarbinnen toch begeleiding krijgen: voor mij is dat een belangrijke voorwaarde om eigenheid te kunnen ontwikkelen, in het maken van artistiek werk en als mens.’²

WARD ROOZE

De mate van vrijheid die ze ervaren, begint bij de aard van de maakopdracht die de jongeren krijgen.

Een van de leukste dingen in lesgeven is voor mij het doordenken over hoe ik een opdracht kan formuleren, iets waar ik altijd al enorm van heb gehouden en in heb gezocht. Hoe kan ik een opdracht uitnodigend maken? Hoe kan ik een opdracht én open én voldoende veilig maken? Hoe inspireer ik?

Ik wou in dit project onderzoeken wat het zou opleveren om de opdracht (nog) minder af te bakenen dan ik doorgaans doe. Hoe formuleer ik de opdracht zo, dat ze maximaal open is en veel vrijheid biedt? En dan daarnaast: hoe creëer ik genoeg veiligheid om die open opdracht een kans te geven?

‘Het begeleiden van een maakproces is voor mij echt een evenwichtsoefening: hoeveel vrijheid geef je en hoeveel sturing geef je? Het liefst zou ik ze maximale vrijheid geven maar in de praktijk is er toch ook veel sturing nodig. Die sturing geef ik het liefst door veel vragen te stellen. Zo blijft de vrijheid behouden.’³

JESSA WILDEMEERSCH

Bij de observaties zag ik de meest uiteenlopende maakopdrachten. Zeer vrije, open opdrachten en echt gesloten maakopdrachten. Mooi om te zien hoe zorgvuldig de docenten waarbij ik observeerde die maakopdrachten inzetten. Wat kan je aan welke groep vragen? Veel theaterdocenten die al jaren jongeren zelfstandig laten maken blijven hun opdrachten bijschaven door de jaren heen.

‘Hoe gesloten of hoe open we de maakopdracht formuleren voor de jongeren, bepalen we elk jaar opnieuw. We laten dit afhangen van het soort groep. Ik zie daarin een jojo-beweging: als we een jaar veel vrijheid geven in teksten kiezen zoals dit jaar, zijn we geneigd om het jaar erna de opdracht weer meer af te lijnen en andersom.’⁴

JEROEN OP DE BEECK

De meest vrije opdracht is ‘maak iets’ – meteen ook de meest beklemmende: doodeng. Toch was dat wat ik min of meer deed.

Een paar krijtlijnen zette ik wel uit:

- Al het materiaal dat wordt aangemaakt heeft als startpunt een door mij opgegeven thema. Als de inhoud al werkend evolueert naar een ander thema of overgaat in een experiment louter op vorm, is dat prima.
- Je kiest zelf in welke samenstelling je werkt: individueel, per twee, per drie, of met de hele groep... Deze samenstelling kan veranderen in de loop van de repetities tot er een definitieve samenstelling ontstaat.
- Je werkt op de vloer. Een minimum aan overleg, een maximum aan uitproberen.
- Je toont op de opendeurdag.

² Ward Rooze, voormalig leerkracht toneel bij Kunsthumaniora Brussel, in gesprek met Tanja Oostvogels bij de presentatie van solo's van 7 woord, juni 2022.

³ Jessa Wildemeersch, leerkracht toneel bij Kunsthumaniora Brussel, in een gesprek met Tanja Oostvogels bij een observatie, juni 2022.

⁴ Jeroen Op de Beeck, leerkracht toneel bij Het Heilig Graf, Kunsthumaniora Turnhout, in een gesprek met Tanja Oostvogels bij een observatie, mei 2022.

Het thema dat ik opgaf als startpunt: ‘overdreven/overdrijven’. Wat vind je overdreven in de wereld om je heen? Welke mensen overdrijven? Reageer je zelf op situaties die je overdreven vindt? Hoe? Reageer je niet? Waarom niet? Wanneer overdrijf je zelf?

Al het materiaal dat aangemaakt werd, had dus een link met dit thema.

Ik koos ervoor om eerst gestructureerde, vrij gesloten opdrachten te geven om het thema uit te diepen en materiaal te genereren. Ik nam ze in het eerste deel van het proces dus bij de hand. Dit deed ik om ze meer veiligheid te geven. Het materiaal dat uit deze opdrachten voortkwam, konden ze later gebruiken in fragmenten die ze wilden maken, maar dat hoefde niet.

Ik koos opdrachten waarbij ze op de vloer stonden, waarin doen en uitproberen centraal stonden en waarbij materiaal (deels) ontstond door impuls.

Ook liet ik ze schrijfopdrachten doen rond het thema. Met de teksten die ontstonden, liet ik ze experimenteren binnen vrij gesloten opdrachten.

Ik schat dat een tiende van het materiaal dat uit al deze opdrachten kwam ook effectief gebruikt is in hun verdere maakproces. Maar daar ging het niet om. Het ging erom ze materiaal te geven om achter de hand te houden, om op terug te vallen als de oeverloze vrijheid van eigenlijk alles te kunnen doen te overweldigend werd. Zo hebben ze het materiaal ook gebruikt. Als startpunt om van daaruit iets heel anders te ontwikkelen of als veilige haven om naar terug te keren.

Daarnaast diende het werken aan deze opdrachten voor mij nog een ander doel: ik wilde ze laten zien dat een keuze maken op het gebied van vorm kan helpen om een maakproces te starten. Dat vasthouden aan deze keuze veel kan opleveren totdat de basis stevig genoeg is om er losser mee om te gaan.

Het doen van zoveel korte gesloten maakopdrachten met hen in het begin creëerde ook vertrouwen bij hen: we kunnen op korte tijd en met eenvoudige uitgangspunten materiaal voor onszelf genereren. Lukt iets niet? Geen probleem, dan beginnen we met iets anders.

Maken werd licht. En die lichtheid bracht meer veiligheid en maakte de vrijheid draaglijk.

Feedback

Ik ben goed in het geven van feedback. Door de jaren heen heb ik daarin veel metier ontwikkeld. Ik kan iemand uitdagen of aan het denken zetten. Ik voel aan wanneer ik moet duwen en wanneer ik moet wachten. Wanneer ik beter praat en wanneer ik beter zwijg. Ik voel aan wanneer iemand bevestiging nodig heeft en wanneer ik beter confronteer. Ik weet hoe ik kan sturen en tegelijkertijd ruimte geven. En toch, hoeveel keer heb ik niet een solo gezien waarvan ik het maakproces begeleid had en waarbij ik het hele traject van coachen overdacht? Wat in het proces maakte dat deze solo zo is geworden? Als het een sterke solo werd, wat had dat met mijn coaching te maken? Waar zaten de sterke momenten daarin? Als het een zwakke solo werd: had ik iets kunnen doen om dit te vermijden? Had ik ergens onderweg duidelijker moeten zijn? Meer moeten sturen? Heb ik deze jongere ergens in de steek gelaten?

In het maakproject met het vijfde zocht ik naar manieren om te experimenteren met het geven van feedback. Hoe kan ik mijn manier van feedback geven herdenken? En wat levert dit op? Hoe geef ik feedback zonder bepalend te zijn in hun maakproces? Hoe geef ik feedback zonder hen het gevoel te geven dat ze aan iets moeten voldoen?

In de observaties die ik deed in het werkveld, zag ik hoe leerkrachten zochten in het geven van feedback in een creatieproces bij jongeren.

De vorm die ik het meest zag, was het bevragen van de jongere. Iemand toont iets en de theaterdocent vraagt wat de jongere in kwestie wil overbrengen, hoe die dat wil doen, en wat verdere stappen in het creatieproces zouden kunnen zijn om dit te bereiken.

Sommige theaterdocenten kiezen er vervolgens voor om terug te geven hoe wat getoond wordt, nu overkomt: wat werkt al en wat nog niet?

Anderen kiezen ervoor om actief mee te denken in hoe het creatieproces verdergezet kan worden: wat zijn bijvoorbeeld manieren waarop je een tekst verder kan ontwikkelen? Wat zijn manieren om bestaand materiaal te assembleren? Ze bepalen niet wat er gemaakt moet worden maar denken actief met de onervaren maker mee over hoe het maakproces kan verlopen. Ze reiken strategieën aan door te praten met de jongeren in kwestie of door individuele opdrachten te geven om zo een bestaand spoor verder uit te diepen of een nieuw spoor aan te reiken.

Nog andere docenten kiezen ervoor om te confronteren. Ze confronteren de jongeren met hun eigen mening of smaak. Ze benoemen dus duidelijk dat zij het anders zouden doen dan de jongere in kwestie. Niet om te bepalen, maar om discussie uit te lokken zodat de jongere zich verhoudt tot de docent en zo de eigen mening/smaak verder vormgeeft en aanscherpt.

Voor mij is dit bekend terrein. Ik bevraag, geef terug hoe iets overkomt, reik maakstrategieën aan of bedenk ze samen met hen, en confronteer waar nodig. De kunst bestaat erin om te weten of aan te voelen wat je wanneer moet inzetten.

Interessant waren de observaties waarin theaterdocenten nog een ander spoor volgden in het begeleiden van maakprocessen. Interessant, omdat het mijn eigen kader op losse schroeven zette. Dit waren manieren van begeleiden die ik soms toepaste, maar tot hiertoe niet echt bewust inzette. Ik zag grosso modo vier andere manieren:

- Theaterdocenten die geen feedback geven, in geen enkele vorm. Ze maken een kader om binnen te creëren via verschillende opdrachten en in een veilige én uitdagende omgeving. Alles wat uit de opdrachten komt, wordt bekeken, er wordt voor bedankt en er wordt niet over nagepraat.
- Theaterdocenten die totaal niet spaarzaam zijn met hun ideeën in reactie op wat jongeren tonen. Integendeel, ze geven zeer veel en erg uiteenlopende ideeën, zowel

over de inhoud als over de vorm, over de uitvoering als over de manier waarop verder gewerkt kan worden. Daarmee lijken ze te zeggen: 'Ik vertrouw erop dat je iets hieruit kiest wat bij jouw proces past, of dat deze overvloed aan ideeën en richtingen jouw verbeelding op gang brengt.'

- Theaterdocenten die alleen beschrijven wat ze net hebben gezien, zo minutieus mogelijk, tot in het kleinste detail. Het beschrijven is objectief: 'Ik zie je opkomen met een vaas in de hand, je wandelt snel naar het midden en zet de vaas voorzichtig neer.' Soms doen theaterdocenten dit beschrijven alleen, soms vullen medeleerlingen aan: 'Het rood van de vaas komt terug in de print van je hemd en je schoenen maken geluid als je naar het midden wandelt.' Met dit beschrijven lijken ze te zeggen: 'Ik kijk zeer grondig naar wat je aanbiedt en beschrijf wat ik zag, zodat je het door de ogen van een toeschouwer ziet. Ik vertrouw erop dat je weet welke keuzes je nu verder kan maken.' Soms blijft het bij beschrijven en is dat voor de jongere genoeg om weer verder te gaan in het creatieproces, soms stelt de jongere in kwestie vragen en gaat de theaterdocent daarop in.
- Theaterdocenten die tijdens het maakproces geen feedback geven op wat gemaakt wordt, maar naarmate het proces vordert, hints geven aan alle leerlingen samen, waar ze gebruik van zouden kunnen maken tijdens hun maakproces. Zoals: 'Ritme in wat je maakt. Is dat belangrijk voor wat jullie maken? Waarom wel of niet? Kan dat een sleutel zijn om wat jullie maken verder uit te werken?'

Deze vier vormen van feedback ontroerden me regelmatig in de lessen en repetities die ik observeerde. Waarschijnlijk omdat er zo'n groot vertrouwen uit spreekt naar de jongeren die aan het maken zijn.

In het maakproject met de vijfdes koos ik voor verschillende vormen van feedback. In de lessen waarin de jongeren korte

fragmenten maakten vanuit de eerder gesloten opdrachten die ik aanbood, koos ik ervoor geen feedback te geven. Ik was nieuwsgierig wat dit zou opleveren. Ze presenteerden dus het ene fragment na het andere, en ik zei niets tussendoor, bedankte ze, en meteen kwam het volgende groepje aan de beurt. Ik moest hieraan wennen. Ik had het gevoel dat ik tekortschoot als docent. Van hen kreeg ik dat signaal niet; dat gevoel had ik zelf. Als ze iets getoond hadden, vroeg ik of er ideeën waren om iets nieuws te maken. En die waren er meestal. Ik hoefde niet zoveel te doen: alleen maar her en der geruststellen: 'Werk maar uit, we zien wel wat bruikbaar is.' Af en toe moest ik ze temperen: 'Kies geen ingewikkelde dingen met decor en licht; maak wat je hier en nu kan doen.' Of maakte ik een tijds kader: 'Hoeveel minuten denken jullie nog nodig te hebben? Tien?' De enige energie die ik zelf echt moest geven was aan het begin van de les. Ik zorgde via de opwarming, via de muziekkeuze, via mijn manier van omgaan met hen, dat de sfeer licht werd. Dat was de toon die ik in het maakproces wilde. Eigenlijk heb ik dat alleen de eerste twee lessen moeten doen; vanaf de derde les was een korte opwarming voldoende. De toon was gezet dankzij mijn werk in die eerste twee lessen.

Veel van het interessante materiaal bleef overeind in de nieuwe fragmenten die ze creëerden, soms in dezelfde vorm, soms in een andere vorm, maar duidelijk geïnspireerd door wat ze eerder zagen of deden. Ik vond dit een wonderlijk mooi proces, hoe ze zelf perfect in staat waren om veel van het sterke materiaal in één of andere vorm mee te dragen tot het einde en de meerderheid van het zwakkere materiaal te laten 'verdwijnen'.

Na de eerste lessen, waarin het ging om materiaal te genereren, ging het in de lessen daarna over het kiezen en uitwerken van een fragment. In dit stadium koos ik ervoor om wel feedback te geven maar deze meer 'aan de zijlijn' te plaatsen en te kijken wat dat opleverde.

Aan het begin van een nieuwe les legde ik kort een aantal principes uit die kunnen helpen bij het maken, vaak refererend naar

voorstellingen die ze zagen of naar hoe ze zelf aan het maken waren. Ik schreef een kernwoord op een blad en legde dat neer aan de kant. Uiteindelijk lag er een reeks bladen aan de kant met woorden zoals: ‘opbouw, contrast, suggestie, installeren en connecteren, niet alles geven, ...’ Woorden waarvan ze de lading kenden omdat we erover gepraat hadden. Ze konden hier gebruik van maken, maar hoefden dat niet te doen. Sommigen maakten er meteen gebruik van, anderen grepen ernaar als ze op een dood spoor zaten, en een enkeling keek er nooit naar.

Daarnaast overliep ik met hen aan het begin van de les de teksten die ze geschreven hadden in de schrijfp opdrachten in de lessen daarvoor. Ik vertelde mijn eigen wilde ideeën naar aanleiding van hun teksten en schreef die in een paar woorden bij hun teksten. Ook de bladen met hun teksten en mijn erbij geschreven ideeën legde ik naast elkaar aan de kant. Voor hen om naar te grijpen in het maken. Enkele van de door mij aangereikte ideeën zijn gebruikt als startpunt om op verder te werken. Maar daar ging het me niet om. Wel om te laten zien dat een tekst geen vaststaand materiaal hoeft te zijn, maar materiaal om eindeloos op door te werken, zowel op het gebied van inhoud als van vorm.

Eén fragment dat de jongeren maakten op de vloer koos ik uit om op door te werken, om ze te laten zien hoe je kan doorzoeken op bestaand materiaal. Niet met de bedoeling dat ze mijn regie zouden overnemen, maar als duwtje in de rug om zelf op de vloer door te zoeken binnen hun eigen fragmenten.

‘In het begeleiden kies ik er soms voor om, in plaats van uit te leggen, aan één scène grondig door te werken zodat ze zien wat er allemaal kan. Ik hoop dan dat ze zelf de transfer kunnen maken naar hun eigen werk.’⁵

JEROEN OP DE BEECK

5 Jeroen Op de Beeck, leerkracht toneel bij Het Heilig Graf, Kunsthumaniora Turnhout, in een gesprek met Tanja Oostvogels bij een observatie, mei 2022.

In dit doorwerken aan één fragment koos ik er bewust voor om al zoekend en al makend hardop na te denken, om ze zo nog meer deelgenoot te maken in mijn denken tijdens het maakproces.

‘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 net níet te zeggen wat ze moeten doen.’⁶

NILAY CEBER

Zeker de eerste twee lessen vroegen de jongeren regelmatig wat ik ervan vond als ze aan het maken waren en of ik tips had. Mijn zoektocht was om bewust het antwoord op deze twee vragen uit de weg te gaan, nog meer dan ik normaal al doe.

‘Ik ben ervan overtuigd dat door de jongeren ideeën aan te reiken, ik ze afhankelijk maak van mij als ‘ideeëngever’. Terwijl zij maken, zij creëren. Ik installeer bewust het gevoel dat het van hen gaat moeten komen, niet van mij. Daar zit de overtuiging achter dat ik geloof dat iedereen ideeën kan hebben.’⁷

ARNAUD DEFLEM

Soms koos ik ervoor om juist wel veel terug te geven, maar zonder een duidelijke hint van welk spoor volgens mij het beste zou zijn

6 Nilay Ceber, theaterdocent bij jongerentheatergezelschap DEGASTEN in Amsterdam in een interview door Ann Saelens, juni 2022. Het volledige interview staat op de blog ‘Verleiden tot het midden’ onder ‘Drie in Dertig: Nilay Ceber’, gepost op 20 december 2022.

7 Arnaud Deflem, leerkracht toneel bij PIKOH, Kunsthumaniora Hasselt, in een interview door Tanja Oostvogels na een observatie, februari 2022. Weerslag van het interview te lezen in het hoofdstuk ‘Kaartjes’.

om te volgen. Ik deelde alle associaties, ideeën, gedachten die ik had naar aanleiding van wat ze toonden met hen. Ongefilterd en zowel op het gebied van vorm als van inhoud.

‘Door mogelijkheden aan te reiken zonder er een oplossing aan te koppelen, ontstaat er een gezonde verwarring bij de jongeren. Deze verwarring stimuleert hun creatief proces en ze maken dan zelf keuzes, hakken zelf knopen door. Zo ervaren ze aan den lijve wat zo’n maakproces is.’⁸

ANTOINE VANDER AUWERA

De eerste keren dat ik dat bewust deed, moesten ze wennen en één jongere merkte toen op: ‘Jij weet wel heel veel te zeggen zonder te zeggen wat we moeten doen.’ Na een tijdje kregen ze het principe in de gaten en onderbraken ze me sneller met: ‘Het is goed, we hebben al een idee om op verder te werken.’

Een enkele keer heb ik wél dwingend gestuurd om praktische redenen: ik wil niet dat ze het grootste deel van hun tijd steken in het uitwerken van zaken waarvan ik al weet dat het uiteindelijk weinig zal opleveren.

⁸ Antoine Vander Auwera, leerkracht toneel bij Dé Kunsthumaniora, Antwerpen in een gesprek met Tanja Oostvogels bij een observatie, april 2022.

Collectieve maakprocessen

Als jongeren zelfstandig iets maken in mijn lessen, heeft dat altijd iets collectiefs. Bij het maken van een solo, bijvoorbeeld, zoek ik bewust naar manieren om hier geen solitair, eenzaam proces van te maken. Ik vraag ze om feedback te geven op elkaars werk. Ik vraag ze om een vraag te stellen over hun solo op gebied van inhoud of vorm en laat anderen brainstormen over die vraag. Ik laat ze elkaar helpen om het materiaal dat ze al hebben verder uit werken. Ik laat ze opdrachten doen op de vloer waarbij ze materiaal verzamelen dat één van de jongeren in zijn of haar solo kan gebruiken. De opdrachten die ik geef, staan in het teken van wat één jongere aan het maken is. Ik vond het interessant om op dit spoor verder te zoeken. Hoe maak ik het proces zo dat het nog meer collectief wordt? Dat ideeën niet gebonden zijn aan een individuele speler? Hoe doe ik het zo dat materiaal wordt aangeemaakt en gebruikt door de groep? En wat levert dat op?

‘Natuurlijk gaan we naar een product want we willen uiteindelijk wel op dat podium belanden maar hoe belanden we daar. Dat heeft ook te maken met een maatschappijkritische manier van in zo’n proces staan: we gaan het anders doen, collectiever, weg van het individuele. Maar dat betekent niet dat je altijd in groep bent. Je hebt zoiets als eigenheid binnen de groep. Je wordt gedragen door *partners in crime* om je heen die hetzelfde artistiek proces aan het meemaken zijn.’⁹

GEORGINA DEL CARMEN TEUNISSEN

Bij een aantal observaties zag ik jongeren een solo creëren, bij een aantal zag ik ze in een klein groepje iets creëren. Bij nagenoeg alle observaties die ik deed, maakten die solo’s of kleine groepjes deel

⁹ Georgina del Carmen Teunissen, theaterdocent bij het RITCS en TransfoCollect in een interview door Ann Saelens, mei 2022. Het volledige interview staat op de blog ‘Verleiden tot het midden’ onder ‘Drie in Dertig: Georgina del Carmen Teunissen’, gepost op 3 oktober 2022.

uit van een klas of groep. Een groep waarin dus verschillende jongeren bezig zijn met dezelfde uitdaging: zelfstandig iets maken. Sommige van de theaterdocenten die ik observeerde, kozen ervoor om het collectieve echt op te zoeken. Zo zag ik dat ze jongeren vroegen om intensief door te praten over elkaars werk en om elkaar ideeën te geven om op verder te werken. Die ideeën werden uitgetest en vervolgens werd er weer over doorgepraat. Dit diepgaand doorpraten over elkaars werk werd door de theaterdocenten zorgvuldig begeleid.

‘Ik merk dat als ik jongeren onderling laat praten over wat ze aan het maken zijn, ze vaak de taal missen om dat echt grondig te kunnen doen, om echt door te praten over dingen. Omdat ze nog niet vaak zelf aan het roer hebben gestaan in dit soort maakprocessen. Ik zie dat als een taak van mij om ervoor te zorgen dat ze in de diepte gaan als ze praten over wat ze aan het maken zijn.’¹⁰

JEROEN OP DE BEECK

Door het grondige doorpraten worden er intensief ideeën uitgewisseld en wordt het uiteindelijk *flo* van wie welk materiaal is.

In observaties zag ik nog een andere manier om tot samenwerken te komen: theaterdocenten vroegen aan de jongeren materiaal aan te maken via korte maakopdrachten en lieten dit materiaal dan tegelijkertijd tonen om te kijken waar er al vanzelf interessante momenten ontstonden. Ze vroegen bijvoorbeeld om een bewegingssequentie te maken vanuit een bepaald thema. Vervolgens werd dit materiaal aan elkaar getoond en het doorpraten over dit materiaal werd zeer kort gehouden. De theaterdocenten vroegen vervolgens om twee bewegingssequenties die los van elkaar gemaakt waren, nog eens te presenteren om te zien wat het samenkomen van deze bewegingssequenties al vanzelf aan

materiaal zou opleveren. Hier werd dan opnieuw kort over doorgepraat en de jongeren kregen daarna de kans om dit verder uit te werken.

‘Collaboration, in the sense of talk to reach common grounds can be quite exhausting. It can take ages to reach common grounds. Choose a common starting point and go from there. Work separately and then when you put it together, see what resonates.’¹¹

JONATHAN BURROWS

Met praten om tot samenwerken te komen ben ik vertrouwd. In het maakproject met de vijfdes zocht ik naar een manier van samenwerken, die op de vloer kon ontstaan.

Ik vertelde de jongeren dat ze niet hoefden te beslissen met wie en met hoeveel ze iets zouden maken, dat dat zichzelf wel zou uitwijzen. Dat het kon dat ze uiteindelijk verschillende fragmenten zouden maken en presenteren en in verschillende samenstellingen of dat ze één fragment zouden presenteren. Ik deed dit bewust om te vermijden dat ze groepjes zouden vormen en in die groepjes oeverloos zouden gaan praten over wat ze zouden gaan maken.

Uit de korte maakopdrachten die we deden, kwam materiaal. In plaats van het geven van feedback op elkaars werk, moedigde ik ze aan om elkaars ideeën te gebruiken. Ik vroeg ze na de presentatie van de resultaten van een maakopdracht om iets nieuws te maken, gebruikmakend van het materiaal wat ze net hadden gezien of geïnspireerd hierdoor. Ik liet het aan hen over of ze dat met dezelfde partner(s) deden of met andere. Ik vroeg ze om niet te vertellen wat ze wilden doen, maar het te maken op de vloer. Wat hieruit ontstond toonden ze opnieuw aan elkaar. Meestal waren er nieuwe ideeën en vormden ze nieuwe groepjes

¹⁰ Jeroen Op de Beeck, leerkracht toneel bij Het Heilig Graf, Kunsthumaniora Turnhout, in een gesprek met Tanja Oostvogels bij een observatie, mei 2022

¹¹ Jonathan Burrows, choreograaf in een workshop met masterstudenten drama van de school of arts Gent, februari 2022.

en sampleden ze materiaal wat ze net gezien hadden en voegden ze er nieuwe dingen aan toe. Soms bleven ze in hetzelfde groepje en toonden ze materiaal dat ze al hadden, maar met een idee eraan toegevoegd dat ze bij anderen zagen. Dit deels nieuwe, deels gesampelde materiaal vormde opnieuw de basis voor weer 'een ronde maken'. Zo deed ik verschillende rondes met hen. Aanvankelijk gaf ik weinig tijd voor een maakronde om hen zoveel mogelijk op de vloer te houden. Naarmate ik zag dat ze op de vloer bleven werken, gaf ik meer tijd.

In de aard van de schrijfp opdrachten zocht ik ook meer naar het collectieve. Ik liet eerst een individuele schrijfp opdracht doen om daarna de tekst die daaruit kwam, aan iemand anders te geven als basis voor een nieuwe schrijfp opdracht. Een individuele free-writing-opdracht rond het thema bijvoorbeeld, diende als basis voor een volgende opdracht, waarbij een andere jongere een lijst moest maken van woorden die met het thema te maken hebben. Die woorden dienden dan weer als basis voor weer een andere jongere om een lijst vragen te formuleren rond het thema. Die vragen dienden dan weer als inspiratiebron voor weer een andere jongere om een voorval uit te schrijven dat met het thema te maken heeft. Al de op deze manier verzamelde teksten stalden we uit aan de rand van de spelvloer. Die werden gebruikt in maakopdrachten.

Deze twee ingrepen maakten dat de werkwijze een stuk collectiever werd. Op den duur was het nauwelijks meer duidelijk wie eigenaar was van welk materiaal. Zowat alles was al door verschillende handen gegaan, vervormd, hergebruikt, gekneet tot iets nieuws. Er is geen enkele discussie geweest over dat eigenschap, integendeel, jongeren vonden het een compliment als hun materiaal vaak en op verschillende manieren gebruikt werd. Uiteindelijk presenteerden ze tijdens de opendeurdag materiaal in verschillende groepssamenstellingen: een solo, iets met de hele groep en in wisselende kleinere groepen. Wat opviel is dat hun betrokkenheid bij elkaars presentaties groot was. Het was dan ook het materiaal van iedereen.

Overdreven/overdrijven: experimenteren met tijd, vrijheid, feedback en collectieve maakprocessen

Ik ging in dit project relaxter om met de tijd, zocht de grens op van de mate aan vrijheid die ik kon geven, probeerde andere feedbackmethodes uit en zette sterker in op het collectieve in het maken. Dit leverde zowel in het proces als bij de presentatie op de opendeurdag veel op.

Door het meer ontspannen omgaan met de tijd, namen de jongeren de tijd in eigen handen en werkten ze vaak juist meer door. Er leek méér tijd te zijn.

De opdracht naar de opendeurdag toe vrijer maken in combinatie met het genereren van een grote basis aan materiaal via korte, eerder gesloten opdrachten, lijkt misschien tegenstrijdig maar bleek juist complementair. Het vele en vaak snelle maken bracht lichtheid. Die lichtheid gaf een gevoel van veiligheid en maakte de vrijheid van de open opdracht draaglijk.

In de experimenten die ik deed met feedback, vond ik het interessant dat ik nieuwe manieren vond om de jongeren én niet te sturen én wel mijn ervaring in te zetten. Juist de combinatie van veel vrijheid en daarbinnen steeds kunnen terugvallen op sturing indien nodig, bleek de jongeren het nodige vertrouwen te geven. Bij de presentatie stonden de jongeren op een zelfzekere en ontspannen manier op scène: het materiaal was van hen.

In de zoektocht naar het collectieve, werkten de 'maakrondes' als een speels steeds opnieuw herwerken van materiaal. Het materiaal werd zo uiteindelijk van iedereen en van niemand. Bij de presentatie op de opendeurdag viel de grote betrokkenheid bij elkaars werk op.

Hiermee wil ik zeker geen recept geven voor het begeleiden van een creatieproces bij jongeren. Elke context is anders, elke groep is anders. Ik merkte in dit proces dat ik als docent meer kan

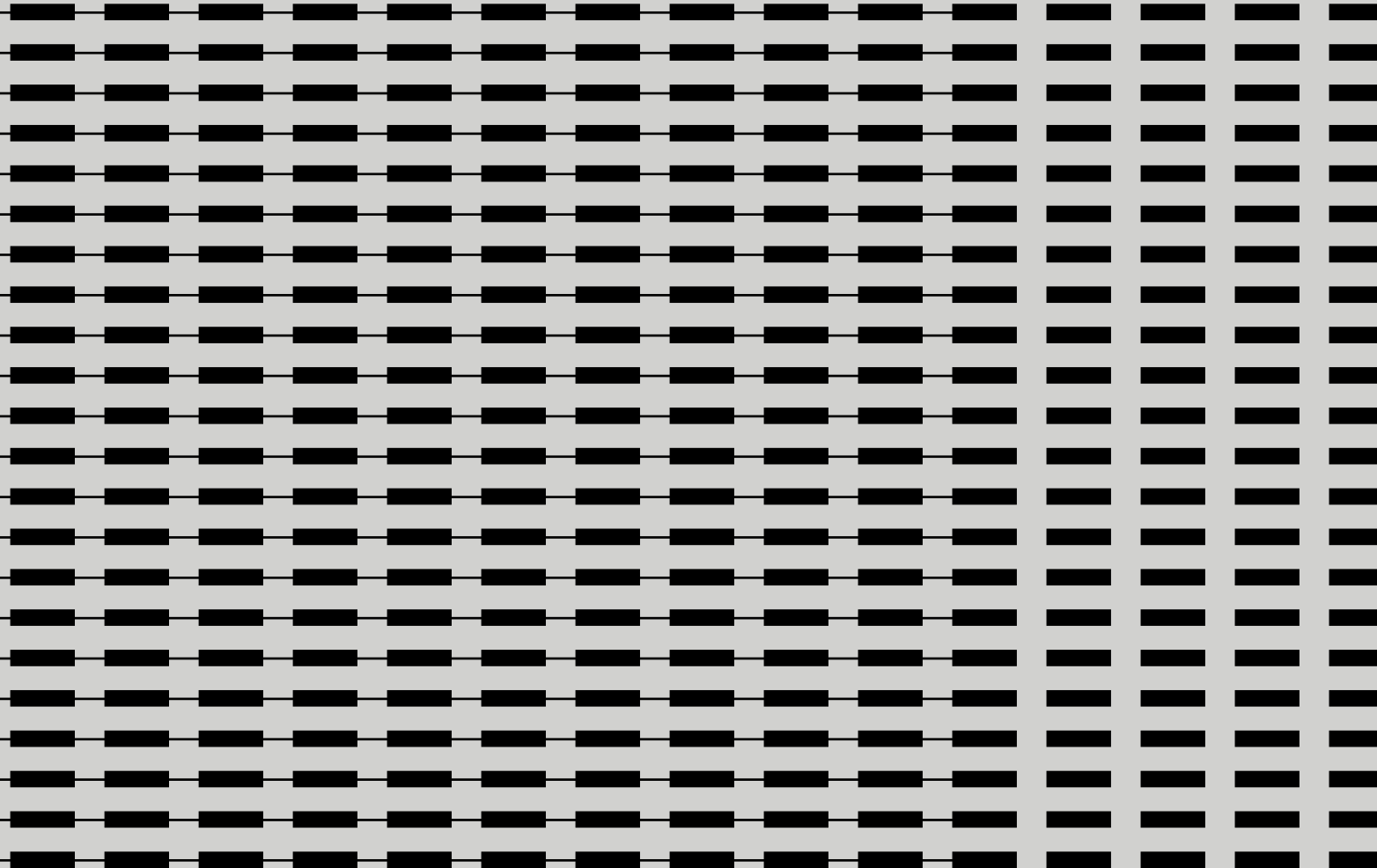
experimenteren dan ik aanvankelijk dacht. Dat het opzoeken van grenzen, het op losse schroeven zetten van mijn eigen overtuigingen in het werken met jongeren me veel oplevert. Dat smaakt naar meer en ik hoop dat het andere theaterdocenten inspireert tot experimenteren. Ik ben ervan overtuigd dat elk nieuw experiment ook weer nieuwe inzichten oplevert.

Met dank aan de jongeren waarmee ik dit proces aanging. Ze waren fantastisch. Bevlogen jongeren die goesting hadden om uit te proberen, te zoeken en te maken. Een droom voor elke theaterdocent! Dank dus aan Lore, Ulysse, Keren, Emmo, Fons, Ayla, Ina, Imea, Bavo, Joanna, Zeno, Jules, Mien en Susan.

Met dank aan theaterdocenten Kathy Colpaert, Leen Roels en Nathalie Roymans voor het nalezen en de extra input.

TE GAST BIJ DEGASTEN

De praktijk van het maken bij
DEGASTEN in Amsterdam



Het onderzoek 'Verleiden tot het midden' wil een meer doordachte aanpak bewerkstelligen voor het initiëren en begeleiden van creatie-opdrachten bij jongeren. 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 beleavingswereld. 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 professionele theaters. De jongeren blijven gemiddeld twee 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 hebben kunnen 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' lijkt 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 spraken tussendoor met de jongeren, docenten en medewerkers over wat we te zien kregen. Als ervaren theaterdocenten is het werken met jongeren aan creatieprocessen voor ons bekend 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 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 begint met een knaller van formaat: een gastdocent geeft een gezamenlijke opwarming aan alle jongeren die deelnemen 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: bewegen neemt in vrijwel alle workshops een prominente plaats in en muziek is een dragende factor. Soms worden de fysieke opdrachten puur als opwarming ingezet, vaak zijn het opdrachten die tot doel hebben om 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 luijes open.”

Bewust een leeromgeving creëren waarin ervaring eerst komt en analyse volgt, wordt beschreven door Jane Bird en Christine Sinclair (2019). Ze beschrijven 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 zorgden 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 (2018) 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 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 opzweepende 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 bedenken? 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 schrijfoopdrachten 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 worden 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 appel 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 experimenteel gedrag. 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 n t 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 in hoe ze met een opdracht om kunnen gaan. 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  n om de jongeren uit het denken te houden  n om de mogelijkheid te vergroten dat ze hun eigen weg binnen de opdrachten ontdekken. 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, zo getuigen ook de jongeren die we interviewen. Ze vertellen hoe ze in het begin bij DEGASTEN onzeker waren en aarzelden 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 vervolgens aan de jongeren om hierrond in groep te improviseren. Ook in de afwerking en uitvoering stralen ze 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 op zaterdag aan het begin van hun les:

“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 noemen de jongeren in een interview 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 en 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's 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 en stellen zich eisend op: er moet hard gewerkt worden. Ze richten de workshops zo in dat er in 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 voren zetten wanneer ze zich daar comfortabel bij voelen. De omgeving is zowel beschermend als 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, wordt door de auteurs van het artikel *Racial microaggressions in everyday life* (Sue et al., 2007) benoemd als een kleine daad van onverdraagzaamheid, een daad van *micro-agressie*. Of je dat nu wilt 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 van wie de 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 leren 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. "Oké, 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 bijvoorbeeld fruit, '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 met bananen en peperkoek klaar. Dat er ook gedacht is aan de 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 en 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 hieruit spreekt een vorm van zorg.

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

Een jongen van Turkse afkomst die nog maar onlangs naar Nederland verhuisde, zegt na de schrijfpdracht 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 zeggingswijze 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 jongeren 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 multilinguale 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. Het tonen van respect voor elkaar is zowel vanzelfsprekend als geïnstitutionaliseerd: het zit verweven in de werking.

De bevoegdheid 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 durven duiken: de grote inzet die ze voelt van haar groepsgenoten en 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 stoppen de jongeren niet 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 moet 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, daar gaat het nu om. Hoe houden de theaterdocenten de jongeren precies daar waar het niet makkelijk vertoeven is? Waar ze regelmatig in doodlopende straatjes terechtkomen, waar ze het falen tegenkomen 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 afwerken, 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 dat 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 aangezien 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 materiaal vallen, ze pikken vondsten van een tijdje terug weer op. Materiaal ontstaat spelenderwijs, verdwijnt en komt 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 zonder goed of slecht te zijn of aan bepaalde normen te moeten voldoen. Niets 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 aanwakkeren, 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 aannemen. Ze nemen een autoritaire rol aan wanneer ze iets verlangen van de jongeren, ze geven hen opdrachten en reiken thema's aan die ze zelf gekozen hebben. Maar evenzeer stellen ze zich op als gelijken die samen zoeken.

Het wisselen van rollen in de communicatie wordt beschreven door Keith Sawyer (2019b) Hij analyseerde gesprekken tussen studenten en docenten kunstschoolklassen, waar specifieke praktijken te vinden zijn die creativiteit bevorderen. Hij ziet in deze praktijken de werking van een *participatiepedagogie* tussen docent en student en concludeert dat ze een complexe en hybride participatiestructuur hanteren, die hij een *dialogische status* noemt. Docenten en studenten hebben volgens hem tegelijk een autoritaire relatie én een peerrelatie. Deze participatiepedagogie wordt verwezenlijkt door een voortdurende onderhandeling in dialoog.

De theaterdocenten benadrukken 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 experimenteren is vaak grappig. De jongeren lachen om hun gestuntel. Tegelijkertijd heeft het ook een ander effect. Ze erkennen hun eigen onvolmaaktheid en creëren een sfeer waarin ze de imperfectie en experimenteren cultiveren: we kunnen het nog niet maar we doen het toch.

Een theaterdocent vertelt aan de groep dat hij deze morgen net zo weinig wist als hen over wat ze zouden kunnen doen en dat hij daarom 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 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 overstroomd 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 dat 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 zo een grote hoeveelheid aan materiaal. Hoe zoeken de theaterdocenten naar kwaliteit in het materiaal dat 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 regelmatig 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 ging je daarstraks 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 het particuliere meteen verbinden met het grotere 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 de mogelijke inhouden die de jongeren aanbrachten. Het lijkt alsof het artistiek interessant materiaal gewoon komt boven drijven, zonder het geven van feedback, zonder sturing. Toch sturen de theaterdocenten, schijnbaar op de achtergrond aanwezig, het artistieke proces aan om zo materiaal te krijgen dat 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 op zoek gaan naar kunst 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 dat 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 dat 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 dat 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 gedachtegoed 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 aan, ook al lijkt het experimenteren en het aanmaken van materiaal 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 vijftien 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 er erg veel materiaal getoond. Niet alles kan overblijven en dat wordt ook aanvaard. De groep moet verder kunnen werken met het materiaal dat is aangereikt door de individuele spelers. Het collectieve onderzoek sluit in zekere mate een uniek en persoonlijk parcours uit, evenals 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 oké, 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 dat 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 van 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 – in zo’n 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 dat door de jongeren zaterdag is aange-reikt. 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 mate-riaal 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 dat 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 er in de eindfase op het podium zal komen. Een definitief resultaat ontstaat eerder 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 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 hoeven 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 per se omdat ze sterker zijn. Keuzes zijn op deze manier vaak intuïtief.

Een theaterdocent zegt: “Een makersflow, daar wil ik ze in hebben. Ik leg daarom de boel niet stil als dat 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 zoals 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 stuwen de workshops voort, ze bepalen het ritme en de manier van werken. Niets lijkt gratis te gebeuren en alles lijkt tegelijk 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 kunnen 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 het artistiek zoeken en denken van de theaterdocent komt ervoor 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 optreden 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 juist 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

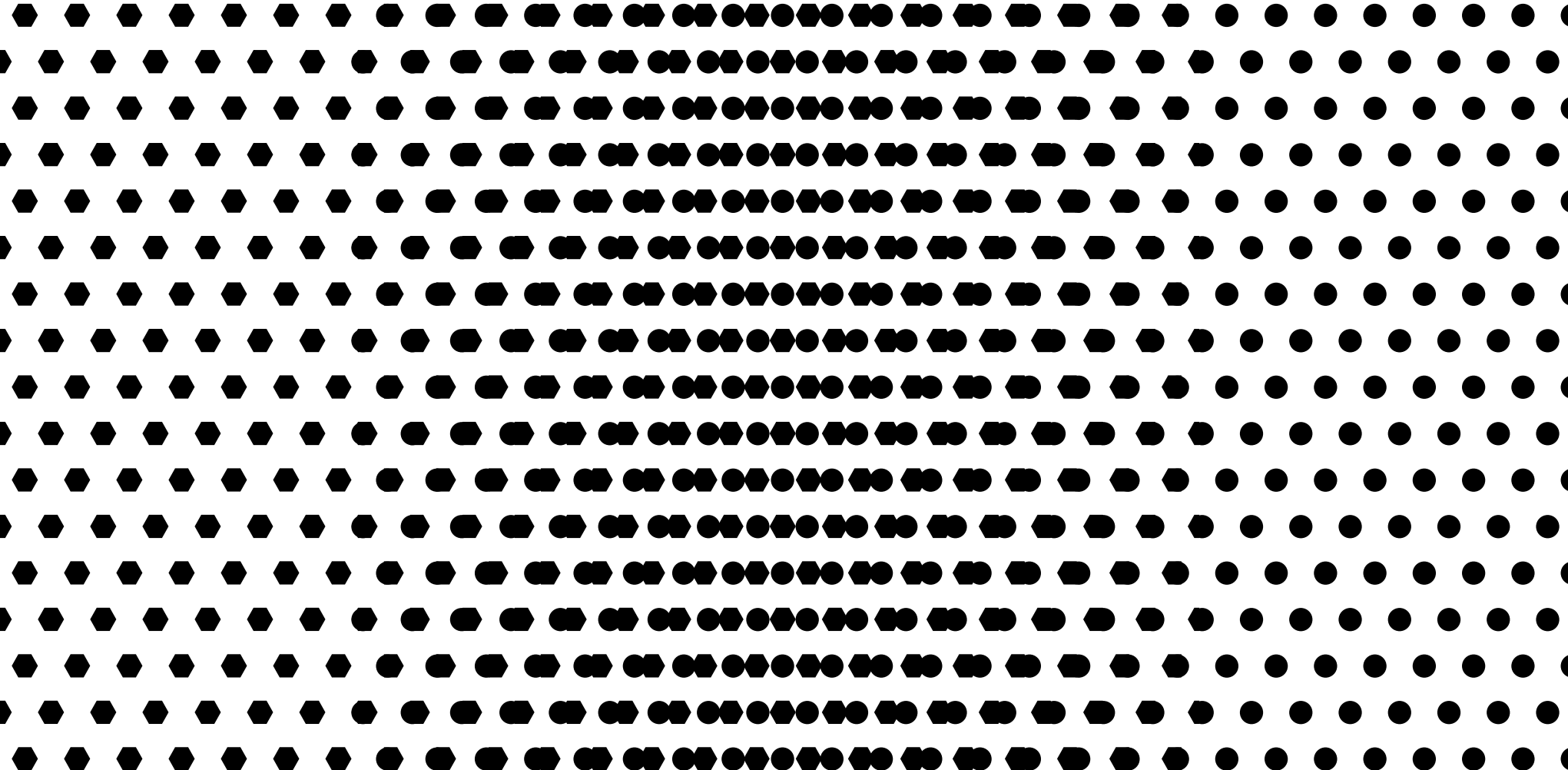
- Abraham, N. (2019). *The intuit: An investigation into the definitions, applications and possibilities offered by intuitive applied theatre practice with vulnerable youth*. *Applied Theatre Research*, 7(2), 233–249. https://doi.org/10.1386/atr_00018_1
- Biesta, G. (2020). *Door kunst onderwezen willen 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>

Met dank aan alle theaterdocenten en jongeren van het maakweekend bij DEGASTEN. Het was een voorrecht om een weekend lang te mogen observeren. Hun openheid over hoe ze werkten, maakten, twijfelden en knopen doorhakten, bood ons veel stof tot nadenken. Het plezier waarmee de jongeren en theaterdocenten in het proces stonden, deed ons goesting krijgen om dieper te graven in het hoe en waarom van hun werk.

Met dank aan Wandana Biekram, An De bisschop, Rutger Esajas en Jan Staes voor hun input en het nalezen van de tekst.

DAGBOEK VAN EEN STUNTELAAR

Een experiment in het
deeltijds kunstonderwijs



INLEIDING

Het is voor het eerst dat ik mijn jonge leerlingen in het deeltijds kunstonderwijs (DKO) volledig een eigen creatie op poten liet zetten. Ik begaf me dus op ongekend terrein, maar voelde me geïnspireerd door de vele observaties die we als onderzoekers deden in het werkveld (vooral buiten de DKO-context). Ik wilde eigen gewoontes en strategieën in mijn lessen op de helling zetten en dat wat ik als zinvol en inspirerend ervaarde bij het zien van de verschillende good-practices trachten te implementeren. Dat leidde naar mijn aanvoelen tot een soort *stuntelen*, want wat ik beoogde, had soms een ander effect.

De wekelijkse experimentlessen gaf ik in mijn eigen klassen Woordlab 3.3 (5 leerlingen) en Theater 4.1 (4 leerlingen) in de Academie voor Muziek, Woord en Dans van Dendermonde. Deze leerlingen zijn tussen 14 en 16 jaar oud. De lessen vonden plaats op maandagavonden van september tot december 2022. Ik gaf in blokken van twee uur les aan deze leerlingen; soms gebruikte ik de volle twee uur, maar door andere projecten besteedde ik meestal ongeveer 1 uur les per week per klas.

Ik maakte na elke les notities. Dit verslag is een poging om te omschrijven wat er gebeurde, waarin ik tracht te begrijpen en te ontrafelen, sterk gekleurd door de verschillende emoties die met dit proces gepaard gingen: tevredenheid en enthousiasme, maar ook frustratie, faalangst en zelfs lichte wanhoop. Ik ben mijn leerlingen dankbaar voor dit proces; ik heb veel van hen geleerd. Het was ook voor mij in zekere zin een maakproces.

Na afloop interviewde ik mijn leerlingen. Enkele uitspraken van hen zijn ook opgenomen in het dagboek.

DE EERSTE LES

STARTEN

Het is wat tegen mijn natuur, want ik heb een voorliefde voor teksten en ik vertrek graag vanuit tekstmateriaal, maar vandaag start ik een solo-project met mijn klassen, en dat zonder één woord op papier. Ik begin wel met een tekening op de grond: de omtrek van een lichaam, van een lijk.¹

Mijn leerlingen zullen elk individueel een solo maken.

Mijn bedoeling is het project zo te organiseren dat ze allemaal zullen moeten samenwerken. Met een pleidooi voor collectiviteit en solidariteit tijdens het maken in gedachten, beslis ik dat ik een gezamenlijke fysieke opwarming/start wil doen bij de aanvang van elke les. Ik hoop dat deze ervaring zal bijdragen tot het collectieve proces in het maken van de solo.² Bovendien kies ik voor een zuiver fysieke en 'ruimtelijke' opdracht omdat ik vind dat mijn jonge leerlingen ook ervaring missen met het gebruik van het lichaam in de ruimte. Ik zou nu nog meer creatie in de ruimte én fysiek/abstracte experimenten willen uitlokken. Ik heb de hoop

Ik heb zelfstandig leren zijn op het podium. De vorige keer stonden we er allemaal op, dan was het een beetje samenwerken en kon je nog wat afhangen van de anderen. (...) Want meestal doen we samen iets en heb ik ook een back-up, de andere meisjes dus. Maar nu moest ik het alleen doen, en ik vond dat wel leuk want zo kom ik ook te weten wat ik zelf kan – alleen – en ook wat ik niet zelf kan.

FLEURETTE

- 1 Het gebruik van een lijktekening als startpunt voor een solo is gebaseerd op een opdracht van theaterdocent Barbara Demeyere en haar collega's uit de Kunstacademie van Zwevegem.
- 2 Ik zag Georgina Del Carmen Teunissen aan het werk bij TransfoCollect en het RITCS in Brussel. Nadien interviewde ik haar ook voor de podcast 'Drie in Dertig'. Zij inspireerde me met haar pleidooi voor meer collectiviteit in maakprocessen. Ze benoemde in mijn ogen terecht die neiging 'om te denken over de kunstenaar als iemand die een eenzaam is die vanuit een grote concurrentiestrijd moet denken in een productiemaatschappij'. Haar verzet daartegen onderschrijf ik en ik wil net als haar het leerproces zien 'als een gemeenschapsvorming van medemakers: het opbouwen van een artistieke omgeving waarin je je niet alleen hoeft te voelen.'

dat als de leerlingen binnenkort ook teksten zullen maken, de ervaring van het experimenteren op de vloer niet verloren zal gaan en ze het als meer evident zullen beschouwen om ook vormelijk/abstract werk te maken én te denken in actie.³ Want ook dat is mijn ambitie: hen doen maken al doende.

Mijn opdracht bij aanvang van de les bestaat uit verschillende fases:

Kies een muziknummer. Experimenteer op dit nummer met je lichaam in de ruimte. Gebruik parameters van bewegen: sneller, trager, lichter, zwaarder, hortend, stotend, lager, hoger, ...

Ik zeg bijvoorbeeld: “Doe nu 10 tellen iets traag en wissel dan met een andere parameter, kies daarna ook zelf het aantal tellen dat je iets wil uitproberen. Kijk nu bewust niet naar elkaar, experimenteer op je gevoel.” Of ik vraag hen om één beweging een aantal tellen te herhalen in verschillende modi (traag, zwaar, licht, breed, ...) of intensiteit.

Kies één of meerdere bewegingen. Maak samen een bewegingssequentie die een aantal tellen duurt. Doe dit niet door er over te staan praten, maar probeer meteen uit op de vloer.

Aan deze opdracht koppel ik enkele extra voorwaarden:

- Iedereen gebruikt één van zijn eigen bewegingen en leert er één aan de groep aan;
- Er moet een variatie van tempo zijn;
- Er moeten een aantal tellen simultaan gebeuren door twee of meerdere spelers.

³ Ik haal mijn mosterd voor de fysieke insteek in mijn startopdrachten bij het begin van elke les uit het observeren van maakprocessen bij DEGASTEN in Amsterdam. Alhoewel mijn opdracht anders is dan de opdrachten die ik bij DEGASTEN zag, is het vertrekpunt ook dans en beweging. Op die manier wordt het maken meteen actie op de vloer en een stuk abstracter. Ook Jonathan Burrows zag ik werken met het maken van korte bewegingssequenties. Hij liet de spelers volgens een strikt aantal ‘tellen’ bewegingen verzinnen en monteren en besprak nadien met hen de momenten waar er interessant materiaal ontstond.

Ze krijgen maar een kleine tien minuten om voor te bereiden, ze moeten snel knopen doorhakken.⁴

Toon de sequentie aan mij.

Ik benoem nadien kort enkel wat ik sterke theatrale momenten vind en vraag dan om ze de volgende keer bewuster te gebruiken. Ik zoom daarbij in op dramaturgische elementen waarvan ik vermoed dat ze me van pas kunnen komen in een assemblagefase van een werkproces. Bijvoorbeeld: sterke werking van contrast, herhaling, evolutie, verrassing, variatie, gebruik van de ruimte, ...

Toon de sequentie nog één keer als een afgewerkt product, als iets waar jullie bij wijze van spreken maanden aan hebben gewerkt. Toon wat jullie hebben met trots aan het publiek.

Ook al hebben ze er amper 10 minuten aan gewerkt, ik vraag hen om me in de luren te leggen en me te overtuigen van hun product. Ik hoop hiermee focus in uitvoering uit te lokken en de eigen korte creatie als iets waardevol te zien.

De eerste les start dus meteen met het maken van een eerste bewegingssequentie. Ik leg nadien uit waarom ik ook de volgende lessen zo wil starten. Ze zijn enthousiast. In de volgende lessen wil ik steeds andere voorwaarden aan de bewegingssequentie koppelen. Voorbeelden van mogelijke voorwaarden die ik nog wil gebruiken:

- Er moet een solo-moment inzitten van één of meerdere spelers;
- Er moet een stop/breuk inzitten die me verrast;

⁴ Meermaals merkten we bij de observaties én lazen we in de literatuur hoe het afbakenen van opdrachten en het geven deadlines juist een trigger kan zijn om creatief denken te stimuleren. Bijvoorbeeld in het boek ‘And then it got legs’ van Jeroen Peeters, hoofdstuk 2.9: “Personal freedom is quite a difficult thing to define. When we can have or do whatever we want, we lose all desire and end up wanting nothing. For me constraints, structures and boundaries are important parts of feeling what I call the personal freedom to accept or refuse.”

- Er moet een contrast te zien zijn tussen de verschillende bewegingen;
- Er moet een moment inzitten dat ik me als publiek geïsoleerd voel;
- De volledige ruimte moet benut zijn;
- Je vertrekt op een positie waar je niet eindigt;
- Verras mij met nieuwe bewegingen die ik nog niet van je zag;
- Zorg voor een canon-herhaling, ...

Vandaag krijgen ze nog de eerste drie opdrachten ter voorbereiding voor de solo-opdracht. Ik beslis om opdrachten te geven die hen telkens op een andere manier laten werken: spelen, schrijven en tekenen. Ik hoop hiermee te differentiëren en af te wisselen in de maakopdrachten. Ik denk nu dat ik dat de volgende lessen ook wil volhouden. Bovendien wil ik dat ze durven én kunnen starten, ik hoop dat mijn opdrachten hen meteen aan het werk zetten en dat ze niet zullen zeggen “ik weet niet wat ik moet doen”. De eerste opdracht is met allen samen. Ik hoop dat de durvers in de groep de meer timide leerlingen op sleeptouw zullen nemen.

Ga allemaal samen op de vloer. Om beurt valt er iemand in een bepaalde ‘lijkvorm’ neer op de vloer. Spreek niet af wie, laat het gebeuren. Reageer om beurt op wat je ziet, je hoeft niet te spreken, maar tracht het zoveel mogelijk te doen. Geef elkaar ruimte om te reageren. Leg het tempo niet te hoog.

Ik geef een paar voorbeelden: “Dit is Jef, hij is verongelukt met de fiets en was 15 jaar, hij was mijn vriend” of “Dit is Jeanine, ze kreeg een hartaanval in haar keuken, ze was mijn buurvrouw.” Het loopt goed en iedereen werkt enthousiast mee. Ze vinden de improvisatie leuk om te doen en ze verzinnen best verrassende ideeën voor de lijken. Iedereen valt wel eens dood neer, iedereen verzint redenen voor de sterfgevallen. Na de opdracht toon ik enthousiasme voor hun vondsten. Ik geef nauwelijks feedback, maar ondersteun en geef vertrouwen door positief te reageren

op alles wat ze doen. Dat is niet moeilijk, het is een drukke, plezierige les.

Hoe kan een verhaal op een verrassende manier beginnen? Maak elk gedurende tien minuten een lijst met intrigerende eerste zinnen voor een verhaal.

We lezen nadien de zinnen aan elkaar voor en bespreken kort welke zinnen ze interessant vinden en waarom.

Maak een tekening van een lijk. Wie is het, wat gebeurde er?

De les eindigt met een opdracht voor thuis.

Bedenk een eerste idee. Wie ben je en wat zou je willen vertellen over jouw lijktekening? Breng een voorwerp mee, een voorwerp dat je zou kunnen gebruiken in de solo.

Ik was vrij zeker van mijn aanpak met begrenzingen en deadlines voor de opdrachten, maar ik twijfel nu toch. Is alles niet téveel afgelijnd? Geef ik hen wel genoeg ruimte om te experimenteren zoals zij dat zouden willen en kunnen? Zijn er niet te veel “opdrachtjes” waardoor ik toch best sturend ben? En vooral: wil ik niet te veel in één keer? Ik wil dat ze begrijpen dat ze niet altijd éerst moeten denken en dan pas doen. Ik wil dat dit creatieproces een collectief proces wordt. Ik wil dat ze begrijpen dat niet alle beweging/actie op de vloer het gevolg is van het uitbeelden of interpreteren van een tekst. Ik besef dat ik veel valkuilen probeer te vermijden en veel van wat ik geobserveerd heb tijdens het onderzoeksproject wil uitproberen. Misschien verlang ik te veel van deze jonge spelers? En dat allemaal binnen één grote solo-opdracht. En gaat het niet te snel? Maar bon, ze zijn vertrokken. En ik ook.

DE TWEEDE LES

SPELEN EN SCHRIJVEN

Ik kan aan de hand van de bewegingssequentie die de leerlingen vandaag maken opnieuw veel kwijt over hoe ik kijk naar hun werk, wat ik interessant vind en waarom. Dat werkt net zoals in de eerste les naar mijn gevoel goed, omdat ik geen concrete uitspraken moet doen over het werk dat ze uiteindelijk individueel zullen maken. Ik zie het nu als het aanleren van een manier van denken over maken.

Vandaag zie ik bijvoorbeeld dat ze starten in verschillende tempo's, dat dit een interessant contrast geeft. Of dat ze bij een herhaling niet exact herhalen maar variaties aanbrengen, dat ze de volgorde van de beweging omkeren of elkaars beweging simultaan kopiëren op een andere plek, etc. Ik vraag hen of ze zelf ook iets ontdekken dat ze zelf goed vinden werken, of ze dat ook willen delen met de groep. Ze schijnen goed te begrijpen dat ze deze elementen zullen kunnen inzetten in hun solo, omdat ik het ook zo benoem. De bewegingssequentie-opdracht zorgt op korte tijd voor een instant-succes gevoel: de leerlingen beseffen dat ze op een kwartier tijd een korte scène van twee minuten kunnen maken die een publiek kan boeien. Ze vragen me nu ook om hun korte sequentie te filmen, ze lijken er trots op.

Alles op de vloer doen!
Zeker bijvoorbeeld in het begin van het jaar wanneer we die improvisaties moesten doen in groep, per vier. Elke keer: "Niet spreken, doe gewoon, voel wat werkt, voel wat niet werkt!" In plaats van echt gewoon spreken of ergens samen gaan zitten rond een tafeltje en zeggen "Jij doet dit voor twee seconden, jij doet dit voor drie seconden": we doen het gewoon, we zien wat werkt en we zien wat niet werkt. En ik denk dat dat echt geholpen heeft. Ik bleef het gewoon doen en dacht: "Oké, ik voel zelf "dit werkt niet" of ik voel zelf "dit werkt wel".

Vertel of toon wat je thuis voor je solo hebt bedacht.

De anderen laat ik nu niet meeluisteren. Ik vraag om niets prijs te geven aan elkaar. Ik beslis om ze op dit moment nog niet te confronteren met elkaars ideeën, in de hoop hen nog eventjes niet te beïnvloeden door een zogezegd beter idee van iemand anders. Ik wil graag dat ze eerst hun eigen idee waardevol vinden en het verder durven onderzoeken. Ik wil ook zelf geen oordeel vellen over hun idee, maar ze aan het werk zetten om hun idee te exploreren. Ik stel enkel vragen om goed te begrijpen wat ze bedoelen. Ik start met één leerling terwijl de anderen beginnen met de volgende opdrachten in een andere ruimte.

Maak een lijst met vijf intrigerende eerste zinnen voor je verhaal.

Ik vraag hen om hier goed over na te denken. Geeft de zin al iets prijs, en toch niet te veel? Is het een zin waardoor ik nieuwsgierig ben om verder te luisteren? Ik refereer naar de opdracht van vorige week.

Maak opnieuw een tekening van je lijk.
Waarom ligt het lijk er zo bij? Is het voorwerp ook op de tekening te zien?

De opdracht met de beginzin werkt goed om te duiden hoe tekst kan ontstaan en hoe tekst letterlijk iets kan zeggen, eerder iets kan suggereren of hoe tekst iemand op een dwaalspoor kan brengen, etc. Door er samen over te reflecteren beginnen ze hun zinnen aan te passen en gaat hun fantasie los over hoe een zin een publiek kan intrigeren of nét niet, wat te saai is, te veel verradt of te eenduidig is. Het verplichten om vijf mogelijke zinnen te schrijven, werkt goed, daardoor krijg ik veel materiaal om te bespreken. Doordat ze de context van elkaars idee niet kennen, werkt de peerfeedback. Ze reageren zonder informatie over de achtergrond van het verhaal en dus puur op die mogelijke

eerste zin. Daardoor krijgen de spelers veel informatie over hoe hun zin werkt voor een nietsvermoedend publiek. Ze lijken allemaal heel erg gemotiveerd om een perfecte eerste zin te verzinnen. Nadien gaan we terug met zijn allen de vloer op met het voorwerp dat ze van thuis moesten meebrengen.

Leg je voorwerp ergens neer op de vloer.
Doe allemaal iets met je voorwerp en zorg ervoor dat het voorwerp niet eindigt op dezelfde plek. Begin met het te gebruiken waarvoor je het koos, maar ga nadien ook andere dingen doen, dat mag absurd zijn of onzinnig.

Ik zet muziek op en laat hen improviseren. Nadien doe ik meteen een volgende opdracht. Nu liggen alle voorwerpen in het midden, terwijl alle spelers aan de kant zitten.

Gebruik nu ook elkaars voorwerp om te experimenteren, er mogen combinaties ontstaan. Probeer elkaar tot spel te brengen door met de voorwerpen aan de slag te gaan. Je mag naar eigen gevoel stoppen en iets anders uitproberen, en zo vaak wisselen als je wil.

Ik kan nadien uitleggen waarom je zou blijven improviseren op de vloer want er ontstaan een paar leuke ideeën over wat ze kunnen doen met hun voorwerpen. Ze vinden de oefening ook best leuk omdat ze mogen spelen en alles mogen doen zonder restrictie. De opdracht werkt het best met minder uitleg. In de tweede klas gaf ik te veel uitleg, lag te veel nadruk op spelen en te weinig op het spontaan laten ontstaan van spel, waardoor alles erg druk en geforceerd leek.

Ik vertel hun nadien wat ik zelf theateraantal interessant vond in wat er gebeurde met de voorwerpen. Bijvoorbeeld wanneer ze een poëtische betekenis kregen zoals de brief die een hoedje werd, dan een bootje en dan op het hoofd van iemand werd rondgedragen.

Of hoe de leiband van de hond een leiband van een persoon werd. Of hoe met twee gsm's tegelijk werken iets absurd kreeg. Nu hoop ik dat door te benoemen wat hun verbeelding hier heeft teweeggebracht, ze vertrouwen krijgen in de kracht van het zoeken op de vloer.⁵ Hoe het improviseren met materiaal tot vele mogelijkheden leidt.

Als laatste opdracht deze les geef ik een nieuwe schrijfo opdracht.

Schrijf opnieuw een mogelijke beginzin.

Schrijf ook maximum drie zinnen die de volgende ijkpunten zijn in je verhaal.

Schrijf een mogelijke eindzin.

Deze zinnen presenteren ze individueel bij mij. De anderen kunnen ondertussen verder werken. Sommige leerlingen bedenken een eindzin die verwijst naar de beginzin, waardoor ik bijvoorbeeld kan praten over een cirkelstructuur. De ijkzinnen zijn handig omdat je zo de structuur van een verhaal begint te voelen, waar zit het dramatisch moment en welke zin kan ik daarvoor gebruiken. Door de oefening met de voorwerpen kan ik ook bespreken hoe een voorwerp/actie ook een zin zou kunnen vervangen: kan een beeld uitdrukken wat de zin probeert te zeggen, maar dan op een andere/intrigerende /spelende manier?

Ik maak in deze les bewust gebruik van verschillende manieren om feedback te geven:

- Ik laat feedback volledig weg bij het luisteren naar hun eerste idee voor de solo.⁶ Ik stel wel vragen zodat ik goed voor me zie wat ze bedacht hebben. Wat bedoel je daar precies mee? Kan je dit nog iets beter uitleggen?
- Ik laat feedback doorschemeren in de vorm van vragen bij de tekstopdrachten. Waarom koos je voor deze zinnen? Waar zit volgens jou de verrassende wending?
- Ik gebruik peerfeedback om te reageren op de beginzinnen.
- Ik geef zelf feedback op de structuur van de begin-, ijk- en eindzinnen en vertel wat ik sterk vind.

In alle gevallen gebruik ik voorlopig enkel feedback op wat ik interessant vind voor hen, dat wat bruikbaar is als maker om verder over na te denken. Ik probeer vooral niet te zeggen wat ze zeker moeten doen of niet mogen doen of wat ze moeten behouden, maar tracht enkel mogelijkheden te tonen en opportuniteiten te duiden. Dat lukt nu aardig goed, ik voel ook geen behoefte om mijn mening te geven over hun ideeën en voel geen noodzaak om in te grijpen. Het praten over de kracht of waarde van sommige insteken/zinnen/vondsten, zet blijkbaar iedereen op scherp. Ik voel ook veel vertrouwen, ook bij die leerlingen die vaak minder vertrouwen tonen over het eigen kunnen. Ik kan bij vrijwel iedereen iets kan benoemen dat bruikbaar is om dieper op in te gaan. Ook dat draagt natuurlijk bij aan het vertrouwen.

Vandaag krijgen ze ook de opdracht voor de solo mee naar huis. Ze moeten verder nadenken over hun idee, mogen als ze willen verder schrijven. Ik vraag hen om volgende week een eerste idee uit te proberen op de vloer. Ik definieer dat zeer open, ik zeg dat ik wil dat ze me iets kunnen tonen.

⁵ Ik zag theaterdocent Nilay Geber tijdens het maakweekend bij DEGASTEN in Amsterdam bewust benoemen hoe je als docent kijkt. Het geeft de leerlingen een inkijk in het denkproces van een maker. Bovendien geeft het een inkijk in wat je als docent/maker dramaturgisch en theateraantal interessant vindt, zonder dat het per se concreet al gaat over iets waar ze aan zullen verder werken.

⁶ Meermaals bleek uit observaties hoe theaterdocenten hun oordeel bewust inhielden. Zo zag ik Sébastien Hendricks in het KASK Drama in Gent heel bewust kiezen voor het niet beoordelen van gegenereerd materiaal.

De solo opdracht:

Er is een lijk-foto op de grond getekend.

Maak een solo van maximum vijf minuten waarin je zelf aan het woord bent (maximum vijftiental zinnen).

Wie ben je en wat je wil vertellen over het lijk?

Gebruik één attribuut.

Zorg voor één verrassende wending.

Zorg voor één duidelijk moment waarin je niet spreekt, maar waarin wel iets gebeurt.

Ook na deze tweede les lijken de twee groepen leerlingen enthousiast om verder te werken. En bovenal, ze worden heel erg nieuwsgierig naar elkaars ideeën en verhaal. Plezier in zelf maken leren ontdekken? Die missie lijkt geslaagd.

DEEL 3

HET EERSTE IDEE OP DE VLOER

Vandaag begin ik aan de derde les. Ook in les 1 en les 2 startte ik steeds met bewegingssequenties. Het improviseren en overleggen gaat steeds beter, de leerlingen begrijpen dit nu echt goed. Ik stuur bewust bij in hoe er overlegd kan worden: sommigen moeten uitgenodigd worden om meer inbreng te geven, anderen om minder dominant aanwezig te zijn in het overleggen omdat ze bijvoorbeeld te veel alles alleen gaan bepalen. Op die manier komt er meer inbreng van iedereen in de groep.

Integreer vandaag in je bewegingssequentie één dialoog tussen twee of drie spelers, waarbij het voorwerp uit je solo een rol speelt. Gebruik ook elk maximum twee zinnen die te maken hebben met de eigen solo.

Ik probeer vandaag het onderzoek voor de solo ook een plek te geven tijdens de bewegingssequenties in de hoop nog meer experiment met materiaal voor de solo op de vloer te bekomen. Door het deel te laten zijn van deze aparte opwarmingsopdracht in het begin van de les, wil ik benadrukken dat we moeten blijven

Wat ik ook moeilijk vond, is dat ik in het begin mijn monoloog zag als gewoon 'woorden'. Daarom had ik in het begin echt veel tekst. Het deed me denken aan vorig jaar toen wij dat stuk "Remember me" deden. Toen was de monoloog die we deden het stukje dat we apart deden. (...) Ik stond gewoon stil en zei een tekst die ik van buiten had geleerd. Dus wanneer jij ons de opdracht gaf om onze eigen monoloog op te stellen, dacht ik: "Oh, dat is wat we gaan doen." Daarom wist ik ook niet dat het zo moeilijk en ingewikkeld ging zijn. (...) Daarom, in het begin had ik heel veel tekst en weinig beelden van beweging. Daarom was het ook moeilijk, zeker toen ik de solo van Flavie zag. Toen ik Flavie's solo voor de eerste keer zag, merkte ik op hoeveel ze haar tijd nam en dat ze niet heel de tijd sprak. Toen dacht ik: "Oké, nu begrijp ik wat Ann bedoelt met te veel tekst, te veel tekst." Ik begreep het toen, mijn frank viel. Alles kwam gewoon samen. Toen dacht ik: "Oké, ik ga moeten beginnen met schrappen en ik ga moeten beginnen met het vinden van beelden." Dat was een heel proces tot dat wat ik nu heb.

THEOLA

Ik vind het wel een voordeel dat je ons allemaal tezamen liet werken op de vloer, ook al was het niet de bedoeling dat we samen gingen spelen. (...) Zoë had het in het begin moeilijk met haar monoloog. Dan heb ik haar geholpen, en uiteindelijk heeft ze daar niets van gebruikt, maar dat was wel leuk. Dat hielp wel om gemotiveerd te zijn: ja, het lukt wel.

MARGO

materiaal genereren, materiaal dat we ook met gemak weer kunnen weggooien, dus zonder het doel het te moeten gebruiken.

De twee sequenties die ik vandaag zie, zijn best interessant om te zien en het nabespreken verloopt ook veel vlotter. Ze begrijpen nu goed waarom ik ergens op inzoom. Bijvoorbeeld het simultaan gebruiken van twee mensen die dialogeren terwijl een derde in een loop een zin herhaalt, werkt sterk. We ontleden hoe dat komt, hoe de herhaling ervoor zorgt dat ik toch de dialoog van de anderen kan volgen. Ze beginnen tot mijn plezier makersogen te ontwikkelen.

Toon aan de groep op de vloer wat je bedacht hebt als eerste idee voor je solo.

Na hun presentaties geef ik geen feedback. Ik zal tegen volgende week een individuele opdracht bedenken voor elk van hen aan de hand van wat ik nu zie en hoor. Toch reageren de leerlingen meteen spontaan op elkaars ideeën meestal in de trant van 'Oh, zo'n tof idee!'. Ik voel meteen, ook al wou ik dit uitstellen door onder andere zelf niet te reageren, hoe de mening van de ander onherroepelijk de kop opsteekt en hen beïnvloedt. Sommigen zijn duidelijk onder de indruk van een bijzondere vondst van een ander en vinden plotsklaps hun eigen idee minder interessant. Ze zeggen dit ook luidop en hun non-verbale reacties spreken boekdelen. Ik hoor mezelf proberen ontkennen dat er minder waardevolle ideeën zouden bij zijn, ook al hebben ze misschien gelijk, want ook ik vind niet elk idee even bijzonder. Ik vergeet te benoemen dat wat ze nu brengen een vertrekpunt is en dus nog sterk kan evolueren. Ik trap integendeel in de val hen gerust te stellen door te blijven volhouden dat elk idee potentie heeft. Ze zijn niet dom, ze geloven me dus niet en terecht. Ik heb het gevoel hier voor het eerst wat de pedalen te verliezen. Hun enthousiasme van de voorbije lessen slaat hier plots om naar overdreven gerichtheid op hun eigen vondst.

Ik vond het moeilijk om zonder tekst bepaalde dingen te brengen. Omdat ik het gewoon was dat we eerst een monoloog mochten schrijven. Dan was ik van: "Oké, we gaan een monoloog schrijven en dat voorbrengen". En dan krijgen we de opdracht: je mag maximaal zoveel zinnen. Dan moet je dingen gaan brengen zonder woorden, en dat is moeilijk om te bedenken. Uiteindelijk, als je dat gaat doen, dan gaat het wel lukken maar het bedenken zelf is heel moeilijk omdat je niet echt weet hoe dat moet. Omdat we dat nooit echt gedaan hebben tot nu toe. (...) Ik kon er niet echt goed op komen in het begin. Maar als je zo één idee hebt kan je wel al denken van: als dát werkt, dan zal dát ook wel lukken.

MARGO

En ook die beelden en zo bij je monoloog, vond ik een uitdaging. Ik wist niet direct hoe dat moest.

GITTE

Sommigen hebben er duidelijk thuis hard aan gewerkt en hebben volledige teksten geschreven, anderen komen met een vluchtig en nog wazig idee dat ze op de vloer niet echt kunnen tonen. Niet iedereen heeft zich ook even goed voorbereid.

Het tonen van het eerste idee voor de solo op de vloer vandaag is in mijn ogen teleurstellend: ik hoor heel veel tekst en zie bijna niets van beeld of actie op de vloer. Ze leggen niet uit zichzelf de link met beeld/actie/beweging, ondanks mijn vooroefeningen in de vorige lessen en de bewegingssequenties.

Ben ik te snel gegaan? Te vroeg gevraagd om een dit eerste idee te spelen/tonen op de vloer? Gaf ik ze te weinig richtlijnen over het hoe van dat tonen. Was ik toch te gericht op tekst door mijn schrijfoopdrachten? Zette hen dat op het verkeerde spoor? Bovendien blijkt het tonen aan de hele groep dus ook voor veel twijfel te zorgen. Ze denken dat ze het niet goed genoeg gedaan hebben en/of dat anderen dit beter kunnen. Ik zeg er niets van, ik ben op dat moment te zeer in de war. De leerlingen lijken bovendien enthousiast over een aantal ideeën, en ook dat baart me zorgen. Waarom vinden ze dit goed terwijl het eigenlijk best nog saai of een cliché is?

Ik ga meteen over naar de opdrachten die ik voor vandaag bedacht had. Met deze opdrachten hoop ik het collectieve van dit onderzoek opnieuw in de verf te zetten.

Improviseer met elementen uit de verhalen die we gehoord hebben. De voorwerpen mogen meedoen. Kies een element uit één van de solo's/verhalen die je hoorde waarmee je iets wil doen en uitproberen. Dat kan alleen of met twee of meer. Gebruik wel geen tekst.

Ik laat hen allemaal samen de vloer op gaan en zet muziek op.

Speel de solo's die we daarnet gezien hebben opnieuw, maar nu allemaal samen en door elkaar. Je mag ook iets spelen van een andere solo als je daar zin in hebt of inspelen op iets wat je ziet gebeuren. Er is wel telkens maximum één iemand aan het woord.

Na deze opdrachten én door mijn vragen begint het hen te dagen dat ze ook zonder woorden kunnen spelen. Ik leg zelf een paar verbanden met wat ik gezien heb. Hoe Flavie iets deed met de brief van Gitte en dat ze dat in haar solo met de brief zou kunnen gebruiken, hoe Zoë iets deed met de leiband van Cléo en hoe Cléo dit zou kunnen gebruiken als ze het interessant vond.

Ik spreek ook over de spanning naar het punt van de verrassende wending, maar merk op dat het nu nog niet altijd écht verrassend is (zonder een bepaalde solo te viseren of te persoonlijk te worden). Ik vraag hen hoe dat komt en hoe ze dit zouden kunnen oplossen. Ze reageren positief op elkaar en wisselen nu makkelijk ideeën uit. Dat werkt goed: ze zien het proces als een gedeeld verhaal en denken nu mee voor elkaar. De gezamenlijke improvisaties waarbij ze elkaars materiaal manipuleren, helpen hen om het creatieproces als iets collectiefs te ervaren.⁷

Nadien ga ik daarom ook het gesprek aan over hoe ideeën kunnen ontstaan: bij jezelf, door contact met de ander, door iets te doen, door te laten gebeuren, door te freeweelen, etc. Ik hoop vooral te benadrukken dat ideeën dus niet uitsluitend in je eigen kamer of in je hoofd ontstaan. Niettemin hebben sommigen wel gewerkt thuis, en dat verschil was vandaag best goed te zien.

⁷ Het zeer vrij omgaan met materiaal (hergebruiken, weggooien, ...) en het collectieve in maakprocessen zagen we tijdens observaties in het werkveld vaak voorkomen. Tanja beschrijft dit ook in het hoofdstuk 'Overdreven/Overdrijven'. Ik probeerde dit ook te installeren in de lessen.

DEEL 4

DE INDIVIDUELE OPDRACHT

Ik werk vanaf de vierde les meer individueel met elke speler. Ik wil wel vermijden dat ze opnieuw veel praten en weinig doen. Ze krijgen vandaag voorbereidingstijd om allemaal opnieuw iets aan me te tonen.

Toon me opnieuw jouw idee voor je solo, maar houd wel rekening met de beperking van maximum vijftien zinnen en zorg voor minimaal drie momenten waarbij je iets kunt tonen in plaats van het te vertellen én voor één duidelijker moment van stilte waarin je wel mag handelen.

Een aanpak met persoonlijke opdrachten leek me ideaal bij het voorbereiden van deze vierde les om hen individueel aan het werk te zetten. Bovendien hoop ik op die manier te doen beseffen dat je op verschillende manieren met materiaal kan werken. Door het zien van verschillende kleine experimenten en methoden, hoop ik dat de leerlingen begrijpen dat er meer dan één weg naar Rome leidt. Ik hoop hen ook te interesseren voor werkwijzen die ze nog niet kennen en hen uit te dagen om verschillende benaderingen uit te proberen. Ik denk nu dat het zien van die verschillende aanpakken en experimenten, die ik zal suggereren bij elk van hen, ieder van hen zal kruisbestuiven waardoor ze in de toekomst ook zelf eventueel andere methodes zullen willen uitproberen.

Ik gebruik vaak wel veel woorden, ik verzin veel zinnen. Ik doe eigenlijk minder, ik spreek meer. Maar door deze opdracht ben ik wel echt te weten gekomen dat toneel echt veel met beeld te maken heeft. En ik ben wel beter geworden in meer met beelden praten dan met je stem.

CLEO

En dat je ook wat hulp moet vragen van anderen, want je ziet zelf veel minder makkelijk wat er fout is omdat je weet wat je ermee bedoelt. Daardoor zie je niet dat dat soms niet lukt, dat je niet kan overbrengen wat je wil overbrengen en dat anderen er eens naar moeten kijken. (...) Bijvoorbeeld, als je denkt: als ik het zo speel, gaan mensen denken dat ik bijvoorbeeld verdrietig ben. En dan doe ik dat, en dan blijkt dat totaal niet waar. Dan is dat fout, want dat is niet wat ik wil dat ze denken.

MARGO

Na het zien van hun nieuwe pogingen krijgen ze van mij een persoonlijke opdracht die ik voor elk van hen bedacht heb op basis van wat ik de vorige les had gezien. Ik laat me hier leiden door mijn eigen makerschap, waarop ik zou op inzetten vanuit dit materiaal én door het feit dat ik verschillende werkwijzes wil aan bod laten komen zodat ze die van elkaar zouden kunnen overnemen.⁸

Vandaag start ik deze individuele opdracht op. In de volgende lessen wil ik dieper ingaan op wat ze voorbereid hebben en geef ik op basis van wat ik zie bijkomende kleine opdrachten. In mijn dagboek verlaat ik nu de chronologie om les per les te beschrijven. De begeleiding wordt steeds meer individueel, dus ik beschrijf verschillende trajecten die over meerdere lessen lopen.

8 Het werken met persoonlijke opdrachten zag ik tijdens het observeren van Sébastien Hendrickx in KASK Drama Gent. Sébastien gebruikte de opdrachten om extra materiaal te genereren of om uit te dagen om op een totaal andere manier materiaal te genereren. Altijd vanuit een vertrouwen in het artistieke aanvoelen van de speler/maker in kwestie. Zelf gebruikte ik deze individuele opdrachten eerder om artistiek inzicht/aanvoelen aan te scherpen en om hen werkwijzen aan te reiken waarmee ze verder kunnen in het proces.

Ik vond dat ik geleerd heb dat een verhaal soms niet zo leuk is als het in een chronologische volgorde wordt gezet, en dat je het soms een beetje door elkaar moet doen omdat het anders een beetje te saai is.

MARGO

De individuele opdrachten:

SPELEN MET VOLGORDE EN VORM

Een leerling heeft net haar tekst al improviserend opnieuw gebracht.

Verdeel je tekst in scènes die apart kunnen voorkomen in je verhaal. Bedenk voor elke scène een titel.

Gebruik je begin- en eindzin en speel daartussen alle verschillende scènes, maar in een andere volgorde, die niet logisch moet zijn.

De volgende les wil ik haar, voor elke scène die ze bedacht heeft, een plek laten zoeken in de ruimte, ze moet wisselen van plaats om de scène te kunnen starten en ze mag geen overgangen maken tussen de verschillende scènes, ze moeten op zichzelf kunnen bestaan. Ik geef een voorbeeld aan de hand van wat ze op papier heeft voorbereid. Ze begint nu veel meer te spelen en de bizarre volgorde is wel intrigerend.

Bepaal tegen de volgende les thuis een volgorde die én intrigerend en spannend is én die ik als publiek wel nog zou kunnen begrijpen als je dat nodig acht.

In een volgende les vraag ik haar om voor elk van haar gekozen scènes ook een aparte uitwerking te bedenken: bijvoorbeeld één in beweging, één in dialoogvorm, één als tekstmonoloog, één terwijl het voorwerp de hoofdrol speelt, etc.

SPELEN MET VOORWERPEN

Deze leerling heeft me een goed uitgeschreven verhaal op de scène getoond, met weinig tot geen spel in de ruimte.

Speel alles zonder tekst en met zoveel attributen als je maar wil uit onze materiaalkasten.

Ze gooit zich met overgave op de opdracht. Ze gebruikt nu enkele voorwerpen.

Behoud enkele voorwerpen en spelmomenten uit je improvisatie die je goed vindt werken en voeg nu – maar minimaal – terug tekst toe.

Ik heb me ook uitgesproken over wat ik sterk werken vond, daar twijfel ik nadien over, want deze leerling richt zich sterk op mij. We ontdekken op die manier dat één van haar gebruikte voorwerpen (een rood-wit gestreept politielint) ook tijdvakken kan aanduiden. Ik vraag haar om dit thuis verder te onderzoeken: hoe ze kan spelen met tijd: ruimtelijk en met haar tekst. Uiteindelijk zal deze leerling meer dan één voorwerp blijven gebruiken in haar solo, tegen de oorspronkelijke opdracht in. Ik besluit die uitzondering toe te laten.

GEEN PRENTJE-BIJ-PLAATJE

Sommige leerlingen zie ik telkens prentje-bij-plaatje spelen, bijvoorbeeld: als het over de tijd gaat, op een uurwerk kijken, als het over een messteek gaat, doen alsof je steekt met een mes, etc. Terwijl een leerling bezig is, schrijf ik een aantal dergelijke voorbeelden op die me opvallen. Ik leg uit dat ik dat theatraal niet interessant vind.

Bedenk voor elk van mijn voorbeelden een oplossing. Wat kan je doen zodat wat je zegt niet letterlijk hetzelfde is als wat je toont?

Ik geef een voorbeeld: als tijd belangrijk is in haar solo, hoe kan ze dat op een andere manier duidelijk maken. Ze oppert zelf dat ze met haar lichaam een klok zou kunnen worden. Ik vraag haar om dit te tonen. Ik moedig haar aan om op die manier met haar tekst aan de slag te gaan en de volgende keer enkele ideeën uit te proberen op de vloer.

IMPROVISEREN ZONDER SPREKEN

Eén leerling komt dit jaar nieuw binnen in de toneelklas na les vier; ze heeft geen enkele toneelervaring. Met haar loop ik een iets ander parcours. Ze vertrekt minder vanuit tekst omdat ze die eerste schrijfflessen volledig miste. Ik vraag haar vooral te tonen wat er zou kunnen gebeuren. Ik merk namelijk meteen dat ze graag improviseert en dat met veel lef doet, ook al kent ze niemand in de groep. Ik hoop dat het gemak waarmee ze op de vloer dingen uitprobeert, de anderen kan stimuleren om dit ook te doen. De grote focus op tekst bij de anderen probeer ik te laten contrasteren met haar manier van werken.

ONDERZOEK VAN BRONNEN

Sommige leerlingen hebben wel veel ideeën, maar ze vertellen die aan mij zonder ze uit te voeren op de vloer: “Ik zou dan dit doen ... en dan dit...”.

Breng al het materiaal mee waarover je spreekt en experimenteer ermee op de vloer.

Raadpleeg bronnen: zoek beeldmateriaal en informatie op over wat en wie je wil spelen.

Een leerling wil bijvoorbeeld een blinde vrouw spelen. Ik vraag haar om onderzoek te doen naar blind-zijn. Om bronnen te raadplegen over hoe blinden bewegen, waarop ze zich richten, hoe ze lezen, hun huis inrichten, etc. Ik vraag haar om me de volgende keer te overtuigen als speelster dat ze blind is.

SPELEN MET TAAL

Sommige leerlingen hebben reeds goede spelkwaliteiten. Ze spelen bijvoorbeeld geïmproviseerde tekst met inleving. Deze leerlingen hebben meestal niets op papier uitgeschreven. Ze improviseren vaak veel tekst, veel woorden, veel uitleg.

Werk aan je geïmproviseerde tekst door deze in een andere vorm te gieten, door te reduceren in woorden. Kunnen sommige zinnen minder volzinnen worden? Misschien zelfs een gedicht, slam-poetry of zelfs gewoon klank?

Eén van de leerlingen lijkt enthousiast om het uit te proberen en tekst te maken in een bepaalde vorm zoals een gedicht, of met het gebruik van herhalingen. Ook hier zal achteraf één van mijn voorbeelden in haar uiteindelijke solo aanwezig blijven en dat vind ik jammer.

Ik heb een gesprek met iedereen samen en vraag of ze begrijpen dat hoe je iets doet in het theater ook een manier is om te vertellen, dat beelden een theatrale manier kunnen zijn om iets te vertellen zonder woorden. Ik vraag of ze het verschil zien met iets letterlijk uit te beelden. De voorbeelden van sommigen en de alternatieven die ze vonden blijken een goede ingang om erover te praten. Ik besef hoe weinig voorbeelden ze hebben, hoe weinig theater ze gezien hebben en hoe sterk ze beïnvloed zijn door film, televisie en het internet. Ik merk dat alles wat ze willen spelen gaat over inleving in een rol via tekst. En moet ik dat wel willen veranderen?

Wanneer een andere leerling een idee oppert, zeg ik dat ik het goed vind dat ze dingen met elkaar verbinden en hun fantasie de vrije loop laten, net zoals bij de danssequenties in de opwarmingen. Zo ontstaat er nu meer en meer een collectief proces en ze geven met gemak mogelijke oplossingen aan elkaar. Vaak vind ik die zelf echter niet altijd even interessant. Maar ik troost me met de gedachte dat ze samenwerken, dat ze collectief denken over dit proces.

DEEL 5

HET PROCES IN VOLLE GANG

We zijn nu halverwege het proces. Voor de herfstvakantie kregen ze nog extra tips mee om te werken aan hun solo.

Heb je nog meer of beter tekstmateriaal nodig?
Is het beter om juist minder tekst te gebruiken? Wil je andere middelen gebruiken zoals licht, muziek, opgenomen tekst, figuranten? Hoe kan je de verrassende wending nog interessanter maken? Heb je een idee voor een einde of voor een intrigerend beginbeeld? Wat kan je nog doen met je voorwerp? Hoe kan je nog meer beweging in je solo krijgen?

Ik geef hen vragen mee en hoop opnieuw hun makerschap aan te scherpen en gaande te houden. Ik voel ook dat de vakantie vooral een periode zal zijn voor hen om niets te doen, of om schoolwerk in te halen, want de meesten klagen over de vele taken die ze meekrijgen voor een vakantie. En nu doe ik dat er nog eens bovenop, ik besef dat het allemaal veel is voor hen.

Een zin die u ooit tegen mij heeft gezegd tijdens het proces. Ik weet niet meer precies exact wat de zin was. Het was zoiets als: "Deze solo zal nooit helemaal klaar zijn". Voor mij was dat nadruk leggen op het belang van het proces. Zelfs als ik mijn solo gepresenteerd had aan een publiek, had ik het gevoel met alles dat ik weet en dat ik gedaan heb de laatste vier maanden, ik kon nog zoveel meer doen. Ik zit soms 's nachts zo te denken van "Oh, dit zou ik hebben kunnen doen met mijn monoloog, en dit, en dat, ...". Ik vond dat dat mij hielp. Zeker aan het einde, bij het finaliseren van alles, om nog door te gaan.

THEOLA

GITTE

Ik vond dat in het begin wel moeilijk want ik dacht van: het is nooit goed. Maar dat gevoel had ik altijd. Dat heb ik in het dagelijkse leven soms ook al en dan met dat proces, dat was iets totaal nieuws, echt een nieuwe ervaring.

ANN

En bedoel je dan met 'ik heb het in het dagelijkse leven ook zo', dat dat vaak van ons verwacht wordt? Dat het af is en dat het goed is?

GITTE

Ja

Na de herfstvakantie besluit ik om te starten met een gesprek. Ik wil hen meer inkijk geven in hoe een proces zich verder kan ontvouwen. Ik wil dat ze begrijpen dat ze er niet alleen voor staan en hoe we er allen samen voor elkaar kunnen zijn. Ik wil dat ze begrijpen dat ze mij kunnen gebruiken door te uiten waar ze nood aan hebben. Iedereen vertelt waar ze nu staan met de solo en waar ze nog hulp bij nodig hebben, waar ze nog over twijfelen.

Ik herhaal dat de tekst beperkt moet zijn in de solo (maximum vijftien zinnen) en dat ik wil dat ze naar theatrale beelden zoeken. Ik voel dat ik hier te weinig ondersteuning heb geboden, dat ze misschien zelfs niet volledig begrijpen wat ik bedoel. Ik toon een fragment uit een performance waarin veel beelden voorkomen en bijna geen tekst, hoe deze voorstelling anders is dan de vorm die ze het best kennen als ze aan theater denken. We praten over het verschil tussen tekstzegging en spreken via beelden/vorm.

Het is fijn om te horen hoe ze wel trachten te benoemen wat ze moeilijk vinden, waar ze hulp bij nodig hebben. Dat is ook zeer gevarieerd. Bij sommigen gaat het over zeer praktische zaken en lijken ze met veel vertrouwen verder te kunnen werken, bij anderen voel ik veel twijfel over hun eigen idee/vorm/proces. Ze richten zich daarbij zowel op mij (ze willen dat ik enthousiasme toon) als naar elkaar (ze hopen dat de anderen onder de indruk zullen zijn). Tot mijn spijt gaat het naar mijn aanvoelen minder over wat ze echt zelf willen verwezenlijken vanuit een eigen noodzaak maar veeleer over wat ze hopen dat de anderen en ik (het publiek) goed zullen vinden.

Ik blijf deze lessen ook stevast starten met mijn bewegings-sequentie-opdrachten, die ze nog steeds met plezier doen. Ik zie hiervan nauwelijks materiaal terugkomen in hun solo's, ook al implementeer ik ook nu nog regelmatig opdrachten die te maken hebben met de solo in deze opdrachten, bijvoorbeeld: zorg voor een solomoment dat iets met je monoloog te maken heeft (een woord/zin/beweging). Slechts één leerling gebruikt heel duidelijk de sequenties als manier om ook in de solo meer met

beweging te werken én vonden uit die sequenties te integreren in haar solo.

Allemaal tonen deze les aan elkaar, tussenin geef ik zelf geen feedback.

Ik geef een kijkopdracht.

Welk moment vond je theatraal sterk werken en waarom?

Welk beeld/idee krijg je zelf tijdens het kijken dat je zou willen delen met iemand die presenteerde?

Hier komt naar mijn gevoel weinig interessants uit. Ik vind bijna alles wat ze nadien aanbrengen voor elkaar niet sterk genoeg. Ik voel hoe ik dat vaak niet kan verbergen, ze voelen het aan me. Ik ben me ook constant bewust van het effect dat ik op hen heb. Aan de ene kant ergert het me dat ik die positie heb en ik me zo erg bewust word van mijn invloed; aan de andere kant voel ik dat mijn inbreng ook nodig is om hen tot interessanter materiaal te bewegen. Soms vind ik wat ze zelf aanbrengen voor elkaar zelfs ronduit contraproductief omdat ze momenten als sterk of mooi benoemen, die ik zelf veel minder interessant, sentimenteel of cliché vind. Ik moet me daar constant toe verhouden. Soms tracht ik dus bewust te verbergen wat ik denk, door ergens niet op in te gaan of een nieuwe aanzet te doen voor iets anders, en soms laat ik mezelf toe om duidelijker te zijn in het kenbaar maken van mijn eigen mening. Ik verduidelijk dat dan vaak aan de hand van een voorbeeld. Ik doe het enkel waar het nuttig zou kunnen zijn, omdat ik er iets in zijn algemeenheid over het theater mee kan zeggen (bijvoorbeeld als het over cliché's gaat).

Toch sluipt de twijfel steeds meer binnen en vraag ik me steeds meer af of ik hun solo's te veel aan het beïnvloeden ben.

Als je bij elke keer dat ik iets doe feedback gaat geven, dan ga ik dat veranderen. Terwijl ik in het begin altijd wat zenuwachtig ben om het te tonen. Als je dan geen feedback geeft, geeft dat [mij] zo een beetje het gevoel dat dat wel goed is. Dan ga ik, de volgende keer als ik dat doe meer durven doorspelen. Het was dan de eerste keer misschien niet zo goed, maar als ik het dan doorspeel, dan is het wel heel goed. Maar als ik wel feedback had gekregen, zou ik het veranderd hebben en was dan nooit zo tot dat resultaat gekomen, omdat ik het dan anders had gemaakt. (...) Dat is me wel opgevallen. Dat ik soms iets deed en dan dacht: "Waarom zegt Ann daar nu niets op?" Dan wist ik niet zo goed of het goed of niet goed was. Want ja: geen nieuws is goed nieuws.

MARGO

Ik vond het wel echt heel leuk dat ik feedback kreeg, ook omdat ik soms een beetje onzeker ben over mijn stuk. Dan krijg ik feedback en dan denk ik: "Oké, ik weet wat niet goed is en ik weet wat wel goed is." Dan kan ik verder ingaan op wat niet goed is en kom ik op een beter resultaat uit. Ja, bij mij is het een beetje omgekeerd. Het heeft mij echt wel geholpen, ja.

(...) Ik kan dat nog niet echt voor mezelf doen. Een beetje. En daarom vind ik het gewoon heel leuk dat ik dat van jou krijg.

CLÉO

ZOË

Als er eens iets een beetje fout loopt of niet het beste idee is en je dan één nieuw idee geeft, dan vind ik dat perfect en dan zal ik daar zeker op ingaan. Maar als je dan meerdere ideeën begint te geven, moet ik kiezen, en dat begint echt te moeilijk te worden. Als er meerdere ideeën worden aangeboden, ga ik gewoon niet kunnen kiezen.

ANN

Ja. En als ik één iets zeg, heb je dan het gevoel dat je dat moet nemen?

ZOË

Nee.

ANN

Waarom niet?

ZOË

Jawel, ik zal het dan wel nemen, maar ik zal het waarschijnlijk ook gaan veranderen dan. Het gaat niet precies zijn wat je gezegd hebt.

De korte lessen werken niet in mijn voordeel. Een uur is zo voorbij. Soms gebruik ik nu ook het tweede uur dat ik met hen heb om verder te werken, zeker nu ik hen allemaal individueel meer aan het werk zie en wil zien. Ik gebruik ook nog steeds deadlines om hen aan te sporen om te blijven werken. Ik geef aan wat ik graag tegen een volgende keer wil of geef in de les korte opdrachten om na bijvoorbeeld vijf minuten al te tonen.

Terwijl ik in de lessen die hierop volgen met iemand verder werk aan de solo, laat ik de anderen telkens kiezen wat ze willen doen, want we hebben ook een poëzie-, theater- en schrijfproject lopen dit schooljaar. Het maken van die keuze blijken ze goed voor zichzelf te kunnen inschatten.

Werk verder aan je eigen solo in een ander lokaal;

Werk aan andere opdrachten voor dit schooljaar;

Kijk- of speel mee en geef input op de solo van iemand anders.

De lessen eind november en begin december zijn in het deeltijds kunstonderwijs lessen met meer afwezigheden: de leerlingen voelen de examens komen in hun middelbare school waardoor ik vanaf dan werk met klassen die vaak onvolledig zijn. Dit geeft me de kans om meer individueel met hen te werken. De andere leerlingen fungeren meer en meer als extra klankbord, technische ondersteuner en/of figurant. Soms valt de bewegingssequentie-opdracht aan het begin van de les nu weg omdat we met te weinig zijn. Ik kan de tijd goed gebruiken om hen te begeleiden in hun individuele solo.

Maar zo heel specifieke ideeën geven, heb ik niet zo graag omdat ik daar misschien zelf wel op was gekomen en dan wil ik dat niet meer gebruiken omdat dat niet van mij komt. (...) want je had dan een paar voorbeelden gegeven en dat was er eentje die ik echt goed vond. Toen dacht ik: Ja, die kan ik wel doen, als de rest wel van mezelf komt. Want ik had dat wel gevraagd aan jou, om geen ideeën te geven, zodat ik daar dan zelf op kon komen. Dan ging ik misschien ook iets trotser zijn op mijn toneelstuk, als ik echt kon zeggen: Ja, ik heb dat allemaal zelf gedaan. (...) Ik had dat eens gezegd na die eerste keer dat we daarover bezig waren. Dan was je aan het vertellen en dan zei je dat over de blauwe verf en dan zei ik: "Ann, dat is een goed idee, maar je moet dat niet meer geven want anders kan ik er zelf niet meer op komen."

MARGO

Ik denk dat deadlines stellen voor mij echt werkt. Want dat is iets dat me onder genoeg druk zet om echt in actie te schieten. Ik heb het gevoel dat soms als er geen deadlines worden gesteld, ik niet in actie ga schieten. Dus wanneer je zegt: "Heb tegen deze week ten minste dit of dat", dan weet ik: oké, ik ga het hebben. Soms heb ik dat niet, maar ten minste zit er dan een beetje druk op mij. Als ik het dan niet tegen maandag heb, moet ik het tenminste tegen woensdag van diezelfde week hebben. Dus ja, dat werkte voor mij.

THEOLA

Zorg ervoor dat een medeleerling tijdens het toonmoment alle techniek voor je kan verzorgen. Maak een klein scenario van je solo waarin zeer zorgvuldig staat genoteerd hoe licht, geluid en decor zullen worden gebruikt.

Ik geef ze ook nog deze praktische opdracht zodat ze tijdens het toonmoment elkaar en mij zullen kunnen helpen. Ik maak een mapje aan met alle gekozen muziek en toon hen hoe de licht- en geluidstafeltafel werkt in ons lokaal. Ik kan gelukkig beschikken over een mooie ruimte op de zolder van de academie en heel wat technisch materiaal. Het maken van een eigen solo begint voor de leerlingen helemaal echt te voelen.

DEEL 6

OVER UITDAGEN, VRIJHEID VOELEN EN DIE OOK GEBRUIKEN

Ik ga zeggen: 99%. Het enige wat van u is, is die éne procent genaamd “het lijk”, de opdracht. Ik weet nog toen ik drie à vier maanden geleden kwam met drie scenario's. Ik zag in mijn hoofd wat ik wou, en aan het einde heb ik nog steeds het gevoel dat het ongeveer hetzelfde beeld is als dat wat ik in het begin had. Hoe het ging, was een beetje anders, want ik had natuurlijk nog geen hele “foto” van waar het over ging. (...) De persoon die ik wou zijn voor mijn monoloog toen ik eraan begon te werken, was ik aan het einde. Daarom denk ik dat het ‘mijn monoloog’ is. Ik houd de video bij, ik houd mijn bladeren bij, ik heb alles, het is van mij en niemand anders mag zijn naam daarop zetten!

THEOLA

In het begeleiden van de negen jongeren voel ik meer en meer hoe sterk ik mijn aanpak moet aanpassen aan wie ze zijn en hoe ze reageren op mijn instructies en mijn feedback én hoe ze reageren op elkaar. Want niemand loopt hetzelfde parcours. In dit deel over hoe sommige leerlingen goed gedijen onder de grote vrijheid die ze krijgen.

Met sommige leerlingen kan ik gedurende het hele proces werken zoals ik het voor ogen had vooraleer ik begon. Zij pikken zonder aarzelen mijn nieuwe opdrachten op en tonen veel initiatief en goesting om eigen dingen te verzinnen. Ze willen ook altijd héél veel, zo benoemen ze op een bepaald moment dat ze het moeilijk vinden net omdat ze zoveel ideeën hebben en dan niet weten te kiezen. Maar uiteindelijk slagen ze daar wel goed in en hebben ze niet veel raad nodig om een uiteindelijke vorm te kiezen.

Deze leerlingen maken bijvoorbeeld veelvuldig gebruik van techniek: veel black-outs, veel geluidsfragmenten, zowel dans als tekst. Ze vinden het duidelijk leuk om alles te mogen proberen. Het is voor mij makkelijk om hen te laten doen: ik wil hun plezier in het spelen met al die elementen niet temperen. In plaats van dieper door te werken op één idee, laat ik hen in tegendeel vrijuit experimenteren met al die mogelijkheden. Omdat ik merk dat ze graag blijven experimenteren, blijf ik ook verder uitdagen. Ze genieten van de vrijheid die ze krijgen. Ik vraag regelmatig om nog een andere manier voor iets te bedenken, om wat ze gevonden hebben niet als een eindpunt te zien, zodat ze meer mogelijkheden zullen hebben om uiteindelijk uit te kiezen.

Soms benoem ik daarbij enkele mogelijkheden om de fantasie op gang te zetten. Ze vinden wat ik opper steeds interessant en gaan ermee aan de slag én blijven er niet bij steken, het zet goed op weg om zelf iets nieuws te bedenken.

Hun verbeelding wordt getriggerd door mijn vragen en er komen telkens verschillende ideeën. Dit gaat als vanzelf. Misschien is het zelfs jammer dat ik ervoor gekozen heb om me aan mijn initiële richtlijnen te houden wat betreft duur en de maximale hoeveelheid tekst, gezien ze al snel genoeg materiaal hadden voor een langere solo. Ik wil echter de beperkte tijd die ik heb wat bewaken zodat ze ook nog een bepaalde graad van afwerking kunnen bereiken.

Ik besef ook hoe hun eigenzinnigheid me minder sturend maakt. Ik besef dat ik me graag laat leiden door hun daadkracht. Ze stellen zich soms zelfs sturend op naar mij: ze gebruiken me en ik wentel me met plezier in die rol. Naar mijn aanvoelen kan ik daardoor bij hen goed bewaken dat het hun solo blijft. Ook al opper ik een idee, ze doen er hun ding mee, gooien het met evenveel gemak weer weg of zeggen me ronduit dat ze er geen oren naar hebben.

Ik benoem het voordeel van gedreven blijven zoeken en zal uiteindelijk met hen pas in de laatste fase merken dat ik misschien vroeger had moeten ingrijpen in het beter afwerken van uiteindelijke keuzes. Daar was op het einde dan toch te weinig tijd voor omdat ik onderschatte hoe moeilijk het voor hen nog is om iets ten gronde af te werken.

Het gebruik van peerfeedback werkt goed bij hen. De anderen zijn vaak een klankbord om uit te testen of iets werkt op het publiek. Ik vraag wat ze beogen en dan kijken we samen met de andere leerlingen welk effect het heeft op een publiek. Ik merk dat de anderen steeds heel mild reageren op wat er getoond wordt, bijna altijd positief. Ik voel hoe ik strenger ben, me niet zo tevreden opstel en blijf uitdagen. Ik heb het gevoel dat dit geen probleem is, integendeel, het zet hen op scherp. Ik zeg ook aan de anderen dat eerlijk zeggen wat je ziet en voelt – als je dit respectvol formuleert – een grote hulp is voor de maker. Maar uiteindelijk merk ik dat de anderen simpelweg niet veel aan te merken hebben omdat ze bijna alles oprecht echt goed vinden. Ik zeg dat ze mij nog niet overtuigen met alles, bijvoorbeeld dat bewegingen meer precisie kunnen hebben, dat ze duidelijker moeten focussen en tijd moet nemen voor overgangen. Ik hoop dat mijn visie op wat ik zie hen grondiger doet nadenken over wat theater is of kan zijn. Het stimuleert in ieder geval om telkens verder te zoeken.

Alleen waar ik hen tot afwerking en beperking wil krijgen, raken ze soms even gefrustreerd. Ik kom bij sommigen aan het einde tijd te kort om goed af te werken. Ik begrijp nu dat ik strenger en toch sturender had kunnen zijn naar definitieve keuzes en afwerking. Nu missen de solo's daardoor een duidelijke focus en hadden ze een minder goede afwerkingsgraad. Ik heb op het einde wel het gevoel dat dit hun solo is en dat ik hen goed kon blijven ondersteunen.

Een andere zeer gemotiveerde leerling, die ook met veel overgave ingaat op alles wat ik vraag en blij is met elke vraag en opdracht, stelt zich naar mijn gevoel daardoor juist redelijk afwachtend en eerder passief op. Ik voel bij haar dat nét doordat ik veel vragen

Want soms zei u iets en dan stelde ik u vragen, en dan kwam jij terug met een vraag naar mij. Dan zag ik: eigenlijk, ja, ze heeft gelijk. Dan zag ik wat werkte en wat niet. Dat helpt dan weer om meer keuzes te maken, voor mij, wat ik echt nodig had. Dat helpt zeker ook om het pad voor mijn verhaal te kiezen, want dan moest ik even stilstaan bij, bijvoorbeeld: ik heb hier nu nog geen afgewerkte monoloog, ik heb beelden, maar wat wil ik dat het publiek weet van mijn hele verhaal? Ik wil dat het publiek weet wie ik ben, wat er gebeurt, niet specifiek waarom ik het deed, maar hoe het is gebeurd, en al het andere dat erbij hoort. En ik denk dat alle vragen die u elke keer bleef stellen wanneer ik bij een nieuw deel van mijn monoloog kwam, me weer op het juiste pad zetten. Zo wist ik welke weg ik wilde nemen, wat ik wou.

THEOLA

Ik vind van mezelf wel dat als ik een idee heb, ik dat goed kan uitwerken. Ik weet wat ik moet vertellen. Maar dat is net hetzelfde als geen tekst gebruiken: ik weet niet zo goed hóé ik iets wil vertellen. Of ik bij sommige stukken boos moet zijn, of juist verdrietig. Of ik een persoon moet zijn die dat heeft meegemaakt of niet. Soms is het dan goed als je vraagt: "Hoe wil je dat het publiek dat aanvoelt?". Daar denk ik niet zo snel over na, omdat ik vind dat het verhaal heel belangrijk is. Maar het is natuurlijk ook belangrijk hoe je dat overbrengt.

MARGO

stel, opdrachten geef en haar tips geef over hoe ze verder kan nadenken, ik tegelijk veel van het zoeken bij haar lijk weg te nemen. Ze volgt alles wat ik vraag of opper gehoorzaam op en ze doet nooit iets 'verkeerd'. Ook als ik vraag om te benoemen waar ze nog over twijfelt of hulp bij nodig heeft, weet ze dit goed te verwoorden. Ik voel dat de vragen die ze voor me heeft, vooral mijn fantasie aan het werk zetten en hoe ze in feite mij onbewust gebruikt om ideeën te verzamelen. Daardoor krijg ik het gevoel dat we deze solo misschien te veel samen aan het maken zijn en op het einde krijg ik zelfs het gevoel dat dit een solo zou kunnen zijn die ik gemaakt heb. Ik denk dat ik hier meer op de vlakke had kunnen blijven als ze me vragen stelde, en meer met nieuwe opdrachten voor haar had kunnen werken.

Naarmate de lessen vorderen slaag ik er enigszins in om haar nog verder uit te dagen, om wat er al is verder te ontwikkelen. Ik bouw voort op wat ik zie en opper mogelijke experimenten om de solo meer van haar te maken en mezelf terug meer uit het proces weg te halen. Ik denk dat ik me makkelijker laat verleiden om ideeën aan te dragen bij haar, omdat ze zo'n sterke speelster is en met veel lef en kracht dingen uitprobeert, waardoor het vooral lijkt alsof zij zelf de touwtjes in handen heeft. Toch is ze integendeel – dat merk ik echter pas achteraf – sterk op mij gericht geweest, want ze is steeds erg enthousiast over het resultaat van wat ik opperde. Dat enthousiasme is ook terecht, want alles wat ze doet, werkt vrij goed net omdat ze zo'n sterke speelster is. Ik slaag er daardoor niet goed in om haar nog op andere gedachten te brengen door zelf nog nieuwe dingen te zoeken. Ik kan het ook niet over mijn hart krijgen om alles nog eens flink door elkaar te schudden door alles weg te gooien en ik laat haar verder afwerken wat er is. Mede door die sterke graad van afwerking wordt het uiteindelijke, volgens de jury die komt kijken, één van de sterkste solo's.

DEEL 7

OVER STURING EN EIGENAARSCHAP

Bij mij is dat toch wel een beetje anders, denk ik. Op een bepaald punt heeft u wel echt dingen aangereikt. Dan dacht ik dat is een goed idee, ik ga dat gebruiken, maar dan was dat eigenlijk niet echt de bedoeling. Die onzekerheid speelde. (...) Ik denk wel dat ik nu al meer ervaring heb, meer zekerheid over wat werkt en wat helemaal niet werkt. Ik dacht altijd wel een beetje 'oei dit en oei dat' en ik dacht 'oei dat gaat hier niet goedkomen.' Maar uiteindelijk was ik er eigenlijk echt nog wel tevreden mee.

GITTE

Uw humor was tof. Soms de grapjes en het lachen. Dat gaf een goede sfeer wanneer het soms irritant was als er dingen niet lukten of zo.

THEOLA

Omdat je mij wel hebt gerustgesteld en hebt gezegd dat het normaal is dat het niet altijd goed gaat. Dat het bij echte kunstenaars ook zo is, dat die er ook lang over doen, dat dat ook niet altijd goed gaat, dat die ook goede dagen en slechte dagen hebben, dat dat normaal is. Dan ben ik mij daar ook wel bewust van geworden dat het een leerproces is. Dat ik het niet zo persoonlijk moest opnemen, de kritiek die ik kreeg en wat beter kon. (...) Ja, ik vatte dat zo wat persoonlijk op. Ik heb nu wel geleerd dat dat niet hoeft, dat dat niet zo bedoeld is.

GITTE

Ja, ik vind dat leuk, humor. Ja, gewoon alles een beetje opnemen met humor. Nee, niet alles, maar toch wel... Ja, ik vind humor gewoon leuk, gezellig.

CLÉO

Iedereen is zijn eigen pad opgegaan en dat vond ik wel mooi om te zien. Tijdens de voorstelling ook, van: wow, er was maar één opdracht en iedereen heeft daar totaal iets anders mee gedaan, en er zijn eigenlijk nog zoveel meer mogelijkheden.

GITTE

In dit deel over hoe sommige leerlingen omgaan met mijn bewuste en onbewuste feedback.

Met sommige leerlingen worstel ik tijdens het hele parcours met het feit dat ik voor hen te makkelijk te lezen ben. Ook al wil ik me zo graag niet-oordelend opstellen en geef ik geen feedback in woorden, of tracht ik via een nieuwe opdracht andere wegen te openen, ze voelen aan me wat ik denk en voel. Sommigen kennen me ook al een hele tijd, ze herkennen mijn enthousiasme vermoedelijk aan kleine non-verbale signalen en voelen ook feilloos aan waar ik niet over sta te springen. Het prikkelt sommigen van hen om me daardoor net te willen verrassen een volgende keer, maar anderen maak ik duidelijk steeds onzekerder.

Op een bepaald moment blokkeert iemand zelfs als ik vraag om zeker geen voorbeelden te gebruiken die ik ter illustratie heb gegeven tijdens mijn instructie van een opdracht. Ze zegt: "Maar jouw voorbeelden zijn sowieso beter dan wat ik kan bedenken."

Het blijkt te moeilijk. Ik open het gesprek over hoe het juist inherent is aan een maakproces om het nog niet gevonden te hebben. Ik vertel ook dat ik niet altijd weet hoe ik hen het best kan helpen. Dat dit niet betekent dat ik twijfel aan hen, en dat ik probeer te zoeken hoe ik hen kan helpen om te blijven experimenteren en te zoeken naar mogelijkheden om hun ideeën vorm te geven op de vloer. “Maar je vindt niets goed genoeg van wat ik doe, daardoor weet ik niet meer wat ik moet doen”, zegt ze.

Ik denk dat ik het gevoel geef dat zij een probleem zijn. Doordat ik blijf opdrachten geven, voelt het aan als ‘niet goed genoeg’. Sommige leerlingen hebben duidelijk meer last van ‘het-nog-niet-weten’ of ‘het-nog-niet-gevonden-hebben’. Het lijkt een combinatie van onzekerheid en perfectionisme. Ze willen meteen het ‘juiste’ gevonden hebben en worden merkbaar onzeker van mijn blijvend sturen richting experimenteren en zoeken. Deze leerlingen kwamen in het begin vaak met heel duidelijke verhalen en een simpele vorm die al helemaal vastlag. Het waren ideeën die ik – in hun ogen – te veel als slechts een vertrekpunt zag en niet per se als materiaal om verder af te werken. Voor deze leerlingen blijkt het behoorlijk heftig om geen direct succes te hebben en een gevoel van falen te ervaren in het bijzijn van anderen. Ze gooien bijvoorbeeld ook nieuwe ideeën weg, niet omdat ze die niet goed vinden, maar omdat een ander of eerder idee veiliger en makkelijker lijkt om vrij snel onder de knie te krijgen. Ik tracht hen daarom steeds gerust te stellen door te benadrukken dat ik er echt naar streef om samen met hen hun eigen idee, vorm en uitwerking voor de solo te vinden. Dat het tijd zal kosten, maar dat ik erin geloof.

Tegelijk ben ik, en dat lijkt me onvermijdelijk, kritisch over wat ze me aanbieden. Mijn eigen artistieke overtuiging draag ik met me mee tijdens het proces. Het tekort aan een artistiek referentiekader bij de jonge makers, zorgt ook voor een oneerlijke balans in de samenwerking. Het is nogal logisch dat de vormen/ideeën waar de leerlingen mee op de proppen komen sterk verband houden met wat ze reeds kennen, gezien hebben of goed vinden. In mijn

poging deuren te openen naar een andere, meer gelaagde inhoud en meer artistieke vormen, bruuskeer ik duidelijk hun gevoel van eigenwaarde en eigenaarschap over wat ze willen doen op de vloer. De overdreven aandacht om alles via tekst te benoemen en te verduidelijken, het steeds teruggrijpen naar psychologische inleving in een personage dat dicht bij henzelf ligt, het vermijden van ambiguïteit en de sterke focus op logica en herkenbaarheid botst met mijn zoektocht naar originaliteit, meerlagigheid en het ontstijgen van het anekdotische.

De lessen lopen dan ook best stroever met sommige leerlingen. In sommige gevallen is wat ik te zien krijg steeds minder prikkelend zodat er bij hen ook goesting verdwijnt en meer weerstand opduikt. Op zich is die wrijving best interessant, want het dwingt me als docent om oplossingen te zoeken en in dialoog te blijven gaan. Ik probeer verschillende strategieën uit:

VERHOGEN VAN VAKMANSCHAP

Ik tracht om binnen het kader van wat deze leerlingen aanreiken, de kwaliteit van hun keuzes te versterken. Ik werk bijvoorbeeld aan een duidelijkere zeggingswijze of aan het oprechter spelen van emoties. Ik vraag bijvoorbeeld om extra bewegingen te zoeken bij een beginpose en die in verschillende gradaties uit te voeren (bijvoorbeeld van klein naar steeds groter) om wat er is sterker te krijgen in vorm. Op die manier tracht ik met momenten mijn sturing te beperken tot het helpen verhogen van vakmanschap. Het experimenteren beperkt zich zo tot iets zeer concreet.

COLLECTIEF WERKEN

Ik zet ook het collectief werken meer in tijdens deze processen omdat ik voel dat het samen zoeken en experimenteren de druk wegneemt om het ‘zelf te moeten vinden’. Op die momenten vind ik wel een betere mix tussen samen elkaar helpen, zelfstandig aan de slag gaan en samen met mij zoeken en nadenken. Ik vraag de anderen bijvoorbeeld om op de vloer mee met hen te experimenteren met het materiaal.

ZELF DE VLOER OP

Ik ga daarnaast bij hen ook zelf mee de vloer op en tracht vanuit mijn eigen energie en verbeelding terug spelplezier te verkrijgen.⁹ Ik verzin zelf absurde en onnozele mogelijkheden die duidelijk niet per se te gebruiken zijn, en hun gelach met mijn voorbeelden werkt aanstekelijk om terug zelf uit hun comfortzone te treden.

MEER VRAGEN STELLEN OVER DE NOODZAAK¹⁰

Ik tracht het pad open te trekken door vragen te blijven stellen. Waarom wil je zo graag dat we dit decor zien? Is dit belangrijk? Wat is er wél heel belangrijk voor jou dat we voelen/zien? Kan je dat meer uitdiepen? Waarom wil je dat allemaal in woorden gieten? Waarom moet het realistisch zijn? Waarom wil je dat zo emotioneel spelen? Waarom per se die stijl?

INZICHT GEVEN IN MOGELIJKHEDEN VAN DRAMATURGIE

Ik praat over dingen zoals het gebruiken van contrast en herhaling, ik vertel over mogelijkheden van opbouw, hoe je bijvoorbeeld iets kan installeren en er later kan op terugkomen, hoe je kan spelen met de volgorde van je materiaal, enz.

Had ik hun eerste ideeën van bij het begin meer ter harte moeten nemen? Had ik moeten proberen minder doorzichtig te zijn in hoe ik naar hun materiaal kijk of althans minder duidelijk laten merken wat ik ervan vind? Tenslotte doet mijn mening er misschien niet toe, zolang ze maar bereid zijn te blijven zoeken. Daaroever wil ik voor mezelf meer duidelijk hebben in een volgend proces met hen. Tegelijk besef ik dat zonder mijn mening te geven er bitter weinig kritische reflectie zou zijn op wat er gebeurt, omdat noch zichzelf, noch hun medeleerlingen al voldoende ervaring hebben met theater als kunstvorm. Het opent een

interessante discussie over hoe je als docent ook een soort *gatekeeper* bent voor wat je verstaat onder artistiek werk. Het feit dat ik met dit project ook het bereiken van een zeker niveau van theateraal product beoogde, was voor dit eerste proces misschien te hoog gegrepen. Of was het beter helemaal niet aan de orde geweest?

⁹ Bij verschillende observaties zagen we theaterdocenten mee op de vloer gaan om creatieprocessen te ondersteunen. Te lezen in het interview met Giovanni Baudonck in het hoofdstuk 'Kaartjes'.

¹⁰ Het peilen naar de noodzaak van wat je wil tonen/vertellen was ook iets dat veel terugkwam in de observaties die we deden en komt sterk terug in de interviews met theaterdocenten. Te horen op de blog in het interview met Janni Van Goor onder de rubriek 'Drie in Dertig' en te lezen te lezen in het interview met Jelle De Grauwe in het hoofdstuk 'Kaartjes'.

DEEL 8

HET TOONMOMENT

We tekenen de lijktekening op de vloer van de toneelklas. We zijn nu maar enkele lessen meer verwijderd van het toonmoment. Bij het begin van die laatste lessen zitten we in een kring en vertelt iedereen waar ze staan met de solo en waar ze nog hulp bij nodig hebben. Ook waar ze nog over twijfelen.

Ze kiezen nu allemaal definitief iemand die zal moeten helpen met het geluid en/of het licht. Ze moeten zorgen dat hun scenario's helder zijn voor de techniek. Ze overlopen samen deze scenario's en maken notities die ze nodig zullen hebben om te kunnen helpen.

Als ik na de generale repetitie – na voor het eerst de solo's allemaal na elkaar te zien – even de tijd neem om met meer afstand te kijken, ben ik best trots op hun proces. *Ze staan* er allemaal én willen hun solo nu ook tonen aan een publiek. *Ze zijn* trots op hun werk. Ik ook.

Ik beslis om de volgorde zoveel mogelijk af te wisselen naargelang de inhoud of vorm van de solo's. Ik had die volgorde ook nog uit handen kunnen geven en hen laten beslissen, maar dat bedacht ik pas achteraf. De volgorde van de solo's laat ik ook afhangen van wie nodig is bij de techniek.

Ik vond dat u ons echt zelf liet creëren alsof we echt helemaal zelf een stuk zouden maken, alsof we echt zelf kunstenaars zijn. Dat voelde ook wel zo, want het kwam helemaal van onszelf, en dat was ook wel de eerste keer dat we dat echt mochten doen.

GITTE

Ik vind dat wel iets hebben [samenwerken]. Ook omdat dat dan je individueel groeiproces is, maar dan in de groep. Dan doe je ook nog eens met de groep iets samen. Ik vind het allebei even goed en ik vind het ook allebei leuk.

FLAVIE

Dat jij, zeg maar, niet per se als iemand die meer boven ons stond feedback gaf maar als iemand die gelijk met ons stond feedback gaf.

ZOË

Ik denk ook vooral door samen te overleggen en dingen uit te proberen. Want ik merk ook: als we zo ideeën hebben, dan blijven we weer praten en praten en praten. Dan denk ik gewoon dat we dat eens moeten uitproberen, en dat was dan ook een tip. En dat uitproberen, werkte wel. Toen dachten we: Misschien kunnen we daar dat nog toevoegen, en daar dat nog toevoegen. Door het uit te proberen en niet er heel de tijd over te praten, zo vind je echt dingen. Dat helpt wel, vind ik. (...) Want heel de tijd erover praten, dan is er geen duidelijkheid. Gewoon proberen en zien waar het stopt en daar dan nog wat op verder doen.

FLAVIE

De avond van het toonmoment wil ik het publiek ook een inkijk geven in het proces. Ik beslis daarom om een uur voor het toonmoment begint de leerlingen nog een nieuwe bewegingssequentie te laten maken. Ze zullen die tonen als introductie voor de solo's. Ze zijn enthousiast. Tot op het einde hebben ze die sequenties graag gedaan. Ik vind het spannend, maar ik weet ook dat ze dit kunnen.

Ik vraag hen om mij met nieuwe bewegingen te verrassen, bewegingen die ik nog nooit van hen zag. Om in het thema van de lijken te blijven, kies ik zelf voor muziek uit de film Poltergeist. Opnieuw geef ik een reeks voorwaarden mee:

Maak een sequentie van ongeveer 30 tellen op de muziek.

Start allemaal met een solomoment op een plek in de ruimte.

Kies of je samen begint of in een bepaalde volgorde. Zorg voor één keer interactie met het publiek, doorbreek dus de 'vierde wand'.

Zorg voor minimum één moment simultane bewegingen tussen twee of meer spelers.

Zorg voor een rustmoment, waar het even stilvalt maar toch spannend blijft.

Zorg voor een contrast.

Eindig duidelijk zodat ik als publiek begrijp dat het gedaan is.

Ze krijgen iets langer om dit voor te bereiden, ik geef ze nu een half uur. Voor het eerst zijn ze nu ook samen met de twee klassen. Ik laat ze dit volledig zelfstandig doen en kom opnieuw niet

tussen terwijl ze overleggen. Ze zijn ondertussen goed vertrouwd met het nemen van beslissingen en zelfs de combinatie van de twee groepen blijkt geen al te groot probleem. De meest mondige leerlingen van de twee groepen nemen wel de leiding, ik zie hoe ze nu in deze nieuwe samenstelling er niet meteen in slagen om iedereen aan bod te laten komen. Terwijl ik ze vanop een afstand observeer, zie ik hoe ze met gemak die makende rol op zich nemen, de rol van kunstenaar. Hoe ze de opdracht niet zien als iets wat uitgevoerd moet worden maar als een uitnodiging om te creëren. Hoe ze gegroeid zijn in die rol.

Helemaal op het einde van de voorbereiding toon ik enthousiasme over een aantal vondsten en help hen om zo nog één of twee knopen door te hakken want de tijd dringt.

Ik vertel het publiek over het parcours dat we samen hebben afgelegd en hoe ze een uur geleden nog samen een nieuwe danssequentie maakten als opwarming én dat we die nu ook gaan tonen.

Het toonmoment met de solo's verloopt goed. Sommige leerlingen blijken goed in staat om wat ze voorbereid hebben ook voor een publiek met kracht en overtuiging te brengen. Enkele van hen zelfs op een manier die ik in de lessen nog niet had gezien. Door het contact met een publiek ontstaat er een extra spanning en focus die hun présence nog vergroten. Anderen zie ik twijfelen en door de stress net minder krachtig spelen. Dat is niet verrassend, voor sommigen is het de eerste echte podiumervaring! Het publiek en de externe jury zijn enthousiast en verrast om zoveel verschillende uitwerkingen van één opdracht te zien. De leerlingen stralen. En ik ook.

In de eerste les na het toonmoment interview ik de leerlingen over hoe ze het proces hebben ervaren. Het resultaat daarvan is in de verschillende delen van het dagboek te lezen. De leerlingen uiten ook hun goesting om nog meer zelfstandig werk te mogen maken. “Maar geen solo meer, Ann! Wel allemaal samen dan”!

Dat willen ze. Dus neem ik me voor om te starten met een tweede experiment.

DEEL 9

WAAROM? DAAROM!

Een eerste brainstorm voor ons tweede maakproces leidt tot een stapeltje papieren dat we op de tafel tot een puzzel leggen. We hebben thema's opgeschreven die hen persoonlijk inspireren of waarmee ze aan de slag zouden willen gaan. We moeten tot één thema komen, want dit wordt een groepswerk. De leerlingen willen samen een eigen voorstelling maken.

Maak samen clusters van deze thema's. Zie je overeenkomsten? Dingen die bij elkaar kunnen horen? Die op één of andere manier linken vertonen. Leg per cluster/thema deze papieren in groepjes bij elkaar. Kies samen één cluster om aan verder te werken en schrijf dan individueel op een nieuw blad woorden op die nu in je opkomen die hiermee te maken zouden kunnen hebben.

Het lukt hen aardig om de opdracht te doen en ze kiezen zonder problemen waar ze samen willen aan werken.

Ook zoals Fleurette zei: extra vragen stellen en zo. En als er iets niet duidelijk was, daar wat verder op doorgaan. Dat we zelf, als er onduidelijkheden waren, die konden oplossen. Dat vond ik wel handig. En dat was ook bij het eerste, bij het maken van de solo's. Als er dingen onduidelijk waren: vragen stellen of er verder op ingaan. Dat we verder zouden redeneren.

FLAVIE

MARIE

Ik ben niet zo goed in samenwerken.

ANN

Dus jij vindt zo een solo makkelijker om te doen?

MARIE

Ja, omdat ik dan alleen ben. Dan moet ik niet te veel bespreken. Maar ik denk dat dit ook zo goed liep omdat wij elkaar al wel een tijdje kennen en onze ideeën wel goed bij elkaar passen.

Op school moesten wij ook eens een toneel doen, en ik merkte dat ik technieken van in de klas ook probeerde toe te passen op school, om dat toneel tot een goed einde te laten komen. Bij het uitproberen, hadden we zelf een tekst geschreven. Dat moesten we eerst doen. En daarna moesten we dat op podium doen. Eerst waren we de tekst aan het overlopen, tekst-repetitie, en ik zei: "Het is beter dat we het op het podium oefenen, ook met podiumgebruik. Dat we proberen de hele zaal te gebruiken." Zoals we bij jou deden. Dat dat niet helemaal hetzelfde is, met dingen als: luid genoeg praten, eens achteraan in de zaal gaan staan, ...

FLAVIE

Bijvoorbeeld die ene opdracht waarbij je altijd de aandacht van het publiek moest [behouden] door de afwisseling... Je weet dat zelf nooit 100% zeker omdat je dat zelf aan het maken bent, maar je weet wel al dat het interessanter is dan wat we nu aan het doen waren. Zo kan je voor afwisseling zorgen, en weet je ook welk soort afwisseling.

MARGO

Schrijf in vijf minuten alles op wat je hierover denkt beginnend met: "Ik denk dat..." of "Wat ik mij al altijd afvraag is ..." of "Iedereen zegt dat ... maar ..."

Deze eerste teksten zullen later de basis worden voor hun individuele momentjes in de voorstelling. Ik neem alle teksten mee naar huis om ze te lezen. De leerlingen krijgen ook een huistaak.

Maak een logboek voor jezelf en noteer tijdens de paasvakantie ideetjes: liedjes/teksten/beelden/vragen/... Je mag ook dingen delen in de chat van onze klas op WhatsApp.

Na de paasvakantie zet ik hen meteen aan het werk. We hebben maar enkele weken om iets te maken.

Ga in groepjes van twee of drie samen zitten en verzin een mogelijke manier om jullie ideeën uit je persoonlijk logboek te presenteren. Van elke leerling zien we een idee. Je krijgt tien minuten om voor te bereiden per idee. Mogelijkheden:
Je kan een tekst voorlezen die je hebt opgeschreven;
Je kan een lied/muziek laten horen en er een opdracht bij verzinnen voor de groep;
Je kan een korte scène spelen al dan niet met vaste of geïmproviseerde tekst en de anderen mag je inschakelen;
Je kan een filmpje maken en nadien aan ons tonen;
Je kan een dans/beweging tonen of een opdracht in beweging voor de hele groep verzinnen;
Je kan een lied zingen alleen of met de groep;
Je kan een beeld maken in de ruimte al dan niet met anderen uit de groep;
...

Nadat ze alles getoond hebben, reageer ik niet op het materiaal. Ik toon enkel waardering voor het feit dat ze me iets toonden en geef meteen een nieuwe opdracht.

Ga nu opnieuw (in andere duo's) iets nieuw maken op basis van wat je zag. Kies iets uit het materiaal dat je zag en doe er iets mee. Combineer dingen of werk ze verder uit. Je krijgt tien minuten bedenktijd.

Op die manier ontstaat er deze les meteen heel wat materiaal. Omdat het thema in hun schrijven van voor de vakantie naar aanleiding van de gekozen cluster leidde tot de titel "WAAROM? DAAROM!", geef ik hen een nieuwe individuele schrijfopdracht.

Kies uit de beginzinnen en schrijf gedurende tien minuten een tekst zonder te stoppen (stream of consciousness):
Wat ik me afvraag is ...
Wat ik soms droom is ...
Wat ik niet begrijp is ...
Er is een god want ...
Er is geen god want ...

Nadien lezen ze hun teksten aan elkaar voor en laat ik hen interessante passages onderlijnen. Ik neem ook deze teksten mee naar huis. Samen met de eerste teksten die ze schreven, maak ik zelf een selectie zodat elke leerling een eigen solo-tekst heeft voor de voorstelling. Ik reageer mee met de anderen op wat ik interessant vind en mooi aan de teksten. Ik kan van elke leerling iets aanduiden. In de volgende lessen vraag ik hen om een vorm te bedenken voor het brengen van deze tekst.

Eén leerling kiest bijvoorbeeld voor het spreken in een micro tegen het publiek, een andere voor een monoloog tegen de anderen in de groep en nog een andere leerling (haar tekst is een opsomming) voor kaartjes waarop telkens één zin staat die ze

ervan kan aflezen en vervolgens rondstrooien. Ze vinden het nog steeds moeilijk om op ideeën te komen, maar ze vinden het niet meer vreemd dat ze moeten zoeken en uitproberen.

In de volgende twee lessen laat ik hen verder werken aan hun materiaal. Ik start met een bewegingssequentie als opwarming zoals in het solo-experiment omdat ik op die manier het collectieve en fysieke in de verf kan blijven zetten.

Ze verzinnen nieuwe dingen en proberen dingen uit. Ik doe mijn best om de ruimte volledig aan hen te laten. Ik leg muziek op zodat ik hen niet goed kan horen praten, ik geef hen toegang tot het kostuumatelier, onze bibliotheek en de attributen, ze mogen de muziek veranderen; etc. Ik laat dat bijna het volledige uur toe; ik ben er enkel als ze me nodig hebben. Als ze dingen willen tonen, stel ik nu vooral vragen. Waarom ze me iets willen tonen, waarom ze voor deze inhoud kiezen, waarom ze voor deze vorm kiezen? Of ik vraag wat ze willen dat het effect is van wat ze doen.

Het zelfstandig iets bedenken loopt goed, ze doen dingen in de ruimte die niet enkel tekst zijn, dat is alvast winst! Het werken is veel meer fysiek dan voorheen.

Uiteindelijk vraag ik hen om me op te sommen welke scènes ze willen behouden. We maken een overzicht. Thuis maak ik een mogelijke volgorde van het materiaal. Hun individuele momenten met hun solo-teksten geef ik ook een plaats in het geheel. De tijd dwingt me – denk ik – tot het maken van deze keuze. Er zijn maar twee lessen meer vooraleer ze hun toonmoment hebben. Maar het is ook mijn controledrang op het eindproduct die me drijft. Achteraf had ik deze oefening in compositie best nog aan hen kunnen overlaten. Ook de keuze van het beeld om alle monologen (die ze van mij niet meer van buiten moesten leren, enkel als ze daar tijd voor vonden) aan een waslijn te hangen achteraan het podium, komt van mij. Ik nam de tijd niet om hen tot een eventueel andere oplossing te laten komen en gebruikte alle tijd om

FLAVIE

Het is een heel groeiproces met maken, met al die ideeën, ... Maar ik had wel het gevoel op het einde dat het van mij was. Ik had ook wel hulp gekregen, maar toch vond ik nog steeds dat het van mij was.

MARGO

Ik vond dat dit zoiets meer van ons was. Omdat we minder hulp nodig hadden omdat we het samen deden.

ANN

Je had het gevoel dat je nu minder hulp nodig had?

MARGO

Ja.

ANN

En was dat omdat je al dingen wist nu, waar je mij niet meer voor nodig had?

MARGO

Ja, een beetje.

ANN

Wat wist je al, denk je?

MARGO

Wanneer iets wat saai werd en een beetje afgezaagd, wanneer het te lang duurde.

ANN

Waren jullie daar zelf kritischer over nu, denk je?

ALLEMAAL

Ja.

ANN

Omdat je zelf meer doorhebt nu wat er werkt en niet werkt? Heb je dat gevoel? Is het dat wat je bedoelt?

FLEURETTE

Ja.

hen het materiaal te laten herhalen en afwerken zodat het naar mijn aanvoelen voor een publiek kon gespeeld worden.

In de laatste lessen geef ik vooral feedback op de uitvoering. Kan ik hen verstaan? Zit het ritme van de scène goed? Is het samenspel overtuigend? Op die manier kan ik het niveau van uitvoering opkrikken, iets wat ik belangrijk vind. Ik vind dat ze – eens ze voor een publiek komen – een zekere graad van *performen* moeten kunnen aan de dag leggen. Ik wil dat ze verstaanbaar zijn, zeker van hun stuk en dat ze iets te vertellen hebben in een aanvaardbare tijd zonder daarbij een publiek te gaan vervelen. Ik besef dat dit een keuze is.

Tijdens een toonmoment ben ik als docent vaak erg zenuwachtig. Ik wil dan zo graag dat ze erin slagen om een publiek te kunnen tonen hoe hard ze gewerkt hebben en dat ze trots kunnen zijn over hun werk van de voorbije weken. Tijdens het toonmoment van dit project valt me op hoe zelfzeker ze zijn over wat ze tonen. Alsof het voelen van eigenaarschap over wat je brengt ook een soort kracht in de performance teweege brengt. Ik denk dat het mij ook rustiger maakt. Ik geniet zelf meer en voel trots omdat ze honderd procent achter hun eigen materiaal staan en het misschien daardoor ook met veel overtuiging brengen. Het leert mij als docent alvast dat dit soort maakprocessen erg belangrijk zijn om deze jonge spelers niet alleen hun makerschap te laten ontwikkelen, maar ook te doen groeien als performer. Het resultaat op enkele weken tijd is met momenten verrassend origineel én persoonlijk en hun engagement was tijdens het hele proces bovengemiddeld. Het sterkt me om verder te experimenteren met maakprocessen. Waarom? Daarom!

Met dank aan theaterdocent
Barbara Demeyere voor de
maakopdracht “Het Lijk” die
ze bedacht met haar collega’s
in de kunstacademie van Zwevegem
en die ik voor dit experiment
heb gebruikt.

Met dank aan de jongeren die
voor het eerst samen met mij
een eigen creatieproces aangingen.
Ik was onder de indruk en ontroerd
van hun engagement tijdens het
proces en de ernst en helderheid
waarmee ze hun inzichten
nadien voor mij verwoordden.
Ik heb veel van hen geleerd.
Bedankt Fleurette, Theola,
Margo, Cléo, Flavie, Zoë,
Hend, Gitte en Marie!

Met dank aan theaterdocent
Leen Roels om het dagboek een
eerste keer te lezen en input te
geven over de inhoud en de vorm.



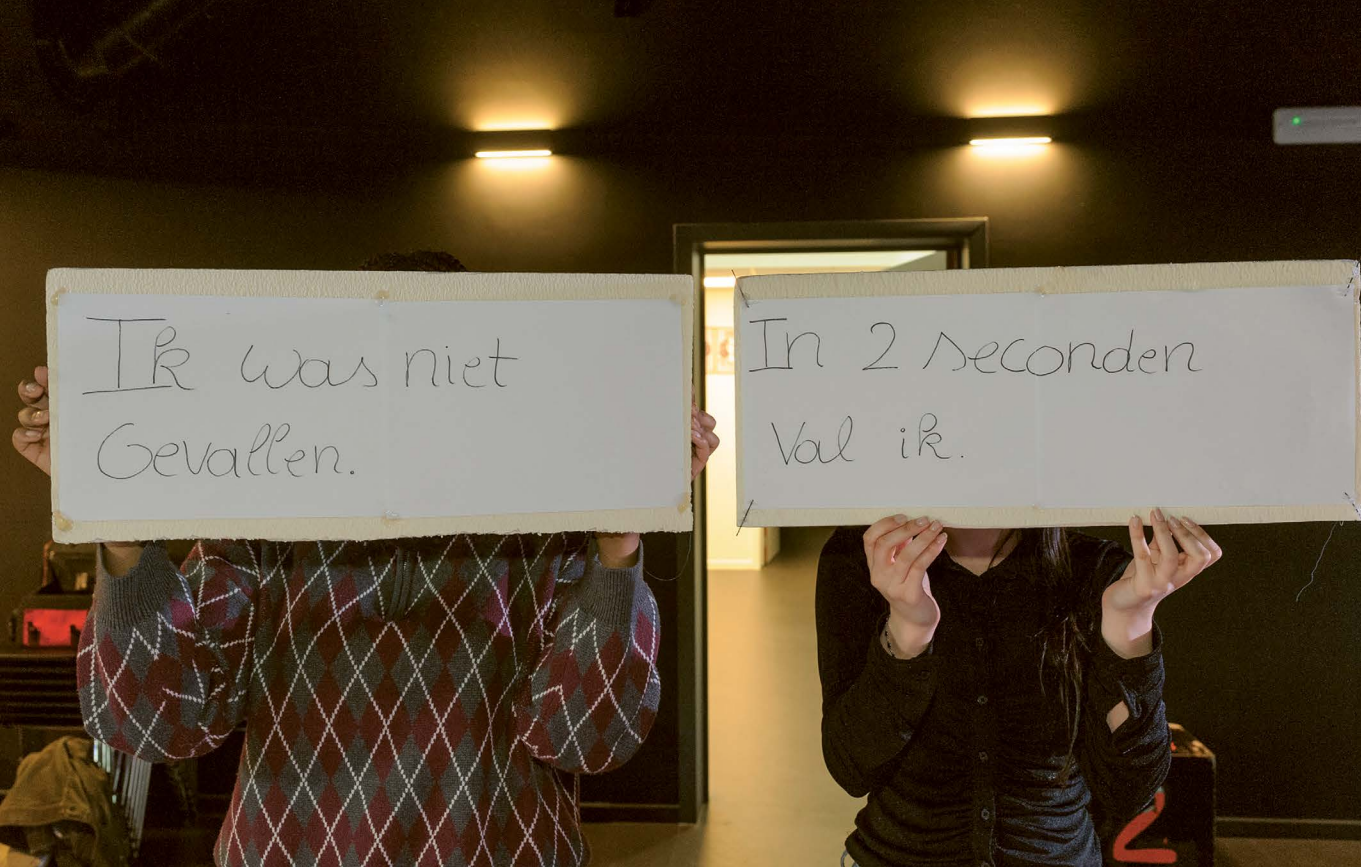
EXPERIMENT IN DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS
SEPTEMBER 2023



EXPERIMENT IN DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS
OKTOBER 2023



EXPERIMENT DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS
OKTOBER 2023



EXPERIMENT IN DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS
MART 2023



WORKSHOP MET STUDENTEN THEATERDOCENT VAN DE AMSTERDAMSE
HOOGESCHOOL VOOR DE KUNSTEN IN FEBRUARI 2023



DWAALTOCHT MET THEATERDOCENTEN
MART 2024



WORKSHOP MET STUDENTEN EDUCatieve MASTERS DRAMA IN GENT
NOVEMBER 2023



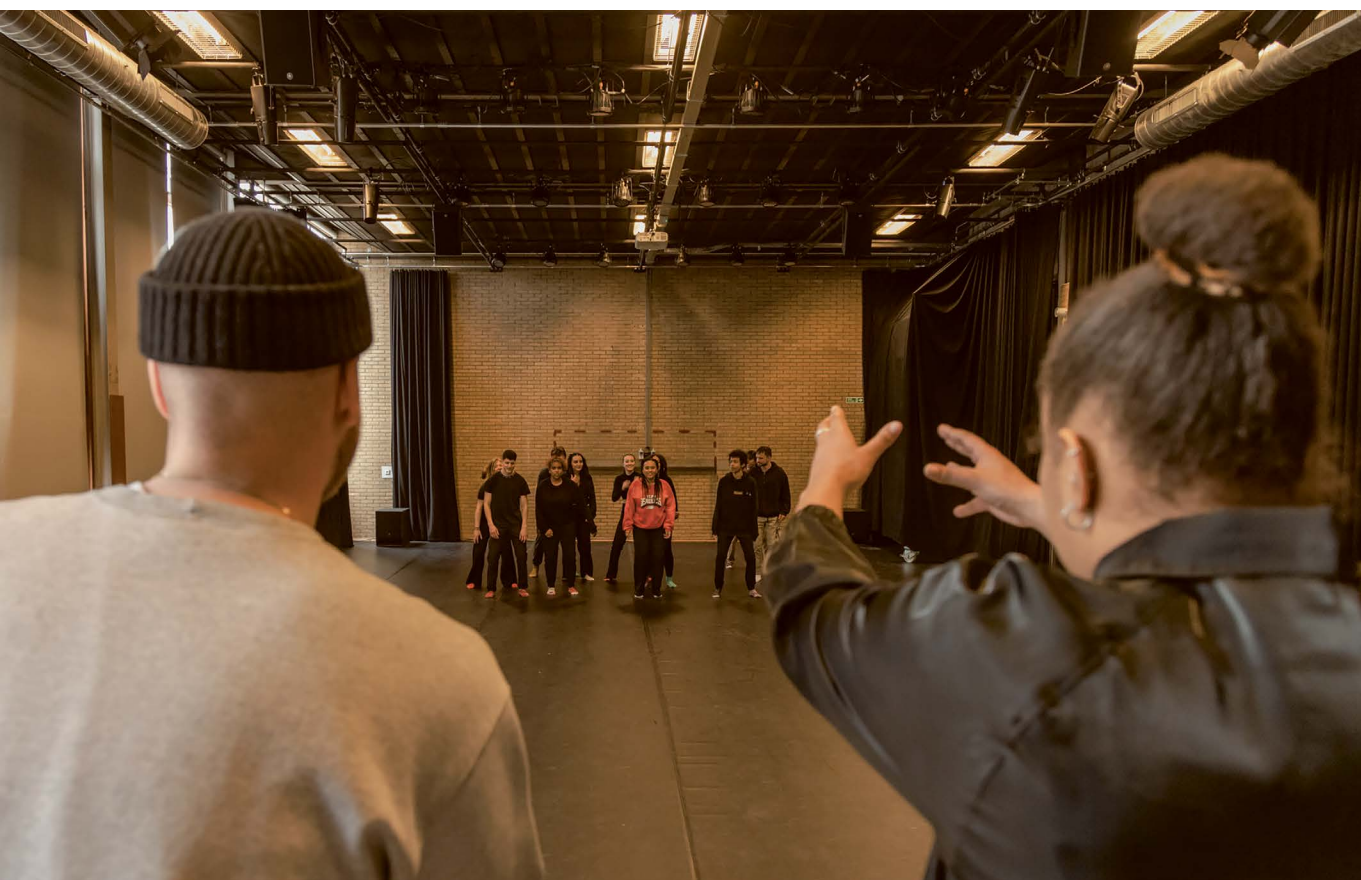
EXPERIMENT KUNSTSECUNDAIR ONDERWIJS
APRIL 2022



JONGEREN AAN HET WOORD
MAART 2024



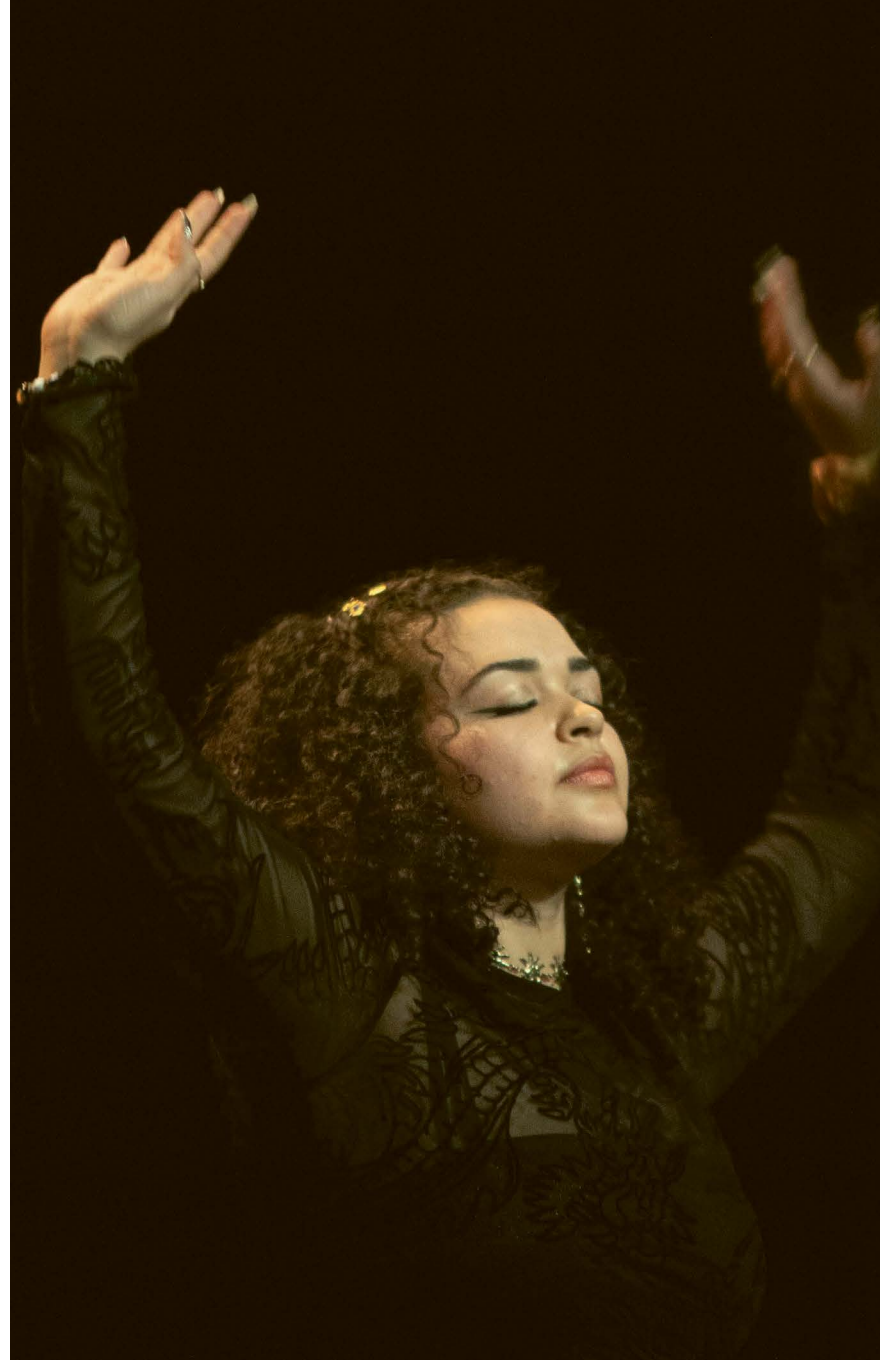
MAKWEKEND THEATER DEGASTEN
MART 2022



MAKWEKEND THEATER DEGASTEN
MART 2022



KAAP_KNAL_INTERVAL
MAART 2024



KAAP_KNAL_INTERVAL
MAART 2024



KAAP_KNAL_INTERVAL
MART 2024



KAAP_KNAL_INTERVAL
MART 2024

FOTO'S

Sharon Jane D

MAAKWEEKEND
THEATER DEGASTEN

Johannes De Bruycker
voor LARF!

KAAP_KNAL_INTERVAL

Joân De Bruyckere

DWAALTOCHT MET
THEATERDOCENTEN

WORKSHOP MET STUDENTEN
EDUCATIEVE MASTERS DRAMA
IN GENT

JONGEREN AAN HET WOORD

Vincent Koevoets

WORKSHOP MET STUDENTEN
THEATERDOCENT VAN DE
AMSTERDAMSE HOGESCHOOL
VOOR DE KUNSTEN

EXPERIMENT IN DEELTIJDS
KUNSTONDERWIJS
OKTOBER 2023, MAART 2023

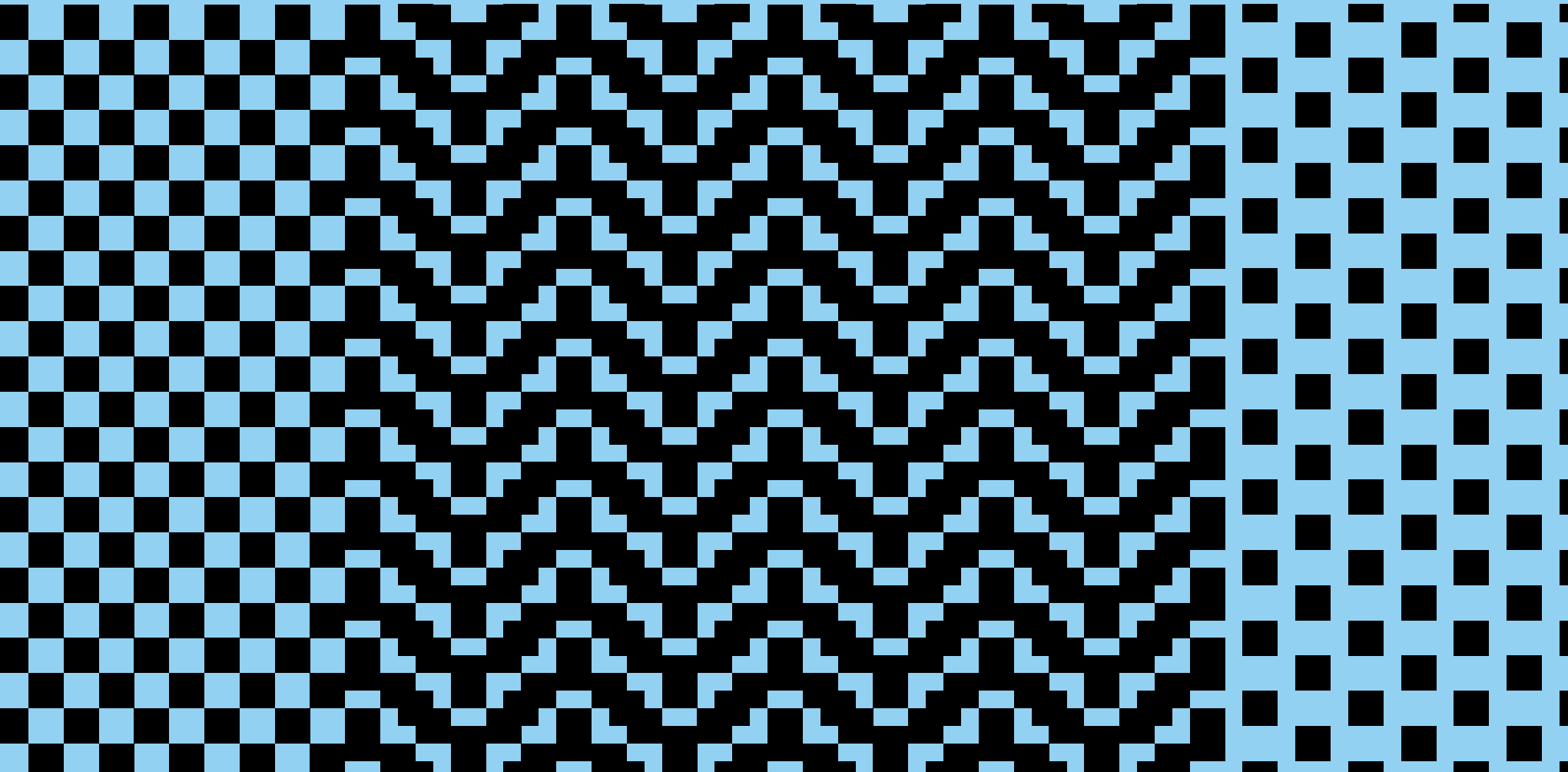
EXPERIMENT KUNSTSECUNDAIR
ONDERWIJS

Ann Saelens

EXPERIMENT IN DEELTIJDS
KUNSTONDERWIJS
SEPTEMBER 2023

KAARTJES

Interviews met theaterdocenten
over hun praktijk



Vele uren keken we op verschillende plekken naar hoe theaterdocenten jongeren begeleiden. Uit onze observatieverslagen destilleerden we een aantal handelingen die we de theaterdocenten zagen uitvoeren. We zetten elke handeling op een kaartje en verzamelden de kaartjes onder acht thema's.

We leggen deze kaartjes voor aan theaterdocenten bij wie we gaan observeren en gaan erover in gesprek. Waar hechten ze belang aan? Waarom doen ze wat ze doen?

We lichten er per thema een antwoord uit om zo een inkijk te kunnen geven in de praktijk van de theaterdocent.

*Humor inzetten
als tool*

*Rust en tijd
installeren*

*Vragen over de
opdracht afblokken*

*Risico en experiment
uitlokken*

Risico waarderen

*Mogelijke oplossingen
niet aanbieden*

*Wrijving en conflict
bewust inzetten*

FEEDBACK

244

*Focussen op
interessante
momenten*

*Feedback
uitstellen*

*Peerfeedback
mogelijk maken*

*Aanbieden van
een nieuw idee
in plaats van
te oordelen*

*Eén op één
gesprekken voeren*

*Feedback op de
vragen van de maker
mogelijk maken*

Mild oordelen

*Mogelijke
moeilijkheden
signaleren*

*Benoemen
wat je mist*

KAARTJES

*Vragen stellen
over inhoudelijke
noodzaak*

*Vragen stellen
over hoe men
wil vertellen*

*Luisteren,
samenvatten en
doorvragen*

*Vragen stellen
over wat men
wil vertellen*

245

VRAGEN STELLEN

OPDRACHTEN

246

*Opdrachten
aanbieden om
inhoud te kiezen*

*Opdrachten
aanbieden om
materiaal
te genereren*

*Beperkingen
opleggen*

*Individuele
opdrachten geven*

Deadlines stellen

*Opdrachten
aanbieden om
materiaal
te verdiepen*

KAARTJES

*Persoonlijke
indrukken geven
zonder verdere uitleg*

*Uitdagen om alles
in vraag te stellen*

*Kunstenaar onder
kunstenaars zijn*

*Ambigüiteit
koesteren*

*Artistieke overtuiging
als richtlijn inzetten*

*Empatisch afstemmen
op de zoektocht
van de maker*

247

*Ervaring
delen*

*Inspireren
door te
refereren*

*Intuïtie
als tool
inzetten*

*Artistieke oordelen
inhouden*

KUNSTENAAR ONDER DE KUNSTENAARS

Nadruk leggen op het belang van het proces

Samenwerkingen bevorderen ten dienste van een individueel proces

Diverse werkwijzen aanreiken om een maakproces te doorlopen

Nieuwe pistes stimuleren of openen

Stimuleren tot repeteren

Divergent denken stimuleren

Uitdagen om materiaal op verschillende manieren te assembleren

INDIVIDUELE COACHING

250

*Ingrijpen op
de werkwijze van
de maker*

*Optimisme tonen
over het plan*

*Helpen om zelf
beslissingen te nemen*

*Helpen kaderen van
emoties als onderdeel
van een maakproces*

*Geruststellen en
vertrouwen geven*

KAARTJES

*Helpen om obstakels
als opportuniteiten
te zien*

*Het werken op
de vloer stimuleren*

*Verwarring
zaaien*

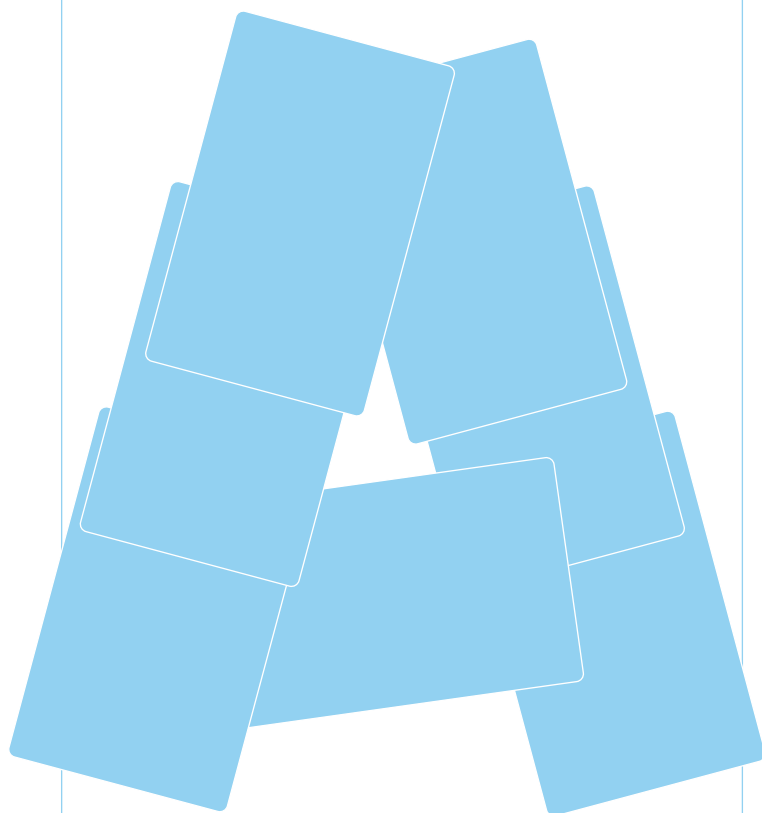
Side-coachen

*Gebalanceerd
afwisselen tussen
intensief begeleiden
en loslaten*

Confronteren

251

COACHING VAN DE GROEP



KAARTJES MET ARNAUD

DOOR TANJA OOSTVOGELS

In februari 2022 observeerde ik een les bij Arnaud Deflem, theaterdocent bij PIKOH, kunsthumaniora Hasselt, hij werkte er met een groep zesdejaars die op dat moment werkten aan hun 'Solo XL'. Iedere jongere maakte een solo van ongeveer twintig minuten. Na afloop van de observatie interviewde ik Arnaud.

Rust en tijd installeren

RISICO EN VEILIGHEID

‘Da’s een werkpuntje. Ik heb altijd het gevoel dat ik te veel ‘jaag’. Ik doe dat jagen soms met een reden: ik wil dat ze bezig blijven maar ik geloof dat rust en tijd heel productief kunnen zijn. Ik laat dat nog te weinig toe.’

Aanbieden van een nieuw idee in plaats van te oordelen

FEEDBACK

‘Ik probeer eerder zelf te zoeken waarom iets niet werkt. En ik doe dat hardop zodat een jongere mijn gedachtegang daarin kan volgen. Ik probeer te vermijden om zelf een idee

aan te dragen. Ik wil niet dat ze het gevoel krijgen dat ze mijn ideeën aan het doen zijn. Maar ik vind dat wel moeilijk. Ik moet regelmatig mijn tong afbijten. Ik ben ervan overtuigd dat door ze ideeën aan te reiken, ik ze afhankelijk maak van mij als ‘ideeëngever’. Terwijl zij maken deze solo, zij creëren. Ik installeer bewust het gevoel dat het

een leerling die mooi materiaal aanmaakte rond verdriet en eenzaamheid, gaf ik een schrijfopdracht over vriendschap en warme herinneringen. Met als doel wat tegenkleur te zoeken en te kijken of hij daar later iets mee kon doen in zijn solo. Of een leerling die vastzat omdat ze dacht dat ze niet in beelden kon denken, liet ik samenwerken met een andere leerling. Ik gaf ze als opdracht om op tempo verschillende ensceneringen te bedenken. Ik liet ze daarvoor beginnen met een object dat ze op scène plaatsen. Waar precies? Vooraan? Achteraan? Of juist in het midden? Daarna een acteur er bij. Waar staat, zit of ligt die ten opzichte van dat object? En dan een handeling erbij. Hoe verhoudt die acteur zich tot dat object? Doet die daar iets mee of niet? Vervolgens een korte ontwikkeling: wat gebeurt hierna? Door elkaar aan te vullen ontstaat er op korte tijd eenvoudige materiaal. Dat liet ik een aantal keer doen. Ik probeerde zo de idee-fixe te doorbreken van de leerling die dacht dat ze niet in beelden kon denken.’

Kunstenaar onder kunstenaars zijn

KUNSTENAAR ONDER DE KUNSTENAARS

‘Samen zoeken doe ik zeker. Toch is dat voor mij niet ‘kunstenaar onder de kunstenaars zijn’. Ik zeg of

van hen gaat moeten komen, niet van mij. Daar zit de overtuiging achter dat ik geloof dat iedereen ideeën kan hebben. Ze moeten zoeken wat ze volgens hen moeten doen om ideeën of materiaal te genereren. Hoe ze dat moeten doen is voor iedereen anders.’

Luisteren, samenvatten en doorvragen

VRAGEN STELLEN

‘Dit vind ik zeer belangrijk. Hieruit bestaat een groot deel van het werk voor mij. Omdat ik ervan overtuigd ben dat ik met hen op zoek moet gaan naar wat zij willen vertellen.’

Individuele opdrachten geven

OPDRACHTEN

‘Ik reik ze werkwijzen aan waar mogelijk materiaal uit voort kan komen. Dat doe ik voor iedereen individueel, afhankelijk van waar ze op dat moment in hun proces zitten. Van wat ze op dat moment nodig hebben om vooruit te kunnen geraken. Bijvoorbeeld aan

doe bewust bepaalde dingen waarvan ik weet dat dit het maakproces van de jongere in kwestie goed zal doen. Ik link ‘kunstenaar onder de kunstenaars zijn’ met een verlies van het pedagogisch handelen, een verlies van het didactisch bezig zijn. ‘Ah, ik heb impulsief verf meegebracht en we gaan iets met verf doen omdat dat mijn artistieke crave is op dit moment.’ Natuurlijk is het wel belangrijk om een keer iets in het midden te leggen maar waar ik echt van probeer weg te blijven is het opdringen van mijn stijl, mijn smaak. Ik wil niet dat ze als ze zelf iets maken een kloon worden van mij. Ik handel dus bewust in het belang van wat zij willen maken.’

Ervaring delen

‘En dan niet noodzakelijk ervaring delen van mezelf als maker. Ik verwijs regelmatig naar ervaring die ik opbouwde als theaterdocent. Door jarenlang dit soort werk te doen met jongeren. Tegen een leerling die vastzit zeg ik dan

bijvoorbeeld: ‘Vorig jaar had ik een leerling die dat tegenkwam, gelijkaardig aan jouw situatie nu.’ En ik vertel dan welke strategie die leerling gebruikte om uit die impasse te geraken.’

Nadruk leggen op het belang van het proces

HET PROCES
‘Ja, het proces is belangrijk. Toch merk ik dat ik naar het einde toe ook moet ‘duwen’. Moet maken dat ze een aantal zaken beslissen zodat ze vooruit kunnen. Het eindresultaat moet er uiteindelijk wel zijn.’

Helpen kaderen van emoties als onderdeel van een maakproces

INDIVIDUELE
COACHING
‘Bij een proces als dit komt veel onzekerheid kijken. Ik luister daar oprecht naar, geef ruimte om hierover te ventileren. Ik doe mijn best om het echt te begrijpen. En ik leg uit dat het onderdeel is van een maakproces, dat iedereen dat heeft.’

Het werken op de vloer stimuleren

COACHING VAN
DE GROEP
‘Dat doe ik absoluut. En dat is soms sleuren.

Daar gaat veel energie inzitten. En tegelijkertijd is de neiging tot uitstellen absoluut herkenbaar. Vraag mij om iets te maken en ik blijf ook lang in mijn hoofd zitten. Maar ik weet uit ervaring dat eens je op de vloer gaat het beter vooruitgaat. Ik push ze dus om op de vloer te gaan én oordeel mild over hun uitstelgedrag.’

Stelen van ideeën aanmoedigen

HET ONTBREKENDE KAARTJE

Of Arnaud een kaartje mist? Waar grijpt hij vaak naar bij het begeleiden van jongeren die zelfstandig maken wat nog niet op een kaartje staat? ‘Ik moedig de leerlingen aan om veel

te gaan kijken naar voorstellingen en te stelen van wat ze zien. Dat kan iets heel technisch zijn: ‘Dat soort licht langs achter is keileuk.’ Of dat kan iets inhoudelijk of vormelijk zijn: een idee, een beeld, een zin, een reeks bewegingen... Inspiratiebron hiervoor voor mij is het boekje ‘Steal like an artist’ van Austin Kleon waarin hij een pleidooi houdt om je volop te laten inspireren door het werk van anderen, goede ideeën te stelen en ze naar je hand te zetten.’

KAARTJES MET GIOVANNI

DOOR TANJA OOSTVOGELS

Giovanni is theaterdocent, maker, acteur, coach en spoken-word artiest, en hij is lid van de artistieke kern van TransfoCollect. Ik heb hem geobserveerd toen hij met jongeren werkte in Het Bos in Antwerpen, in aanloop naar het GEN-ZIE Festival van Fameus, ook in november 2022. Jongeren die zelf iets willen maken, kunnen dit tonen op het festival. In de laatste dagen voor het presentatiemoment krijgen ze een coach om hen te begeleiden in hun werk. Giovanni was de coach van de jongeren die zich inschreven voor ‘performance’. Ik sprak met hem na een werkmoment.

Humor inzetten als tool

RISICO EN VEILIGHEID

‘Ik vind humor belangrijk, als opstap naar energie. Mensen vergeten soms dat het in een proces belangrijk is om je gewoon te amuseren. De lichtheid

van het doen. Het gaat over energie. Energie, overgave en urgentie hangen samen en maken dat iets ruw en onaf kan zijn maar toch interessant om naar te kijken. En dan niet alleen energie in de betekenis van heel actief zijn maar in de betekenis van dat je een proces aangaat, werkt met materiaal en uiteindelijk iets te vertellen hebt.’

Eén op één gesprekken voeren

FEEDBACK

‘Feedback geef ik altijd in de vorm van een gesprek. De jongeren hebben daarin altijd de ruimte om ja of nee te zeggen, iets met de feedback te doen of niet. Ik geef geen oordeel:

‘ik vind dat slecht.’, Maar ik zeg hoe iets op me overkomt en als dat niet is wat ze bedoelen komt de vraag naar hoe we dat dan wel kunnen bereiken vanzelf en praten we

Opdrachten aanbieden om materiaal te genereren

OPDRACHTEN

‘Dit doe ik zeker in dit proces. Omdat het jonge gasten zijn die maar een paar dagen de tijd hebben om iets te maken, kies ik ervoor om hen via opdrachten materiaal te

laten aanmaken. Soms hebben ze er zo lang over zitten nadenken, hoe het er moet uitzien, wat het precies moet zijn. Terwijl je dat niet alleen kan doen in je hoofd, je moet dat doen op de vloer. Vanuit het doen kom je dan problemen tegen, daar moet je dan bij stoppen en die moet je dan oplossen. Dat proces verandert misschien heel het aanvankelijk idee. Je kan dus niet iets vastzetten van in het begin, je beperkt je daardoor. Eigenlijk zeg ik door zo te werken gewoon: ‘Zoek nog even verder, probeer nog niet te denken aan wat het moet zijn, hoe het er moet uitzien, aan de overgangen, zeker nog niet aan hoe het zou moeten eindigen, maar ga gewoon op de vloer en onderzoek je idee.’ Op die manier zoeken we en ontdekken we samen wat er zou kunnen zijn. Ik ontdek graag.’

daarover door. Ik zoek naar hoe ik iets kan meegeven zonder dat ik de positie inneem van dé leraar, dé coach. Een gesprek voeren op dezelfde hoogte is essentieel voor mij. Ik ben één van hen, we leren van elkaar.’

Vragen stellen over hoe men wil vertellen

VRAGEN STELLEN

‘Waarom, waarom, waarom? Ik vraag eindeloos door over de keuzes die ze maken op gebied van vorm. Wat willen ze ermee vertellen? Hoe willen ze dat het overkomt?

En ik laat het niet bij vragen alleen: ik vertel hoe wat ze doen op mij overkomt. En ik zeg hen wat ik sterk vind werken en wat niet. Soms geef ik daarna een opdracht om een spoor te onderzoeken, soms geef ik een idee om op verder te werken.’

Kunstenaar onder kunstenaars zijn

KUNSTENAAR ONDER DE KUNSTENAARS

‘Voor mij gaat het eigenlijk over pedagogie. Mensen leren wat iets maken is, waarom je dat doet en waarom dat belangrijk is. Dat vind ik interessanter

dan alleen proberen iets te maken wat hoogstaande kunst is. Zeker in een project als dit waarin tijd zo’n bepalende factor is. Pedagogie gaat voor mij over mensen. Ik werk met mensen en elk individu is anders. Dat betekent dat ik niet met iedereen op dezelfde manier kan werken. Voor mij is pedagogie gaan kijken: wie ben jij? Wat wil jij vertellen? Wat is belangrijk voor jou? Wat zijn jouw frustraties? En hoe kunnen we dat in sterktes veranderen?’

Nadruk leggen op het belang van het proces

HET PROCES

‘We leren van kleins af om resultaatgericht te werken. We moeten dat afleren vind ik, maar dat is moeilijk. Het resultaat gaat er wel zijn maar dat kan alleen door het resultaat

los te laten en je gewoon te gaan inbedden op de vloer,

in het proces, in het zoeken. Het blijven zoeken maakt dat ze uiteindelijk echt iets te vertellen hebben wat van hen is.'

Helpen om zelf beslissingen te nemen

INDIVIDUELE COACHING

'Ik stel veel vragen over wat ze aan het maken zijn, en zo komen we uit op punten waarop een beslissing moet worden genomen. Ik laat ze die

beslissingen zelf nemen, op een veilige manier. Ik vind het belangrijk dat ze ervaren dat ze dat zelf kunnen anders gaan ze het steeds minder en minder durven. Dit heeft voor mij opnieuw te maken met pedagogie: een persoon is zich aan het vormen, misschien als kunstenaar, misschien niet als kunstenaar maar eerder als individu, en voor mij is die persoon geen 'pion'. Ik ben geen poppenspeler die aan de touwtjes trekt. De mensen waarmee ik werk, zijn mensen en ik wil hun eigenheid in het werk wat ze maken laten, er moet vrijheid in blijven zodat het hun project kan zijn.'

HET ONTBREKENDE KAARTJE

Of Giovanni een kaartje mist? Waar grijpt hij vaak naar bij het begeleiden van jongeren die zelfstandig maken wat nog niet op een kaartje staat?

Zelf doen op de vloer

'Ik sta aan de kant, zij staan op de vloer, ze kunnen dus niet alles zien wat ik zie. Als ik iets zie, kies ik er soms ook voor om het zelf te doen. Zeker niet altijd want dan wordt dat te directief en ik doe dat ook op verschillende manieren.

Een eerste manier is werken als een 'passeur', zo noemen we dat bij TransfoCollect. Ik ben bij TransfoCollect gewoon om met twee te werken: één persoon aan de kant en een andere persoon op de vloer die 'faciliteert'. Een passeur is iemand die op de vloer energieën probeert te sturen, iemand die regisseert op de vloer maar zonder te spreken. Bijvoorbeeld niet uitleggen aan welk tempo iemand zou kunnen lopen, maar het doen op scène en de spelers in kwestie het meteen laten meedoen om het ze zo te laten aanvoelen.

Gebalanceerd afwisselen tussen intensief begeleiden en loslaten

COACHING VAN DE GROEP

'Ik werk goed in chaos omdat ik zelf een chaoot ben. Soms kan ik in een roes zitten als ik werk en kan dat vervelend worden voor de jongeren waarmee

ik werk: ik denk niet aan pauzes, aan uren, ik ga maar door. Soms biedt het juist voordelen: ik begeleid dan bijvoorbeeld tegelijkertijd twee groepjes op de vloer: ik werk intensief met groep één en hou één oog op groep twee om meteen even in te kunnen grijpen als ik zie dat zij weer een duwtje in de rug nodig hebben. Om daarna intensief met groep twee te werken en tegelijkertijd groep één in het oog te houden.'

Een tweede manier is om samen stap voor stap door alles heen te gaan. Ik ga met de jongere in kwestie op de vloer en laat ze dan zeggen wat ze eerst doen, ik laat het ze doen én doe het daarna zelf. Dan de volgende stap die ze in hun hoofd hebben op dezelfde manier en zo tot het einde. Ik vraag dan: 'Wat gebeurt er nu? En waarom gebeurt dat?' En zo al vragend én al doende gaan we stap voor stap door alles heen. Ik doe dit als ik zie dat er heel veel ideeën zijn, heel veel indrukken waardoor iemand verloren is. Door er op deze manier stap voor stap samen door te gaan, al pratend én al doende, wordt het vaak duidelijker.'

KAARTJES MET JELLE

DOOR TANJA OOSTVOGELS

Ik spreek in februari 2023 met Jelle De Grauwe, theaterdocent aan Kunstkaai, een kunstsecundaire school in Antwerpen. Daarnaast is Jelle docent vakdidactiek drama aan LUCA School of Arts in Leuven.

In Kunstkaai werkt Jelle een traject uit met de vijfdejaars waarin het zelfstandig maken een belangrijke plaats inneemt. Aan het begin van het jaar kiest hij, samen met zijn collega, een thema dat ze met de groep helemaal uitspitten. Elke leerling maakt vervolgens een solo vanuit de persoonlijke fascinatie met dit thema. Na de presentaties van de solo's gaan ze op werkweek en bekijken ze samen welk materiaal uit de solo's ze kunnen gebruiken als startmateriaal om een voorstelling rond het thema te maken met de hele groep. Aan het einde van het jaar presenteren ze hun voorstelling.

Rust en tijd installeren

RISICO EN VEILIGHEID

‘Ik voel dat ik rust en tijd installeren meer en meer belangrijk begin te vinden en dat ik dat ook meer en meer probeer te doen.

Vroeger voelde ik meer

een gejaagdheid in mezelf in het begeleiden, een gejaagdheid die ik ook overdroeg op de jongeren waar ik mee werkte. Ik probeer nu meer vertrouwen te hebben in het proces. Dat vertrouwen en daaraan gekoppeld rust, is niet alleen iets belangrijks voor mij om te leren maar ook voor de jongeren.

Het installeren van rust en tijd is voor mij niet alleen belangrijk op niveau van de eigen les maar breder: op niveau van hoe we het jaar vormgeven. In het vijfde bij Kunstkaai kiezen wij als docenten een thema om vanuit te werken en we voorzien bewust ruim tijd, een half jaar, om met de jongeren in dat thema te duiken. Zo creëren we ruimte en tijd om samen tot uitwisseling en verdieping te komen. Het eindpunt van dat eerste half jaar zijn solo's. En wat mooi is om te zien, is dat er ondanks dat het solo's zijn, toch een verbinding in de groep ontstaat omdat ze dezelfde tijd en ruimte hebben gedeeld rond dat thema. De gesprekken rond het thema die we hebben met

de groep zijn soms echt diepgaand omdat de jongeren daar helemaal inzitten. Ik kan daar echt van genieten. Van de rijkdom van zo'n gesprek en van het besef dat we een inhoud delen. De rust en tijd nemen om rond een thema heen te cirkelen, het niet te pakken krijgen maar wel blijven proberen is voor mij een drive om met theater bezig te zijn en dat installeer ik dus ook sterk in het werkproces dat ik aanga in het vijfde jaar. Dat is wat een humaniora is, een plek waar je je vak geeft en voor mijn vak dus aan artistieke vorming doet maar ook aan persoonsvorming en maatschappelijke vorming. Die verschillende aspecten moeten voor mij samenvallen. Dat is ook wat ik op mijn humaniora heb meegemaakt. Dat was een plek waar ik ruimte en tijd heb gekregen om mezelf en de wereld te ontdekken en dat met elkaar te delen. Daar zit zoveel schoonheid in, daar ga ik voor.'

Focussen op interessante momenten

FEEDBACK

‘Ik vertrek van hieruit. Wat is inhoudelijk of theater al interessant? En waarom? Hoe kan je de inhoudelijke noodzaak nog meer voelbaar maken? Hoe kan je het theater al

Vragen stellen over inhoudelijke noodzaak

VRAGEN STELLEN

‘Ik zeg hen altijd dat ze moeten zoeken naar iets dat zij alleen maar op dit moment, op deze plek kunnen maken. Niemand anders kan dat, jij moet dat doen. Ik laat ze daar-

naar zoeken op verschillende manieren. Door woorden op te schrijven die volgens hen verband houden met wat ze echt willen vertellen. En ik laat ze beelden verzamelen rond hun inhoud: beelden uit beeldende kunst, of foto's bijvoorbeeld. In het begin nog lukraak. Die beelden en die woorden bekijken we dan samen. Ik pols dan eerst wat die leerling zelf ziet in de beelden en de woorden en wat ik dan heel mooi vind, is dat er dikwijls al veel verbanden zijn die een ingang vormen om vanuit te werken, zowel naar inhoud als naar vorm. En dat geef ik ze terug. Vaak zijn dat dingen die voor het rapen liggen, maar waar ze zich eenvoudigweg niet bewust van zijn en ik merk vaak dat ze na zo'n gesprek vertrokken zijn.

Een eerste manier om onderzoek te doen naar een mogelijke inhoud is het werken met een logboek. Iedere jongere heeft een eigen logboek en thuis, tussen de lessen door, maken ze daar opdrachten in. Dat gaat in eerste instantie niet over opdrachten gelinkt aan theater. Vertrekkend vanuit het thema dat gekozen wordt, geven we opdrachten waarin we vragen om iets te tekenen, te schrijven, te filmen. We werkten bijvoorbeeld rond het thema huis/thuis: wat betekent het om ergens thuis te zijn? Een opdracht toen was bijvoorbeeld: ‘Teken je huis en duid de plek aan waar je het liefst bent. En geef aan waar dat mee te maken heeft: met de kleuren, materialen, geuren, ...’. Heel zintuiglijk gericht dus. In gespreksvorm komen we dan in de les op die opdrachten terug.

Een tweede manier om in te gaan op inhoud, zijn ontmoetingen. Ikzelf vind dat een bijzonder krachtige vorm. Ook binnen het idee van het middelbaar vind ik het een kloppend gegeven dat je bewust verbinding aangaat met de wereld. We zoeken mensen die iets kunnen vertellen over het thema waar we mee werken of daar een ervaring mee kunnen delen. Bijvoorbeeld dit jaar is het thema ‘identiteit’. In het kader van dat thema, nodigden we een acteur uit die zelf in het laatste jaar van zijn opleiding een solo heeft gemaakt rond het thema identiteit. Daarna volgde een gesprek met de jongeren. Over de inhoud van de solo: het worstelen met identiteit.

Later vraag ik ze om vanuit woorden naar zinnen te gaan en daarna vanuit zinnen naar een korte tekst over de inhoud en de noodzaak van hun werk.

Als ze hun voorstelling spelen, voel ik dat die jongeren daar samen staan. Ze zijn samen in dat thema, in die inhoud gedoken en hebben dat materiaal doorwrocht samen, ze hebben daarop gekauwd en herkauwd en ze zeggen: ‘Dit is wat wij daarover te vertellen hebben.’ Dat resoneert sterk in die groep en dat vind ik één van de schoonste dingen, nog los van hoe ze spelen of de artistieke kwaliteit van de voorstelling.’

Opdrachten aanbieden om inhoud te kiezen

OPDRACHTEN

‘We kiezen zelf als docenten een thema. Een ruim thema, iets dat universeel menselijk is, een thema dat raakt aan elk van ons en aan de manier waarop we in de wereld staan. Elke jongere zoekt een eigen weg vanuit dit thema.

Een derde manier is samenwerking met leerkrachten van de andere vakken die de jongeren krijgen. Dit zijn opnieuw opdrachten rond het verdiepen van inhoud maar die opdrachten leveren soms ook rechtstreeks materiaal op voor de solo. Een collega liet ze bijvoorbeeld verschillende mensen uit hun omgeving interviewen over wat voor hen een thuis is. Fragmenten uit die interviews zouden ook als materiaal kunnen dienen.’

Ervaring delen

KUNSTENAAR ONDER DE KUNSTENAARS

‘Ik laat jongeren spelers ontmoeten die in een gesprek met hen kunnen vertellen over hoe zij een solo uitwerken, over hoe zo'n maakproces verloopt.

Want ja, maak maar eens een solo. Als leerkracht kun je duizend keer zeggen tegen jongeren die zelf een solo maken, dat alles wat ze doen goed is en dat ze gewoon moeten durven en proberen en dat het met vallen en opstaan gaat, maar een solo maken, dat is super kwetsbaar. De speler die dat traject juist heeft doorlopen, en dan zijn ervaring deelt met de jongeren, geeft hen een extra aanknopingspunt. Een houvast. Ook voor mij als docent. Ik merk dat ik regelmatig refereer naar die

gesprekken tijdens het werkproces. Een speler zei bijvoorbeeld in zo'n gesprek: 'Ik probeer uit op de vloer, ik laat een scheet en ik laat nog eens een scheet en dan zie ik of ik met die twee scheten iets kan doen.' Zo'n eenvoudige uitspraak maakt een werkproces tastbaar en helder voor jongeren die zelf in zo'n proces zitten.'

Inspireren door te refereren

'Ik probeer ze te inspireren door te zeggen naar welke kunstenaar of voorstelling ze eens kunnen kijken. Terwijl ik dat doe, denk ik regelmatig: 'Ben ik nu niet te hard aan het sturen?' En tegelijkertijd

denk ik: 'Maar ik zeg niet wat ze ermee moeten doen, ik wijs hen alleen op mogelijkheden die er zijn.' Hun referentiekader is gewoon nog beperkt. Dat meer opentrekken, zie ik als een manier om hun maakproces te ondersteunen. Vanuit mijn bagage, breng ik dingen mee. Ik vind het zelf ook fijn dat ik via anderen dingen ontdek, dus ik doe dat ook voor mijn leerlingen.'

De opdracht is eenvoudig maar werkte zeer sterk bij een aantal. Op het einde van het werkproces bleek die opdracht voor enkelen een ankerpunt.'

Diverse werkwijzen aanreiken om een maakproces te doorlopen

'Tijdens het maakproces wil ik hen ook input geven om hun maakproces te ondersteunen. Ik geef hen het beeld mee van een 'andere wereld creëren, een universum op scène.' Ik vind dat helder voor

hen: op scène maak je een andere wereld die niet samenvalt met onze wereld. Ik zoek met hen op scène altijd naar een intensivering van een stukje leven. Dat is ook wat ik theater vind. Hierover geef ik oefeningen, los van hun eigen maakproces, om ze zo te laten voelen wat dat kan zijn 'een andere wereld creëren'. Hoe ze kunnen spelen met de verschillende legoblokjes die ze maken in hun proces. Afhankelijk van de kleur of grootte van het blokje of van hoe je ze aan elkaar maakt, krijg je iets helemaal anders.

Een eenvoudige oefening die ik in dat kader regelmatig doe is: 'Ga aan de kant zitten, kijk naar de lege scène en schrijf op wat je ziet.' Sommigen zeggen dan dat ze niets zien. Wel: je ziet al zwarte gordijnen, een vloer, een lege

Nieuwe pistes stimuleren of openen

HET PROCES

'Het spelen met het materiaal: dat laat ik ze vaak doen. Dat heeft voor mij met de vormelijke kant te maken. Ik vraag regelmatig: 'Doe dat nog eens maar in een andere vorm.'

Of veel concreter bijvoorbeeld: 'Doe dat eens een aantal keer, elke keer met een ander muziknummer eronder.' Of: 'Doe dat nog eens maar op maximum één vierkante meter.' Of: 'Doe het eens op locatie en niet hier in de repetitieruimte.' Of: 'Doe het nog eens maar met één attribuut en daarna met heel veel attributen.' Ik probeer hen het plezier mee te geven om een speeltuin te maken met het materiaal dat ze al hebben. Ik laat ze zo ontdekken hoe een andere vormkeuze iets anders kan communiceren. Halverwege het proces heb ik hen gevraagd: 'Maak een stilstaand beeld, wij komen binnen en met dat ene beeld moet je de essentie van jouw wereld met ons delen.' Ze moesten zelf aanwezig zijn in het beeld en ze mochten niet bewegen en niet spreken. Ze konden gebruik maken van licht, kostuums, muziek, ... De anderen keken ernaar en gaven terug aan de maker wat ze zagen. Niet als een spelletje van klopt dit? Maar voor de maker om over door te denken: biedt dat iets wat ik zelf nog niet zag?

ruimte. Dan zet ik een object op scène en ik vraag ze opnieuw: 'Schrijf op wat je ziet.' En dan: 'Stel dat dit het openingsbeeld zou zijn van een voorstelling, wat zou de titel van deze voorstelling kunnen zijn?' Ik vraag dan eigenlijk al om het beeld te interpreteren, om er al betekenis aan te geven. En dan begin ik het beeld op te bouwen: ik voeg er nog een ander object bij of ik zet iemand in de ruimte erbij of ik zet er muziek onder of ander licht. Ik speel met de verschillende theateertekens, ik vraag hen steeds om op te schrijven wat ze objectief zien en om een titel te geven aan de voorstelling. Dat spel tussen de objectieve beschrijving en met de titel de verschuiving naar het subjectieve, opent een boeiend gesprek. Waar komt die interpretatie vandaan? Een oefening als deze doe ik om ze bewust te maken van het belang van wat je precies op scène zet. Niet de eerste de beste stoel bijvoorbeeld maar een bepaalde stoel omdat het die stoel is die bij mijn vormkeuzes past.'

Helpen om zelf beslissingen te nemen

INDIVIDUELE COACHING

'Ik ga op zoek met hen naar het scherp krijgen van de dramaturgie van wat ze maken. Waar zit er mogelijkheid voor een

tegenkleur? Een kanteling? Een ontwikkeling? Sommigen hebben dat dramaturgisch denken intuïtief, anderen niet. Vaak zijn ze zich er niet bewust van dat wat ze hebben nog maar één laag is, dat ze nog verder kunnen zoeken. Ik wil ze helpen om daarin beslissingen te nemen. Ik wil ze ondersteunen op dat traject zonder echt iets voor hen in te vullen. Zo koos iemand uit mijn groep ervoor om in zijn solo zijn gal te spuwen. Ik geef dan terug wat voor effect dat kan hebben op het publiek. Dat het zou kunnen dat het publiek daar op den duur niet meer naar luistert, afhaakt. Ik heb hem terug laten kijken in zijn beelden om te kijken of daar iets bijzat wat hem zou kunnen helpen om er een laag aan toe te voegen. We kwamen uit op het beeld van een lammetje en dat heeft hij gebruikt als vertrekpunt om iets te schrijven rond kwetsbaarheid. Hij heeft er later voor gekozen om dat fragment in zijn solo te monteren als een tegenkleur.'

Geruststellen en vertrouwen geven

'Ik geef tijd om te ventileren. Niet oeverloos maar toch. Soms heeft dat gewoon te maken met de angst om te beginnen. Als ik dat merk, help ik ze over die angst heen door deadlines te stellen, verbonden met

een opdracht: 'Straks kom ik kijken en dan is dat en dat er.'

boven te laten drijven waar de theatrale potentie zit. Hoe ga je een publiek meenemen in jouw wereld? Ik trek ze op weg. Ze zijn nog echt jong.'

HET ONTBREKENDE KAARTJE

Of Jelle een kaartje mist? Waar grijpt hij vaak naar bij het begeleiden van jongeren die zelfstandig maken dat nog niet op een kaartje staat?

Aandacht geven

'Voor mij raakt dat aan veel: aandacht geven aan de leerlingen waar ik mee werk, aandacht geven aan het proces, aan de vorm, aan de groep, aan het belang van tijd en ruimte maken. Zien wie er voor

mij zit en waar die persoon mee bezig is. Ik wil dat de persoon en het werk echt met elkaar te maken hebben, zonder dat het in zelfexpressie blijft steken of een zweem van therapie heeft. Iemand kan artistiek én persoonlijk sterk in iets staan, omdat het iets wezenlijk is, het maakproces wordt dan bijna transformatief voor die persoon. Misschien is het dat waar ik naar zoek: dat de persoon en

Ik zeg ook expliciet dat het niet af moet zijn. En ze moeten weten dat ik als ik iets maak, ik het ook niet weet en dat dat dus prima is. Dat dat erbij hoort. Het niet helemaal vinden hoort er dus ook gewoon bij. En dat is iets anders dan de boodschap geven dat het niet uitmaakt wat er uit het werkproces komt. Ze moeten er vol voor gaan.'

Gebalanceerd afwisselen tussen intensief begeleiden en loslaten

COACHING VAN DE GROEP

'Dat vind ik heel moeilijk. Hoeveel laat je hen doen? Hoeveel stuur je? Ik voel van mezelf dat ik geneigd ben om dicht bij hen te zijn. Niet om te zeggen

hoe het moet maar om het maximale eruit te kunnen halen. Ik zorg ervoor dat ik echt begrijp wat voor wereld de leerling wil oproepen. Dat heeft voor mij met resonantie te maken. Waar zit die persoon rond te cirkelen? Zowel in inhoud als in vorm? En wat kan ik daartoe bijdragen? Ik kijk naar de potentie die aanwezig is in iets wat de leerling maakt en wil dat daar niet aan voorbij gegaan wordt. Dat is wat ik heel de tijd doe, zowel in gesprek als in opdrachten die ik formuleer: proberen

wat die persoon maakt, samenvallen. Omdat het dan klopt. Daar word ik gelukkig van, als ik kijk naar een solo en voel dat die persoon en het werk samenvallen.'

INSPIRATIEBRONNEN

In de loop van het interview noemt Jelle inspiratiebronnen voor zijn werk:

*Matt Madden,
‘Stijloefeningen,
99 manieren om een
verhaal te vertellen’*

Om hen te laten zien wat spelen met vorm kan zijn, toont hij zijn leerlingen het boek van Matt Madden. In dit boek vertelt Matt Madden op één pagina een banale anekdote in stripvorm.

Vervolgens maakt hij daar 99 stilistische en narratieve varianten op.

Gert Biesta

Jelle kent zijn werk door en door. De beschrijving van Biesta van wat een leerkracht doet: onderbreken, de aandacht op iets vestigen, het scheppen van de tijd die nodig is om stil te staan en vervolgens de

leerling ondersteunen en voeden om een weg af te kunnen leggen, vormt een leidraad voor Jelle. Ook de rol die Biesta ziet voor onderwijs om jongeren in contact te

brengen met de wereld en hen manieren te laten zoeken om zich daartoe te verhouden, klinkt door in de manier waarop Jelle werkt.

Hannah Arendt

Jelle vindt de ‘tafel van de wereld’, een metafoor die Arendt gebruikt, een heldere kapstok voor zijn manier van werken. Arendt beschouwt in deze metafoor de wereld als een tafel en de wereldbewo-

ners als tafelgasten. Ze delen de tafel met elkaar én de tafel scheidt hen ook van elkaar. Wat er op de tafel wordt gelegd vormt een ‘inter-esse’, als een derde ding waartoe iedereen zich verhoudt. De metafoor onderstreept het samengaan van individualiteit en pluraliteit die Jelle wenst te vertalen naar zijn werkwijze bij het begeleiden van individuele en collectieve maakprocessen.

KAARTJES MET JORG

DOOR TANJA OOSTVOGELS

Ik spreek met Jorg van den Kieboom. Samen met Hidde Brouwers is hij artistiek leider van 39Graden, een organisatie in Breda die jongeren de kans wil bieden om zelf podiumwerk te maken. Ik kreeg de kans in april en mei 2023 om het maakproces van de jongeren van de 39Graden Club die hij begeleidt een paar keer te observeren en Jorg te interviewen bij één van die bijeenkomsten.

Naast zijn werk bij 39Graden werkt Jorg als theaterdocent in de meest uiteenlopende contexten en heeft hij samen met Hidde een gezelschap: het zuid land.

39Graden bestaat al lang. Jorg was er indertijd als jongere ook actief. Een jaar geleden namen Hidde en Jorg het artistiek leiderschap over en probeerden ze nieuwe accenten te leggen. De jongeren bij 39Graden vormen een community, zoals ze het zelf noemen. Ze zijn op verschillende manieren betrokken bij 39Graden: ze doen bijvoorbeeld een losse workshop of organiseren mee het 39Graden festival. Een deel van deze jongeren stapt mee

in een intens jaartraject: de 39Graden Club. Ze doorlopen een jaartraject met als eindpunt het 39Graden festival: een weekend lang tonen de jongeren korte zelfgemaakte presentaties van zeer divers podiumwerk.

In het eerste deel van hun jaartraject werken de jongeren mee aan een maakproces dat Jorg samen met een collega regisseert. De jongeren staan hier nog ten dienste van het project. In de repetitiefase zoekt Jorg wel actief naar wat de jongeren kunnen bijdragen. Hij poogt op die manier hun makerschap aan te wakkeren. Met die ervaring op zak beginnen de jongeren aan de tweede helft van het jaartraject: zelf een korte presentatie maken. Jorg nodigt een collega uit het werkveld uit om samen met hem de jongeren te coachen. Dit jaar was dat regisseur Lara van Hoof. De jongeren kiezen zelf wat ze willen maken. De enige voorwaarden: het mag maximaal tien minuten duren en het moet eenvoudig zijn qua decor en licht. De jongeren kunnen kiezen voor een solo of samenwerken. Ze kunnen als maker/speler meedoen of anderen regisseren.

De 39Graden Club is één van de mogelijke routes naar het 39Graden festival. Daarnaast kunnen jongeren er ook voor kiezen om zich aan te melden voor een korter traject met als eindpunt het 39Graden festival. In dat traject maken ze zelf een presentatie en komen ze naar twee

coachingdagen waarin ze beroep kunnen doen op verschillende coaches om hen te begeleiden naar het festival toe.

Mogelijke oplossingen niet aanbieden

RISICO EN VEILIGHEID

‘Dat is afhankelijk van de jongere in kwestie. Een reden om het niet te doen, is dat ik niet wil dat er een luiheid ontstaat: ‘Zoeken hoeft niet echt

want Jorg komt toch met een idee aandragen’. Soms doe ik het wel. Dan zeg ik letterlijk: ‘Vind je het goed dat ik even iets doe met wat je nu hebt, want ik zie dat je vastloopt. En misschien haal je daar weer iets nieuws uit en je kan er ook voor kiezen om het gewoon weg te gooien.’ Dus dan geef ik wat ik zou doen als een mogelijk idee.’

Focussen op interessante momenten

FEEDBACK

‘Als je de interessante momenten benoemt, denk ik dat je het ook veel makkelijker kan hebben over de momenten die niet werken. Ik analyseer met hen wat wél werkt om zo

samen te bekijken hoe wat niet werkt interessanter gemaakt kan worden. Wat werkt? En vooral: waarom werkt het? Dat is de ingang.’

Peerfeedback mogelijk maken

‘Ik wil dat feedback naar elkaars werk toe meer is dan: ‘Ik vond het heel leuk’. Ik stuur de manier waarop ze feedback geven aan elkaar omdat ik wil dat ze niet in een oordelende rol kruipen maar echt mee

zoeken. Ik vraag ze bijvoorbeeld om als ze gekeken hebben, twee dingen te benoemen: één iets waarvan ze vinden dat dat zeer sterk werkt en één iets waarvan ze denken dat dat beter kan. Ik vraag ze dan om mogelijkheden te bieden over hoe zij denken dat het beter zou kunnen werken. Of ik vraag ze om te zwijgen als ze gekeken hebben en eerst de maker aan het woord te laten: welke vraag wil de maker stellen aan het publiek? En ik vraag ze dan om daar met zorg op te antwoorden. Iets zelf maken is heel kwetsbaar, er moet een veilige sfeer zijn om tot iets te kunnen komen’

Luisteren, samenvatten en doorvragen

VRAGEN STELLEN
‘Ik denk dat ik vooral probeer aan te horen, te filteren en dan terug te geven. De kunst is om door de ruis heen te horen wat ze nu eigenlijk willen. Wat is de kern? En die probeer ik dan terug te geven.’

Vragen stellen over inhoudelijke noodzaak

‘Ik weet dat daar in mijn opleiding op werd gehamerd. Wat wil je? Waarom wil je dit vertellen? De vraag naar inhoudelijke noodzaak is een hele goede vraag, maar ik vind het voor deze leeftijd

niet de goede ingang omdat het maakproces daar meteen hoofdelijk door wordt. Ik vind het veel fijner als ze vanuit intuïtie, lol, spelplezier en enthousiasme beginnen te maken. Vanuit dat vuurtje begint een maakproces. De vraag wat ze ermee willen vertellen ontstaat dan later wel. Ik vind dat we in de wereld van vandaag al zoveel moeten reflecteren, moeten weten.’

werkwijze, zodat de jongeren konden zien hoe zij materiaal genereert. Ze deed een opdracht met hen om hen te ondersteunen in het elkaar regisseren. Lara vroeg een deel van de jongeren om te kijken aan de kant en een deel om ergens op de spelvloer te gaan ‘hangen’ en te denken: ‘Dit is de beste houding ooit’. Lara werkte er op haar manier aan verder: door wat ze zag op de vloer, gaf ze de spelers steeds een nieuwe spelregel. Uiteindelijk vroeg ze aan de jongeren aan de kant om een spelregel te geven vanuit wat ze zagen gebeuren op de vloer. Op die manier proberen we de ervaring te delen hoe je een wisselwerking kan laten ontstaan tussen speler en regisseur. We wilden laten zien dat een regisseur niet alwetend hoeft te zijn, maar op het moment kan reageren. Dat het interessant kan zijn om met je speler op de vloer te gaan en te zien wat de speler aanbiedt en vanuit wat je interessant vindt, verder te gaan. Niet meteen teveel willen, maar stap voor stap zoeken. De groep had met mij al gewerkt naar een voorstelling toe, mijn werkwijze kenden ze. En ze konden zo zien dat er niet één werkwijze bestaat. Sommige jongeren pikten uit de manier waarop wij werkten dingen mee om uit te proberen. Anderen beseften door het meekrijgen van twee werkwijzen dat er dus meerdere bestaan. Dat hun eigen werkwijze dus ook goed is.’

Opdrachten aanbieden om materiaal te genereren

OPDRACHTEN
‘Sommige jongeren kiezen ervoor om te regisseren, niet om te spelen en moeten dus zelf opdrachten bedenken om materiaal te genereren bij hun spelers. We lieten ze vertrekken

vanuit: wat kun je op de vloer doen? Wat zie je een speler doen en hoe regisseer je dat? Hoe bied je iets aan? We proberen ze aan te reiken dat hoe eenvoudiger je een opdracht maakt, des te meer materiaal het kan opleveren. Vermijd teveel uitleg, geef iets simpel waar een speler mee aan de slag kan zodat jij weer iets kan terugkrijgen. Dus steeds komt terug: vermijd oeverloos praten, werk op de vloer via korte opdrachten, maak het simpel, niet teveel willen, probeer niet een megalomaan verhaal te vertellen want dan verdrink je.’

Ervaring delen

KUNSTENAAR ONDER DE KUNSTENAARS
‘De eerste twee repetities van het zelfstandig maakproces heeft Lara opdrachten gedaan met de jongeren vanuit haar

Artistieke oordelen inhouden

‘Ik zeg soms dat ik iets mooi vind, maar ik zeg niet dat ik iets lelijk vind. Ik vind dat dat oordelen al genoeg gebeurt, dus ik probeer meer vanuit een inhoud te kijken. Stel, iemand heeft een kostuum

aan dat zeer vreemd is bij dat personage of die inhoud, dan koppel ik daar een vraag aan in plaats van een oordeel uit te spreken. Iets wegzetten als mooi of lelijk, vind ik te makkelijk. Er moet een gezamenlijk zoeken zijn om iets verteld te krijgen. En ik wil dat ze weggelaten van: wat vind jij? Ik kaats die vraag dan terug: wat vind jij? Want jij wil iets maken.

Lara en ik zijn er niet om ons idee te projecteren op wat de jongeren maken. We zijn er om sturing te geven en om te kijken wat theatrale middelen zijn die ze kunnen inzetten waardoor iets spannend wordt. Ik probeer ze bijvoorbeeld weg te houden van alles uit te leggen en ik probeer ze te laten zien wat de kracht van verbeelding is. Ik vind het belangrijk dat ze doordenken over en uitproberen rond de vorm. Wat wordt je beeld? Waarom? Welke muziek gebruik je? Waarom gebruik je die? Waar ze zelf nog vaak voor kiezen, is het letterlijke: één op één. Ik zet een realistische huiskamer op scène, bijvoorbeeld. Ik wil

dat ze de anekdote overstijgen. Ik probeer ze uit te dagen om door te denken over de vorm en de inhoud die ze kiezen. Op die manier zijn we dus op zoek naar kwaliteit in het eindproduct. Maar misschien nog meer naar de kwaliteit van volledig achter iets gaan staan en iets uitproberen. Het risico dat zo'n zoektocht mis gaat, hoort daarbij. Ik probeer altijd via plezier en via onderzoeken met elkaar kwaliteit te laten ontstaan. En als ik zie wat precies de kwaliteit zou kunnen zijn van een bepaalde performance, ondersteun ik zo goed mogelijk om die naar boven te halen met ze. En nee, dat hoeft dan niet mijn smaak te zijn.'

Nadruk leggen op het belang van het proces

HET PROCES

'Ik merk dat er een prestatiedrang is onder de jongeren waarmee ik werk. Het gevaar bestaat dat ze proberen te maken wat ze denken dat een ander goed zal vinden. Ik ben juist

benieuwd naar wat zij zelf interessant vinden, al is dat een disconummer uit de eighties waar ze heel erg veel energie van krijgen of wat dan ook. Ik vraag ze om op zoek te gaan naar waar zij van aangaan en dat als vertrekpunt te gebruiken. Ik zeg ze: 'start een proces niet vanuit

ze zelf aan het maken zijn. Ik nodig ze zo uit om door te denken en beslissingen te nemen zonder ze de pap in de mond te geven.'

Het werken op de vloer stimuleren

COACHING VAN DE GROEP

'Wat ik merk is dat ze als eerste ingang tot maken ervoor kiezen om te gaan zitten en het erover te gaan hebben met elkaar. Soms is dat juist dodelijk

voor het proces. We hebben ze in het begin van de tafel weggehaald en ze laten wandelen met elkaar en op die manier laten praten. Daarna lieten we ze iets uit dat gesprek kiezen om op verder te werken en probeerden we ze aan te jagen om meteen te gaan doen. Ik wil dat ze aan de slag gaan. Op de vloer. We hebben elke dinsdagavond repetitie, maar daarnaast zijn tijdens de rest van de week de ruimtes hier in Podium Bloos beschikbaar. We vragen de jongeren om een planning te maken voor repetities en vragen ze om dan ook écht te repeteren. Ze maken daar ook gebruik van en dat vind ik heel goed. Het proces zelf wordt zo ook van hen en vindt niet alleen hier plaats wanneer wij er zijn. Ze moeten het zelf indelen, ze moeten aan de gang. Ze nemen zelf verantwoordelijkheid over

wat een interessant of goed eindproduct zou zijn in de ogen van anderen. Wat jij interessant vindt, vind ik waarschijnlijk interessant omdat jij het zo interessant vindt. Dus start van daaruit een proces.' Zo was er in dit traject bijvoorbeeld een meisje dat in de war raakte en vertelde dat ze niet goed abstract kan denken en dat ze het gevoel had dat dat moest omdat iedereen om haar heen dat deed. Bij haar was het dus zaak om dat 'moeten' weg te nemen en samen met haar terug te zoeken naar waar zij zin in had om van daaruit weer in het proces, in het zoeken te kunnen stappen.'

Helpen om zelf beslissingen te nemen

INDIVIDUELE COACHING

'Bij de groep dit jaar, merkte ik dat ze van vervreemding houden maar niet precies weten wat dat is. Ik liet ze beeldmateriaal zien van andere makers die

dat vervreemdende sterk toepassen. Daar praatten we over door. Wat is dat, vervreemding? Hoe werkt het? Wat valt je op in vorm? Waarom is die vorm er? Wat valt op aan deze speelstijl? Wat voor effect heeft die speelstijl? Dat soort gesprekken doen hen opnieuw kijken naar wat

hun proces. In de repetitie op dinsdagavond trekken we dat vaak door. We hebben in ons achterhoofd een plan van hoe we de repetitie kunnen indelen, maar we beginnen altijd met de vraag: 'Wat hebben jullie nu nodig?' Als hun antwoord betekent dat we heel onze planning voor die avond moeten omgooien, dan doen we dat. Wat daaronder ligt is dat we ze benaderen als maker en daar hoort die werkhouding bij.'

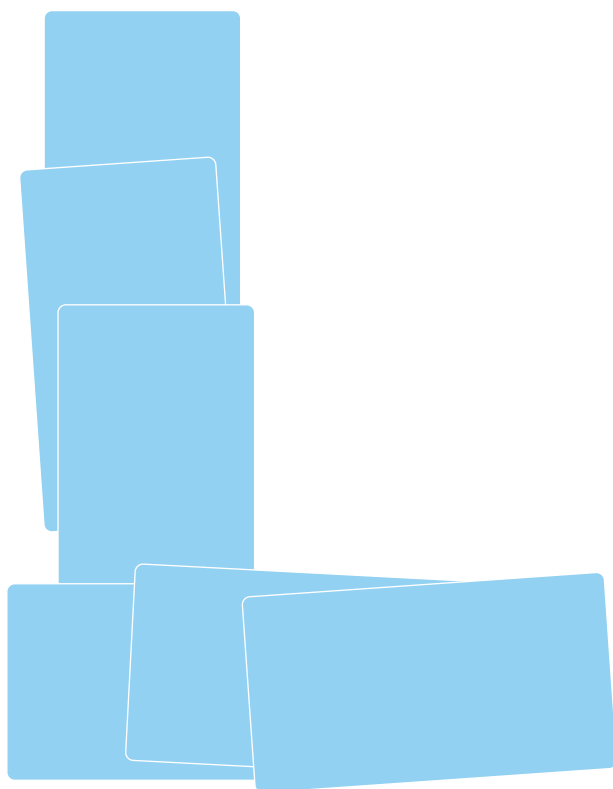
HET ONTBREKENDE KAARTJE

Of Jorg een kaartje mist? Waar grijpt hij vaak naar bij het begeleiden van jongeren die zelfstandig maken wat nog niet op een kaartje staat?

Helpen braafheid overboord te gooien

‘Niet alles hoeft logisch te zijn. Ik wil dat ze een onderbuikgevoel durven te volgen en vertrouwen op de beelden of ideeën die plots bij hen opkomen. Zeker als ze al een tijd met de materie bezig zijn.

Dan komt een beeld, hoewel aanvankelijk onverklaarbaar, niet zomaar. Ze moeten het zeker niet allemaal uitgelegd krijgen. Ook in de omgang met jongeren zoek ik ernaar om braafheid overboord te gooien. Ik installeer dat bewust: ik plaag jullie en jullie plagen mij. Plezier is een wezenlijk deel van het werk, zowel op de vloer als ernaast. Ik wil dat er zin is om te komen, om te onderzoeken, om te repeteren.’



CARDS WITH LISI

BY ANN SAELENS

Today I spoke with Lisi Estaras, a choreographer and dance coach involved in numerous dance and theater productions in Belgium and abroad. She has collaborated on various productions with Les Ballets C de la B and runs her own company: MonkeyMind Company. Lisi conducts workshops and masterclasses for various groups of dancers and actors in different settings. Additionally, she has conducted research on inclusive dance practices (Art Brut).

As part of a project at the Conservatory of Antwerp, Lisi collaborated with bachelor students in dance, working alongside dancers from Platform K and LABO, two organizations deeply embedded in inclusive dance practices. Together with Lisi, they were developing a new performance. In October 2023 I had the opportunity to observe her work process multiple times and subsequently engage in a conversation with Lisi about her roles as a coach, choreographer and creator. The interview was conducted in English.

Using humour as a tool

RISK AND SAFETY
‘I like to laugh in the studio. I like humor in general: to not take yourself so seriously is already a piece of art. Because artists who do take themselves too

seriously, I cannot cope with them. In some contexts people can be shocked by what I’m saying because it can be out of place to say it, for example in a school. They look at me and think ‘this is not possible’. But for me it is a way of communicating, for me it is almost like a mission to take the solemnness away from the process. I like humor. I like the absurd. I like a rehearsal being fun. For me it is very important, I want to have fun in my life. And also because I want to work in a horizontal way: if you don’t feel at ease to fantasize, if you don’t feel the freedom to propose things, it won’t be interesting. As a coach you need people to feel that they can be at ease and propose things, otherwise they will be waiting for you to tell them what to do. And that for me would be the most unartistic way of working. I don’t want that. So I put a lot of humor in the rehearsal.’

examples of what I found good or strong in what they showed. That way they know what I felt and found interesting. And I also try, for each one of them, to find a good moment. I want everybody to feel good, I try to be careful that I mention something good from everyone.

In a conservatory many times you hear people saying things like ‘What are we going to do with these dancers, nothing is coming out of them that is interesting!’. But for me in time there will always be something interesting. You have to give it time, there is always something interesting in everyone. It is just not always showing in the first moment. With some people you connect instantly because the material connects with you. But if you don’t connect immediately and you judge too fast, you can kill it. Because in the beginning work is very fragile, they sometimes don’t even know what they are doing, and if somebody is immediately saying ‘this looks weak’, it is dead. Before you do that move as a coach or teacher, you better be very sure, because otherwise sometimes there is no way back.’

Avoiding questions about the task

‘I often say ‘I don’t know.’ Sometimes they ask me ‘Should I do it like this?’ or ‘Should I come from there?’. Then I say, ‘I don’t know.’ It is a great phrase ‘I don’t know’, because then they find a solution,

the solution comes from the inside. I try not to explain to much because it is contra-productive. If you know too much you kill it before you do it. ‘Nothing can go wrong. Even if you don’t understand the task, whatever you do is fine’ I say that out loud a lot.’

Focussing on interesting moments

FEEDBACK

‘Sometimes when I see things in a rehearsal I’m pushing them by giving positive input. And I also push them to explore. For example I ask them to speed up, to go to the end

of the possibilities of something. The way I give feedback is very different depending on the process. It really depends on who I am working with and what is at stake. If the focus is on the process, I will probably give

Offering a new idea instead of judging

‘I add layers. I don’t always talk about what they did, but I add something new because I like to keep going in the rehearsal or in class. I want them to get lost in the tasks by doing in action because the body

collapses if you stop all the time. That’s why I always say, ‘Don’t stop while I speak’. I want them to keep going in what they are doing and include what I am offering without stopping. They have to keep going. In that way even a warming-up can be creative: you are in action; you hear things and you can include them and explore them.’

Ask questions about “how” they want to tell

ASKING QUESTIONS

‘I don’t want to know the urgency of the content, I want to see it. Asking about how they want to tell is probably more technical and has more layers for me. If you

choose some kind of physicality, how is this physicality working for you? How do you want to do that? Sometimes you have a theme and then the how comes later. But

sometimes you start by doing and the theme comes afterwards. It depends on if you start from the content/ theme or not.

With text you probably choose more in a rational way about how because of the content, but with dance it is often different. For example I am working now with a visual artist and she is using text. The words she is using, the way she is using them (the form, the structure) is saying something about the content and the emotion of it.

The how and the what is always there in different graduations combined with the intuitive work.'

Offering assignments to choose content and enforcing limitations

ASSIGNMENTS

'Offering assignments to choose content and enforcing limitations often go together for me, because the assignments that I give are almost never completely free,

they always have limitations. For example I am working a lot with blocking parts of the body, because it allows you to move in a different way. Of course it depends on the

situation: we can choose to go deeper in what they already know, or we can look for something they don't know how to do. For me it is never about virtuosity. I want to see the person behind the technique, to see what might be wrong with that person and also that you are not like everybody else. It opens a new door. Because the first thing they normally show in a rehearsal is their skills and their qualities, what they already know and can. But for me you can find content in what is not already known, in what is not working. If you have to concentrate on how to move in a different way, in a way that is not organic, you immediately start to have a theatrical construction, a scene that might tell a story. Through the task you see the possible content. And I always try to tell stories through the physicality of the body. If you, for example, technically increase the speed of a movement, you will come to a different state and that state might give you content.'

Cherishing and fostering ambiguity

BEING AN ARTIST AMONG ARTISTS

'I don't think that I am doing it consciously. But I like to see humanity in the things I do and ambiguity for me is one of the most powerful tools we have.

We have the capacity to be ambiguous. Sometimes you have to make a statement, that can be good, but not all the time, we are ambiguous in between statements. We do not take sides all the time. In theatre, in performances, I like to see this humanity. And I think if we allow ambiguity in the studio it generates material that might be ambiguous as well, which is a good thing, because it is human.

It also has to do with trust. Trusting the people you work with. Sometimes they tell me they want to do an eight-minute solo and I think to myself 'that is too long', but I say 'OK' and then afterwards I see that they were right, they could not explain why they needed eight minutes, but it is good as it is, they were right. Or they do things I do not even like, but if I see that they are really believing in it, that they are defending it, it becomes very touching. So even if I don't like it, it is great. It is beyond me liking it. Because it is about their engagement, they cannot always explain it, but you feel it is important for them. Who am I

to say no? It doesn't matter then. (...) And sometimes I like things that they do and I cannot say why, that happens as well.'

Using your intuition as a tool

'My work is very chaotic. I go in the moment. I do prepare a lot and then I have it in my head and then I change a lot while I'm doing. In a lot of processes, for example I was working with a

person with autism, I do not know what is going to happen, I have to go with the flow. We are there in the studio and we don't know what is going to happen. It is my intuition on the spot that might see the potential on the spot and I try to go that way. (...) I share my judgments. I do not withhold them. I don't censure myself.'

Enhancing collaborative working as a service to the individual

THE PROCESS

'I agree with all of the cards but it is not necessarily something I talk about, because I don't talk a lot in a rehearsal. But for example enhancing

collaborative working, I do it quite a lot. Because by pushing the other you're helping them. For me it is fundamental: when you're in service of the other this is not passive. It is quite the opposite: you're very active because you're pushing the other and it is not necessarily always with kindness or about being nice. By giving contrast you're helping the other. For me creation is not only about your own bubble, for me the world has to come inside and this is a way to be both introspective and to be connected to the outside world. I like the awareness of this, because it gives tension. In a way you function always in relation to the group. It is never a solo act even if you are solo because other people are there watching. And even if they're not watching, they are there. That's why it is also so interesting to work with these diverse groups because everybody in the group is very different and so it opens a lot of creative modes of doing things.'

Intervening in the work-method

COACHING THE INDIVIDUAL

'For me the work-method is really important. The way you work on things is as important as what you want to make. You have to discover your

working-method. You need to have a structure for the way you want to work on something. If you have a piece, you need to dissect it and decide how you want to approach each section. You'll need a schedule. I give an example of a score, how they can make sections in it, for example divide it in islands of movements where something is more fixed and the moments in between that are more free. And for these islands you can go more specific, for example they have a specific timing or a condition or this is written material or this is improvised. And in between you can keep sections free, not fix everything for example. This is especially the case with solo-work, but also with little groups. To make sure there is space for everyone. With groups you sometimes have to intervene because of the group dynamics. For example there is someone who is leading the group, the natural leader, and the others follow or they don't connect to each other. Then you must decide if you are going to do something, are you going to act or be passive/active about it. Then you must intervene so they can give place for that person. You do a lot of negotiations to make them work together.

What I also do is naming material. It is really important to find a name for the material. You create a language, you create a world in the process with those words, it's your universe. You can think about the piece as your

universe with these people, it cannot exist without them. You have your own codes or language which you have in common. In dance we often name things. By naming, you start acknowledging what it is, it is a mental process. We only name what we know. By naming it, it becomes something, you give it character.'

Showing optimism about the plan

'Showing optimism about the plan is a good idea. A good atmosphere is important, the good vibe! You can only put people in a kind of tension very far in a process. When you already know the person

very well and you know how you can provoke something. For example if you leave them all alone to work by themselves it can be very confronting. It can be very creative to have to make your own decisions, to be left alone and to defend what you want to do. You can be supportive by giving this freedom.'

Framing emotions as a natural element of the process

'I don't like so much to bring the personal life into the studio. In a way that it is not constructive for the piece. Of course we talk about things. And of course it is important that life comes into the studio

but it is a very thin line how much you open up that conversation. I don't stop a rehearsal because someone is crying, of course not. I give them time, but I don't make a drama about it. People who have more experience are used to that, emotions happen, someone might freak out, but then we go on. I also like these emotions. I am not afraid of them. We're always afraid when people become emotional, but we shouldn't. It is a kind of openness that is important. If they stay they can renew themselves, because if you step out of the rehearsal because you're emotional, you stop everything. If you take a little time and then go on and we all find it normal, you feel you are not judged because you became emotional. On the other hand I cannot cope with the diva-act: actors who tend to be very dramatic about themselves.'

Side-coaching

COACHING THE GROUP

'I often start by being physical myself, for example doing the warming-up together, because when I am physical I can understand

better what I need to say, I need to feel the energy myself to be able to guide, I guide with my body. And then slowly I get out to look at them and guide them further with my side-coaching. Some choreographers always stay outside and watch and coach from the side, but I like to feel it from the inside first, with my body. Many do it and some not at all. What I don't do, because I find it horrible, is doing it how they should do it, as an example. On the other hand sometimes it is necessary to do that. Sometimes I get really irritated and then I go full force just to show them how you can move in another way. It doesn't always have to be an organic way, sometimes as a coach you can cut through and shock them by doing something yourself. I also like this kind of violence, or maybe not violence, but a sort of anger. I like it on stage and I use it because it is a kind of fire or temperamental style which is also part of life.'

THE MISSING CARD

Does Lisi miss a card? What does she do when she coaches people and didn't already see mentioned on our cards?

Installing concentration

'We are so precise and creative when we are really concentrated. I have to make sure they are here and now. This contradicts with the idea that you can hear everything outside and think about everything

outside. But you need both. You need to be really concentrated in the moment and be open, aware of everything outside. You are working and it is mentally and physically exhausting. I want them not to have this nonchalance-attitude. It is not about doing your thing, but about what we are constructing together. I make it so demanding that they have to be concentrated. Discipline and concentration are very important. Discipline is a very important tool. I don't like nonchalance and being cool. Even if you're great on stage, I don't care. It is not interesting because it is under-estimating what the others are doing by being nonchalant. Sometimes they are like that because they are young and insecure. In that case, I don't always say something about it, but I don't want it in the studio. It can and should be fun and humorous,

Balancing between intensive coaching and letting-go

'Sometimes I do not say anything for a long time. Because I am not sure. I'm thinking about how to put it in words. Because you can kill it by saying the wrong words and then they are totally off. Or maybe

not wrong, but still, it didn't work, or you push them to a place they didn't want. So I keep quiet. And sometimes I let things happen that are not so important, relevant or good. It is not wasting time, but it is passing time together. Sometimes they improvise and it is not going anywhere, it is useless, but you still let it be because they are having fun and they are exploring, they are chilling out. It is like having coffee but they are improvising. And then I think, 'OK, it doesn't matter, it doesn't work, it is never going to work, it doesn't have any future, but it is OK.' I still let it be. Not because it might end up somewhere interesting, but because I think they need it. I let it be for them, because they seem to have fun. I see it is useless and it is wasting time but I let the time be wasted. Time is also there to be wasted; it doesn't always have to be in function of something. Of course only when I have time to be wasted!'

but with a conviction. It is hard work. Developing this kind of discipline for yourself is very important. I, myself, I am not nonchalant in any way, maybe by not being it myself, I might generate this attitude in the group. And it is also about having rituals or rules that are helping you to know you need to be concentrated and disciplined. I think I enforce it more in between than saying it out loud, I need them to have a kind of mentality that is concentrated and committed to do the tasks. You need your body, your head, your spirit, your love, ... You need everything, you have to be devoted to do this.'

*Stelen van ideeën
aanmoedigen*

Arnaud Deflem

*Zelf doen
op de vloer*

Giovanni Baudonck

Aandacht geven

Jelle De Grauwe

*Helpen braafheid
overboord te gooien*

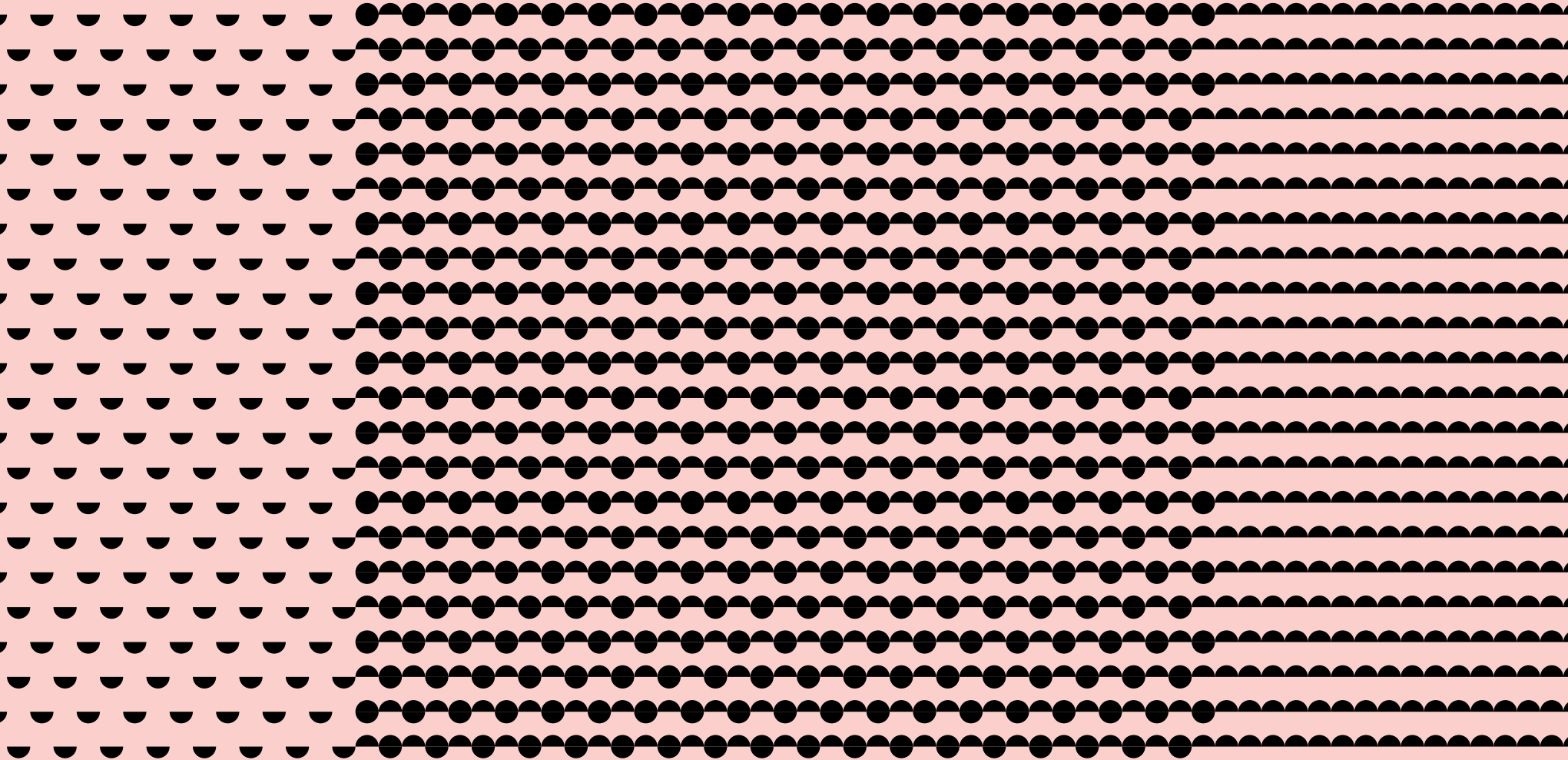
Jorg van den Kieboom

*Installing
concentration*

Lisi Estaras

DE ONMOGELIJKHEID OM TE OORDELEN

Hoe beoordeel je werk van jonge makers?



Tijdens ons onderzoek ontvoerden we regelmatig collega-theaterdocenten naar een onbekende bestemming en namen tijd om te reflecteren. We wilden zo inspireren en geïnspireerd worden.

Maart 2023, ik ontvoer Tanya Hermesen naar de Kunsthumaniora van Hasselt. We gaan kijken naar solo's die de zesdejaars zelf hebben gemaakt. Het is een project waaraan ze het hele jaar hebben gewerkt en waarbij ze coaching krijgen van de theaterdocenten van de Kunsthumaniora. Het doel is om eigen werk af te leveren in de vorm van een solo van ongeveer twintig minuten: de 'Solo XL'. Tanya en ik gaan niet alleen kijken, we jureren ook drie solo's. We kijken én beoordelen dus. Ik gebruik hier bewust het woord 'beoordelen' in plaats van 'evalueren'. De solo is geen deel van een verderlopend traject waarbij wat de jury aandraagt, gebruikt zou kunnen worden om materiaal verder te ontwikkelen. Tijdens het schooljaar zijn er al verschillende binnenschoolse jury's en mentor-gesprekken geweest. Tanya en ik kijken vandaag naar het eindpunt en vormen de buitenschoolse eindjury.

Ik vraag Tanya om mee te gaan omdat ze én een jarenlange expertise heeft als theaterdocent en artistiek coördinator én omdat ze als artistiek directeur van de Theaterdocenten-opleiding in Amsterdam een aantal jaren geleden de evaluatiemethodes een andere richting uitstuurde.

Ruud Horrichs, één van de theaterdocenten bij PIKOH Hasselt, ontvangt ons. In zijn uitleg over hoe te jureren, geeft hij ons een lijst met competenties en zegt hij: 'Deze lijst kan je als leidraad gebruiken maar het hoeft niet. Het kan dat iemand op alle competenties goed scoort en een oninteressante solo aflevert. Of iemand levert iets echt boeiends af maar het is niet te zien in de competenties.' Hij raakt hiermee meteen aan één van de moeilijkheden in het beoordelen van artistiek werk. Veel scholen hebben zich

de afgelopen jaren ingespannen om het geven van punten voor artistiek werk te vermijden en ontwikkelden een lijst met competenties met als doel genuanceerder en transparanter te beoordelen. Eigen aan artistiek werk is dat het – gelukkig – zeer moeilijk in competenties te vangen is. Mocht dat wel zo zijn, dan was er een recept om artistiek interessant werk te creëren, en dat is er niet. Waarom formuleren we dan competenties? Of nog ruimer: waarom beoordelen we artistiek werk?

Dat beoordelen is overigens niet alleen eigen aan het kunstsecundair onderwijs. Ook in het deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen worden er ‘externe jury’s’ ingericht om bij toonmomenten het werk van leerlingen te beoordelen. Ook buiten het onderwijs is er een drang om artistiek werk te beoordelen of om op zijn minst te bepalen wat het meest interessante werk is. Zo zagen we bij het 39Graden Festival in Breda, een jaarlijks festival waarop jongeren eigen creaties tonen, dat er een ‘Gouden Thermometer’ werd uitgereikt aan de beste performance, inclusief juryrapport. En het professionele circuit kent het Theaterfestival waarbij een jury kiest welke producties belangwekkend waren in het afgelopen theaterseizoen en waarom.

Zelf geef ik ook les in kunstsecundair onderwijs en in het kader van het onderzoek woonde ik de afgelopen twee jaar in verschillende scholen eindjury’s bij aan het einde van het zesde of zevende jaar. Eindjury’s die van school tot school anders worden ingericht, maar steeds bestaan uit juryleden uit het werkveld en docenten van de school die de leerlingen een jaar lang hebben begeleid. In de samenstelling van de jury’s wordt ervoor gewaakt dat de buitenschoolse juryleden uit diverse settings komen zodat er niet op één manier naar het werk van de jongeren wordt gekeken. De jury’s worden voorgezeten door competente juryvoorzitters die ervoor waken dat de input van de buitenschoolse jury voldoende ruimte krijgt en dat het jureren volgens de

afspraken verloopt. De manier van beoordelen is zorgvuldig uitgewerkt. In de meeste scholen ging de jongere in gesprek met de buitenschoolse jury over het gepresenteerde werk. De juryleden stellen vragen, met name over het ontstaan van bepaalde artistieke keuzes. De jongeren zelf hechten grote waarde aan de eindjury. Er wordt echt grondig gekeken naar hun werk en men neemt de tijd om erover door te praten. Daar spreekt een groot respect uit. Omdat er mensen uit het werkveld in de jury zitten, breken de jongeren uit de bekende kring van hun eigen docenten en zetten ze zichzelf in de grote wereld buiten de school. Een mooi overgangsrитуeel aan het einde van de middelbare school en velen voelen dat ook zo aan. Vroeger werden die ‘Geïntegreerde Proeven’ waar de eindjury deel van uitmaakt, ook niet voor niks ‘maturiteitsproeven’ genoemd.

En toch. Mijn houding tegenover deze eindjury’s is dubbel. En ik ben niet alleen. De meeste theaterdocenten die ik spreek, houden niet van het geven van een punt of het geven van een beoordeling in de vorm van competenties aan het einde van het creatieproces van eigen werk van jongeren. Bovendien blijft een gesprek met een jongere in een eindjury vaak steken in een vraag-en-antwoordgesprek waarbij een jury op zoek gaat naar de mate waarin een jongere zich bewust is van de draagwijdte van de gemaakte (artistieke) keuzes en de jongere deze keuzes verdedigt. Woorden vinden voor je werk is niet makkelijk, en als het goed is, zijn de jongeren in de jaren daarvoor daarin gegroeid door feedback te geven op elkaars werk. Maar hoever wil je dat ze gaan in dat verwoorden in een jury? Is het wenselijk dat een (jonge) maker eigen meelagige beelden kan duiden, kan uitleggen? Ook veel makers die al lang in het werkveld staan, kunnen of willen dit niet. Hoe richt je de gesprekken zo in dat er meer ruimte is voor intuïtie in het maken? Dat je toont dat je dat waardeert?

Veel theaterdocenten vinden de jongeren doorgaans ‘braaf’ in de eindjury. Ze vinden dat de jongeren weinig initiatief tonen en een echt gesprek uit de weg gaan. Dat dit dociele gedrag alleen ontstaat door de schoolcontext waarin de jongeren zitten, betwijfel ik. Ook theaterdocenten die met jongeren werken buiten deze context komen dit tegen. Daarnaast zoekt men in de meeste jury’s naar een consensus in beoordeling tussen de verschillende buitenschoolse juryleden. Dit impliceert vaak dat er water bij de wijn wordt gedaan of het gesprek leidt tot een spel dat gewonnen wordt door het jurylid dat het beste zijn visie kan verwoorden. De jury’s waarin dit niet hoeft en de – soms uiteenlopende – beoordelingen van de verschillende buitenschoolse juryleden naast elkaar mogen bestaan, zijn hierin een verademing. Op die manier wordt voor de leerlingen tastbaar gemaakt dat naast objectieve maatstaven het subjectieve, smaak, een belangrijke factor vormt in het al dan niet waarderen van artistiek werk.

Tanya haalt in de auto, op weg naar huis, de feedbackmethode van Dasarts aan. Ze implementeerde deze in de opleiding Theaterdocent van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten waar ze een aantal jaar artistiek leider was.

Een manier van feedback geven, ontwikkeld op basis van de methode van filosoof Karim Benammar. Veel theaterdocenten kennen en gebruiken ondertussen technieken uit deze methode. De methode is oorspronkelijk bedoeld voor een setting waarin een groep in gesprek gaat met een maker over zijn werk.

Peerfeedbackgesprekken die nieuwe input moeten geven aan een artistiek proces. De reden waarom Benammar en later ook Dasarts deze methode begonnen te gebruiken,

DasArts (Master of Theater, AHK) heeft een innovatieve nieuwe wijze van feedback ontwikkeld in samenwerking met de filosoof Karim Benammar.

Hogeschool voor de kunsten
Utrecht Musework



was om weg te komen van het soms oeverloze van zo’n groepsgesprekken. Structuur en steeds terugkerende formats moesten richting geven aan de gesprekken en moesten er vooral voor zorgen dat degene die kijkt, wordt ontslagen van de verantwoordelijkheid om te oordelen, en degene die iets gemaakt heeft, wordt ontslagen van de vraag om het werk te verdedigen. Opvallend bij deze feedbackmethode is dat er een actieve rol is weggelegd voor de maker. Het praten begint vanuit een concrete vraag van de maker. Wat moet dit gesprek voor de maker opleveren? Op welke vragen moet er antwoord komen? De methode is bedoeld als feedforwardmethode. Voor werk in volle ontwikkeling dus. Niet voor een eindproduct zoals het werk dat gepresenteerd wordt voor een eindjury. En toch zag ik, doorprattend met Tanya, mogelijkheden om deze methode te gebruiken als uitgangspunt om met name de positie van de jongere in de eindjury te herdenken.

Tanya oppert dat het interessant zou kunnen zijn om te kijken waar je de beoordeling eruit kunt halen en kunt vervangen door feedforward in een jaartraject van het creëren van zelfstandig werk. Welke leerlijn moet je uitstippelen vanaf het derde jaar om dit te kunnen verwezenlijken? Dus niet alleen: wat wil je dat ze kunnen in zelfstandig maken op het einde van de rit? Maar ook: wat wil je zien dat ze kunnen in een gesprek over hun werk in het zesde jaar? In welke mate moeten ze kunnen praten over wat ze hebben gemaakt? Hoe wil je dat ze zich opstellen in zo’n gesprek? En hoe kun je ze daar naartoe laten groeien door de jaren heen?

Zou het bijvoorbeeld interessant kunnen zijn om in eerdere jury’s in het jaar al experts uit het werkveld of studenten aan theaterscholen uit te nodigen om samen naar het werk in ontwikkeling te kijken, zodat jongeren al gewend raken aan het in gesprek gaan met deze blik van buitenaf? Wat is er nodig over de jaren heen om de jongeren actiever

te maken in het praten over hun werk? Om ze meer zelf te doen nadenken over het parcours dat ze afleggen en ze minder afhankelijk te maken van het oordeel van de docent of van anderen? Zou het interessant zijn om nog bewuster om te gaan in de loop der jaren met de manier waarop er feedback en feedforward wordt gegeven? Hoe kan hierin de positie van de jongere versterkt worden, zodat dit een leerproces kan zijn naar een eindjury toe? En wat voor richtlijnen geef je een buitenschoolse jury precies om ervoor te zorgen dat een ondervraging meer kan evolueren naar een inhoudelijk sterk gesprek?

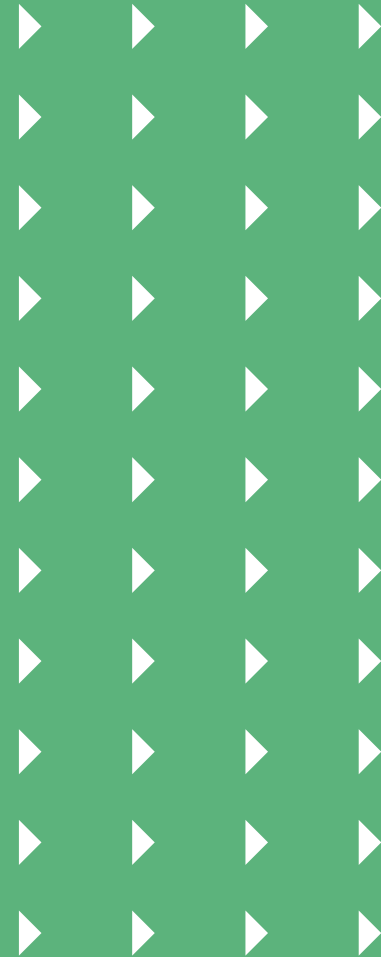
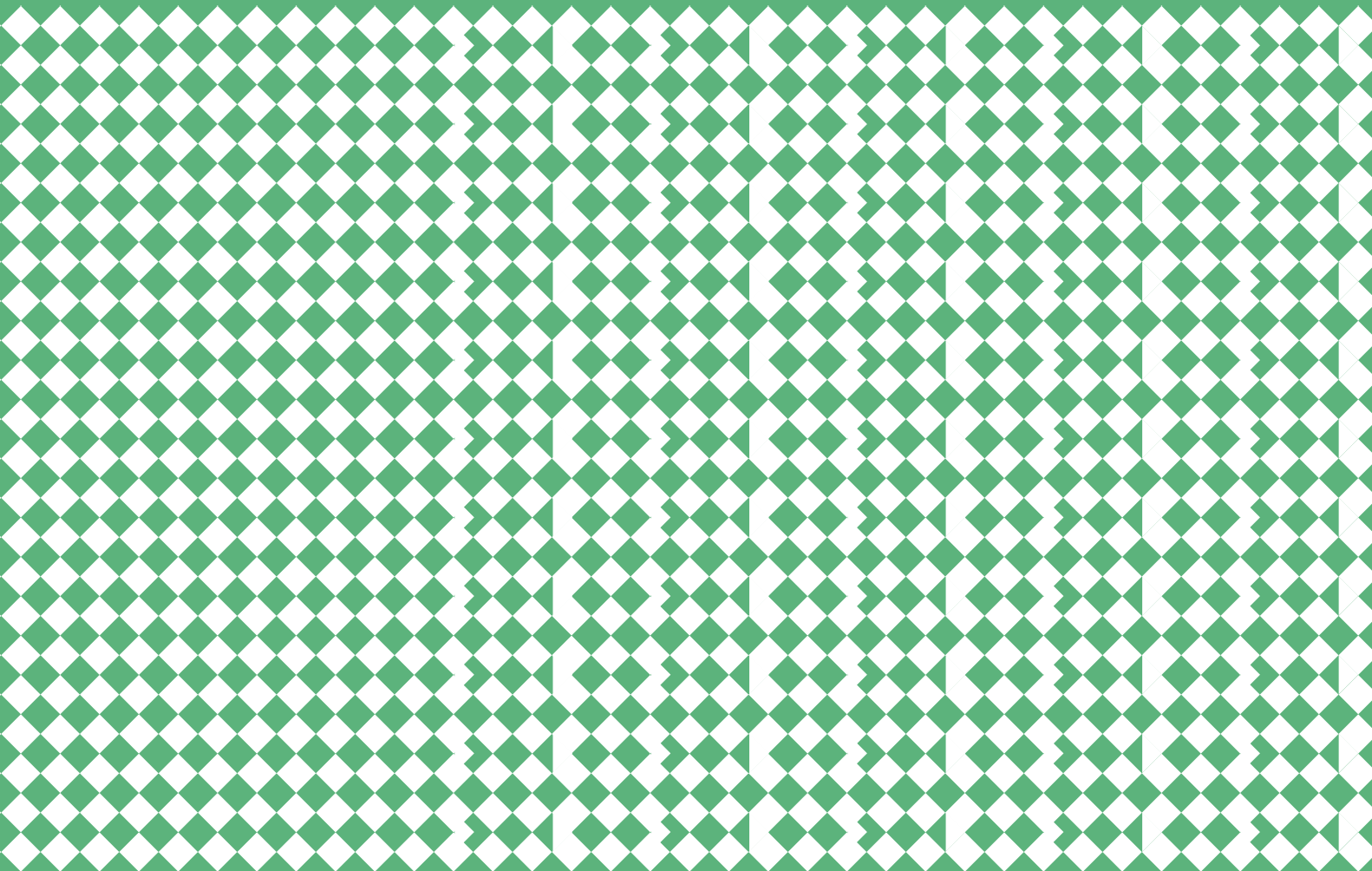
Doodop waren Tanya en ik na de autorit van Hasselt naar huis. Een lange avond was het van kijken, jureren en zoals dat gaat, vlug vlug iets eten. We hadden ons voorgenomen om in de auto naar huis er kort over na te praten, maar deden dat uiteindelijk de hele rit. Omdat het ons niet losliet en we getriggerd waren, maar ook niet onmiddellijk makkelijke oplossingen zagen. Eén autorit was lang genoeg om een balletje op te gooien, maar uiteraard te kort om eruit te raken.

De vragen die deze ontvoering oproept, vind ik pertinent. Iemand die zich geroepen voelt om hier een onderzoek aan te besteden?

Met dank aan: Tanya Hermsen voor haar tijd en inspiratie, Ruud Horrichs en Arnaud Deflem voor hun gastvrijheid en Janni Van Goor voor het nalezen en de extra input.

ZWEMBANDEN

Startopdrachten en maakopdrachten
van theaterdocenten

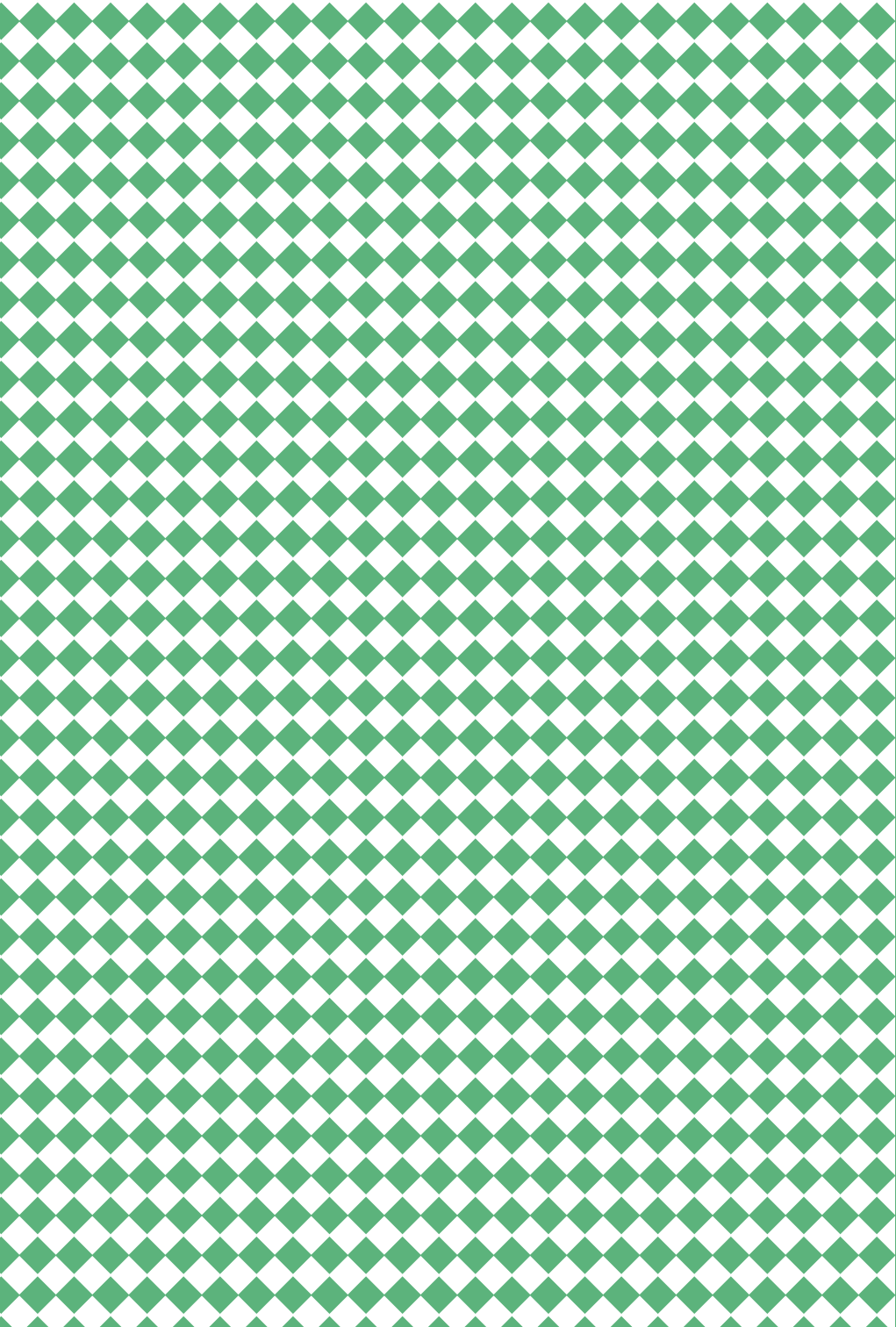


Opdrachten zijn één van de tools die theaterdocenten gebruiken. Maakopdrachten dienen als motor, als hulpmiddel, om te prikkelen, om te blijven zoeken, om te ontregelen of om uit te dagen.

In de observaties in het werkveld zagen we de meest uiteenlopende opdrachten. Zowel opdrachten om een zelfstandig creatieproces op te starten als opdrachten om het maakproces te ondersteunen. Docenten zetten ze in om jongeren materiaal te laten verzamelen, om ze tools aan te reiken bij het maken, om hun vakmanschap in het uitvoeren te vergroten of om hen te helpen om keuzes te maken in het creatieproces. We bevroegen de theaterdocenten over hun opdrachten. Waarom geven ze deze opdracht op dit moment? Wat hopen ze dat deze opdracht in gang zet?

In de eerdere delen van de publicatie zijn al veel opdrachten terug te vinden, hier bundelen we er nog dertien extra, met daarbij de uitleg van het waarom van elke opdracht. Losjes ondergebracht onder de vier velden van het manifest: ‘Om te beginnen moet je starten’, ‘Om te weten wat je moet doen moet je liefhebben’, ‘Om te helpen moet je soms spreken en soms zwijgen’ en ‘Om te leren maken moet je leren maken.’

Opdrachten zijn als hulplijnen die theaterdocenten uitgooien om de jongeren veiligheid te bieden bij de eerste sprong in het water, om hen verder van de oever te duwen, het ruime sop in. En om hen te helpen boven water te blijven als het lastig wordt. Zwembanden.



OM TE
BEGINNEN

MOET JE
STARTEN

2 M²

PRESENTEER JE INSPIRATIEMATERIAAL
IN DE FORM VAN EEN EXPO OP 2 M²

THEATERDOCENTEN DOMINIQUE HOSTE,
JEROEN OP DE BEECK EN NATHALIE ROYMANS

Wat? Iedereen krijgt 2 m² in dezelfde ruimte om hun verzameld inspiratiemateriaal te presenteren. De vorm is vrij. De bedoeling is een tastbare, visuele wereld te creëren op die twee vierkante meter om zo letterlijk een inkijk te geven in alles wat er al is ontstaan. Toeschouwers kunnen er doorheen wandelen en het bekijken als in een expo. Nadien volgen gesprekken met de toeschouwers.

Waarom? Dominique, Jeroen en Nathalie leggen in de geschreven opdracht uit aan de jongeren waarom ze dit van hen vragen: “Een theatermaker is in de eerste plaats een dromer. Alle creatie begint bij het laten ontstaan van beelden, ideeën, geluiden, kleuren, ... Nog voor het eerste concrete idee mag en moet er heel veel ruimte zijn voor alle mogelijke associaties. In aanloop naar deze opdracht geven we korte opdrachten waarin we jullie uitdagen om jullie te laten inspireren. Door te kijken, te lezen, te schrijven en door uit te proberen op de vloer. In deze expo vragen we om die inspiratie samen te brengen. De gesprekken met de toeschouwers bieden nieuwe sporen om verder op te werken.”

Uit de uitgeschreven opdracht 'THE REVOLUTION WILL BE LIVE',
Geïntegreerde proef Woordkunst-Drama 2021-2022, genoteerd tijdens
een observatie door Tanja Oostvogels, maart 2022.

FUN, FUN, FUN

ZOEK IN JE GSM NAAR FILMPJES EN FOTO'S
DIE JE BLIJ MAKEN EN GEBRUIK ZE
ALS INSPIRATIEBRON VOOR EEN SOLO

THEATERDOCENT TANJA OOSTVOGELS

Wat? Doorzoek je gsm naar foto's en filmpjes die je zelf maakte of die je zag van anderen en waar je blij van wordt. Valt daar een lijn in te trekken? Een thema uit te halen?

- Maak een compilatie van die beelden van maximaal twee minuten.
- Maak een solo over wat jou blij maakt en verwerk daar minimaal één beeld uit de compilatie in.

Waarom? Vaak denken jongeren dat een inhoudelijk uitgangspunt voor een creatie iets zwaars moet zijn, zoals een persoonlijke tegenslag of een probleem in de wereld dat hen bezighoudt en onoplosbaar lijkt.

De eerste reden voor deze opdracht was dus een inhoudelijke: ik wilde de jongeren laten ervaren dat iets positiefs ook een ingang kan zijn. De onderwerpen waar ze mee kwamen, waren uiteenlopend: kijken naar eten, reizen met het gezin, K-drama, babbelen met vrienden, foto's van een overleden moeder, uitgaan, ... Als ingang voor de solo's vroeg ik ze om via de solo voelbaar te maken wat dit voor hen betekende, zonder het uit te leggen aan het publiek.

De tweede reden voor deze opdracht was om hen te laten doordenken over het gebruik van beeld in hun solo. Het kader van de compilatie gaf hen een houvast én een uitdaging. Want wat ga je projecteren? Hoe? Wanneer in je solo?

0, 1, 2, 3

BEGIN MET TELLEN EN EINDIG MET
COMPOSITIE, CONTRAST EN OPBOUW.

DANSDOCENT FÉE ROELS

Wat?

Fée: “De opdracht verloopt in verschillende stappen. Bij elke stap gebruik ik muziek en ik verander die zodat het hen echt kan ondersteunen.

Stap 1

- Oefen de beweging die bij elk cijfer hoort.
 - 0 is bevroren
 - 1 is stappen, voor- en achteruit
 - 2 is lopen
 - 3 is bewegen in slow motion
 - 4 is leunen tegen de muur
 - 5 is vallen op de grond
- Doe meteen de beweging die bij het cijfer hoort dat ik zeg.
- Ik zeg de cijfers niet op volgorde en ik wissel af op hoog tempo.
- Kijk naar elkaar als je elkaar kruist, wees bewust van de ruimte en van de groep.

Stap 2

- Bepaal zelf wanneer jullie wisselen van beweging door elkaar aan te voelen. Wees alert, volg elkaars beslissing.
- Begin vanuit rust, neem focus en geef ruimte aan elkaar zodat iedereen een keer kan aangeven.

Stap 3

- Presenteren komt erbij. Het is niet alleen meer een spel onder elkaar maar je doet het alsof een publiek kijkt. Je hoeft niet allemaal hetzelfde cijfer, dezelfde beweging te doen.
- Speel met contrast: groep versus individu, traag versus snel, groot versus klein.
- Speel met compositie: waar in de ruimte ga je je beweging doen en waar in verhouding tot de anderen?
- Speel met opbouw: kies voor eenvoud, laat maximaal drie dingen tegelijk gebeuren en durf iets te laten duren en uit te werken.

Ik splits de groep op en laat hen een paar minuten naar elkaar kijken zodat ze zien wat de meerwaarde is van bepaalde beslissingen.

Ik spreek met ze af dat als ik de muziek langzaam weghaal, ze stilval-
len en spanning houden. Daarna zet ik muziek met een andere sfeer
op en laat ze dan zoeken hoe het is om van daaruit weer te bewegen.

Op een bepaald moment zeg ik tegen de groep die presenteert: ‘nog 30
seconden’ zodat ze samen kunnen zoeken naar een mogelijk eindbeeld.
Dan haal ik de muziek weg en vraag ik ze om nog even in het eindbeeld te
blijven staan.”

Waarom?

Fée: “Voor mij is dit een goede opdracht om mee te
beginnen, ik leid ze hiermee langzaam de wereld van
het zelf maken binnen. Ik begin de opdracht als een opwarming, als een
spel. In de eerste stap van deze opdracht installeer ik vrolijkheid, lichtheid.

Het plezier van het doen staat centraal. Langzaamaan gaat de opdracht over naar een kennismaking met creëren. Iedereen kan het op zijn eigen niveau doen. Ik wil dat ze leren niet alleen vanuit eigen impuls te reageren, maar ook in functie van het geheel, en ze ontwikkelen langzaamaan de durf om voor iets te gaan staan en ze krijgen vertrouwen in hun mogelijkheid om zelf te creëren. Begrippen zoals contrast, compositie en opbouw worden tastbaar en ik kan ze coachen op fijngevoeligheid hierin. Vaak ben ik samen met hen verwonderd over het resultaat van deze speelse opdracht.”

Genoteerd tijdens een observatie door Tanja Oostvogels,
november 2023 en toegelicht door Fée in een interview
door Tanja, augustus 2024.

OM TE WETEN
WAT JE
MOET DOEN

MOET JE
LIEFHEBBEN

NEEFJES EN NICHTJES

KOM BINNEN EN DANS

THEATERDOCENT NILAY CEBER

Wat?

Nilay: “Voor het begin van een les, voordat iedereen binnenkomt, maak ik het fijn voor mezelf. Een muziekje aan, een beetje dansen voor de spiegel en heel erg even met mezelf bezig zijn. Als dan iedereen binnendruppelt, doe ik alsof mijn nichtjes en neefjes binnenkomen, ik zeg gedag en stel vragen zoals ‘Wat heb je gegeten?’ of ‘Heb je lekker geslapen?’ Vervolgens dansen we met elkaar, ik dans dus mee en ik daag hen ook uit om groter en heftiger te dansen. Als het een beginnende groep is, vraag ik hen daarna om abstracter te dansen, niet door te zeggen ‘dans abstract’ maar door bijvoorbeeld te zeggen: ‘Dans met alleen maar één lichaamsdeel, bijvoorbeeld alleen met je wijsvinger of alleen met je wenkbrauwen.’ Dat helpt.”

Waarom?

In de observatie zag ik dat het intens samen dansen zorgde voor een sfeer van collectief plezier en een gemak om als groep vanuit deze ambiance vol overgave en lef aan de maakopdrachten erna te beginnen en samen te creëren.

Nilay: “Doordat een collega me erom vroeg, ben ik bewust gaan kijken naar wat ik intuïtief doe om veiligheid te creëren in een groep. Die hele basale, gewone vragen die ik stel bij het binnenkomen, geven al een gevoel van veiligheid, en ze gaan dan ook aan elkaar dat soort vragen stellen. Ze raken zo aan elkaar verknocht. Na het dansen kan ik verder werken en opdrachten geven waarin ze een vrijheid krijgen die ze moeten pakken.”

Genoteerd tijdens een observatie door Ann Saelens, maart 2022 en uit een interview met theaterdocent Nilay Ceber door Ann Saelens, juni 2022. Verschenen op de blog ‘Verleiden tot het midden’ als podcast onder ‘Drie in Dertig’: Nilay Ceber, gepost op 20 december 2022.

OBSESSIES

MAAK IN TIEN MINUTEN EEN LIJST
MET DINGEN WAARDOOR JE GEOBSEDEERD BENT
EN WEES SPECIFIEK

THEATERDOCENTE CHELSEA WOOLLEY

Wat?

Verloop van de opdracht:

- Schrijf je lijst op. Wees specifiek.
Bijvoorbeeld: ‘Ik ben verzot op documentaires over Engelse boarding-schools.’
- Bekijk je lijst en duid de voor jou meest markante obsessie aan.
- Vertel dit aan de groep.

De theaterdocent vraagt door zodat de obsessie zo specifiek mogelijk wordt geduïd en zodat duidelijk wordt waar de obsessie vandaan komt.

Waarom?

Chelsea legt aan de studenten uit dat volgens haar het artistieke brein gebaat is bij dit soort oefeningen. Het kan een manier kan zijn om diepgang te geven aan wat je wil gaan maken of aan het maken bent, ook al is er geen directe link. Voor de docent is het een manier om de jongeren te leren kennen, om ze echt te zien.

Genoteerd tijdens een observatie door Ann Saelens, februari 2022.

ZOMERGASTEN

WEES DE GAST IN JE EIGEN ZOMERGASTEN

THEATERDOCENT ARNAUD DEFLEM

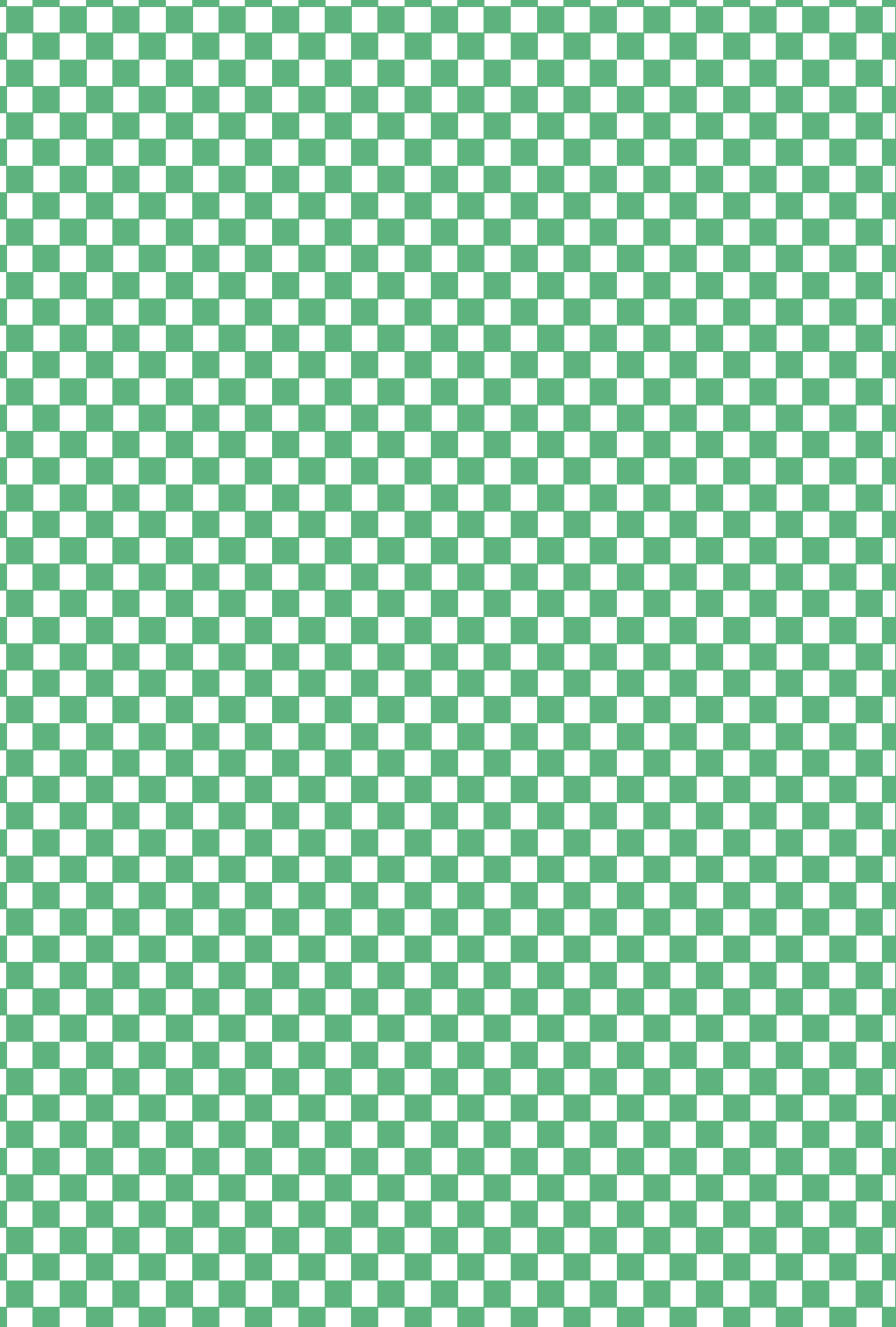
Wat?

Arnaud: “In het begin van het jaar doe ik het project ‘Zomergasten’, waarbij ze volgens het principe van het televisieprogramma van de VPRO zichzelf voorstellen aan de rest van de groep. De anderen in de groep laat ik luisteren en doorvragen. Daarna vraag ik hen om een korte monoloog te schrijven geïnspireerd op iets uit hun eigen ‘Zomergasten’. Ook ik schrijf een monoloog voor elk van hen, gebaseerd op iets wat me frappeerde in hun presentatie.”

Waarom?

Arnaud: “Het doel is om hen beter te leren kennen en om te achterhalen wat hen écht interesseert om als uitgangspunt te gebruiken voor de solo die ze gaan maken. We worden zo ook meer een groep, met een gezamenlijke ‘bibliotheek’, een referentiekader, waar we later gemakkelijk naar kunnen verwijzen als het gaat over kunst of inspiratie.”

Genoteerd na een gesprek met Arnaud tijdens een observatie door Tanja Oostvogels, februari 2022.



OM TE
HELPEN

MOET JE
SOMS SPREKEN EN
SOMS ZWIJGEN

GEMEENSCHAPPELIJK GOED

BEWEEG IN HET ONDERZOEK OP DE VLOER VANUIT
EEN NOODZAAK. HET WERK VAN BILL VIOLA KAN EEN
BRUIKBARE INSPIRATIEBRON ZIJN

THEATERDOCENT
GEORGINA DEL CARMEN TEUNISSEN

Wat? Georgina laat de jongeren kijken naar twee werken van de videokunstenaar Bill Viola: 'The Quintet of the Astonished' en 'The Deluge'. Ze legt uit wat de kracht is van een 'still' voor de actie, waardoor de noodzaak van de beweging duidelijker zou kunnen worden. Ze verduidelijkt dat het bewust inzetten van een beweging en er iets mee bedoelen, het anticiperen op wat zal komen en de spanning die dat teweegbrengt, sterk theateraal materiaal kan opleveren.

Waarom? Georgina vertelt dat ze in de improvisaties in het eerste deel van de middag te weinig noodzaak zag om te bewegen in vorm en ook geen spanning zag in de opbouw naar een beweging en dat ze daarom deze werken toont en bespreekt.

In het interview in de podcast 'Drie in Dertig' komt ze erop terug: "Als ik ze laat kijken naar Bill Viola, zien ze dat de vorm daar overheersend is geweest, het tempo. Niet de inhoud. Dat is goed dat je dat eens probeert om te kijken hoe dat resoneert met jouw inhoud. Je kan alles pakken, meenemen, eigen maken. Heel vaak denken mensen, dat kan ik niet gebruiken want dat is van iemand anders.

Ik maak duidelijk dat ze alles wat er in de les gebeurt, gezegd wordt, ontwikkeld wordt, mogen meenemen en gebruiken. Het is gemeenschappelijk goed, open source waar ze uit kunnen putten. Dat duidelijk benoemen, maakt dat ze het ook gaan proberen en dan kan het vervormen tot iets anders.

Ik wil niet dwingen maar ik plant zaadjes, opper dingen, installeer dingen, laat dingen slingeren, ... Een soort van begeleiding zonder dat ik expliciet zeg hoe ze iets moeten doen en vanuit de overtuiging dat het niet nodig is om origineel te zijn, dat het niet allemaal van jezelf moet komen."

Genoteerd tijdens een observatie door Ann Saelens, maart 2022 en toegelicht door Georgina in een interview door Ann, maart 2022. Verschenen op de blog 'Verleiden tot het midden' als podcast onder 'Drie in Dertig: Georgina del Carmen Teunissen' gepost op 3 oktober 2022.

WEG VAN HET NARRATIEVE

KIES EEN SPECIFIEKE GEBEURTENIS
OP EEN SPECIFIEKE PLEK. GEEF DE ESSENTIE VAN
DEZE GEBEURTENIS VORM OP EEN ABSTRACTE MANIER

THEATERDOCENT SEM JONKERS

Wat?

Sem: “De opdracht verloopt in verschillende stappen:

- Kies met de hele groep een locatie en een gebeurtenis waar een gevoel aan verbonden zit. Bijvoorbeeld een begrafenis.
- Ga in kleine groepjes zitten en schrijf op welke handelingen daarbij horen. Bijvoorbeeld: ik drink koffie, ik eet cake, ik huil, we lopen in een stoet, we dragen een kist, we laten de kist zakken, ...
- Geef jullie briefje met handelingen door aan een andere groep. Vul op het briefje dat jullie krijgen elke handeling aan met een lichamelijke aanwijzing en/of een ruimtelijke aanwijzing. Bijvoorbeeld: ‘Ik eet cake in vier windrichtingen’ of ‘We dragen een kist in onze kleine teen’ of ‘Ik drink koffie in slow motion.’
- Geef het briefje opnieuw door aan een volgende groep. Vul op het briefje dat jullie krijgen elke handeling nog verder aan. Bijvoorbeeld: ‘Ik eet cake in vier windrichtingen in een hoekje.’ of ‘We dragen een kist in onze kleine teen op een diagonaal.’ of ‘Ik drink koffie in slow motion in het midden.’
- Oefen wat nu op jullie briefje staat op de vloer tot je het kan uitvoeren.
- Toon aan de andere groepen.

Als dat materiaal er is, probeer ik te componeren met dat materiaal en te zoeken naar de verbintenis met het beginpunt, de emotionaliteit van

de begrafenis. Zo probeer ik dan met ze te maken. En wat vaak gebeurt is dat ze op het einde, ook omdat ze weten dat we bij de begrafenis begonnen zijn, toch allemaal verbinding hebben met al dat abstracte materiaal dat daar staat.”

Waarom?

Sem: “Deze opdracht heb ik niet helemaal zelf bedacht, en ik weet niet van wie ik de basis van deze opdracht heb.

Ik gebruik deze opdracht om met een groep te onderzoeken wat fysiek en abstracter theater zou kunnen zijn. Door te doen, kunnen ze hier vertrouwd mee raken en tot bewustzijn komen van hoe dit kan werken. Ik doe dat omdat ik vaak zie dat het narratieve, of een situatie spelen zoals die in de werkelijkheid is, het eerste is waar jongeren mee komen. Ik vind dat niet altijd het meest interessante.

Deze opdracht vind ik altijd een hele fijne manier om die werking aan te zetten van ‘we gaan niet precies die begrafenis naspelen maar we gaan kijken hoe we de essentie van die begrafenis op een andere manier vorm kunnen geven.’ Mijn stijl, mijn smaak is eerder fysiek en abstracter. Wat ik probeer te doen als ze iets maken, is constant samen met hen kijken hoe we via een bepaalde abstrahering hun eigen verhaal dat ze willen vertellen, naar iets universeler kunnen brengen. Deze opdracht bereidt daarop voor.”

Uit een interview met theaterdocent Sem Jonkers door Tanja Oostvogels, maart 2022. Verschenen op de blog ‘Verleiden tot het midden’ als podcast onder ‘Drie in Dertig: Sem Jonkers’ op 3 oktober 2022.

DE GLAZEN BOL

WELKE VOORSTELLING WIL JE
MAKEN OVER VIJF JAAR?

DRAMATURG EN THEATERDOCENT
SÉBASTIEN HENDRICKX

Wat?

Sébastien: “De opdracht gaat als volgt: Maak een ‘glazenbol’-voorstelling. Doe je ogen dicht en denk na over welke voorstelling je jezelf ziet maken over vijf jaar. Je kijkt in je glazen bol. Wat zijn de elementen die deel uitmaken van deze voorstelling? Wat zijn de credits? Wie speelt er mee? De acteurs mogen levend of dood zijn, ze mogen superberoemd zijn, van David Bowie tot de straatmuzikant om de hoek. Waar gaat je voorstelling in première?

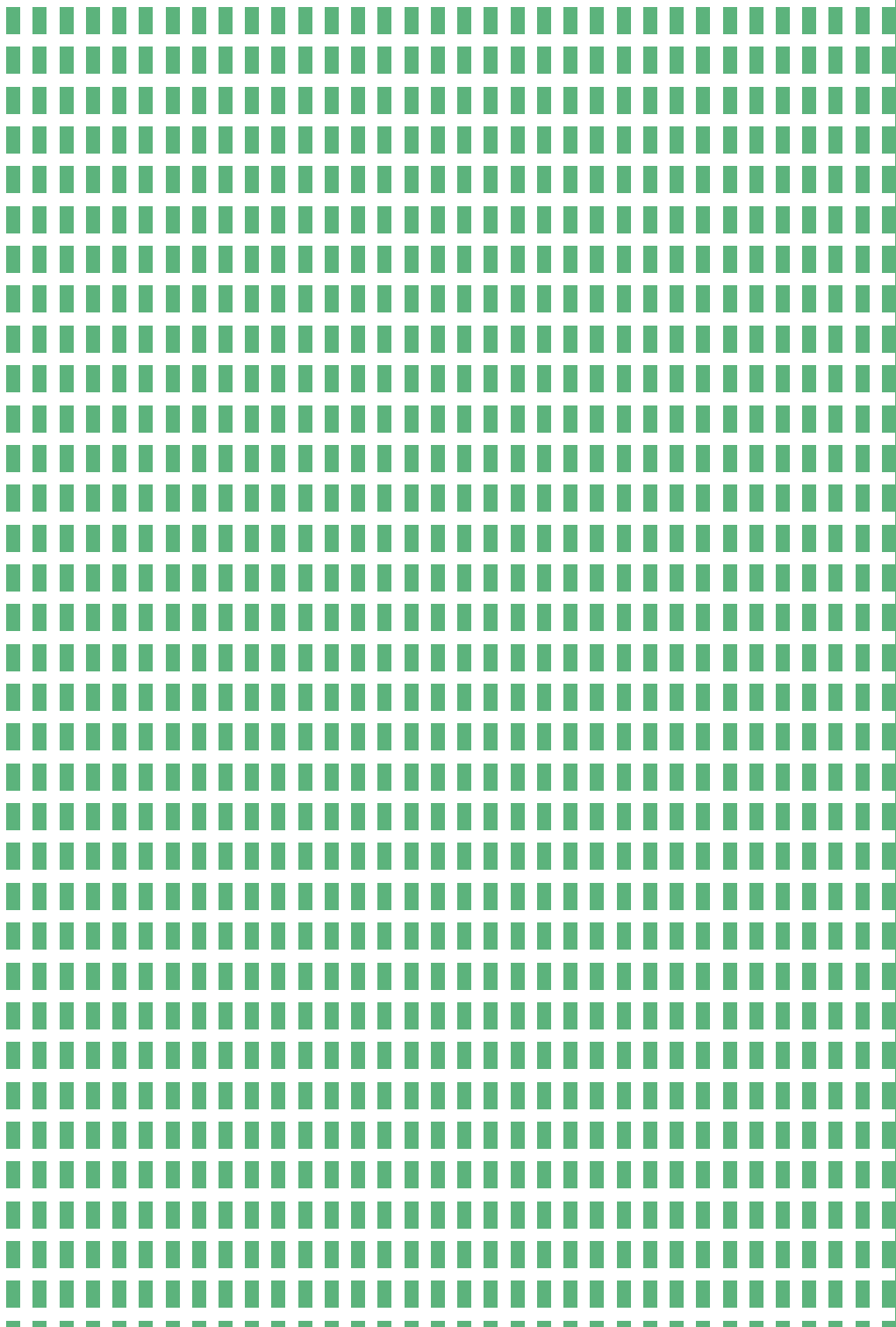
Maak een ‘lijntjesdramaturgie’ voor je voorstelling. Stel je een partituur voor van een muziekstuk. Je hebt verschillende horizontale lijnen en daar staan noten op. In dit geval staat elke horizontale lijn voor een element in de voorstelling. Vaak zijn voorstellingen multidisciplinair vandaag, dus er is muziek, er is licht, er zijn misschien videoprojecties en al die elementen kan je dus verbinden met zo’n lijn en zo kan je componeren. Als je bedenkt dat je voorstelling een uur duurt en als je weet met welke media je wil werken, hoe manifesteren die zich doorheen jouw ‘glazenbol’-voorstelling?”

Waarom?

Sébastien: “Je kunt het maken van die lijntjesdramaturgie op een heel gedetailleerde manier aanpakken, maar het is eigenlijk bedoeld om studenten te laten nadenken over welke media ze willen gebruiken en om ze te laten doordenken over de structuur van een voorstelling. Mijn grootste ervaring ligt in het dramaturg zijn voor heel verschillende soorten podiumkunstenaren met de meest uiteenlopende esthetieken. Ik ben dus gewend om me in te leven in de esthetiek van

iemand anders. Ik denk dat die breedte van blik mij helpt om geen esthetiek op te leggen want dat wil ik niet. Het gaat er niet om om te stroomlijnen, te egaliseren en te uniformiseren maar juist om de diversiteit te laten spelen. Al zullen ze de voorstelling die ze hebben uitgetekend nooit maken, het geeft voor mij veel informatie om op verder te werken. Binnen hun esthetiek wil ik ze uitdagen of bevestigen en vertrouwen geven als dat nodig is.”

Uit een interview met dramaturg en theaterdocent Sébastien Hendrickx door Ann Saelens, oktober 2022. Verschenen op de blog ‘Verleiden tot het midden’ als podcast onder ‘Drie in Dertig: Sébastien Hendrickx’, gepost op 29 november 2022.



OM TE
LEREN MAKEN

MOET JE
LEREN MAKEN

DE TAFEL

VERPLAATS MET DE GROEP EEN TAFEL DOOR DE RUIMTE.
EÉN PERSOON BEPAALT STEEDS HOE DAT GEBEURT

CHOREOGRAAF JONATHAN BURROWS

Wat?

- Om de beurt is één persoon uit de groep de regisseur en bepaalt hoe de tafel verplaatst moet worden. Bijvoorbeeld: 'De vier personen die ik aanduid, heffen de tafel elk aan een hoek op en dragen die naar het midden. Ze zetten samen de tafel neer. De anderen vertrekken zodra de tafel staat, wandelen ernaartoe en gaan naast elkaar achter de tafel staan met hun gezicht naar het publiek.'
- De groep voert de opdracht uit, zonder discussie.
- Elke nieuwe regisseur geeft opdrachten totdat iemand anders aan de beurt is.
- Na een aantal opdrachten, oefent de groep de ontstane choreografie totdat deze vastligt.

Tijdens dit hele proces legt Jonathan regelmatig de opdracht stil om hen zowel te sturen als inzichten over creëren te delen.

Waarom?

Jonathan legt aan de studenten uit waarom hij deze opdracht doet. Hij vertelt dat het zelfstandig maken bij hem veel solo-werk inhoudt, en dat deze opdracht een pauze vormt van dat alleen werken.

Hij blijft hameren op het principe van de regisseur: 'Geen samenwerking. Eén beslist.' Via deze opdracht laat hij aanvoelen dat samenwerken ook op deze manier kan. 'Samenwerking, in de zin van praten om 'common ground' te bereiken, kan behoorlijk uitputtend zijn. Dat kan eeuwen duren.

Kies een gemeenschappelijk startpunt en ga van daaruit verder. Werk apart en als je het samenvoegt, kijk dan wat resoneert.'

Hij steekt veel moeite in het laten aanvoelen dat ze het niet ver moeten gaan zoeken, niet al te origineel moeten willen zijn. Hij vraagt regelmatig wat nu het meest logische is om te doen en spoort ze dan aan om dat te doen. Jonathan geeft bijvoorbeeld deze aanwijzing: 'De kern is: verplaats de tafel. Ga daar niet van weg. Kom terug naar de oorspronkelijke structuur.' Of een beetje later zegt hij: 'Zodra er een beeld ontstaat, wil je het te snel ontwikkelen; geef het tijd.' En op een ander moment verduidelijkt hij nog: 'Het zou voorspelbaar én onvoorspelbaar moeten zijn. We zoeken naar iets dat me verrast, maar me niet achterlaat.'

Dit dramaturgisch principe van een structuur neerzetten, daar tijd voor nemen en dan pas variëren, oefenen ze in deze opdracht. Later, in de coaching van hun eigen werk, komt Jonathan hierop terug.

Genoteerd tijdens een observatie door Tanja Oostvogels, februari 2022.

VIJF MANIEREN

VIJF KEER BEGINNEN,
VIJF KEER ZONDER TEKST,
VIJF KEER NIEUWSGIERIG MAKEN

THEATERDOCENT TANJA OOSTVOGELS

Wat?

- Welke voorstellingen heb je gezien waarvan het begin je nieuwsgierig maakte?
- Vertel zo precies mogelijk hoe dat begin in elkaar zat. Welke elementen werden er gebruikt? Hoe? Wat voor opbouw? Op welke manier maakte het je nieuwsgierig naar wat zou volgen? Zit er een lijn in jouw smaak? Iets dat terugkomt? Of zijn het de meest uiteenlopende manieren van beginnen?
- Maak vijf manieren om je solo te beginnen. Doe dit door uit te proberen op de vloer, niet door het eerst in je hoofd helemaal uit te denken. De eerste twee à drie minuten zijn voldoende. Je mag alles gebruiken behalve tekst.

Waarom?

Ik doe deze opdracht als ze al wat materiaal verzameld hebben en er op de vloer al wat mee hebben uitgeprobeerd. Ik wil met deze opdracht divergent denken stimuleren en ze plezier laten hebben in het ontwikkelen van materiaal en mogelijkheden. Ik zie vaak dat ze denken dat er één goede mogelijkheid bestaat en dat ze hard genoeg moeten nadenken om die te vinden. Het speels uitproberen op de vloer en zo op een mogelijkheid botsen, doen ze moeilijker uit zichzelf.

Bij het denken en praten over welke voorstellingen ze zagen met een sterk begin, komt vaak naar voren dat dat eenvoudige manieren om te beginnen zijn, en manieren die al wat informatie geven maar ook nog veel te raden laten. Ik zeg ze niet expliciet dat ze wat ze ontdekken moeten meenemen in de manieren van beginnen die ze daarna maken, maar vaak doen ze dat wel.

De beperking om geen tekst te gebruiken geef ik om te vermijden dat ze te veel gaan uitleggen in die eerste twee minuten. Ik geef ze ook een tijdsliemiet voor hun voorbereiding om ze de vloer op te duwen en ze uit het denken te halen.

Daarna speel ik er vaak mee: 'Maak nu nog drie beginnen, maar juist met heel veel tekst', 'Kijk naar de beginnen van iemand van de groep en maak en speel zelf voor die persoon nog twee beginnen.', 'Maak nog drie beginnen voor jezelf, geïnspireerd door de beginnen die je van de anderen hebt gezien.', 'Maak twee beginnen die totaal anders zijn dan wat je tot nu toe hebt gezien.', 'Werk van al je mogelijke beginnen er twee tot in detail uit.'

NASPELEN

SPEEL DE SCÈNE VAN EEN ANDER DUO
EN WERK ZE VERDER UIT

THEATERDOCENT BARBARA DEMEYERE

Wat?

Barbara: “Ik doe de opdracht in deze stappen:

- Maak per twee een scène.
- Als de scène zo goed als af is, kijk naar de scène van een ander duo en zorg ervoor dat je elkaars scène zo goed mogelijk kan naspelen.
- Doe één aanpassing in de scène waarvan jullie denken dat deze er beter door zal worden.
- Toon de scène aan de groep.”

Waarom?

Barbara werkt met jonge jongeren, 11-12-jarigen, die ze via dit soort opdrachten ook als maker wil aanspreken.

Barbara: “In deze opdracht zijn de jongeren niet gewoon na-apers van een scène van een ander duo, ze moeten er als maker voor zorgen dat de scène beter wordt. In het nagesprek spreek ik ze opnieuw aan als maker: ‘Vind je dat wat er aan jullie scène veranderd is, een meerwaarde heeft?’ Ze zitten vaak met open mond te kijken naar iets wat oorspronkelijk hun eigen scène was. Dat vind ik een superleuk gegeven. Wij zijn samen als collectief aan het maken en we kunnen elkaars ideeën gebruiken om elkaar te helpen; ook dat installeer ik op deze manier.”

Uit een interview met theaterdocent Barbara Demeyere door Ann Saelens, november 2023. Verschenen op de blog ‘Verleiden tot het midden’ als podcast onder ‘Drie in Dertig: Barbara Demeyere’ gepost op 16 april 2024.

COLLISION

MAAK SAMEN EEN KORTE SCÈNE WAARBIJ SPRAKE IS
VAN COLLISION: EEN MIS-VERSTAND,
EEN NIET-BEGRIJPEN, EEN NIET-SAMENWERKEN

THEATERDOCENT ANN SAELENS

Wat?

Samen lezen we de tekst van theatermaker Tim Etchells over COLLISION in maakprocessen en ik vertel over de voorbeelden die hij neerschreef uit repetities van Forced Entertainment.

Collaboration then not as a kind of perfect understanding of the other bloke, but a mis-seeing, a mis-hearing, a deliberate lack of unity. And this fact of the collaboration process is finding its echo in the work since on-stage what we see is not all one thing either – but rather a collision of fragments that don't quite belong, fragments that mis-see and mis-hear each other. A kind of pure play in that too.

TIM ETCHELLS IN "CERTAIN FRAGMENTS" (1999, P. 56)

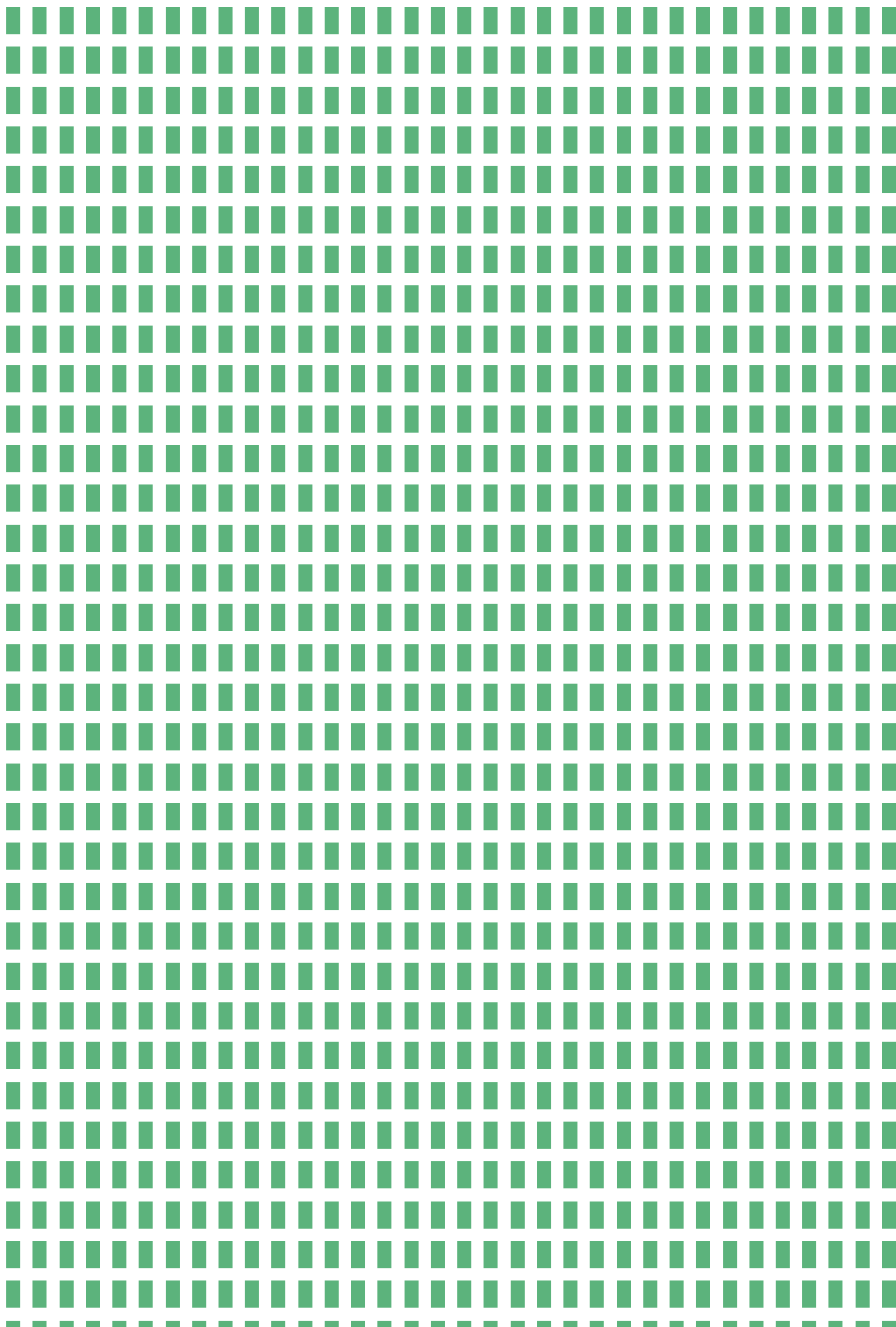
- Herken je wat hij beschrijft? Heb je dit al eens meegeemaakt, dat vanuit iets mis te begrijpen van je medespeler/de docent er toch iets waardevol ontstond?
- Toon in groepjes aan elkaar een korte improvisatie (kan over iets zijn waar ze op dat moment mee aan de slag waren) en beslis een 'handicap' voor de kijkers. Bijvoorbeeld, ze horen niets, of ze horen enkel de scène maar zien ze niet, of een deel speelt zich buiten hun gezichtsveld af, ...

- Bereid nu gedurende tien minuten een korte scène voor waarbij je je als groep inspireert op wat je denkt te begrijpen van de scène van de anderen of wat je ervan wil begrijpen.
- Minstens op één moment is er gedurende een minuut geen tekst (kan het begin zijn, het midden of het einde).
- Speel deze scènes voor elkaar.

Waarom?

Etchells beschrijft hoe toeval, vrijheid en intuïtie belangrijke elementen kunnen zijn in het samenwerken en maken. Het omarmen van momenten van niet volledig begrijpen of misverstanden, of het niet volledig in de hand hebben van wat er gebeurt en de moeilijkheden in het samenwerken, kan dienen als motor voor creativiteit. Vaak wil men de opdrachten die de docent geeft perfect begrijpen of pas beginnen of reageren op elkaar als men goed denkt te weten of te begrijpen wat er verlangd wordt of gedaan moet worden. Ook hindernissen door miscommunicatie of het wringen in samenwerking kunnen een bron zijn voor inspiratie. Met deze opdracht hoop ik hen het onverwachte, het mis-begrijpen, het botsen, de hindernissen in samenwerkingen ook te leren zien als interessante ingangen om intuïtief mee aan de slag te gaan. Op die manier hoop ik ook 'fout' en 'goed' uit het vocabulaire te halen en het soms oeverloos doorvragen vooraleer aan de slag te gaan. Zoals Etchells zelf schrijft, staat het spelen centraal.

Dat er ook een moment zonder tekst in de scène moet voorkomen, verlang ik vaak om hen uit te dagen qua vorm en fysieke actie.



Met dank voor de opdrachten aan:
Jonathan Burrows, Nilay Ceber,
Arnaud Deflem, Georgina del Carmen
Teunissen, Barbara Demeyere,
Sébastien Hendrickx,
Dominique Hoste, Sem Jonkers,
Jeroen Op de Beeck,
Fée Roels, Nathalie Roymans
en Chelsea Woolley.

Met dank aan de plaatsen
waar we konden observeren en
deze opdrachten konden zien:
Heilig Graf Turnhout,
KASK & Conservatorium,
de school of arts van HOGENT
en Howest opleiding drama,
Kunstacademie Zwevegem,
PIKOH Hasselt,
Secundair Kunstinstituut,
Shakespeare is Dead Festival,
Theater DEGASTEN en
TransfoCollect.

DANK

Dit onderzoek en het boek konden niet tot stand komen zonder de medewerking van velen:

DE THEATERDOCENTEN BIJ WIE WE MOCHTEN OBSERVEREN

Giovanni Baudonck, Jonathan Burrows, Els Calant, Nilay Ceber, Kathy Colpaert, Bart Danckaert, Arnaud Deflem, Georgina del Carmen Teunissen, Noortje Dekker, Roos Dochy, Lisi Estaras, Sébastien Hendrickx, Dominique Hoste, Sem Jonkers, Jaha Koo, Heike Langsdorf, Anthony Notebaert, Adanma Okoro, Jeroen Op de Beeck, Geert Opsomer, Kris Philips, Alex Reynolds, Oliver Roels, Nathalie Roymans, Anemone Valcke, Jorg van den Kieboom, Antoine Vander Auwera, Janni Van Goor, Lara van Hoof, Anna Vercammen, Patrick Vervueren, Robbie Wallin, Jessa Wildemeersch, Chelsea Woolley.

DE WERKPLEKKEN DIE HUN DEUREN OPENSTELDEN

39Graden, Academie Merksem, Art 'Iz Izegem, Bronks, Conservatorium Antwerpen, DEGASTEN, de!Kunsthumaniora, fABULEUS, Fameus, KASK & Conservatorium school of arts van HOGENT en Howest, Kopergietery, Kunstacademie Eeklo, Kunstacademie Zwevegem, De Kunstbrug, Kunsthumaniora Brussel, Kunsthumaniora Heilig Graf Turnhout, LARF!, PIKOH, RITCS, Secundair Kunstinstituut Gent, Shakespeare is Dead-festival, Stedelijke academie voor muziek, woord en dans Dendermonde, TransfoCollect, Victoria Deluxe, Stedelijke academie voor muziek, woord en dans Zottegem.

DE THEATERDOCENTEN DIE EEN EXPERIMENT OPZETTEN IN HUN PRAKTIJK

Mira Bryssinck, Flo Callens, Anima Oscar Cassamajor, Barbara Claes, Manon De Baecke, Dirk De Lathauwer, Annelies De Nil, Barbara Demeyere, Simon De Vos, Monique Janssen, Johannes Lievens, Anthony Notebaert, Adanma Okoro, Benjamin Sercu, Jorg van den Kieboom, Mathias Van der Goten, Tom Van der Velde, Janni Van Goor, Jarne Van Loon, Sofie Van Maele.

EN OOK DANK AAN

Shila Anaraki, Fae Baeke, Sarah Bal, Wandana Biekram, Filip Bilsen, Marijke Claes, Els Cornelis, An De bisschop, Anne De Boeck, Chris De Bruyker, Flor Declercq, Agnes De Maeseneir, Tist De Maeyer, David Depestel, Sarah De Vleeschouwer, Jelle De Grauwe, Els De Neve, Annelies De Nil, Griet Dobbelaere, Régis Dragonetti, Rutger Esajas, Inge Goddijn, Joachim Gys, Tanya Hermsen, Nawel Kalbi, Jasmien Lagae, Frederik Le Roy, Caro Marnef, Lindah Leah Nyirenda, Dirk Pauwels, Arend Peeters, Soraya Rademaker, Bart Rijpkema, Leonie Rijpkema, Zita Rijpkema, Jan Rijpkema, Diederik Rijpkema, Leen Roels, Marieke Rummens, Jan Schoolmeesters, Jan Staes, Jan Steen, Lisa Thibau, Eline Vandewalle, Anton Vandewalle, Daan Vandewalle, Geert Vandyck, Barbara Van Lindt, Joost Vanmaele, Pascale Van Schandevyl, Mirjam Van Tilburg, Sari Veroustraete, Evelien Verhegge, Katrien Vuylsteke Vanfleteren, Tomma Wessel, Ward Rooze.

En ook bijzondere dank aan alle jongeren die deelnamen aan de lessen, workshops en experimenten.



COLOFON

*Verleiden tot het midden
Over het initiëren en begeleiden van
autonoom podiumwerk van jongeren*

Resultaten en artikels van het onderzoeksproject
‘Verleiden tot het midden’ dat werd gefinancierd
door het Onderzoeksfonds Kunsten van HOGENT.
Het onderzoek liep van september 2021 tot september 2024.

DOOR
Ann Saelens & Tanja Oostvogels

PUBLICATIEDATUM
september 2024

GRAFISCH ONTWERP
Anne De Boeck

TWEEDE DRUK
november 2024

DRUKKERIJ
Graphius

UITGAVE MET STEUN VAN
KASK & Conservatorium, school of arts van HOGENT en Howest

D/2024/13266/01
ISBN 9789491564178

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden
verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevens-
bestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze
zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteurs.



Ann Saelens en Tanja Oostvogels werken als theaterdocent en actrice. Ze hebben jarenlange ervaring als theaterdocenten in het deeltijds kunst- onderwijs, kunstsecundair onderwijs en in diverse contexten in het ruime werkveld van theatereducatie. Ann is daarnaast vakdidacticus in de educatieve master drama van KASK & Conservatorium, school of arts van HOGENT en Howest. Tanja en Ann werkten samen in verschillende jongerenprojecten. Vanuit hun gemeenschappelijke gedrevenheid om jonge (vaak on- ervaren) spelers te begeleiden in hun artistieke zoektocht creëerden ze het voorstel voor het onderzoek ‘Verleiden tot het midden’.

Het onderzoeksproject werd gefinancierd door het Onderzoeksfonds Kunsten van HOGENT en liep van september 2021 tot september 2024.

ONDERZOEK VOOR EN
DOOR THEATERDOCENTEN
OVER HET INITIËREN EN
BEGELEIDEN VAN AUTONOOM
PODIUMWERK VAN JONGEREN

De veranderingen in het theaterlandschap in de laatste decennia hebben ertoe geleid dat de focus op de acteur als auteur van het eigen werk belangrijker werd. Meer en meer zetten theaterdocenten daarom ook in op het begeleiden van processen waarbij jongeren eigen werk maken.

Het ontbreekt theaterdocenten van vandaag echter vaak aan ondersteuning om jongeren in het complexe proces van hun eigen creatie te begeleiden. Het onderzoek 'Verleiden tot het midden' wil hier een bijdrage aan leveren.

Deze publicatie bundelt op het einde van het onderzoek teksten die getuigen over de uitgevoerde onderzoeksdaten: teksten over experimenten in de eigen praktijk van de onderzoekers, interviews met theaterdocenten, getuigenissen over observaties in de praktijk van collega's en onderwerpen die in de marge van het onderzoek van belang bleken. Deze teksten verschenen eerder op de blog 'Verleiden tot het midden'.

Daarnaast zijn ook twee nieuwe teksten opgenomen. In 'Manifest' kregen de onderzoeksresultaten hun plek. 'Zwembanden' is een selectie van opdrachten die theaterdocenten inzetten om zelfstandige maakprocessen te initiëren of te ondersteunen.

Deze uitgave biedt niet alleen een inblik in het verloop van het onderzoek, maar ook in de belangrijkste bevindingen.

