

## **Drama's?**

### **Drama?**

"En, ging het een beetje?"

"Mens, vreselijk!"

"Vreselijk? Hoezo vreselijk?"

"Nou ja. Met al dat communicatieve, tegenwoordig. Heb ik vanmorgen aan dramatische werkvormen gedaan."

"En?"

"Nah, niks natuurlijk. Er komt geen woord uit."

"Ze zeggen dat het goed is."

"Niet voor mij. Morgen gewoon weer ijs breken."

"Mmm, toch jammer."

Ja, jammer. De voordelen van het toepassen van dramatische werkvormen is groot. De bereidheid van docenten om deze werkvormen te gebruiken, is navenant. Maar als je er zelf mee wil beginnen doet zich vaak een probleem voor: hoe pak je het gebruik van dramatische werkvormen aan? Hoe bouw je het op? Je kan toch niet een opdracht tot een rollenspel of improvisatie geven en verwachten dat dat goed gaat? Wat zijn eigenlijk die voordelen van drama?

Vaak aarzelen docenten om dramatische werkvormen te gebruiken omdat deze vragen niet voldoende beantwoord zijn.

#### Voordelen van het gebruik van dramatische werkvormen

In het algemeen:

- Met drama heb je de mogelijkheid om een eigen realiteit te maken en daarin te experimenteren met de kennis die je van de maatschappij hebt.
- Met drama kun je alle mogelijke contexten creëren waarin taal bruikbaar en betekenisvol wordt.
- Cursisten kunnen tot interactie met elkaar komen zonder (met veel minder van) de risico's die communicatie buiten de les met zich meebrengt.
- Via de spelopdrachten leren de cursisten binnen een set van regels en codes te werken. Dat is wat zij ook in de 'nieuwe' cultuur moeten doen.

Wat betreft taal:

- Cursisten kunnen in een veilige omgeving hun eigen taalbeheersing uitproberen en testen.
- Cursisten kunnen zich bewust worden van sociale rollen, registers en domeinen.
- Cursisten kunnen zich bewust worden van de non-verbale elementen van taal.
- Cursisten kunnen zich bewust worden van subtekst: tussen de regels door lezen/luisteren.
- Cursisten leren omgaan met de onvoorspelbaarheid van taal.
- De passieve woordenschat van cursisten wordt geactiveerd.
- Cursisten kunnen experimenteren op het gebied van interactie.
- Bij gebruik van bestaande teksten kan geëxperimenteerd worden met de invloed van klemtoon en intonatie.
- Vanuit de behoefte die spelsituaties creëren, kunnen cursisten nieuw vocabulaire leren.

Wat betreft de sociale vaardigheden:

- Dramatische werkvormen stimuleren de groepsvorming: cursisten helpen elkaar en zijn van elkaar afhankelijk voor het welslagen van de opdracht.
- Het zelfvertrouwen groeit, mede omdat cursisten zich door middel van drama tot expressie kunnen brengen.
- Cursisten die linguïstisch zwak lijken, kunnen met spel en drama zeer sterk uit de hoek komen. Door het appèl op andere vaardigheden kunnen docent en medecursisten een nieuwe visie op iemand krijgen. De cursist kan zelfvertrouwen ontfangen aan het slagen bij werkvormen waarbij de aandacht niet hoofdzakelijk uitgaat naar de linguïstische component.
- Cursisten leren een flexibele houding te ontwikkelen in allerlei situaties. Ze worden in een veilige omgeving in het diepe gegooid en moeten er iets van maken. Vaak lukt dat beter dan zij zelf verwacht hadden.
- De fantasie, het inlevingsvermogen en het probleemoplossend denken worden gestimuleerd.

### Het doel van de toepassing van dramatische werkvormen.

Grofweg zijn er twee redenen te onderscheiden om dramatische werkvormen toe te passen:

1. Drama wordt gebruikt als zelfstandig expressiemiddel. Het doel is om de vaardigheden op het gebied van dramatische expressie te vergroten en om tot een leuk (eind)product te komen. Drama is het doel. Gebruik van dramatische werkvormen is **productgericht**.
2. Drama wordt gebruikt als didactische hulpmiddel. Het is een vorm om geleerde kennis dieper in het geheugen te branden en om vaardigheden te ontwikkelen in het toepassen van die kennis. Bij deze toepassing van drama gaat het niet om het (eind-)product maar om het **proces** waarbij vaardigheden verworven worden. Drama is niet het doel maar een **middel**.

Waar in het NT2 onderwijs sprake is van dramatische werkvormen, gaat het altijd om het gebruik van drama als **middel** in een **proces** waarbij cursisten verkregen kennis en vaardigheden leren toepassen en/of nieuwe kennis en vaardigheden opdoen. Deze kennis kan taalroutines (taalhandelingen) betreffen maar ook sociale en communicatieve vaardigheden.

Het is belangrijk zich dit doel van dramatische werkvormen te realiseren. Vaak treedt er teleurstelling en ontmoediging op wanneer een docent voor de eerste keer cursisten vraagt een rollenspel o.i.d. uit te voeren. De cursisten zeggen en doen wellicht niet veel waardoor de situatie als gênant wordt ervaren, de oefening als mislukt wordt beschouwd en dramatische werkvormen als didactisch hulpmiddel worden afgedaan.

Wat er in een dergelijke situatie werkelijk misgaat, is de transformatie van drama als didactisch hulpmiddel naar drama om zichzelf wille. Docent en cursist zijn gericht op de uitvoering zelf, het eindproduct. Het proces dat doorlopen moet worden om tot een product te komen, wordt overgeslagen. Daarbij is het product, i.p.v. het proces, doel geworden.

Om een dergelijke verschuiving van de aandacht van het procesgerichte naar het productgerichte aspect te voorkomen, is het essentieel dat de docent de juiste verwachtingen koestert ten aanzien van de werkvorm: hij houdt het doel van de oefening in gedachten en stemt de voorbereiding, uitvoering en bespreking van de oefening en de begeleiding van de cursist op dat doel af.

### Opbouw op lesniveau.

Bij het uitvoeren van dramatische werkvormen zijn er voor een cursist altijd tenminste 3 facetten die de aandacht opeisen:

1. De cursist moet een performance geven. Hoogst waarschijnlijk is hij daar niet aan gewend.
2. Het spel moet ergens over gaan.
3. Geleerde kennis moet toegepast worden.

De meeste aandacht van de cursist zal uitgaan naar het eerste punt: de performance. Want: daar sta je en men verwacht dat je iets doet.

Heeft de cursist voldoende flair en/of ervaring met drama, dan zal hij in staat zijn om ook nog enige aandacht aan het tweede punt te geven: de inhoud van het spel, de handeling.

De minste aandacht zal uitgaan naar het derde punt: toepassen van de geleerde kennis.

De taak van de docent is het om bij de cursist een proces in gang te zetten waarbij hij aan de diverse aspecten **afzonderlijk** aandacht geeft alvorens deze geïntegreerd uit te voeren. De opdracht tot een dramatisch spel moet dus worden gefaseerd. Het volgende schema is daarbij zeer bruikbaar:

|    |   |
|----|---|
| a. | De docent heeft duidelijk voor zichzelf geformuleerd wat het doel van de opdracht is, wat hij wil bereiken en op welke wijze hij dit bij en met zijn cursisten wil beoordelen. Hij maakt het doel van de les duidelijk aan de cursisten.  |
| b. | Warming up: een opdracht die cursisten al in de sfeer van de latere spelopdracht brengt of die hen in de stemming brengt om met spelopdrachten aan de slag te gaan. Een warming up kan zeer gericht zijn op de latere opdracht maar kan ook bestaan uit een aantal oefeningen die de spieren moeten losmaken of die de cursisten in een ontspannen sfeer brengen.   |
| c. | De docent geeft de opdracht en verzekert zich ervan dat iedereen die begrijpt.  |
| d. | De cursisten krijgen de mogelijkheid om te brainstormen. De cursisten verzamelen bouwstenen voor de performance. Zij bedenken bv. van te voren wat de globale inhoud van het spel is. Een goede leidraad daarvoor is deze heuristiek: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie speelt welke rol?</li> <li>- Hoe begint het spel?</li> <li>- Hoe eindigt het spel?</li> <li>- Wat gebeurt er tussen in?</li> </ul>   |
| e. | De docent last een aparte fase in om punt 1 (performance) te oefenen. De subgroepen die samen een brainstorm gedaan hebben, voeren het spel, zonder publiek dus alleen voor zichzelf, uit.  |
| f. | De cursisten gaan hun spelvorm voor hun medecursisten uitvoeren. Punt 1 + 2 (performance + inhoud) worden geïntegreerd.<br>De medecursisten krijgen een observatie opdracht: zij moeten de spelopdracht (het doel dat met de spelvorm beoogd wordt) in het spel kunnen terug vinden.  |
| g. | De spelers geven een reactie op hun eigen spel.   |
| h. | Bespreking van de performance vindt plaats middels de observaties van cursisten en docent, gerelateerd aan de opdracht en de doelen. (punt 3: toepassen van de geleerde kennis). Docent en cursisten doen suggesties tot verbetering; zo nodig biedt de docent nieuwe taalmiddelen en communicatieve strategieën aan.<br>Als de eerste performance goed genoeg ging, kan de docent een vervolgoopdracht geven die b.v. variaties vraagt in de inhoud van het spel, het register waarin men speelt, de gemoedsge-steldheid of de status. |
| i. | Op grond van de aanwijzingen van de toeschouwers wordt het spel nogmaals uitgevoerd. Dit kan door dezelfde spelers gedaan worden maar kan, afhankelijk van de situatie, ook aan een andere groep spelers overgelaten worden. Met name wanneer het spel door dezelfde spelers wordt uitgevoerd, zal de aandacht zich verleggen van de performance en inhoud naar het toepassen van de geleerde kennis.   |
| j. | Bij de bespreking van de tweede spelronde wordt een vergelijking getrokken met de eerste spelronde. Het accent ligt vooral op de verbeteringen van de tweede ronde ten opzichte van de eerste en daarmee op de vaardigheden die bij de cursisten verder ontwikkeld zijn. De aandacht is dus <b>procesgericht</b> i.p.v. productgericht. De leermomenten liggen in het proces. Het product mag 'mislukken' (er komt nog weinig uit), de werkvorm is geslaagd.  |

- ad d: N.B.: tijdens het voorbereiden van een rollenspel zijn cursisten dus bezig met plannen, overleggen, afspraken maken. Taalhandelingen en communicatieve vaardigheden die zij zeker moeten kunnen hanteren.
- ad g: Deze fase is om verschillende redenen belangrijk. Ten eerste hebben spelers zich kwetsbaar opgesteld. Om zich veilig in de opdracht te kunnen voelen, is het van belang dat zij als eerste kunnen afreageren.
- Ten tweede worden zij in staat gesteld te reflecteren op de wijze waarop zij de opdracht uitgevoerd hebben. Het is heel goed mogelijk dat zij zelf al kunnen aangeven wat zij goed gedaan hebben en waar zij nog in gebreke gebleven zijn. Als zij dat niet kunnen, worden zij gaandeweg de cursus in staat gesteld daar enige vaardigheid in te verwerven. Allengs zullen zij leren tijdens het spel hun uitvoering al bij te stellen.
- Ten derde is het benoemen van de ervaring een goed middel om die ervaring hanteerbaar te maken. Verschillende facetten van het spel worden als te onderscheiden eenheden benoemd. Het is gemakkelijker veranderingen aan te brengen in kleinere, benoemde eenheden dan in een allesomvattend geheel.

Dit schema lijkt misschien wat zwaar. In de praktijk valt het wel mee. So wie so moet van het spel van cursisten geen avondvullend stuk verwacht worden. Een 'performance' van 5 minuten per subgroep is al erg veel.

Ga bij de bespreking niet op ieder detail in. Cursisten benoemen facetten; de docent selecteert op grond van de oorspronkelijke opdracht facetten waar hij nader op in wil gegaan. Bij de bespreking van een tweede groep kan hij al teruggrijpen op de eerdere bespreking. Reactie van spelers en bespreking van het spel moeten, uitzonderingen daargelaten, per uitvoering niet langer duren dan 5 minuten.

Overigens is dit schema slechts een voorbeeld. Wanneer de docent in het werken met dramatische werkvormen ervaring opgedaan heeft, zal hij zeker variëren op dit schema of met andere modellen gaan experimenteren.

#### Opbouw op cursusniveau

Zoals je in de opbouw van het taalverwervingsproces een opbouw hebt van gemakkelijk naar moeilijk, zo heb je ook in de aanbidding van dramatische werkvormen een vergelijkbare opbouw.

Hoe kan dat aangepakt worden?

Het begin van het taalverwervingsproces wordt gekenmerkt door 'eenvoud':

Het verwerven van woordenschat neemt een grote plaats in, een lesonderdeel zal gericht zijn op één taalhandeling, taalroutine of vaardigheid, een opdracht is enkelvoudig, (b.v.: het telefonisch verzetten van een afspraak met de dokter), een werkvorm in hoge mate gestuurd en door de docent gecontroleerd.

Later wordt het leren complexer: lesonderdelen kunnen gericht zijn op diverse aspecten tegelijkertijd (taalhandeling + zinsaccent + non-verbaal communiceren + register waarin iets zich afspeelt), opdrachten zijn ingewikkelder, werkvormen veel minder gestuurd.

In de gestuurde fase van het leerproces hoeft het toepassen van dramatische werkvormen nauwelijks op te vallen. Het verschil qua inspanning voor de cursist tussen een (woordenschat-) oefening waarin cursisten zich de namen van voorwerpen en begrippen eigen maken door b.v. elkaar die voorwerpen te leen te vragen en een oefening waarin een cursist oefent volgens te voren aangeboden conventies een afspraak af te zeggen, is niet erg groot. Toch geven deze oefeningen qua 'dramatiek' een wereld van verschil: in de woordenschatoefening immers is de cursist zichzelf; in de oefening waarin een afspraak verzet wordt, speelt de cursist op dat moment een andere rol, nl. die van patiënt. Weliswaar is hij in zijn dagelijks leven -hopelijk sporadisch- patiënt maar in de hoedanigheid waarin hij deze oefening uitvoert, is hij bij uitstek geen patiënt. Ergo: hij kruipt in één van zijn andere rollen van menselijk functioneren, een rol die, de doelen van deze spreekvaardigheidsoefening **niet** in aanmerking genomen, in de les totaal niet relevant zou zijn.

Dit aannemen van een rol is de eerste aanzet tot drama/ het kunnen toepassen van dramatische werkvormen. Hiermee wordt -ongemerkt- een basis gelegd voor latere dramatische werkvormen.

Zo bezien zijn dramatische werkvormen in de gestuurde fase niet zo moeilijk als over het algemeen wel aangenomen wordt. Als je je, als educatief werker, realiseert hoe klein de overstap naar het spelen van een rol kan zijn, is wellicht een barrière die je weerhoudt met dramatische werkvormen te beginnen, verkleind.

#### Fasering qua moeilijkheidsgraad in de gestuurde fase:

Van meet af aan kan op de volgende manieren een verschil in moeilijkheidsgraad aangebracht worden:

a) Werkvormen waarbij de docent de rol van de instantie op zich neemt (in bovengenoemd voorbeeld: de rol van de assistent van de dokter).

Voor de docent die onervaren is in het toepassen van dramatische werkvormen, is dit een plezierige manier om zelf de eerste ervaringen met dit type werkvorm op te doen.

b) (Dezelfde)werkvormen waarbij cursisten beide partijen spelen: cursisten spelen dan ook instanties. In bovengenoemd voorbeeld: een cursist neemt de rol van doktersassistent op zich.

Dit eist meer vaardigheden van de cursist. Maar als hij voldoende ervaring met fase a heeft opgedaan en dus de docent in de rol van assistent tot voorbeeld heeft kunnen nemen, zal fase b niet echt problematisch zijn.

De keuze voor de a- of b-toepassing is afhankelijk van het doel dat een docent zich stelt. Als hij zich vooral ten doel stelt dat cursisten de correcte taalroutines op een adequate wijze toepassen, kan hij beter zelf de rol van instantie spelen om zodoende in staat te zijn de interactie te sturen, een cursist tot een correcte toepassing van de taaluiting te dwingen en eventueel verrassingselementen in de interactie aan te brengen. Cursisten zullen bij gebruik van toepassing a echter minder beurten krijgen. Als het hoofddoel van de docent is dat cursisten zich in situaties kunnen weren en de communicatie tot stand kunnen brengen (en gaande kunnen houden) dan is de b-toepassing geschikt: cursisten kunnen in subgroepjes werken en zodoende veel beurten krijgen. Zij kunnen, met steeds een andere cursist als partner, veel oefenen met de betreffende situatie. De controle van de docent is echter veel beperkter: hij kan immers niet aan alle subgroepen tegelijk zijn volle aandacht schenken.

#### De 'vrije' fase.

Waar in de 'gestuurde' fase sprake was van gestuurde en door de docent gecontroleerde enkelvoudige opdrachten, komen cursisten in de 'vrije' fase toe aan vrijere en complexere opdrachten.

Vrij: in de gestuurde fase van de taalverwerving hebben cursisten de bouwstenen aangeleerd gekregen waar zij in de 'vrije' fase mee gaan spelen. De opdrachten die zij op dramatisch niveau krijgen, nodigen hen uit een interactie tot stand te brengen waarbij zij vrijelijk kunnen putten uit het arsenaal van de door hen verworven sociale en communicatieve vaardigheden en de door hen opgebouwde woordenschat. Hoewel de docent de leerdoelen van de dramatische werkvorm helder voor ogen zal hebben, kan de wijze waarop cursisten vorm geven aan de uitvoering van de opdracht zeer verrassend zijn.

Complex: In communicatieve situaties gaat het zelden om één bepaalde taalfunctie, taalhandeling, sociale of communicatieve vaardigheid. Er is altijd sprake van een complex van handelingen die cursisten geïntegreerd moeten toepassen. Daar komt bij dat cursisten zelfstandig moeten bepalen welke vaardigheden zij moeten toepassen en welke talige middelen zij kunnen gebruiken. In de 'vrije' fase worden deze complexere communicatieve situaties geoefend.

### Suggesties om opdrachten communicatieve vaardigheden te maken

#### **Differentiëren naar niveau.**

Een aantal factoren zijn van invloed op de moeilijkheidsgraad van een opdracht. In onderstaand schema zijn deze factoren tegenover elkaar gezet:

| geringe spreekvaardigheid  | gevorderde spreekvaardigheid                        |
|--|---|
| concrete situatie in de spelopdracht   | abstracte situatie in de spelopdracht               |
| realistische situaties   | 'fantastische' situaties                            |
| enkelvoudige opdracht<br>(b.v. 1 taalhandeling)  | complexe opdracht                                   |
| passieve rol   | actieve rol   |
| veel suggesties voor de inhoud (een tekst, video of luisteroefening fungeert als bron) | vrije opdracht; weinig suggesties voor de inhoud.   |
| beperkt beroep op de fantasie  | sterk beroep op de fantasie                         |
| handeling door actie en lichaamstaal   | handeling is sterk talig                            |
| sterk docent gestuurd  | beperkt docent gestuurd                             |
| groepsspel   | subgroep van twee of drie cursisten                 |
| spelen in subgroepen   | subgroep speelt voor de rest van de groep           |
| docent neem een rol op zich  | docent speelt niet mee                              |
| instructie mondeling en schriftelijk, docent geeft het voorbeeld                       | instructies alleen mondeling of alleen schriftelijk |

#### **Differentiëren naar doel**

- Het doel ligt vooral op talig niveau. Nieuw geleerd idioom moet ingeslepen worden.

*Voorbeeld 1:* gebruik als bron een tekst, videofragment, liedje, foto aan de hand waarvan het idioom is aangeleerd. Laat cursisten deze bron of variaties daarop uitspelen.

*Voorbeeld 2:*

- \* De docent kiest een taalhandeling, b.v.: adhesie betuigen.
- \* Hij bepaalt het doel van de opdracht, b.v.: Cursisten kunnen aangeven achter een idee te staan.
- \* Hij bepaalt de opdracht, b.v.: de spelers moet 5 items naar voren brengen die in het volwassenonderwijs hetzelfde moeten blijven en 5 items die moeten veranderen.
- \* De docent kiest een werkvorm, b.v.: een woordvoerder spreekt in aanwezigheid van de achterban. Geadresseerde is iemand uit de politiek.
- \* Hij kiest een organisatievorm, b.v.: Cursisten brainstormen over de inhoud van de opdracht; ze komen tot een rolverdeling. Daarna volgt de uitvoering en de bespreking.

- Het doel ligt op het niveau van sociale vaardigheden. Met drama creëer je een context waarin andere gedragsregels gelden dan in de lessituatie.  
*Voorbeeld 1:* Cursisten spelen dat ze vrienden zijn. Ze begroeten elkaar. Vervolgens spelen ze dat de één op sollicitatiegesprek bij de ander komt. Hoe begroeten ze elkaar? Daarna spelen ze dat ze moeder en dochter zijn. Hoe begroeten ze elkaar?
- Het doel ligt op het niveau van het creatief denkvermogen. In wezen kan elke dramaopdracht daaraan bijdragen.

### **Differentiëren naar aantal deelnemers en wijze van participatie**

- Geef een opdracht waar een groot aantal deelnemers aan meedoet.  
*Voorbeeld 1:* Cursisten spelen dat zij voor het eerst van hun leven de zee zien.  
*Voorbeeld 2:* Cursisten bevinden zich in een winkel. Ieder zoekt zich een rol  
 Opmerking: Deze vorm is tamelijk veilig. Omdat er veel spelers aanwezig zijn, staat niemand in de spotlichten. Het nadeel is dat het spel vrij onoverzichtelijk is. Gebruik deze vorm als warming up. Na een speelronde kunnen rollen vastgelegd worden, scènes uitgelicht worden, extra opdrachten ingelast worden.
- Dialogen waarbij de docent een rol op zich neemt.  
*Voorbeeld:* Geboorte-aangifte op het stadhuis.
- Laat cursisten in subgroepjes werken. Ze bereiden het spel voor en proberen dat uit. Later kunnen subgroepen hun scene aan de rest van de groep laten zien.  
*Voorbeeld 1:* De ouders van een kind hebben een gesprek met de leerkracht over de slechte resultaten van het kind op school.  
*Voorbeeld 2:* De titel van de scene is: “de sleutel”. Maak hier een scene omheen.
- Toevoegen van nieuwe spelers: twee tot vier cursisten beginnen een spel (dit kan een improvisatie zijn maar ook het uitspelen van een tekst, een dialoog die eerder als luisteroefening gegeven is, een videofragment. Na een paar minuten stuurt de docent een nieuwe speler met een bepaalde opdracht, karaktereigenschap en relatie tot één van de andere spelers. Hierdoor verandert het spel van karakter.  
*Voorbeeld:* Een man en vrouw zitten op een terras. De man maakt de vrouw het hof. Na een paar minuten komt de nieuwe speler: het is de jaloezige vriend van de vrouw. De volgende speler is een vriendin van de vrouw die opent met de zin: “Zijn jullie nog bij elkaar?” Etcetera.  
 Opmerking: Bij deze vorm moeten regelmatig spelers weer uit het spel gehaald worden om te voorkomen dat het vol wordt op het podium.
- Een variant op de vorige vorm: cursisten mogen spontaan inspringen en meedoen.  
 Opmerking: maak de afspraak dat er nooit meer dan 4 spelers mogen meedoen.
- Een variant op de vorige vorm: taal theater. Een scene wordt door enkele vaste spelers gespeeld. Als een cursist anders zou willen reageren dan de spelers doen, mag hij het spel stil leggen en de scene op zijn manier herhalen. De vaste spelers nemen dit over en gaan verder met hun spel.  
*Voorbeeld:* Een dag op het werk van een autoritaire baas en een bange administratieve medewerker.
- Drama-estafette: twee of drie spelers geven een uitvoering. Na enige tijd gaat één speler weg en komt er één nieuwe bij.  
*Voorbeeld:* De cursisten bepalen voor zichzelf wat voor karakter of type ze willen spelen. Ze kunnen dit bedenken aan de hand van foto's, tekeningen, filmsterren, beroepen, etc.  
 De eerste spelers treffen elkaar op een bankje in het park. Ze praten wat. Eén gaat weg, een ander komt erbij.

### **Differentiëren naar focus**

Een dramaopdracht voor NT2 cursisten kan uiteenvallen in de facetten inhoud - performance - taal leren. Wanneer een opdracht gegeven is en een uitvoering gedaan is, kan je er voor kiezen op de inmiddels ontworpen inhoud voort te borduren door vervolgoopdrachten te geven die een variatie in focus vragen. De volgende variabelen zijn mogelijk: status, karakertype, emotie, genre, register, relatie tussen mensen, relatie tussen mensen en ideeën, relatie tussen mensen en omgeving.

*Voorbeeld:* Cursisten hebben een drama opdracht uitgevoerd. De inhoud hiervan is: De ene persoon heeft alweer eindeloos moeten wachten op de andere persoon die heel vaak te laat is. De cursisten hebben dit in een bepaalde context gespeeld. Zij kunnen nu

gevraagd worden dezelfde scene te spelen maar met toevoeging van één van de variabelen:

- *Register*, b.v.: verschil in status: degene die altijd te laat komt, is de autoritaire vader of de huisarts. B.v.: verschil in formeel of informeel: degene die staat te wachten, benadert de ander zeer formeel terwijl de ander juist informeel optreedt.
- *Karakter*, b.v.: degene die te laat komt, weet altijd ieders medelijden op te wekken of is een heel erg zonnig type..
- *Emotie*, b.v.: degene die te staat te wachten was erg gelukkig omdat ze die ochtend haar rijbewijs geeft gehaald - en nog wel in één keer.
- *Genre*, b.v.: de cursisten moeten nu van de scene een melodrama maken (of een farce, komedie, tragedie, mime).
- *Relaties tussen mensen*, b.v.: De spelers zijn al jarenlang zeer goede vrienden. Of ze hebben elkaar via een babbelbox leren kennen en ontmoeten elkaar voor het eerst.
- *Relaties tussen mensen en ideeën*, b.v.: degene die heeft staan wachten, meent dat je geen ruzie hoort te maken of dat je altijd het compromis moet zoeken. Of degene die te laat is, wenst nooit een onvertogen woord te horen terwijl degene die heeft staan wachten er vele paraat heeft.
- *Relatie tussen mensen en omgeving*, b.v.: De scene speelt zich privé af (maar de burens kunnen alles wel horen) of speelt zich ergens in het openbaar af: in een chic restaurant, voor de bioscoop, in afwachting van een begrafenisstoet.



### Literatuurlijst

Radstake, P.J. : Babels, een klim naar communicatie. 1999. Interne publicatie ROC Zadkine - Zuid.  
Rotterdam.

Verboog, M: leren spreken, een didactische handleiding voor docenten