

Spelen op de horizon tussen onze hemel en aarde

Ontwerponderzoek naar het gebruik van theater in het voortgezet speciaal onderwijs voor de ontwikkeling van toekomstbewustzijn



24-07-2020

Joep Delsasso

1001892

j.delsasso@gmail.com

Begeleider

Isolde de Groot

Meelezer

Wouter Sanderse

*We turen in de verte, staren, sturen verder
Het leek secondes feitelijk zijn we nu uren verder
Dagen, weken, maanden, eigenlijk jaren later
Ik keek naar de horizon en ik dacht
als je verder dan hemel en aarde gaat
en weer terug komt, wat gebeurt er dan?
De horizon, brengt onze hemel en aarde samen*

*Dit ben jezelf uit de toekomst
Ik wil me kleine zelf zeggen dat het goed komt
Loopt dat paadje dood, ga dan hier de hoek om
Pluk die dag als een roos en niet schrikken als er wat bloed komt
Vrees niet voor de dood, je bent goed genoeg*

(vrij naar Winne)

Dankwoord

Mijn dank gaat uit naar ieder die ik geïnterviewd heb voor jullie tijd en inzichten. Ik hoop dat dit onderzoek jullie ook iets nieuws kan laten zien over theater, onderwijs en toekomstbewustzijn. Isolde en Wouter bedankt voor jullie concrete feedback om de scriptie universiteitsproof te maken. Veel dank voor mijn goede vriend Pieter. Jarenlang mijn trouwe metgezel bij al mijn schrijfsels.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	6
Inleiding en probleemstelling.....	7
Theater en toekomstbewustzijn.....	9
Het FutureMe project.....	11
Doelstelling en relevantie.....	12
Vraagstelling.....	13
Theoretisch Kader.....	14
Toekomstbewustzijn.....	14
Vijf dimensies van het toekomstbewustzijn.....	14
Persoonlijke vaardigheden van toekomstbewustzijn.....	16
Positief toekomstbewustzijn?.....	17
Fasen van toekomstbewustzijn.....	18
Toekomstbewustzijn bij adolescenten.....	20
Theater in het onderwijs.....	21
Drama of Theater.....	21
Belangrijke thema's binnen theater in het onderwijs.....	22
Internaliserende en externaliserende gedragsproblematiek.....	31
Methoden.....	34
Participatief ontwerponderzoek.....	34
Werving en selectie.....	37
Dataverzamelingmethodes.....	38
Analyseplan.....	40
Ethische richtlijnen en datakwaliteit.....	41
Resultaten.....	43
Sectie één: Context van het Orion College Amstel.....	43

Sectie twee: Visies op het FutureMe programma	47
Sectie drie: ontwerpprincipes.....	50
Persoonlijke toekomstdimensies.....	51
Maatschappelijke oriëntatie	55
Didactiek en pedagogiek.....	58
De esthetische kwaliteit	60
Evaluatie.....	63
Sectie vier: De lessen in verhouding tot de ontwerpprincipes	64
Sectie vijf: Feedback op ontworpen lessen	68
Conclusie.....	74
Discussie	78
Literatuur.....	80
Bijlagen.....	87

Samenvatting

In dit onderzoek heb ik samen met betrokkenen van het FutureMe project in kaart gebracht wat de karakteristieken zijn van theaterlessen, die bijdragen aan de ontwikkeling van het toekomstbewustzijn van leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs. Aan de hand van interviews en een literatuurstudie heb ik ontwerpprincipes voor deze lessen opgesteld. Op basis van deze ontwerpprincipes heb ik twee voorbeeldlessen ontworpen. In een focusgroep van betrokkenen van FutureMe heb ik gereflecteerd op de kwaliteit van de ontworpen lessen en ontwerpprincipes.

Uit dit onderzoek komt naar voren dat bij de begeleiding van theaterlessen in het speciaal onderwijs veel geïnvesteerd moet worden in de relatie tussen de docent en de leerlingen. Daarnaast is het belangrijk om de kunstzinnige kwaliteit van de theaterlessen te waarborgen, zodat leerlingen zich betrokken voelen bij het gemaakte theater en nieuwe inzichten kunnen ontleen aan dit theater. Bij het ontwikkelen van toekomstbewustzijn is er sprake van zowel een persoonlijke als een maatschappelijke oriëntatie. Voor toekomstbewustzijn is het belangrijk dat men vanuit een positieve en krachtige houding naar de toekomst leert kijken zonder structurele barrières en ongelijkheden over het hoofd te zien. Theaterlessen kunnen zich in het beste geval richten op zowel de persoonlijke ontwikkeling van toekomstbewustzijn als op het gezamenlijk werken aan sociale en maatschappelijke verandering.

Inleiding en probleemstelling

In de filosofie en sociologie is de moderne samenleving uitvoerig beschreven. Verschillende auteurs stellen dat in de laatmoderniteit mensen steeds meer op zichzelf aangewezen zijn om een zinvolle en autonome invulling aan het eigen leven te geven (Dohmen en de Lange, 2005; Kunneman 1996). Giddens (1991) beschrijft deze individualisering binnen de modernisering als een proces waarin gewoonten en tradities plaats maken voor een dynamische sociale structuur. De onzekerheid die ontstaat doordat bepaalde vertrouwde structuren wegvallen wordt tegengegaan door een constante inschatting van en voorbereiding op mogelijke toekomstige risico's. Op persoonlijk niveau spreekt Giddens over het reflexieve zelf dat probeert een eigen levensstijl vorm te geven in relatie tot de huidige en de te verwachten omstandigheden in de toekomst.

Het eigen leven op een zinvolle manier vormgeven gebeurt door een impliciete of expliciete oriëntatie op wat iemand als het goede ziet (Schuhmann, 2017). Appadurai geeft in zijn boek *The Future as a Cultural Fact* aan dat de mogelijkheden van mensen om zich te kunnen richten op een voor hen goede toekomst in de huidige geglobaliseerde wereld ongelijk verdeeld zijn. Mondiaal gezien is slechts een kleine groep in staat het leven zelf vorm te geven. Een veel grotere groep heeft door gebrekkige scholing, economische onzekerheid en een sociaal en politiek zwakke positie onvoldoende capaciteiten om zelf op basis van onderzoek en reflectie het eigen leven in te richten. (Appadurai, 2013).

Appadurai ziet in de cultuur een mogelijkheid voor hen die in deze zwakke positie leven om hun eigen conditie van armoede te verbeteren. Cultuur bestaat voor Appadurai niet alleen uit ideeën uit het verleden, zoals tradities en kunst, maar bestaat daarnaast uit de ideeën over en een oriëntatie op de toekomst. Voor Appadurai (2013, p.108) is de 'capaciteit om te kunnen streven', de capaciteit om je te kunnen richten op een voor jou goede toekomst, een culturele capaciteit. Deze capaciteit geeft de mogelijkheid aan groepen in kwetsbare posities om erkenning in het publieke en politieke debat te krijgen voor de eigen behoeften, identiteit en kwaliteiten. Hiermee is de capaciteit om te kunnen streven een democratische kracht die iedere volwaardige burger in een democratische samenleving bezit omdat het een belangrijke manier is om deel te kunnen nemen aan het publieke debat. Deze culturele capaciteit moet volgens Appadurai daarom de ruimte krijgen om zich te ontwikkelen binnen het onderwijs.

Zowel Giddens als Appadurai wijzen op het individuele en maatschappelijke belang van een oriëntatie op de toekomst. Deze oriëntatie op de toekomst wordt door Ahvenharju et al. (2018) toekomstbewustzijn genoemd, wat zij definiëren als:

“De capaciteit die een organisatie of een individu heeft om mogelijke toekomstige gevolgen te overwegen, een gevoel van invloed te hebben op de eigen toekomstige richting, vrijuit alternatieve routes kunnen bedenken, problemen vanuit een holistische en systematische wijze kunnen benaderen, en streven naar een betere toekomst voor iemand zelf en de gehele mensheid” (p. 11).

Volgens Ahvenharju et al. is toekomstbewustzijn is een verhouding tot de toekomst bestaande uit vijf verschillende dimensies die in de bovenstaande definitie genoemd worden: tijdsperspectief, geloof in eigen *agency*, openheid naar alternatieven toe, systemische perceptie, en zorg voor anderen. In het theoretisch kader werk ik het begrip toekomstbewustzijn verder uit.

Het individuele psychologische belang van toekomstbewustzijn wordt door meerdere auteurs onderschreven (Nurmi, 2005; Sools & Mooren. 2012). Schools & Mooren (2012) geven aan dat toekomstbewustzijn belangrijk is om ondanks de onzekerheid die is ontstaan door globalisering een coherent zelf te kunnen vormen en de eigen weerbaarheid te kunnen vergroten. Empirisch onderzoek laat tevens zien dat mensen met een toekomstbewustzijn die een langere periode bestrijkt en in evenwicht is met een oriëntatie op het verleden en het heden, meer strategieën hebben om doelen te bereiken en daarnaast als adolescenten vaker op school aanwezig zijn (Mello en Worell, 2015). Mensen met een meer uitgebalanceerde tijdsoriëntatie hebben daarnaast een coherenter zelfbeeld en zijn beter in staat om de eigen relaties met anderen en de eigen werkzaamheden te veranderen (Sheldon en Vansteenkiste, 2005).

Tot zover heb ik beschreven dat toekomstbewustzijn een belangrijke capaciteit is onze laatmoderne maatschappij. De mogelijkheid om het toekomstbewustzijn te ontwikkelen is niet voor iedere groep hetzelfde. Lombardo (2009) en Appadurai (2013) geven aan dat onderwijs een belangrijk middel is om iedereen te ondersteunen deze capaciteit zo goed mogelijk te ontwikkelen.

Het meeste onderzoek naar een toekomstbewustzijn is gedaan bij adolescenten omdat in deze fase van het leven toekomstbewustzijn een belangrijke rol speelt in het vormen van een identiteit (Nurmi, 2005). Daarnaast ontwikkelen zich in deze fase belangrijke cognitieve

vaardigheden die nodig zijn voor het ontwikkelen van een toekomstbewustzijn (Mello en Worrell, 2015). Uit onderzoek blijkt dat leerlingen met een ‘lager’ opleidingsniveau en leerlingen uit achterstandsgroepen, zoals bijvoorbeeld het opgroeien in armoede of in een (culturele) minderheid, zich minder op de toekomst oriënteren omdat deze ‘precaire’ omstandigheden het bewustzijn van de toekomst beïnvloeden (Fieulaine & Apostolidis, 2015). De ontwikkeling van toekomstbewustzijn tijdens de adolescentie wordt dan ook minder bepaald door cognitieve vaardigheden en meer door sociaal-emotionele ontwikkelingen en omstandigheden (Steinberg et al., 2009).

Bij het ontwikkelen van toekomstbewustzijn is de adolescentie een belangrijke fase. De omstandigheden waarin adolescenten opgroeien bepalen voor een belangrijk deel hoe dit toekomstbewustzijn zich ontwikkelt. Toekomstbewustzijn bestaat uit sociale, emotionele en cognitieve aspecten (Lombardo, 2009; Ahvenharju et al., 2018). In het onderwijs van toekomstbewustzijn lijkt het daarom belangrijk om aandacht te hebben voor de sociaal emotionele aspecten van de ontwikkeling van leerlingen.

Theater en toekomstbewustzijn

In dit onderzoek richt ik me op de mogelijkheden van theater om de ontwikkeling van toekomstbewustzijn te kunnen ondersteunen. Ik richt op me op theater omdat het een medium is, net als toekomstbewustzijn, waarin sociale, emotionele en cognitieve aspecten zitten (Scheiffele, 2001). Daarnaast heb ik zelf een achtergrond in het onderzoeken en maken van theater. Hieronder ga ik verder in op de verbinding tussen theater en toekomstbewustzijn.

Verschillende onderzoekers van theater dat gebruikt wordt in het onderwijs schrijven over de mogelijkheden van theater als middel om persoonlijke en sociale doelen te bereiken. Volgens Nicholson (2009) zijn de veelal participatieve theaterprojecten in het onderwijs er in het beste geval op gericht om leerlingen te ondersteunen om vanuit de bestaande sociale en culturele omstandigheden nieuwe en betere versies van de werkelijkheid te kunnen verbeelden. David Pammenter (2013) onderschrijft deze transformerende functie van theater in het onderwijs en beschouwt het als een collectieve handeling om menselijke ervaringen en waarden kritisch te bevragen. De sociale en creatieve transformatie die hierbij ontstaat begint bij de transformatie van het zelf door het ontwikkelen van een beeld van de toekomst. Theater stelt leerlingen hiermee in staat om de eigen visie te ontwikkelen en publiekelijk te laten horen.

Nicholson en Pammenter beschrijven de transformerende kracht van theater in het onderwijs dat zich richt op de toekomst. Andere auteurs beschrijven welke persoonlijke

vaardigheden er ontwikkeld kunnen worden middels theater. Hughes & Wilson (2007) onderzochten de invloed van theater op de ontwikkeling van jongeren die vrijwillig bij buitenschoolse theatergroepen actief waren. Deze jongeren ontwikkelden onder andere: vertrouwen, eigenheid, een open geest, empathie, samenwerking, creativiteit en verbeelding. Scheffele (2001) onderzocht op welke manier acteren het bewustzijn beïnvloedt in therapeutische settings en voor ervaren acteurs. Acteurs ervaren tijdens het acteren meer aandacht, fantasie, emoties en verbinding.

Peter (2005), een theatermaakster en academicus, beschrijft de effecten van haar jarenlange ervaring in het werken met kinderen met een sociale beperking. Theater kan volgens haar als het op de juiste manier gebruikt wordt bijdragen aan de empathische en creatieve vermogens van kinderen. Belangrijk hierbij is dat kinderen vanuit een rol actief problemen kunnen oplossen in het theaterspel waarbij er zoveel mogelijk aangesloten wordt op persoonlijke interesses. Kempe (2011) beschrijft hoe de werking van theater voor scholieren met een beperking mogelijk begrepen kan worden aan de hand van de term *aesthetic knowing*, waarbij kennis gebaseerd is op sensitieve ervaringen waarbij ervaringen, representaties en herstructurering van deze ervaringen een belangrijke rol spelen (p. 166). Juist theateronderwijs kan voor deze leerlingen veel betekenen omdat ze in tegenstelling tot ander onderwijsaanbod kunnen werken vanuit de ervaringen en de zintuigen. Theater kan dus mogelijk positieve gevolgen hebben voor kinderen met een beperking, maar Jindal Snape & Vettraino (2007) concluderen op basis van hun review dat er nog te weinig onderzoek is gedaan naar de werking van theater in het onderwijs voor mensen met een beperking om de effecten hiervan te kunnen bewijzen.

Theater in het onderwijs laat participanten kritisch kijken naar bestaande ervaringen en situaties en stelt hen als groep in staat om hiervoor alternatieven te verbeelden (Nicholson, 2009; Pammenter, 2013). In de literatuur is de relatie tussen theater en toekomstbewustzijn daarentegen weinig expliciet beschreven. Er bestaan in ieder geval twee initiatieven die theater gebruiken om toekomstbewustzijn te bevorderen en de initiatiefnemers hebben hierover ook gepubliceerd. In Australië is Sabina Head (2011) op scholen begonnen met wat ze noemt 'Forward Theatre' (p. 17). Theater is volgens haar een holistische activiteit die mensen in staat stelt zich persoonlijk en emotioneel te verbinden met mogelijke toekomstige situaties. In Mexico heeft Alethia Berenice Montero Baena (2017) *Teatro del Devenir* opgericht om mensen toekomstige scenario's levensecht te laten beleven (p. 119). Deze

vormen van theater hebben wel een theoretische onderbouwing, geschreven door de oprichters, maar zijn nog niet door externe partijen (empirisch) onderzocht.

Het FutureMe project

Vanwege het belang van toekomstbewustzijn is de stichting *het Binnenstebuiten* in samenwerking met negen vmbo- en vso (voortgezet speciaal onderwijs)-scholen het traject *FutureMe* begonnen. Met dit project willen de betrokkenen iets betekenen voor leerlingen op deze scholen die, volgens de projectleiders, vaak kampen met een gebrek aan aantrekkelijke toekomstperspectieven en het lage zelfbeeld van veel vmbo- en vso-leerlingen. Het FutureMe programma beoogt met het gebruiken van verschillende kunstdisciplines adolescenten te ondersteunen in het verbeelden van en werken aan hun toekomstplannen om zo bij te dragen aan hun identiteitsontwikkeling, hun zelfsturing, hun weerbaarheid en hun verbinding met elkaar en hun omgeving. Vanaf januari 2020 starten op het Orion en het Marcanti college de lessen binnen dit programma. Later zal het programma op andere scholen starten. Het project beoogt in drie jaar tijd een tweejarig lesprogramma te ontwikkelen, en wetenschappelijk te onderzoeken, dat door docenten zelf gegeven kan worden. Binnen het FutureMe project heb ik me in dit ontwerponderzoek gericht op de relatie tussen theater en toekomstbewustzijn en heb ik hier twee theaterlessen voor ontwikkeld die als voorbeeld kunnen dienen voor het verdere ontwerp- en onderzoekstraject van FutureMe.

Doelstelling en relevantie

Kennisdoel en wetenschappelijke relevantie

Dit ontwerponderzoek richt zich op de bevordering van toekomstbewustzijn van leerlingen in veelal kwetsbare posities in het vmbo- en het vso (voortgezet speciaal onderwijs) middels het gebruik maken van theater. Zoals hierboven beschreven is er veel onderzoek gedaan naar het belang van het ontwikkelen van toekomstbewustzijn voor adolescenten. (Nurmi, 2005; Mello & Worell, 2015). Verschillende auteurs wijzen op het belang van een holistische vorming in het onderwijs om dit toekomstbewustzijn te kunnen ontwikkelen. (Lombardo, 2017; Appadurai, 2013) Tegelijkertijd is er weinig bekend over de mogelijkheden om via het gebruiken van theater in het onderwijs toekomstbewustzijn van adolescenten te bevorderen. Nicholson (2005) en Pammenter (2013) schrijven over de transformerende kracht van theater dat zich richt op het verbeelden van de toekomst maar werken dit niet verder uit aan de hand van de theorie over toekomstbewustzijn. Twee theatermakers die ook gepubliceerd hebben over hun werk bespreken de mogelijkheden van theater om toekomstbewustzijn te ontwikkelen (Head, 2011; Beana, 2017). Deze publicaties geven een eerste indruk hoe theater eruit kan zien dat zich richt op toekomstbewustzijn. In dit onderzoek probeer ik de kennis aan te vullen met theorievorming betreffende de karakteristieken van theaterlessen in het speciaal voortgezet onderwijs voor de ontwikkeling van toekomstbewustzijn.

Voor de humanistiek is toekomstbewustzijn een belangrijk begrip omdat het nauw verbonden is met zingeving en humanisering. Derkx (2011) noemt doelgerichtheid als een van de kenmerken van een zinvol leven. Doelgerichtheid ontstaat als mensen streven naar de door hen gewenste doelen. Dit lijkt op wat Appadurai (2013) de capaciteit om te kunnen streven noemt. Zoals hiervoor besproken is deze capaciteit een mogelijkheid om de eigen waarden en identiteit publiekelijk uit te drukken, en is het hiermee een voorwaarde voor volwaardig democratisch burgerschap. Mensen in kwetsbare posities blijken vaak minder mogelijkheden te hebben om toekomstbewustzijn te ontwikkelen (Appadurai, 2018; Fioulaine & Apostolidis, 2015). Door dit onderzoek naar de ontwikkeling van toekomstbewustzijn voor leerlingen met een beperking probeer ik bij te dragen aan de kennis over de mogelijkheden van zingeving en humanisering van deze groep.

Handelingsdoel en maatschappelijke relevantie

Dit onderzoek draagt bij aan de ontwikkeling van een theaterprogramma dat adolescenten in een kwetsbare positie helpt om zich op hun toekomst te oriënteren en daarmee hun weerbaarheid en (maatschappelijke) identiteit te versterken. Daarnaast wordt binnen een

ontwerponderzoek de *professionele ontwikkeling van participanten* ondersteund (Akker, 2013) Binnen dit onderzoek kunnen docenten en theatermakers zich mogelijk ontwikkelen in het begeleiden van theaterlessen gericht op het ontwikkelen van toekomstbewustzijn van scholieren.

Vraagstelling

Hoofdvraag

Wat zijn de karakteristieken van theaterlessen die bijdragen aan de ontwikkeling van toekomstbewustzijn van leerlingen in het vso?

Deelvragen

Met de volgende deelvragen kan ik de verschillende aspecten van een participatief ontwerp-onderzoek behandelen: contextanalyse, visiespecificatie, ontwerp, en formatieve feedback. (vrij naar Pijnen et al., 2011; Plomp, 2013) In de methodesectie ligt ik de deelvragen verder toe, De deelvragen worden in de analyse in aparte hoofdstukken beantwoord.

1. Wat is de context van het Orion College Amstel waarin het FutureMe programma wordt uitgevoerd-, en wat betekent dit voor de te ontwikkelen ontwerpprincipes?
2. Wat zijn de verschillende visies van theatermakers, docenten en kernleden op de doelen van het FutureMe programma en hoe denken ze dat deze in de lessen nagestreefd kunnen worden?
3. Wat zijn bruikbare ontwerpprincipes voor theaterlessen in het speciaal onderwijs gericht op het bevorderen van toekomstbewustzijn?
4. Hoe verhouden de theaterlessen, die door de theatermakers zijn gegeven en die voor dit onderzoek ontwikkeld worden, zich tot de voor dit onderzoek ontwikkelde ontwerpprincipes?
5. Wat zijn de sterke en zwakke kanten van de voor dit onderzoek ontworpen theaterlessen volgens hierbij betrokken docenten en theatermakers, gelet op de mogelijke invloed van de lessen op de ontwikkeling van toekomstbewustzijn van de leerlingen?

Theoretisch Kader

In dit theoretisch kader beoog ik uiteen te zetten hoe theateronderwijs het toekomstbewustzijn van adolescenten in het voortgezet speciaal onderwijs mogelijk kan bevorderen. Dit theoretisch kader bestaat uit drie gedeelten: toekomstbewustzijn, theater in het onderwijs en twee vormen van gedragsproblematiek in het speciaal onderwijs. In het eerste gedeelte bespreek ik het concept van toekomstbewustzijn en hoe dit bij adolescenten een rol speelt. In het tweede gedeelte van dit hoofdstuk beschrijf ik op welke manier theater mogelijk de ontwikkeling van toekomstbewustzijn bij adolescenten op een constructieve manier zou kunnen ondersteunen. In het laatste gedeelte formuleer ik, voortbouwend op orthopedagogische literatuur, enkele aandachtspunten voor de vormgeving van onderwijs voor leerlingen met internaliserende en externaliserende gedragsproblemen.

Toekomstbewustzijn

Vijf dimensies van het toekomstbewustzijn

Om het begrip toekomstbewustzijn beter te begrijpen bespreek ik de publicatie van Ahvenharju et al. (2018) waaraan ook FutureMe haar belangrijkste concepten ontleent. Deze publicatie presenteert een overzicht van bestaande literatuur over toekomstbewustzijn en aanverwante concepten. Op basis van dit overzicht is er een voor dit onderzoek bruikbaar model ontwikkeld bestaande uit vijf dimensies die gezamenlijk het toekomstbewustzijn van een persoon of organisatie vormen: tijdsperspectief, geloof in eigen *agency*, openheid naar alternatieven toe, systemische perceptie, en zorg voor anderen. Van deze vijf dimensies zijn de eerste drie gericht op de individuele actor en de laatste twee op het maatschappelijke niveau. Hieronder bespreek ik deze dimensies en vul deze aan met aanvullende literatuur om de dimensies beter te kunnen begrijpen en gebruiken voor dit onderzoek.

1. *Tijdsperspectief* bevat zowel de relatie tussen verleden, heden en toekomst en hoe ver iemand in de toekomst of in het verleden kijkt. Dit tijdsperspectief is een subjectieve ervaring die wordt beïnvloed door iemands emoties, leeftijd, leefsituatie en persoonlijke capaciteiten. Het belang van iemands tijdsperspectief komt naar voren in een review artikel van Zeno en Morell (2011). Op basis van bestaand onderzoek concluderen zij dat personen die evenwichtig hun aandacht tussen heden, verleden en toekomst verdelen en relaties zien tussen handelingen in het verleden en gevolgen in de toekomst betere academische resultaten behalen,

minder risicovol gedrag vertonen, een hogere eigenwaarde hebben en meer doelen stellen.

2. *Geloof in agency* is het gevoel dat iemand heeft om in staat te zijn om toekomstige ontwikkelingen te beïnvloeden. Hierbij kunnen personen zowel optimistisch als pessimistisch staan tegenover ontwikkelingen waar ze invloed of geen invloed op hebben. Daarnaast kunnen personen op verschillende manieren zich ofwel actief opstellen of ontwikkelingen afwachten. Lombardo (2016) ziet hoop en angst als de belangrijke emotionele aspecten van toekomstbewustzijn. Een hoopvolle benadering van de toekomst zorgt voor een groter gevoel van agency terwijl angst kan zorgen voor het externaliseren van de eigen verantwoordelijkheid en mogelijk zelfs depressie.
3. *Openheid voor alternatieven* is gebaseerd op de capaciteiten: creativiteit, verbeelding, kritisch denken en flexibiliteit ten opzichte van de eigen toekomstplannen. Deze dimensie hangt daarnaast nauw samen met de hierboven beschreven hoopvolle houding ten opzichte van de toekomst waarin veranderingen als mogelijkheden en niet als gevaren gezien worden.
4. *Systemische perceptie* is een manier van kijken naar de toekomst waarbij de onzekerheid en complexiteit van de toekomst zo goed als mogelijk is worden meegewogen in de anticipatie op de toekomst en op het effect van de eigen handelingen op deze toekomst. Omdat de wereld zo complex en verbonden is kunnen handelingen onverwachte resultaten hebben. Een sterk ontwikkeld toekomstbewustzijn blijft open staan voor deze ontwikkelingen.
5. *Zorg voor anderen* is het aspect van toekomstbewustzijn waarin de waarden die iemand heeft met betrekking tot naasten of de gehele wereld tot uitdrukking komen. Het toekomstbewustzijn van een persoon wordt gevormd door de wens die men heeft met betrekking tot de toekomstige wereld.

Door FutureMe zijn deze dimensies omgezet in vijf vergelijkbare dimensies op basis waarvan ze het programma van FutureMe inrichten: tijd, regie, mogelijkheden, omgeving, en waarden. Er is gekozen voor deze omschrijving omdat deze dimensies beter begrepen kunnen worden door de docenten en theatermakers. Bij de dimensie zorg voor anderen, vervangen door de

dimensie waarden, is het accent komen te liggen op de waarden die iemand heeft met betrekking tot het eigen leven en tot de wereld om zich heen.

Persoonlijke vaardigheden van toekomstbewustzijn

Uit de review van Ahvenharju blijken verschillende persoonlijke vaardigheden ondersteunend te zijn voor toekomstbewustzijn, zoals creativiteit, omgang met emoties en verbanden kunnen leggen. Een auteur die hier uitgebreid over heeft geschreven is Lombardo. Lombardo (2014) benadert de persoonlijke vaardigheden die benodigd zijn voor de ontwikkeling van iemands toekomstbewustzijn vanuit het filosofische perspectief van de deugden die volgens hem een drijvende kracht kunnen zijn in de verdere evolutie van de mensheid en van de gehele wereld. Deze deugden hebben allemaal cognitieve, emotionele en motivationele aspecten en vormen een standaard voor psychologisch en ethisch functioneren. Lombardo (2016) benoemt veel deugden die men voor de ontwikkeling van toekomstbewustzijn kan trainen, waarvan er op basis van het empirische gedeelte van dit onderzoek een aantal binnen dit onderzoek gebruikt zullen worden. Deze deugden zijn: zelfbewustzijn, zelfcontrole, zelfverantwoordelijkheid, realistisch idealisme - opgevat als een streven naar excellentie-, zelfgroei, liefde voor en vaardigheden om te leren en om te denken, integratie van het verleden en de toekomst, kosmisch bewustzijn, hoop, moed, liefde, vasthoudendheid, creativiteit, avontuurlijkheid, gematigdheid, en transcendentie - opgevat als een identificatie met een waarde die buiten je staat- (p. 128). Wijsheid is volgens Lombardo (2009) de hoogste deugd die de andere deugden integreert en tegelijkertijd de beste expressie van toekomstbewustzijn is omdat het een *'temporeel en integratief begrip is van leven dat effectief praktisch en ethisch toegepast wordt voor het creëren van een positieve toekomst'* (p. 93). Wijsheid bevat alle andere deugden in de zin dat het de mogelijkheid geeft aan een persoon om aan een positieve toekomst te werken.

Deze deugden kunnen volgens Lombardo (2009) binnen het onderwijs geoefend en ontwikkeld worden. Om deze deugden te ontwikkelen kunnen leerlingen de eigen toekomstvisie onderzoeken en beschrijven. Hierbij is het belangrijk dat leerlingen leren om ideeën over de toekomst ook gezamenlijk te onderzoeken en te plaatsen in de context van de samenleving en van de wereld als geheel, en niet als losstaand individueel verhaal op te vatten. Daarnaast moet er een nadruk liggen op positiviteit, wat wil zeggen dat de eigen verantwoordelijkheid en invloed van een leerling benadrukt moeten worden. Lombardo omschrijft dit met de *'grow or die mentality'* waarin de leerlingen leren om de huidige situatie te willen veranderen en zichzelf hierbij te zien als belangrijke en invloedrijke actor (p. 92).

Positief toekomstbewustzijn?

Toekomstbewustzijn betreft, zoals hierboven beschreven, ook de manier waarop iemand zich tot de toekomst verhoudt. Volgens onder anderen Lombardo (2009) zijn hierbij de gevoelens van hoop en het ervaren van invloed op en verantwoordelijkheid voor de eigen toekomst essentieel. Sools & Mooren (2012) leveren kritiek op de benadering van toekomstbewustzijn, welke primair gericht is op positieve gevoelens, omdat deze benadering vaak voorbij gaat aan structurele barrières en ongelijkheid welke kunnen zorgen voor grote frustraties, en omdat deze benadering bijdraagt aan een discours waarin geluk een verplichting is en individuen schuldig gemaakt worden aan het eigen ongeluk. Deze kritiek komt overeen met wat Berlant (2011) noemt *cruel optimism*, wat zij definieert als: iets wat je begeert maar wat eigenlijk een obstakel is voor je eigen floreren (p. 1) Hiermee bedoelt Berlant zaken die we willen bereiken, maar die, omdat we deze nooit kunnen bereiken, ons geluk en onze ontwikkeling in de weg staan.

Een voorbeeld van de gevolgen van deze benadering is zichtbaar binnen trajecten voor werklozen in Nederland. Arts en van den Berg (2018) geven aan dat binnen deze trajecten werklozen erop aangestuurd worden om de eigen situatie te accepteren, zich positief ten opzichte van het heden en de toekomst op te stellen, en van daaruit de eigen toekomst te verbeelden. (p. 8) Dit beleid weerspiegelt een individualistisch discours waarin zelfsturing met betrekking tot de eigen toekomst belangrijker wordt dan zorgen voor de gemeenschap. (Sebrechts, 2018)

Binnen het onderzoek naar toekomstbewustzijn bestaat er ook kritiek op een te positieve benadering van het toekomstbewustzijn. Zalenski (2005) laat zien dat het nadenken over de toekomst ook tot gevoelens van angst kan leiden als de toekomst te onzeker en onvoorspelbaar is. Deze gevoelens zijn afhankelijk van het belang van datgene wat mogelijk bedreigd wordt of niet bereikt kan worden in de toekomst, hoe groot de kans hierop is, en hoeveel invloed iemand hierop denkt te hebben. Bij sterke angsten omtrent de toekomst kunnen personen proberen ondanks slechte omstandigheden toch de huidige situatie te behouden door bijvoorbeeld aan bepaalde routines vast te houden. De angsten voor de toekomst kunnen verminderen als een persoon redenen bedenkt waarom de verwachte slechte gebeurtenissen niet zullen gaan plaatsvinden.

Een probleem van onderzoek naar toekomstbewustzijn is volgens Fieulaine & Apostolidis (2015) dat het vaak de voordelen van toekomstbewustzijn laat zien maar dat alleen doet op

basis van middenklassestandaarden in redelijk stabiele omgevingen. In tijden van crisis is volgens hen een sterkere concentratie op het heden nodig. Het optimale tijdsperspectief met betrekking tot het verbeteren van iemands eigen situatie en met betrekking tot gevoelens van welzijn is afhankelijk van de situatie waarin iemand zich bevindt. Zij laten dit zien aan de hand van twee verschillende onderzoeken. Het eerste onderzoek laat zien dat mensen die geen thuis hebben en meer gericht zijn op het heden eerder een huis vinden dan mensen zonder huis die meer gericht zijn op de toekomst. Daarnaast zijn gevoelens van ontevredenheid, uitsluiting en zinloosheid het sterkste bij mensen uit lagere sociale klassen die veel met de toekomst bezig zijn (Fieulaine & Apostolidis, 2015).

Vanwege deze situaties waarin hoop op en bewustzijn van de toekomst niet aanwezig zijn is het volgens Sools (2020) belangrijk om als onderzoeker de gevoelens van verlies en teleurstelling te kunnen begeleiden. Om in deze situaties toch aan te kunnen sturen op het ontwikkelen van mogelijkheden met behoud van hoop kan het belangrijk zijn om vanuit relationele agency te denken waarin we gezamenlijk onderdeel zijn van een grotere gemeenschap over een langere tijdspanne. In het kader van relationele agency voelen we niet op onszelf aangewezen in tijden van angst om een betere toekomst te maken.

Fasen van toekomstbewustzijn

Om het begrip toekomstbewustzijn te vertalen naar concrete stappen die een persoon kan nemen voor het ontwikkelen van toekomstbewustzijn en het streven naar een goede toekomst bespreek ik een publicatie van Nurmi (1991) waarin toekomstbewustzijn opgesplitst wordt in drie fasen die elkaar deels overlappen en iteratief gedurende het hele proces terugkomen. Deze fasen zijn gebaseerd op drie psychologische processen: motivatie, planning en evaluatie. De publicatie van Nurmi is geschikt voor dit onderzoek omdat het ook adolescenten als doelgroep heeft.

De motivationele fase leidt, volgens Nurmi, in het beste geval tot realistische doelen. Om dit te bereiken moeten persoonlijke motieven en waarden vergeleken worden met ideeën over de toekomst. Hiervoor is het nodig dat iemand de eigen interesses, behoeften en waarden ten opzichte van de toekomst heeft onderzocht en expliciet kan maken. (Nurmi, 2005). Hierbij kan onderscheid gemaakt worden tussen hogere orde doelen, zoals het behalen van een diploma, en lagere orde doelen, zoals het afronden van een toets. (Nurmi, 1991) Sheldon & Vansteenkiste (2005) werken dit perspectief verder uit. Zij geven aan dat de hogere ordedoelen meer motivatie op kunnen leveren. Het is wél belangrijk dat de doelen niet met

elkaar in conflict raken en dat iemand de vaardigheden heeft om de meest dichtbij zijnde ordedoelen na te streven. De motivatie voor het bereiken van doelen is ook afhankelijk van de inhoud van het doel en van de reden waartoe het doel gekozen is. Voortbouwend op het werk van Ryan & Deci stellen zij dat 'intrinsieke' doelen die de 'organische behoeften'; autonomie, competentie en verbinding, ondersteunen zorgen voor een gevoel van welzijn (p. 153). Intrinsieke motivatie waarbij men plezier beleeft aan de eigen handelingen werkt motiverend, net als doelen die gekozen worden op basis van onderliggende waarden en behoeften. Dwang en schuld zijn twee extrinsieke vormen van motivatie die juist demotiveren.

In tegenstelling tot Nurmi legt Sools (2020) de nadruk bij het ontwikkelen van toekomstbewustzijn niet op realisme maar op helderheid en creativiteit waarmee de toekomst verbeeld wordt. Hierbij kan de toekomstverbeelding rijk zijn aan details van de omgeving van de verbeelder of juist van het innerlijke leven van de verbeelder. Het belang van denken in creatieve nieuwe mogelijkheden is, dat er mogelijkheden buiten de bestaande kaders bedacht kunnen worden, terwijl 'realistische' doelen de verbeelder mogelijk juist gebonden houden aan bestaande en mogelijk onrechtvaardige ideeën. Gedetailleerde verhalen kunnen het beste opgeroepen worden door te vragen naar specifieke momenten in plaats en tijd. De kwaliteit van mogelijkheden die zo gevonden worden kan bekeken worden op de waarde van het voorstel voor de betrokkenen en op de vraag of het vernieuwend is ten opzichte van het bekende.

De planningsfase bestaat uit drie stappen (Nurmi, 1991): ten eerste het maken van een representatie van het doel en de verwachte toekomstige context waarin dat doel mogelijk gerealiseerd gaat worden; ten tweede het ontwikkelen van een plan of strategie om dat doel te bereiken door verschillende strategieën met elkaar te vergelijken. Het vergelijken van deze strategieën kan cognitief gebeuren of door te beginnen met handelen en zo strategieën uit te proberen; ten derde moet het gekozen plan uitgevoerd worden waarbij iemand steeds bezig is met het controleren of de stappen daadwerkelijk het doel dichterbij brengen. Sools & Mooren (2012) geven daarentegen aan dat de huidige complexe wereld steeds in verandering is en dat hierdoor cognitieve voorspelbaarheid problematisch van aard is. Naast het planmatig controleren van de toekomst moeten we daarom ook ruimte laten voor onvoorspelbare toekomstige ontwikkelingen en vanuit creativiteit de toekomst blijven verbeelden. In deze creatieve verbeelding van de toekomst zijn volgens Sools et al. (2015) begrijpelijkheid, hanteerbaarheid en betekenisvolheid van belang omdat deze leiden tot een gevoel van coherentie, en daarmee onderdeel zijn van iemands zingevingsproces.

In de derde fase worden de wenselijkheid en realiseerbaarheid van doelen en de bijbehorende strategieën geëvalueerd. Deze evaluatie gebeurt op twee manieren: een cognitieve evaluatie van de eigen mogelijkheden om de toekomst te beïnvloeden, en een affectieve evaluatie (Nurmi, 1991).

Toekomstbewustzijn bij adolescenten

In het bovenstaande heb ik algemene aspecten van toekomstbewustzijn beschreven. Hieronder wil ik ingaan op de aard van toekomstbewustzijn van adolescenten. Voor adolescenten is toekomstbewustzijn een belangrijke vaardigheid omdat verschillende leeftijdgerelateerde taken betrekking hebben op verwachte ontwikkelingen zoals het halen van een diploma of het vinden van werk. Daarnaast is toekomstbewustzijn een belangrijk middel voor zelfexploratie en identiteitsvorming (Nurmi, 1991)

Nurmi (1991) beschrijft drie niveaus die het toekomstbewustzijn van jongeren beïnvloeden: een cultureel niveau, een sociaal niveau en een cognitief niveau. Op het culturele niveau bepalen culturele verwachtingen wat jongeren in de nabije toekomst verwachten en wensen. De verwachtingen en interesses van jongeren zijn vaak gebaseerd op de ontwikkelingstaken en mogelijkheden die horen bij de eigen leeftijd. Dit komt overeen met het onderzoek van Greene (1986) waaruit blijkt dat adolescenten de ervaringen uit het heden in de toekomst projecteren en zo congruentie tussen toekomst en het heden creëren. Bohn en Berntsen (2013) merken op dat de toekomstverwachtingen van jongeren vaak beknopt zijn en dicht bij culturele 'life scripts' liggen welke ingegeven worden door de samenleving.

Nurmi (1991) geeft aan dat op het sociale niveau ouders en leeftijdsgenoten belangrijk zijn bij het vormen van interesses naar de toekomst toe, voor de vraag hoe deze toekomst er uit zou kunnen zien en voor het ontwikkelen van vaardigheden die benodigd zijn voor toekomstbewustzijn. Belangrijk hierbij is de positieve bekrachtiging en het geven van een positief voorbeeld met betrekking tot het nadenken over de toekomst.

In de vroege adolescentie ontwikkelen zich ook cognitieve vaardigheden waarmee het mogelijk wordt om hypothesen uit te denken en metacognitieve vaardigheden die nodig zijn om de eigen gedachten en plannen te evalueren (Nurmi, 1991). Hoewel toekomstbewustzijn bepaalde cognitieve vaardigheden vereist blijkt dat het geen verschil maakt hoe sterk deze vaardigheden zijn ontwikkeld. De ontwikkeling van toekomstbewustzijn hangt daarentegen meer samen met de sociale omgeving die deze ontwikkeling wel of niet ondersteunt (Greene, 1986).

Adolescenten blijken met betrekking tot hun toekomst het meest geïnteresseerd te zijn in werk en educatie, gevolgd door het huwelijk en de eigen familie, en daarna in vrijetijdsbesteding en materiële zaken. Zorgen en angsten van adolescenten betreffen bepaalde ‘levenstaken’ zoals het krijgen van een baan of het starten van een familie; in mindere mate zijn voor adolescenten het welzijn van naasten en maatschappelijke ontwikkelingen een reden voor zorg. Tijdens de adolescentie wordt de interesse voor toekomstige vrijetijdsbesteding steeds minder belangrijk en neemt de interesse voor het toekomstige beroep toe (Nurmi 1991, 2005).

Er zijn verschillen met betrekking tot hun toekomstbewustzijn tussen jongeren uit ‘lagere’ en ‘hogere’ klassen. Over het algemeen zijn adolescenten uit lagere klassen meer geïnteresseerd in werk en minder in onderwijs, vrije tijd en een carrièreplanning (Nurmi, 1991). Leerlingen op een vakschool zijn meer gefocust op het ontwikkelen en verkrijgen van de status van een volwassene status en minder op een carrière en educatieve doelen dan leerlingen op andere leerwegen (Nurmi, 2005). Daarnaast blijkt dat leerlingen uit lagere klassen ook een korter toekomstbewustzijn hebben omdat belangrijke toekomstige ontwikkelingen voor hen vaak al op jongere leeftijd plaats vinden (Nurmi, 1991). Leerlingen in ‘lagere’ niveau’s van educatie zijn daarnaast over het algemeen minder georiënteerd op de toekomst, hebben een pessimistischer beeld van de toekomst en zijn meer fatalistisch ingesteld (Fieulaine & Apostolidis, 2015).

Theater in het onderwijs

In dit tweede deel van het theoretische kader schrijf ik over het gebruiken van theater in het onderwijs, wat ik op het einde verbind met het onderwerp toekomstbewustzijn. Ik zal eerst ingaan op de concepten theater en drama in educatie; vervolgens zal ik de thema’s participatie, esthetiek, maatschappelijk engagement, dialoog en toekomstbewustzijn bespreken in relatie tot het gebruiken van theater in educatie.

Drama of Theater

In de academische wereld worden de termen drama en theater met betrekking tot educatie onderscheiden en tegelijkertijd worden beide termen ook vaak onder dezelfde noemer gebracht. In een boek van Nicholson, *Applied Drama*, gaat ze in op het onderscheid tussen toegepast theater en toegepast drama waarbij theater betrekking heeft op werk met de focus op het spelen van voorstellingen en drama de focus legt op het proces van theatermaken. Volgens haar is er echter vaak geen duidelijk onderscheid tussen werken op basis van het

proces of theater dat gericht is op het spelen van voorstellingen. Veel makers van theater vinden dat procesmatig en voorstellingsgericht werken juist productief samengaan. Zelf gebruikt Nicholson dan ook beide termen door elkaar en zegt ze zelf vaker te kiezen voor het woord theater, zelfs in het boek dat *Applied Drama* heet, omdat dit in veel gevallen de gangbare aanduiding is geworden (p. 5).

In dit onderzoek richt ik me vooral op activiteiten die goed met het woord drama te omschrijven zijn in de zin dat in het project van FutureMe een lessenreeks aangeboden wordt en het *proces* van theatermaken als educatieve activiteit op de voorgrond staat. Voor dit onderzoek maak ik desondanks vooral gebruik van het woord theater omdat, in navolging van Nicholson, dit de term is die het meest gangbaar is en vaak ook voor drama gebruikt wordt. Als auteurs expliciet gebruik maken van de term drama zal ik hen daarin volgen.

Belangrijke thema's binnen theater in het onderwijs

Hieronder bespreek ik een aantal thema's in het gebruik van theater voor educatieve doeleinden die ik van belang acht voor dit project: participatie, esthetiek, maatschappelijk engagement, dialoog, toekomst. De lijst van deze thema's is niet uitputtend, maar de gekozen thema's lijken mij nu de belangrijkste onderwerpen bij het gebruik van theater voor de bevordering van toekomstbewustzijn.

Participatie

Participatie is een veel gebruikt en tegelijkertijd omstreden proces binnen het gebruik van theater voor educatieve doeleinden. Nicholson (2009) en Jackson (2013) wijzen op het centrale belang van participatie voor theater in educatieprojecten als een kracht voor sociale verandering. Nicholson (2014) noemt het zelfs de nieuwe orthodoxie binnen het veld van het toegepast theater. De participatie van leerlingen bij het maken van theater, bij het selecteren van thema's, of bij het meedoen in theaterstukken van professionele acteurs, was een tegenreactie op het gebruik van theater waarbij de theatergroepen vanuit de eigen (ideologie) onderwijsaanbod maakten. Onder invloed van avantgardistische en marxistische theatergroepen in de jaren zestig begonnen theatergroepen steeds meer de leerlingen te betrekken bij het maken en spelen van de voorstellingen. Drama en theater begonnen zo steeds meer naar elkaar toe te groeien (Nicholson, 2009, Jackson, 2013).

Preston (2009) definieert participatie als de betrokkenheid van mensen bij hun eigen ontwikkeling. Van deelnemers aan theaterprojecten wordt gevraagd zelf mee te denken over

de vraag op welke vlakken ze zich willen ontwikkelen. Het theaterproces waar ze onderdeel van zijn probeert deze ontwikkeling te ondersteunen. Volgens Preston wordt participatie gezien als een pragmatische, effectieve en ethische pedagogische strategie. Participatie is tegelijkertijd een ingewikkeld proces omdat er altijd sprake is van verschillende machtsrelaties en tegenstrijdige (ideologische) belangen. Participatie kan in deze situaties net zo goed ingezet worden om de gevestigde orde te versterken als om deze te transformeren. Facilitatoren moeten daarom vaardigheden bezitten om participanten daadwerkelijk democratisch eigenaarschap te geven over het creatieve proces. Bala & Albacan (2013) problematiseren de invulling van het concept participatie in hedendaagse Europese culturele en educationele praktijken omdat participatie vaak als middel wordt gebruikt om gevestigde belangen te dienen in plaats van verandering te bewerkstelligen. Dit komt doordat de projecten vaak maar korte tijd beslaan, waarbij de betrokken begeleiders weinig tijd hebben om zich te verdiepen in de behandelde problematiek en zodoende inzetten op kortstondige en individuele oplossingen in plaats van op een systematische reflectie.

Begeleiders moeten in staat zijn om groepen zo te begeleiden dat ze daadwerkelijk in staat zijn gezamenlijk eigenaar over het proces te worden. De deelnemers zelf moeten ook in staat zijn om dit eigenaarschap te kunnen dragen (Rahnema, 2009). In de *Applied Theatre Reader* bespreekt de actie-onderzoeker Rahnema de problemen van participatie. Rahnema bekritiseert de werkwijze waarbij een buitenstaander binnen een gemeenschap een collectief en gelijkwaardig proces kan starten dat tot gewenste uitkomsten leidt. Dit komt omdat de buitenstaander en de gemeenschap vaak heel andere aannames, kennisbehoeften en waarden hebben, waardoor er juist verwarring en nieuwe ongelijkheid kunnen ontstaan. Daarnaast kunnen de bestaande manieren van de gemeenschap om om te gaan met bestaande problemen verkeerd begrepen worden door de buitenstaander. Volgens Rahnema kan participatie op zichzelf niemand helpen die niet in staat is zich op een gezonde en autonome manier tot de wereld te verhouden. Participatie kan alleen betekenisvol bijdragen als het niet start vanuit vooraf geplande veranderingen maar vanuit een open en 'zachte' houding waarin mensen gezamenlijk vanuit hun vrije geest kunnen denken. Rahnema pleit daarom voor een ontwikkeling waarin deelnemers eerst leren luisteren naar- en delen met elkaar- zonder oordelen. Voor participatie is het volgens hem nodig dat de betrokkenen innerlijke vrijheid en empathisch vermogen ontwikkelen. Dit sluit aan bij de opvatting van de theatermaker Augusto Boal (2006), namelijk dat theater eerst het lijf en de geest moet bevrijden voordat er

creativiteit en kracht kunnen ontstaan die ons helpen om de gewilde veranderingen na te streven.

De esthetische kwaliteit

Een tweede onderwerp dat veel besproken wordt in relatie tot verschillende vormen van toegepast theater is de esthetische kwaliteit van het theater. Binnen de wereld van het toegepaste theater wordt de esthetische kant van kunst gezien als een belangrijke manier om de ontwikkeling van deelnemers te steunen.

Het esthetische aspect van theater helpt deelnemers om na te denken over zichzelf en de wereld. In zijn boek *'Esthetiek van de onderdrukten'* beschrijft theatermaker Boal de functie van esthetiek als een middel om verborgen waarheden te onthullen. In de huidige wereld is het woord vaak de belangrijkste betekenisdrager maar volgens Boal zijn zintuiglijke waarnemingen en de daarmee verbonden esthetische communicatie een meer directe manier om de wereld te kennen en te onderzoeken. Het artistieke proces ondersteunt creatieve en expressieve vaardigheden van mensen aan wie anders deze activiteiten worden ontzegd. Door middel van dit proces kunnen mensen de sociale wereld om hen heen op een nieuwe manier begrijpen en daarin de eigen ethische oriëntaties en keuzes verdiepen.

Volgens Kempe (2011) is het esthetische weten een van de belangrijkste ingrediënten in de educatie van jongeren met een beperking, die moeite hebben met de nadruk op cognitieve leerstijlen, om nieuwe kennis, vaardigheden en begrip op te doen over de eigen plek in de wereld. Dit esthetische weten ontwikkelt zich op basis van vijf elementen: zintuiglijke sensaties, de indrukken van deze sensaties, het representeren van de eigen ervaringen, het synthetiseren van verschillende zintuiglijke ervaringen en het structureren en begrijpen van de eigen ervaringen.

Omtrent het gebruik van theater als middel om verandering te bewerkstelligen bestaat er een lang debat over de plaats van de esthetische kwaliteit in dit theater. Nicholas (2014) schetst een beeld van deze discussie. Vanuit pragmatisch oogpunt is de esthetische kwaliteit een probleem omdat het onmeetbaar is en zodoende de effecten van het theater niet gekwantificeerd kunnen worden. Kunstcritici verwijten het toegepaste theater juist dat het zich vaak te veel richt op de resultaten ten koste van de esthetische kwaliteit van het theater. Een kritiek op theater in educatie (TIE) is, dat het betrekken van kinderen bij de creatieve kern van een artistiek proces het theater kunstzinnig en intellectueel verarmt. Daar komt nog bij dat deze educatie- projecten vaak bepaalde vooropgestelde doelen hebben welke leerlingen

moeten helpen beter bij de arbeidsmarkt te passen. Theater is op deze manier niet esthetisch uitdagend en rebels maar slechts functioneel van aard (Nicholson, 2009). Nicholson stelt daartegenover dat educatie niet voorspelbaar hoeft te zijn en dat er hierin ook provocerende vragen behandeld kunnen worden. Volgens Nicholson is de waarde van TIE dat het de verbeelding van de realiteit verandert, waardoor kinderen een rechtvaardige samenleving kunnen verbeelden op basis van rationele kritiek en verbeeldende vrijheid (Nicholson, 2009).

Een van de belangrijkste bijdragen aan het academische debat over participatieve kunstvormen komt van Claire Bishop. In haar boek *Artificial Hells* beschrijft ze hoe participatieve kunsten beleidsmatig gezien worden als een mogelijkheid om personen klaar te maken voor de arbeidsmarkt doordat het deelnemers helpt om ondernemersvaardigheden zoals creativiteit en flexibiliteit te ontwikkelen. Participatieve kunst wordt daarnaast door sommige kunstenaars gezien als een manier om sociale rechtvaardigheid na te streven. Een van de belangrijkste problemen van beide benaderingen van participatieve kunstvormen, volgens Bishop, is dat ze door deze doelen zelden beoordeeld worden op de artistieke kwaliteit van het kunstwerk. Het esthetische karakter is echter de belangrijkste eigenschap van de kunst omdat het ons in staat stelt om een nieuwe wereld voor te stellen en bestaande verhoudingen te verstoren. De werkelijke politieke kracht van kunst zit in de mogelijkheid van het gehele publiek om democratisch en gelijkwaardig het kunstzinnige product te beoordelen en te interpreteren. Esthetisch sterke kunst maakt het mogelijk dat iedereen mee kan en mee wil denken over de betekenis van het kunstwerk.

Toegepast theater krijgt zowel de kritiek dat het te weinig kan bewijzen effect te hebben op de deelnemers, als de kritiek te veel met deze effecten bezig te zijn ten koste van de esthetische kwaliteit. Volgens Nicholson (2009) is het juist de esthetische kwaliteit die theater in staat stelt om verandering te bewerkstelligen. Esthetisch interessante projecten geven deelnemers inspiratie en vrijheid om zich anders tot elkaar en de wereld te kunnen verhouden. Bij het evalueren van deze projecten is het belangrijk om niet strikt naar vooropgestelde doelen te kijken omdat hiermee de vrijheid van het esthetische domein wordt vergeten. Onder het kopje dialoog en reflectie ga ik verder in op het evalueren van theaterprojecten in het onderwijs.

De esthetiek waar Bishop (2012) voor pleit, gebaseerd op het denken van Rancière, is democratisch van aard omdat esthetiek niet bij een bepaalde gemeenschap hoort maar los daarvan door ieder persoon individueel geïnterpreteerd en gezamenlijk besproken kan worden. Prekiti (2009) beargumenteert dat de esthetische kwaliteit van toegepast theater

afhankelijk is van een contextspecifieke gemeenschap waarvoor en door wie het gemaakt wordt. Volgens Kufnec (2003) wordt de esthetische kwaliteit van toegepast theater gevormd door het samenspel van herkenbaarheid binnen een bepaalde gemeenschap en de vervreemding die theater oproept door iets nieuws te laten zien over de herkenbare werkelijkheid.

Met betrekking tot het gebruiken van theater in het onderwijs sluit ik me aan bij de visie dat de esthetische kwaliteit van theater bepaald wordt door de groep waarmee en waarvoor het gemaakt wordt. De esthetische kwaliteit van theater zorgt er voor dat jongeren betrokken raken en kan hen helpen de eigen werkelijkheid te onderzoeken en te interpreteren. Deze esthetische kwaliteit ontstaat in de context van de klas waarmee gewerkt wordt, omdat het theater aansluit bij hun belevingswereld en ze tegelijkertijd anders leren kijken naar de werkelijkheden die ze representeren.

Maatschappelijk engagement

Maatschappelijk engagement, begrepen als de wil om sociale, politieke en economische veranderingen teweeg te brengen, is vaak een belangrijke drijfveer voor theaterprojecten in het onderwijs. Verschillende onderzoekers en theatermakers richten hun kritiek op projecten die slechts individualistische en marktgerichte vaardigheden helpen ontwikkelen bij leerlingen (Nicholson, 2009; 2005; Pammenter, 2013; Kershaw, 1998). In plaats van deze benadering ligt er binnen de TIE beweging een sterke nadruk op het kritisch bevragen van en werken aan het veranderen van sociale structuren die ongelijkheid creëren. Hierop zijn de marxistische wortels van TIE en het Theater van de Onderdrukten van oudsher van invloed geweest. (Nicholas, 2009) Tegenwoordig zijn de verschillende vormen van TIE en toegepast theater ideologisch gezien divers (Nicholas, 2009; Prentki & Sheila, 2009).

Boal wordt door Prentki & Sheila (2009) als een goeroe van het toegepaste theater omschreven en is met zijn werk een van de belangrijkste figuren in het maatschappelijk geëngageerde participatieve theater (Prentki & Sheila, 2009). In Boals standaardwerk *Theatre of the Oppressed* schrijft hij: *Although Theatre is not a Revolution itself, it is a Rehearsal for Revolution*” (p. 155). Boal (1979) wil met de verschillende theatervormen die hij onder Theater van de onderdrukten schaaft mensen de middelen voor de productie van theater ‘teruggeven’ als een hulpmiddel in hun strijd tegen onderdrukking. In Boals latere werk legt hij de focus meer op theater dat gebaseerd is op persoonlijke ervaringen en ontwikkeling, zonder daarbij naar eigen zeggen het politieke en revolutionaire karakter van TO te verliezen.

(Boal, 1995). In de persoonlijke ervaringen van mensen, zo betoogt hij, zijn altijd de grotere systemen en vormen van onderdrukkingen zichtbaar. Het publiek leert de emoties en ervaringen van de acteur kennen en kan tegelijkertijd vanuit een beschouwende positie deze ervaringen kritisch bevragen en verplaatsen naar het eigen leven. Doordat er in iedere ervaring ook grotere systemen zichtbaar zijn kunnen groepen die in gelijke situaties leven deze ervaringen herkennen en gezamenlijk bestuderen met het doel de onderdrukkende systemen te veranderen (Boal, 1995).

Hieronder bespreek ik hoe theater dat gericht is op maatschappelijke structuren haar deelnemers kan helpen zich ten opzichte van die structuren te verhouden en te werken aan verandering.

Het bereiken van maatschappelijke verandering is een te grote claim voor theater om waar te kunnen maken (Nicholson, 2014). Volgens Nicholson kunnen we het beste werken aan een traag, gradueel en cumulatief proces waarin deelnemers zich ontwikkelen als zorgende en kritische burgers en vanuit deze hoedanigheid onderdeel worden van het publieke domein. Het denken van Nicholson berust hier op de zorgethiek waarin ook het belang van 'huiselijke' praktijken, zoals zorg voor anderen en de lokale gemeenschap benadrukt wordt. In een sfeer van veiligheid en zorg kunnen mensen leren experimenteren en met creatief denken buiten de gebaande paden en identiteiten gaan. Creativiteit wordt zo niet gezien als een individuele kwaliteit, maar als een alledaags proces dat zich afspeelt binnen wederkerige compassievolle relaties.

Werken op basis van een groepsgevoel is belangrijk maar vaak onderbelicht in theaterprojecten. Neelands (2007) karakteriseert het veld van het toegepaste theater aan de hand van de identiteitspolitiek. Deze vorm van theater richt zich op het negatieve zelfbeeld van mensen uit groepen in de samenleving die achtergesteld worden en weinig respect krijgen. Om dit tegen te gaan wordt de groep met behulp van theater in staat gesteld om gezamenlijk positieve representaties van zichzelf publiekelijk te laten zien om erkenning te krijgen en een beter zelfbeeld te creëren. Het probleem met deze manier van werken is dat onderliggende sociale en economische structuren die het probleem in eerste instantie veroorzaakten niet geadresseerd worden. In plaats hiervan stelt Neeland voor, op basis van het denken van Tully en Arendt, dat een groep als ensemble leert om deel uit te maken van de publieke dialoog en gezamenlijk leert opkomen en strijden voor de gedeelde belangen. In Neelands denken zou het collectief, en niet het individu, de basis van het theater moeten zijn. Dwyer (2004) heeft een zelfde soort kritiek op TO als z.i. te individueel georiënteerd. Het

gebruik van TO zou méér opleveren als het gebeurt op basis van de ‘systeemtheorie’ door deelnemers zichzelf te laten begrijpen als onderdeel van een sociaal netwerk waarin bepaalde problemen ontstaan.

Met betrekking tot het maatschappelijke engagement binnen toegepast theater is het mijns inziens van belang dat de nadruk wordt gelegd op het werken aan onderlinge vertrouwensrelaties waarbij deelnemers elkaar en de wereld leren begrijpen. In dit proces kunnen deelnemers gezamenlijk nadenken over structuren in de wereld die hun ontwikkeling in de weg staan en hoe deze structuren veranderd kunnen worden.

Dialogo en reflectie

De dialoog is in het gebruik van theater in het onderwijs een van de belangrijkste middelen voor het leerproces, en daarnaast hebben veel theaterprojecten ook het doel om haar deelnemers te ondersteunen in het deelnemen aan de publieke dialoog. (Nicholson, 2009 ; Neelands, 2007; Osterlind, 2008). Volgens Adams (2013) is het belang van de dialoog binnen theater dat het praxis mogelijk maakt, waardoor actie en reflectie verbonden worden in het moment. De dialoog die door deze auteurs besproken wordt is niet het gesprek tussen twee personages maar het gesprek tussen de deelnemers of het publiek van het theater.

Hoare (2013) is een theatermaker die werkt met ‘*Theatre for Dialogue*’, een theaterstijl die ze zelf dicht verwant acht aan TIE. Deze vorm van theater probeert deelnemers in gesprek te laten komen over belangrijke en gevoelige thema’s, waarbij deelnemers niet vanuit hun eigen ervaringen spreken maar zich alleen richten op de fictieve situaties. De facilitator van deze bijeenkomsten stimuleert participatie, promoot het gesprek tussen mensen met verschillende perspectieven en richt het gesprek op oplossingen voor de besproken problemen. Hiervoor moet de facilitator een veilige sfeer neerzetten, de karakters en het publiek kritisch bevragen, en alle participanten de kans geven om deel te nemen. Belangrijk voor de facilitator is neutraliteit zodat deelnemers niet het gevoel krijgen dat de facilitator voor een kant kiest om zo de betrokkenheid van alle deelnemers te behouden (Lement, 2013).

De dialoog binnen TIE is tweezijdig van aard. Aan de ene kant worden deelnemers van een bijeenkomst verbonden door een wederkerige interesse en zorg voor elkaar. De dialoog kan ons helpen om de verhalen van elkaar te leren begrijpen, in een perspectief te plaatsen, en om gezamenlijk tot oplossingen te kunnen komen. Deze dialoog speelt zich af tussen de deelnemers en tussen hun geleefde ervaringen en de theatrale wereld van de verbeelding (Pammenter, 2013). De andere kant van de dialoog is de kritische bevraging van de geleefde

ervaringen, waarden, en elkaars waarheden. Op deze manier wordt de dialoog geen plek van relativisme waarin alles als gelijk bevonden wordt, maar kan de groep gezamenlijk onder begeleiding van de facilitator een beter begrip van de wereld krijgen en de beste omgang met bestaande problemen uitproberen. Belangrijk hierbij is dat het vertrekpunt van persoonlijke ervaringen ook in een groter perspectief geplaatst wordt om de bredere context van elkaars beslissingen en ervaringen te begrijpen (Vine, 2013). Deze beide kanten worden door Balfour (2009) omschreven als *debate* en *community*, welke vertaald kunnen worden naar de technieken *difficultate* en *dialogue* van Boal. Dit zijn volgens Balfour twee zijdes van een medaille die beide nodig zijn in een project om kritisch denken en een gemeenschappelijk gevoel mogelijk te maken.

Theater dat gebruikt wordt in het onderwijs beoogt leerlingen individueel en/of als groep op verschillende gebieden te ondersteunen in hun ontwikkeling. De leerlingen worden in meer of mindere mate aangezet tot verschillende reflectieprocessen over zichzelf en de wereld. Evaluatie is een belangrijk onderdeel bij het ondersteunen van deze ontwikkeling en reflectie. Ken Robinson (1993) ziet evaluatie als een integraal onderdeel van een TIE-programma. Met behulp van evaluaties kan een theaterprogramma verbeterd worden en worden deelnemers actief betrokken bij en attent gemaakt op de mogelijke impact die het programma op hun leven heeft. Bij deze evaluatie is het belangrijk om te beseffen dat de effecten van het programma voor iedere deelnemer anders kunnen zijn, en dat verschillende betrokkenen ook andere waarden hechten aan het programma. Vanwege deze redenen is het, volgens Robinson, problematisch om precies vastgestelde doelen en uitkomsten na te streven en geen ruimte te laten voor mogelijke andere uitkomsten.

Toekomst

Verschillende auteurs beschrijven hoe verschillende thema's die samenhangen met toekomstbewustzijn via het theater geadresseerd kunnen worden: hoop, verbeeldingskracht, en de relatie tussen het verleden en de toekomst. Gallagher (2015) onderzoekt hoe theater kan werken voor jongeren aan de randen van de gemeenschap om te oefenen voor een leven met hoop. Het theater is voor haar niet bedoeld om de jongeren te leren op iets specifiek te hopen dat voor hen onbereikbaar zou kunnen lijken, maar om gezamenlijk met medestudenten en docenten te leren hoe hoop kan voelen die erkenning geeft voor de huidige situatie, die politiek gezien scherp en helder is, en waarin ruimte is voor kritische en emotionele betrokkenheid.

Pammenter (20113) en Nicholson (2014) gaan in op de mogelijkheid tot verbeelding die met theater gestimuleerd kan worden. Volgens Pammenter kan de verbinding en interactie tussen ervaringen en verbeelding verrijkt worden door de erkenning van het verleden en van toekomstige mogelijkheden. Voortbouwend op het werk van Ricoeur beschouwt Nicholson een productieve verbeeldingskracht als een dialoog tussen de utopische verbeelding die naar de toekomst is gericht en de ideologische symbolen van het verleden. Theater komt volgens haar het beste tot haar recht in een dialogisch leren waarin de waarden en geschiedenis van een gemeenschap onderzocht en bevraagd kunnen worden. Theater heeft de mogelijkheid om deze waarden te bevragen en om de horizon van jongeren te verbreden buiten het vertrouwde en alledaagse doordat de uitkomsten van theater onvoorspelbaar zijn. Binnen theaterprojecten is het vooraf onbekend wat er allemaal kan gaan gebeuren, en hiermee worden mogelijkheden voor vernieuwing geschapen. Theater komt het best tot haar recht als de spanning tussen het vertrouwde en het onbekende en tussen de eigen wortels en nomadisme blijft bestaan.

Beana (2017) is de theatervorm *Teatro del Devenir*, wat betekent theater van het worden, aan het ontwikkelen. (p. 119) Binnen deze theatervorm worden in een reeks bijeenkomsten scènes gemaakt met een groep waarin mogelijke toekomstige scenario's verkend worden. De doelen van dit theater zijn: het verhogen van bewustzijn van het zelf en van anderen, en om van onbewuste aanpassing over te gaan op bewuste anticipatie. Vaardigheden die hiermee ontwikkeld worden zijn verbeeldingskracht, creativiteit, divergent en strategisch denken, probleemoplossend vermogen, en samenwerking.

De bijeenkomsten bestaan allemaal uit een warming up om het lijf wakker te maken, de (zelf)bewustheid te versterken, de samenwerking te versterken, de open geest aan te zetten, en de bereidheid om mee te doen te verhogen. Na de warming up wordt er met verschillende theatrale technieken in drie groepen gewerkt aan drie scenario's uit de toekomst: een utopisch scenario, een dystopisch scenario en een *eutopisch* scenario, waarin de huidige situatie zich precies zo doorontwikkelt zoals nu het geval is (p, 122). Door deze scenario's theatraal uit te werken en voor publiek te spelen kunnen de deelnemers en het publiek zich meer verbinden met de mogelijke toekomst en deze zich ook emotioneel en met de eigen verbeeldingskracht voorstellen.

Sabina Head (2011) ontwikkelt en onderzoekt het *Forward Theatre* waarin toekomstige scenario's met deelnemers worden uitgewerkt tot theatervoorstellingen en worden opgevoerd voor medeleerlingen op middelbare scholen. Aan de hand van deze voorstellingen wordt een

dialogoog gestart over deze mogelijke toekomst en over het heden. De kracht van theater zit in het holistische karakter waarmee verhalen verteld kunnen worden, hierbij gebruik makend van lichaam, stem, en beeld, in een sociale context. Theater functioneert als een spiegel voor het zelf, elkaar en de samenleving. Binnen theater kunnen handelingen getest worden in een zelf gecreëerde situatie, en dit kan vervolgens aanleiding zijn voor (morele) discussies over de implicaties van de handelingen en de wenselijkheid van de mogelijke toekomstige situaties. Door de meervoudigheid van denkbeelden die in het theater tot uitdrukking kunnen komen is het ook een politiek krachtig middel waarmee de status quo bevestigd of juist uitgedaagd kan worden.

Een van de belangrijke krachten van theater is voor haar het gebruiken van afstand en nabijheid (Head, 2012). Nabijheid stelt de toeschouwer in staat om zich te verbinden met het theater en zich te verplaatsen in de situatie en de personages. Door de nabijheid van theater kunnen toeschouwers het theater ook op hun eigen leven betrekken. Nabijheid van het theater kan bijvoorbeeld ontstaan door situaties en personages weer te geven die herkenbaar zijn. Afstand tot het theater is juist belangrijk voor het publiek om kritisch te kunnen blijven denken over wat zich op het toneel afspeelt en daar een eigen mening over te vormen. Afstand zorgt er daarnaast voor dat het voor de toeschouwer veilig is om te kijken omdat er niet te veel aanspraak wordt gemaakt op het eigen persoonlijke leven. Manieren om afstand te creëren zijn de voor het theater klassieke ‘vierde muur’, het presenteren van tegenstrijdige perspectieven, vreemde situaties of karakters weergeven, mogelijk in verre oorden of in de toekomst.

Humor is een manier waarmee de toeschouwer zowel betrokken wordt en tegelijkertijd afstand creëert (Head, 2011). Humor is een middel in het theater om kritisch naar situaties te leren kijken en nieuwe mogelijkheden te leren zien. Door de tegenstrijdigheden en absurditeit van een situatie via humor tot leven te brengen en door speels nieuwe mogelijkheden te verbeelden kunnen we de huidige werkelijkheid verrijken en nieuwe perspectieven verkennen. Humor en spel bieden hiermee een serieuze mogelijkheid om het bewustzijn van deelnemers te veranderen.

Internaliserende en externaliserende gedragsproblematiek

Dit hoofdstuk sluit ik af met aandacht voor de educatieve praktijk met betrekking tot jongeren met externaliserende en internaliserende gedragsproblematiek. Dit is een veel gebruikt onderscheid binnen de kinderpsychologie (Liu, 2004). Op het Orion College Amstel worden

klassen op basis van dit onderscheid ingedeeld, waarmee dit onderscheid ook voor dit onderzoek bruikbaar is.

Externaliserend gedrag wordt gekenmerkt door het negatief gedrag ten opzichte van de buitenwereld, en omvat gedragingen als agressie, criminaliteit, en hyperactiviteit. Externaliserend gedrag vormt een groot risico voor latere criminaliteit en geweld (Liu, 2004). Bij internaliserend gedrag hebben omstandigheden vooral een impact op de interne psychologie van het kind. Dit uit zich in de vorm van angsten, depressie, en lichamelijke klachten (Jellesma et al., 2015). Deze dichotomie is niet sluitend, en kinderen kunnen beide vormen van problematiek in verschillende mate combineren (Liu, 2004). De oorzaken van externaliserend gedrag bevatten zowel psychosociale- als omgevingsfactoren. Omgevingsfactoren zijn onder andere: culturele uitsluiting en vooroordelen, armoede, hoge psychologische stress, tienerzwangerschappen, en drugsmisbruik (Liu, 2004).

Docenten hebben over het algemeen moeite met het vormen van relaties, gekenmerkt door warmte, vertrouwen en nabijheid, met leerlingen met externaliserende gedragsproblematiek. Het gevoel van eigenwaarde en agency van de docent hangt nauw samen met de moeite om deze relaties te vormen. Hierdoor hebben docenten meer moeite om leerlingen te ondersteunen in hun leerproces en hebben ze minder geloof in het kunnen van de leerlingen (Zee et al., 2017).

Belangrijk in de omgang met leerlingen die agressieproblematiek en hyperactiviteit hebben is consequent regels te hanteren waarbij leerlingen aangesproken worden op hun gedrag en nooit op de persoon. Op de langere termijn is het belangrijk om een goede band op te bouwen en leerlingen te leren om te gaan met hun frustraties en woede (Teitler, 2009).

Jellesma et al. (2015) onderzochten de indruk die leraren maakten op kinderen en de invloed hiervan op internaliserende gedragsproblematiek. Een leerling die een docent als warm en behulpzaam ervaart, ervaart minder internaliserende problemen. Door het versterken van de relatie kunnen leerlingen zich makkelijker wenden tot de docent voor hulp en begeleiding. Daarnaast helpt het leerlingen om docenten te volgen in gedrag en redenties.

Belangrijk in de omgang met teruggetrokken leerlingen is het werken aan zelfvertrouwen en het veelvuldig zoeken van contact. In de omgang met leerlingen in het autismespectrum is het belangrijk om opdrachten in kleine concrete stappen uit te leggen en emoties wel te benoemen maar niet van leerlingen te verwachten deze emoties zelf uit te drukken (Teiler, 2009).

Methoden

Participatief ontwerponderzoek

Dit participatief ontwerponderzoek (Halskov & Hansen, 2015) sluit aan bij een groter ontwikkeltraject van- en onderzoeksproject naar het FutureMe programma. Binnen dit geheel richt dit onderzoek zich op de eerste ontwikkelfase van theaterlessen. Ontwerponderzoek in het onderwijs is de systematische analyse, het ontwerp, en de evaluatie van interventies in het onderwijs (Plomp, 2013). Een ontwerponderzoek is in deze fase geschikt omdat het helpt om bruikbare en concrete interventies te ontwikkelen, inzicht geeft in het verdere ontwikkelproces, en de professionele ontwikkeling van betrokkenen ondersteunt (McKenney et al., 2006). Met behulp van deze onderzoeksmethode heb ik samen met de betrokkenen van het FutureMe-programma onderzocht wat de karakteristieken zijn van theaterlessen die bijdragen aan het toekomstbewustzijn van leerlingen.

Voor het participatieve karakter van dit onderzoek is het belangrijk dat ik alle partijen betrek in alle fasen van het onderzoek Pijnen et al. (2011). Hiervoor heb ik de volgende stappen ondernomen: het kernteam van FutureMe heeft inspraak gehad op de invulling en richting van dit onderzoek; de betrokken docenten en theatermakers zijn gevraagd naar hun kennis van de doelgroep, van het gebruiken van theater in het onderwijs, en naar hun visie op het project van FutureMe en toekomstbewustzijn; de docenten en theatermakers kunnen bouwstenen aanleveren voor de te ontwikkelen theaterlessen en kunnen deze gezamenlijk evalueren. Vanwege de Corona-uitbraak konden er geen FutureMe lessen gegeven worden in de periode van dit onderzoek. Leerlingen zijn hierdoor - anders dan beoogd - niet onderdeel van dit onderzoek geweest. Om leerlingen in de toekomst (beter) te kunnen betrekken bij onderwijsontwikkeling (binnen dit project) zijn er in dit onderzoek strategieën voor het evalueren van theaterlessen door leerlingen onderzocht.

Het onderzoek bestaat uit vier elementen van een participatief ontwerponderzoek: de context, de visiespecificatie, het ontwerp en formatieve feedback (vrij naar Pijnen et al., 2011; Plomp, 2013). Op deze vier elementen zijn de verschillende deelvragen gebaseerd. Hieronder werk ik per deelvraag uit wat het belang is van deze deelvragen voor dit onderzoek.

Deelvraag één luidt: Wat is de context van het Orion College Amstel waarin het FutureMe programma wordt uitgevoerd-, en wat betekent dit voor de te ontwikkelen ontwerpprincipes? De context waarin een onderzoek plaatsvindt is van belang omdat deze

sterk bepaalt hoe de ontwikkelde instrumenten functioneren binnen verschillende contexten (Nieveen et al., 2006). Kennis uit een ontwerponderzoek bevat dan ook informatie over het waarom en hoe een interventie in die bepaalde context op die manier functioneert (Plomp, 2013). Als de context van een onderzoek helder wordt omschreven wordt het mogelijk om de resultaten van het onderzoek ook naar andere situaties te vertalen (Akker, 2013). Een contextanalyse is gericht op het verkennen van de ‘probleemomgeving’ met aandacht voor zaken zoals de vaardigheden en behoeften van betrokkenen, en praktische omstandigheden zoals tijd en locatie (Nieveen & Folmer, 2013). Pijnen et al (2011) benadrukken dat in een contextanalyse alle partijen betrokken moeten worden met betrekking tot het formuleren van behoeften en mogelijke obstakels. Voor dit onderzoek richt ik me op mogelijke ‘belemmeringen’ of ‘kansen’ met betrekking tot de leerlingpopulatie, organisatie van de lessen, en schoolvisie.

Deelvraag twee luidt: Wat zijn de verschillende visies van theatermakers, docenten en kernleden op de doelen van het FutureMe programma en hoe denken ze dat deze in de lessen nagestreefd kunnen worden? Pijnen et al. (2011) wijzen op het belang van de visiespecificatie omdat het in kaart brengen van de behoeften en waarden van alle betrokkenen er voor zorgt dat het onderzoek beter bij hen kan aansluiten.

Deelvragen drie luidt: Wat zijn bruikbare ontwerpprincipes voor theaterlessen in het speciaal onderwijs, gericht op het bevorderen van toekomstbewustzijn? Ontwerpprincipes zijn suggesties voor de oplossing van bestaande problemen in een specifieke context (Plomp, 2013). Plomp onderscheidt twee vormen van ontwerpprincipes: procedurele ontwerpprincipes, die de karakteristieken van het ontwerpproces beschrijven, en substantieve ontwerpprincipes, welke de inhoudelijke karakteristieken van het ontwerp zelf beschrijven. Plomp (2013) citeert het format van Akker om de inhoud van ontwerpprincipes weer te geven:

“If you want to design <intervention X> for the <purpose/function Y> in <context Z>, then you are best advised to give <that intervention> the <characteristics A, B, and C> [substantive emphasis], and to do that via <procedures K, L, and M> [procedural emphasis], because of <arguments P, Q, and R>.”

Ontwerpprincipes beschrijven de interventie zelf, het doel van de interventie, de context waarin de interventie plaatsvindt, de karakteristieken van die interventie, de procedures om de interventie tot stand te brengen, en de onderliggende argumenten voor de keuze van het

ontwerp. In de analyse beschrijf ik de verschillende ontwerpprincipes van een theaterprogramma dat zich richt op het toekomstbewustzijn van leerlingen in het vso. Deze ontwerpprincipes zijn tot stand gebracht op basis van de analyse van de interviews en de literatuur.

Deelvragen vier en vijf luiden: Hoe verhouden de theaterlessen, die door de theatermakers zijn gegeven en die voor dit onderzoek ontwikkeld worden, zich tot de voor dit onderzoek ontwikkelde ontwerpprincipes? Wat zijn de sterke en zwakke kanten van de voor dit onderzoek ontworpen theaterlessen volgens hierbij betrokken docenten en theatermakers, gelet op de mogelijke invloed van de lessen op de ontwikkeling van toekomstbewustzijn van de leerlingen?

Voor dit onderzoek analyseer ik de reeds door de theatermakers gegeven theaterlessen aan de hand van de ontwerpprincipes. De uitkomsten van deze analyse en de ontwerpprincipes zelf vormen de basis voor de keuzes betreffende het ontwikkelen van de lessen voor dit onderzoek. Bij het maken van de lessen heb ik onder andere theatertechnieken gebruikt die de theatermakers zelf ook gebruiken en heb ik deze aangepast aan de ontwikkelde ontwerpprincipes. Deze werkwijze is karakteristiek voor het ontwerponderzoek volgens Gravemeijer & Cobb (2006), dat zij omschrijven als het werk van een bricoleur die werkt met beschikbare materialen. De analyses van de feedback op deze lessen en van de inhoud van de focusgroep kunnen helpen om de ontwerpprincipes te begrijpen in de context van dit onderzoek.

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van herhaalde formatieve evaluatie waarin respondenten kunnen meespreken over de relevantie, de validiteit, de verwachte bruikbaarheid en de verwachte uitkomsten van het ontwikkelde materiaal (Nieveen en Folmer, 2013; Mc Kenney et al., 2006). Van den Akker (2013) geeft aan dat een van de belangrijkste doelen van ontwerponderzoek het ontwikkelen van een '*local instruction theory*' is, welke docenten in staat stelt om lessen te ontwikkelen en te geven die aangepast zijn aan de eigen situatie (p. 153). Voor dit onderzoek dient de formatieve evaluatie ertoe om de lessen en de onderliggende ontwerpprincipes te verbeteren. Dit gebeurt door alle betrokkenen bij het ontwikkelen van de lessen te laten meedenken en door hen in de focusgroep de mogelijkheid te geven om deze lessen te evalueren. De twee kernleden van FutureMe hebben daarnaast aan het einde van het onderzoeksproces de mogelijkheid gekregen om feedback te geven op het gehele onderzoek.

In grote lijnen heb ik de deelvragen chronologisch beantwoord door eerst de context van het project en de visie van betrokkenen te onderzoeken, vervolgens ontwerpprincipes op te stellen, op basis hiervan de lessen van andere theatermakers te analyseren en twee lessen voor dit onderzoek te ontwerpen en uiteindelijk deze lessen te evalueren. Deze evaluatie heeft op haar beurt ook weer kennis opgeleverd voor het beantwoorden van de andere deelvragen.

Werving en selectie

Dit onderzoek ondersteunt de ontwikkeling van een theaterprogramma dat het toekomstbewustzijn van leerlingen in het vso kan bevorderen. Betrokkenen bij het FutureMe programma, specifiek die op het Orion College Amstel, zijn de operationele populatie van dit onderzoek. Het FutureMe programma is relevant voor dit onderzoek omdat het middels kunstdisciplines het toekomstbewustzijn van leerlingen wil helpen ontwikkelen. Het Orion College Amstel is gekozen als onderzoekslocatie omdat binnen deze school de meeste lessen gegeven zijn voor het FutureMe programma. De hierbij betrokken docenten en theatermakers hebben zodoende het meeste inzicht in het FutureMe programma.

Het Orion College Amstel is een school voor voortgezet speciaal onderwijs. Het is een dependance van de stichting Orion waar meerdere speciaal onderwijsscholen in Amsterdam onder vallen. Het Orion College Amstel is gespecialiseerd in leerlingen met internaliserende en externaliserende gedragsproblematiek. In het schoolplan¹ van het Orion College Amstel wordt het vergroten van het toekomstperspectief van de leerlingen als ambitie van de school genoemd en wordt de stichting BinnensteBuiten (waar FutureMe onder valt) aangehaald als samenwerkingspartner van de school. De klassen van deze school bestaan uit ongeveer vijftien leerlingen. In het FutureMe project plan staat dat het programma zich richt op de eerste twee leerjaren van het middelbare onderwijs met de leeftijd van leerlingen tussen de twaalf en veertien jaar.

De respondenten voor dit onderzoek zijn geworven op basis van *purposeful sampling*, wat wil zeggen dat de respondenten gekozen worden omdat ze een rijkdom aan informatie bezitten, benodigd om de doelen van het onderzoek te kunnen bereiken (Patton, 2015). De respondenten zijn benaderd via het kernteam van FutureMe en door mij persoonlijk op bijeenkomsten van het FutureMe programma. Voor dit onderzoek heb ik twee theatermakers

1

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=b3Jpb24ubmx8b3Jpb24tY29sbGVnZS1hbXN0ZWx8Z3g6MTc2NzNiYTgxYjU5ODAvNQ> geraadpleegd op 14-7-2020

geïnterviewd, twee leden van het kernteam van FutureMe en twee docenten van het Orion College Amstel. De twee theatermakers zijn gekozen omdat ze actief zijn geweest op het Orion College Amstel of omdat ze voor het FutureMe programma op een andere school lessen hebben verzorgd. Beide theatermakers hebben meerdere jaren ervaring met het gebruik van theater in het onderwijs. Voor deze theatermakers binnen FutureMe gingen werken waren ze nog niet bekend met het bevorderen van toekomstbewustzijn. De twee docenten van het FutureMe programma zijn gekozen omdat ze klassen begeleiden die het FutureMe programma volgen. De ene klas wordt gekenmerkt door leerlingen met externaliserende gedragsproblemen, en de andere klas bevat voornamelijk leerlingen met internaliserende gedragsproblemen.

Naast betrokkenen bij het FutureMe project heb ik ook een theatermaker uit Australië geworven die zelf een theatervorm heeft ontwikkeld met het doel om de ontwikkeling van toekomstbewustzijn te bevorderen. Deze respondent is geworven via een Amerikaanse culturele organisatie die zich richt op de ontwikkeling van toekomstbewustzijn. Deze respondent is een interessante kennisbron voor dit onderzoek omdat ze als een van de weinige theatermakers ter wereld specifiek bezig is met het onderwerp toekomstbewustzijn.

Dataverzamelingmethoden

In dit onderdeel werk ik eerst kort uit welke methodes ik gebruikt heb om data te verzamelen en vervolgens licht ik per deelvraag toe hoe deze methodes gebruikt zijn om de deelvragen te kunnen beantwoorden.

Interviews

Voor dit onderzoek heb ik twee theatermakers, twee docenten van het Orion College Amstel, twee kernleden van FutureMe en een theatermaker uit Australië geïnterviewd. Bij een van de kernleden heb ik een tweede interview afgenomen met betrekking tot de door mij ontwikkelde ontwerpprincipes. Deze interviews zijn gebaseerd op het boommodel interview welke geschikt is om zowel ruimte te geven aan respondenten om hun ervaringen en kennis te kunnen delen, alsook om een aantal specifieke onderwerpen te kunnen bevragen (Evers, 2015). De interviews zijn via Skype gevoerd en opgenomen met een dictafoon. Deze opnamen zijn getranscribeerd. In bijlage vier staan de verschillende vragenlijsten vermeld. De interviews duurden tussen de vijftig en zeventig minuten.

Focusgroep

Na het opstellen van de ontwerpprincipes en van de lessen heb ik een online bijeenkomst georganiseerd voor de docenten, theatermakers en het kernteam waarin we de ontwerpprincipes en de ontworpen theaterlessen hebben doorgenomen en zij feedback hebben kunnen geven. De inhoud van de focusgroep is opgenomen en getranscribeerd. Vanwege de drukte rondom het Coronavirus konden de docenten helaas niet deelnemen aan deze bijeenkomst. In de focusgroep heb ik daarom met de theatermakers de didactische aspecten van het lesgeven besproken.

Documenten

Om beter zicht te krijgen op de context van het FutureMe programma en van het Orion College Amstel heb ik als documenten het projectplan van FutureMe en de schoolplan van het Orion College Amstel gebruikt. Daarnaast heb ik het plan van de lessenserie van een van de theatermakers en de geschreven feedback van twee theatermakers en twee kernleden op de door mij ontworpen lessen gebruikt om te analyseren (bijlage zes).

Deelvragen

Om deelvraag één en twee te beantwoorden heb ik in de interviews met de twee docenten op het Orion College Amstel (N=2), met de bij FutureMe betrokken theatermakers (N=2) en het kernteam van FutureMe (N=2) gevraagd naar hun achtergrond met betrekking tot (theater)lesgeven, naar de kansen van en belemmeringen voor het FutureMe programma op het Orion College Amstel, en naar de doelstellingen en achtergrond van het FutureMe programma. In de focusgroep hebben we met betrekking tot deze deelvraag gesproken over het lesgeven aan de doelgroep op het Orion College Amstel. Ik heb in het FutureMe projectplan en in het schoolplan van het Orion College Amstel specifiek gekeken naar de doelstellingen en organisatie van zowel FutureMe als van het Orion College Amstel. In het plan van de lessenserie van de theatermakers heb ik gekeken hoe deze doelstellingen naar voren kwamen in de opdrachten.

Om deelvraag drie te beantwoorden heb ik in de interviews met de docenten (N=2), de bij FutureMe betrokken theatermakers (N=2), en de kernleden (N=2) gevraagd wat er met betrekking tot toekomstbewustzijn en theater volgens hen nodig is in het onderwijs. Daarnaast heb ik de theatermaker uit Australië en nogmaals een van de kernleden geïnterviewd op basis van de eerste opzet van de ontwerpprincipes om deze door te spreken. In de focusgroep hebben we de door mij ontworpen lessen doorgesproken wat mij ook nieuwe informatie gaf

met betrekking tot de ontwerpprincipes. In het FutureMe project plan heb ik gekeken naar doelstellingen en organisatie van de lessen. In het schoolplan heb ik gelet op tekst over de pedagogiek/didactiek op het Orion College Amstel. De geschreven feedback op de door mij ontwikkelde lessen gaf ook inzicht in de ontwerpprincipes.

Om deelvraag vier te beantwoorden heb ik in de interviews met de docenten (N=2) gesproken over geschikte didactiek met betrekking tot de doelgroep, en in de interviews met de theatermakers (N=2) richt ik me op de voor hen belangrijkste elementen van theaterlessen die toekomstbewustzijn bevorderen. In de focusgroep hebben we onder andere besproken hoe in hun eigen lessen oefeningen gebruikt worden om toekomstbewustzijn te bevorderen. Voor het beantwoorden van de deelvraag maak ik daarnaast gebruik van het lessenplan van een van de theatermakers.

Om deelvraag vijf te beantwoorden heb ik van de interviews gebruik gemaakt van het interview met de australische theatermaker en het tweede interview met een van de kernleden van FutureMe. In deze interviews hebben we de lessen en de ontwerpprincipes besproken. In de focusgroep hebben de deelnemers de door mij ontwikkelde lessen besproken. Hierbij hebben we van een aantal lesonderdelen besproken hoe deze in de praktijk zouden werken en hoe ze verbeterd zouden kunnen worden. Van de documenten gebruik ik de geschreven feedback van twee kernleden en theatermakers.

Analyseplan

De transcripten van de interviews en van de focusgroep en de bestudeerde documenten heb ik geanalyseerd met behulp van het programma Atlas.ti. Voor deze analyse heb ik deze zowel deductief als inductief gecodeerd (Evers, 2015). In eerste instantie heb ik op basis van de literatuur verschillende codes opgesteld en deze ingedeeld in verschillende codegroepen (bijlage drie). De transcripten heb ik vervolgens aan de hand van deze codes deductief getranscribeerd. Bij deze analyse heb ik tegelijkertijd uit de interviews zelf inductief nieuwe codes gehaald en deze toegevoegd aan de codegroepen. Vervolgens heb ik de transcripten nogmaals doorgenomen om de ontwikkelde inductieve codes toe te voegen. Een mogelijk nadeel aan deze opzet is dat ik teveel vanuit de literatuur naar de interviews heb gekeken en onvoldoende oog heb gehad voor andere perspectieven uit de interviews.

Ethische richtlijnen en datakwaliteit

Om dit onderzoek op een goede manier uit te voeren zijn de UvH- en VSNU-procedures omtrent datamanagement en consent gevolgd. De theatermaker uit Australië heeft het consent formulier niet kunnen invullen en opsturen. Zij heeft per mail bevestiging gegeven van haar vrijwillige deelname aan het onderzoek. Deze richtlijnen zijn onder andere bedoeld om de anonimiteit van respondenten te waarborgen. In dit onderzoek is dat vanwege het samenwerken met de school en het FutureMe team, welke beide traceerbaar zijn, niet mogelijk. Om hiermee om te gaan heb ik de respondenten gevraagd of ze het eens zijn met de samenvatting van het interview en heb ik toestemming gevraagd - en gekregen- dat de inhoud van deze gesprekken gedeeld mag worden met anderen.

Een zorgvuldige omgang met respondenten is in dit onderzoek extra van belang omdat de betrokkenen bij het FutureMe project een nieuw team vormen dat zich nog in de kennismakingsfase bevindt en waarbinnen mogelijk afhankelijkheidsrelaties bestaan omdat er sprake is van betaald werk. Vanwege deze redenen kunnen respondenten gevoelige dingen niet besproken hebben. De nauwe betrokkenheid van de respondenten bij het project kan mogelijk de betrouwbaarheid van de data beïnvloeden omdat respondenten mogelijk niet vrijuit spreken. Gedurende dit onderzoekstraject ben ik meerdere keren bij bijeenkomsten van FutureMe geweest en heb ik zo ook aan de relatie tussen de respondenten en mijzelf kunnen werken. Het voordeel hiervan is, dat er meer vertrouwen kan ontstaan om vrijuit met mij te spreken over het project.

Mijn betrokkenheid bij het project heeft er voor gezorgd dat ik naast onderzoeker ook actief ben geweest bij het geven van workshops voor docenten en kunstenaars. Volgens McKenney et al. (2006) ontstaat de beste synergie tussen kennis en praktijk als een onderzoeker flexibel is in haar of zijn rol door bijvoorbeeld ook als facilitator of adviseur op te treden. Om de kwaliteit van het onderzoek niet in gevaar te brengen vraagt dit volgens McKenney van de onderzoeker om helder te zijn over de eigen rol en duidelijke wetenschappelijke standaarden te volgen zoals triangulatie en de member check. Door mijn actieve relatie met het project bestaat het risico op verlies van mijn objectiviteit. Bernard (2006) zegt hierover echter, vanuit de antropologie, dat het niet gaat om objectiviteit, welke nooit geheel haalbaar is, maar om het produceren van sterke data en analyses. Deze data en analyses komen tot stand door het gebruiken van wetenschappelijke methoden en standaarden.

Het is voor een onderzoeker die binnen een project ook andere rollen aanneemt dus

extra van belang om de wetenschappelijke standaarden in acht te nemen. De membercheck is in dit onderzoek gedaan door alle interviews samen te vatten en deze door de respondent te laten nakijken. In dit onderzoek is er sprake van: methodetriangulatie doordat er gebruik gemaakt wordt van interviews, focusgroepen en data-analyse, en van datatriangulatie door het betrekken van theatermakers van buiten het FutureMe project waardoor ik eventuele blinde vlekken in het FutureMe team kan traceren; theoretische triangulatie komt in dit onderzoek naar voren doordat het een snijvlak betreft tussen toekomstbewustzijn en toegepast theater met elk een eigen theoretische achtergrond. Met deze vormen van triangulatie wordt de interne validiteit van het onderzoek versterkt. Door duidelijk de resultaten van dit onderzoek te verbinden met de context waarin het onderzoek plaatsvindt en door een theatermaker van buiten het FutureMe project erbij te betrekken kan ik de externe validiteit vergroten doordat de analyse ook beter buiten de bestudeerde context begrepen kan worden.

Resultaten

Sectie één: Context van het Orion College Amstel

Deelvraag één luidt: Wat is de context van het Orion College Amstel waarin het FutureMe programma wordt uitgevoerd-, en wat betekent dit voor de te ontwikkelen ontwerpprincipes? Hierna beschrijf ik de rol en vaardigheden van de betrokkenen, de organisatie van de lessen, de leerlingenpopulatie, en de schoolvisie. Deze verschillende elementen zijn van invloed op de ontwikkeling en het uitvoeren van van het FutureMe theaterprogramma op deze specifieke locatie. De context van de school waarin het FutureMe programma wordt uitgevoerd bepaalt sterk de invulling van het programma omdat, zoals een van de kernleden aangeeft, het FutureMe programma een traject op maat is waar per school gekeken wordt hoe het programma er uiteindelijk uit komt te zien en welke rol de docenten van die school daarin gaan vervullen.

Rol van betrokkenen bij FutureMe

Uit de interviews en het projectplan blijkt dat bij de uitvoering van het FutureMe theaterprogramma op het Orion College Amstel verschillende mensen betrokken zijn: twee kernleden van het FutureMe team, een theatermaker, en drie docenten van het Orion College Amstel. Deze betrokkenen hebben elk hun eigen rol bij het traject. De theatermakers ontwerpen en begeleiden nieuwe theaterlessen. Iedere docent op het Orion doceert een klas het hele jaar lang, en begeleidt binnen dit traject de kunstenaars om de lessen bij de leerlingen te laten aansluiten. Een van de kernleden organiseert de lessen en leerbijeenkomsten voor het FutureMe project. Het andere kernteamlid is niet specifiek betrokken bij het Orion College Amstel, maar ontwikkelt theoretisch materiaal waarmee docenten en kunstenaars meer inzicht kunnen krijgen in het concept toekomstbewustzijn.

In het projectplan van FutureMe staat, dat na het FutureMe project er een lesplan ontwikkeld zal zijn dat binnen een school gebruikt kan worden door de docenten om zelf de lessen te kunnen verzorgen. In mijn interviews met de docenten bleek dat zij nog weinig vertrouwen hadden om zelf theaterlessen te kunnen gaan verzorgen aan het einde van het project. De docenten gaven aan te weinig kennis van de kunstdiscipline te hebben, nu te weinig tijd en ruimte te hebben om dat te leren en ook dat juist de samenwerking met de kunstenaars voor hen iets oplevert. Een andere docent geeft aan dat in de samenwerking met de kunstenaars hij vooral op de achtergrond bij de les betrokken is en alleen ingrijpt wanneer de kunstenaar het moeilijk krijgt in de klasdynamiek. Deze docent ziet de kunstenaar als een

expert die van buiten komt en zelfstandig bepaalde lessen kan verzorgen in de klas waar hij les geeft. In het schoolplan van het Orion College Amstel staan geen kunstlessen opgenomen. Over de deskundigheidsbevordering van docenten worden verschillende gebieden genoemd maar niet op het gebied van kunstlessen. Deze situatie beïnvloedt de verdere ontwikkeling van het FutureMe programma. Als de docenten de rol van de kunstenaar niet overnemen, dan blijven de theatermakers ook na afloop van het project nodig voor de lessen.

Organisatie van de lessen

Hieronder beschrijf ik de organisatie van de theaterlessen op het Orion College Amstel en wat dit betekent voor de inhoud van deze lessen. In het projectplan staat dat het FutureMe programma op het Orion College Amstel de eerste twee leerjaren beslaat. In beide leerjaren worden dertig FutureMe lessen gegeven. In deze twee keer dertig lessen worden vier kunstdisciplines ondergebracht. Dit betekent dat er ruimte is voor ongeveer tweemaal acht theaterlessen. Aan het einde van beide leerjaren vindt er een presentatie plaats waarin de leerlingen het werk van de verschillende kunstdisciplines kunnen tonen aan de buitenwereld. De klassen bestaan uit tien tot vijftien leerlingen. De lessen worden gegeven in ruime klaslokalen in het vaste lokaal van de leerlingen. De presentaties worden gegeven in de kantine omdat hier de meeste ruimte is voor publiek.

In deze twee blokken van acht lessen wordt gewerkt aan de verschillende doelen en thema's van FutureMe, is ruimte voor kennismaking met het medium theater en aandacht voor het opbouwen van een veilige sfeer en van de relatie tussen kunstenaar en leerlingen. De lessen duren op dit moment honderd minuten. In het interview met een van de theatermakers komt naar voren dat honderd minuten vaak al te lang is voor een les bij deze doelgroep om effectief les te kunnen geven. Praktisch gezien is er zo beperkte lestijd voor de vele verschillende doelen die FutureMe met de leerlingen binnen de school heeft. Op deze verschillende doelen ga ik verder in bij het beantwoorden van de volgende deelvraag.

Volgens K1 wil het project aan het einde van het eerste schooljaar de leerlingen gezamenlijk een presentatie laten geven waarin de uitkomsten van de verschillende kunstdisciplines zichtbaar zijn en de leerlingen kunnen laten zien wie ze nu zijn en waar ze heen willen. In het tweede jaar willen ze in het project toewerken naar een gezamenlijk product waar de leerlingen iets tastbaars aan overhouden en waarin de verschillende kunstdisciplines samenkomen. In de interviews wordt het belang van deze presentaties benadrukt omdat het een mogelijkheid is voor de jongeren om het eigen leerproces aan hun omgeving te laten zien. Het ontwikkelen van een presentatie, waarin de leerlingen de eigen

ontwikkeling en kunstzinnige kwaliteiten kunnen tonen, is in het beste geval een participatieve activiteit (Jackson, 2013; Nicholson, 2005). In deze participatieve activiteit kunnen deelnemers op een esthetische manier hun eigen visie uitdrukken (Pretki & Preston, 2009; Kuflinec, 2002). In de acht theaterlessen is er, mijn inziens, vanwege de vele doelen beperkte tijd voor het maken van een gezamenlijke presentatie. Om de presentaties aan het einde van het schooljaar te laten slagen lijkt het mij daarom nodig om voldoende tijd in te ruimen, bijvoorbeeld door middel van een projectweek, waarin de presentatie ontwikkeld kan worden met en door de jongeren.

Leerlingenpopulatie

Het Orion College Amstel is gespecialiseerd in jongeren met internaliserende en externaliserende gedragsproblematiek. De docenten en de theatermaker geven aan dat veel leerlingen een aantal kenmerkende eigenschappen hebben zoals: een slecht zelfbeeld, faalangst, traumatische ervaringen, hechtingsproblematiek, waardoor er sterk wantrouwen naar docenten toe kan bestaan of juist een erg sterke hechting aan docenten die als plaatsvervangende ouders gezien kunnen worden; weinig toekomstperspectief vertonen vanwege hun lage zelfbeeld en omdat ze nog zo jong zijn dat ze weinig met de toekomst bezig zijn. Het schoolplan voegt hieraan toe dat leerlingen moeite kunnen hebben met emotieregulatie en motivatieproblemen. De leerlingen met externaliserende gedragsproblematiek kunnen problemen hebben met hyperactiviteit en agressie. De leerlingen met internaliserende problematiek kunnen te maken hebben met autisme en problemen met het uiten van emoties. In de interviews komt naar voren dat op sociaal gebied veel leerlingen van dichtbij ervaring hebben met armoede en criminaliteit, en weinig ervaring hebben met kunst. In de ideeën van de jongeren over de toekomst en zichzelf komen criminaliteit en de onmogelijkheid van een positieve toekomst vaak terug.

Deze aspecten zijn mede bepalend voor de inhoud van de lessen en de manieren van lesgeven. In de interviews en in het schoolplan wordt de nadruk gelegd op een positief en bekrachtigend schoolklimaat, werken in kleine groepen, opstellen en hanteren van duidelijke regels en doelen, en aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. In de vakliteratuur worden deze didactische en pedagogische manieren van werken onderschreven (Teitler, 2009). Zelfs onder deze voorwaarden kunnen omstandigheden ervoor zorgen dat lessen niet gegeven kunnen worden. Een docent en een van de theatermakers benadrukken dat bepaalde omstandigheden, zoals een vechtpartij of een thuissituatie, ervoor kunnen zorgen dat een of meerdere leerlingen een bepaalde instelling hebben waardoor goed voorbereide lessen niet op

die manier uitgevoerd kunnen worden. Het is belangrijk dat er eerst een veilige en positieve sfeer gecreëerd wordt en dat de opdrachten worden aangepast aan de energie en sfeer in de klas.

Schoolvisie

Het vierde aspect van de contextbeschrijving betreft de schoolvisie en in hoeverre deze aansluit bij FutureMe. De stichting Orion waarbinnen het Orion College Amstel valt heeft als twee belangrijke pijlers het toekomstperspectief en het eigenaarschap van de leerlingen. In het schoolplan van het Orion College Amstel komen deze pijlers ook terug doordat ze leerlingen willen helpen het zelfinzicht en de eigen talenten te ontwikkelen om zo beter te weten wat ze willen en kunnen in de toekomst. De uitstroom naar en oriëntatie op betaald werk is hierbij een belangrijk thema. Het Orion College Amstel probeert hiervoor de zelfredzaamheid van leerlingen te stimuleren en hen eigenaar te maken van het eigen leerproces. Naast deze focus op de individuele autonomie van leerlingen wil het Orion College Amstel de sociale en maatschappelijke competenties van leerlingen helpen ontwikkelen. De focus van het Orion College Amstel op toekomstperspectief, zelfredzaamheid, en sociale en maatschappelijke competenties sluit goed aan bij de ambities van het FutureMe project. Op basis van deze overeenkomsten lijkt het FutureMe project goed aan te kunnen sluiten bij het overige onderwijs op het Orion College Amstel.

In het schoolplan van het Orion College Amstel staan geen kunstvakken vermeld. De algemene gids van de stichting Orion, de overkoepelende organisatie van het Orion, vermeldt dat iedere aangesloten school wel een coördinator kunst en cultuur, een docent muziek en een docent beeldende kunst heeft². Hieruit blijkt dat naar alle waarschijnlijkheid geen theaterlessen gegeven worden. Uit de interviews blijkt daarnaast dat de leerlingen op deze school vaak een sociale en culturele achtergrond hebben waarin geen of weinig aandacht is voor kunst. Het FutureMe programma begeleidt zodoende veel leerlingen die weinig ervaring hebben met het maken van kunst. Dit maakt het lastiger voor het FutureMe project om jongeren via verschillende kunstzinnige disciplines te laten werken aan het eigen toekomstbewustzijn. Het ontwikkelen van kunstzinnige vaardigheden is zodoende een belangrijk onderdeel van het FutureMe programma binnen het Orion College Amstel.

2

<https://docs.google.com/a/orion.nl/viewer?a=v&pid=sites&srcid=b3Jpb24ubmx8d2Vic2l0ZS1vcmlvbXNxeDozYTFjMmRjMjAyOWYzZjli> geraadpleegd op 15-7-2020

Conclusie

In de afsluiting van deze sectie werk ik kort uit wat deze context beschrijving betekent voor de ontwerpprincipes. Ten eerste komt uit mijn analyse naar voren dat na het FutureMe traject de theatermakers nog nodig zijn om de esthetische kwaliteit in de lessen te waarborgen. Deze theatermakers brengen kennis en kunde mee die tijdens het project niet door de docenten overgenomen lijkt te worden. Ten tweede vragen de presentaties om extra ontwikkeltijd waarin kunstenaars en leerlingen samen aansprekende presentaties kunnen creëren. Voor het uitvoeren van vruchtbare lessen op het Orion is het daarnaast belangrijk om veel aandacht te hebben om aan te sluiten bij deze specifieke populatie leerlingen. Hierbij rekening houdend met het didactische en pedagogische klimaat, en met de beperkte kennis en vaardigheden die de meeste leerlingen hebben met het maken van theater. Positieve bekrachtiging en heldere werkvormen zijn belangrijk voor het lesgeven. Vanwege de beperkte kennis met het maken van theater is er genoeg tijd nodig om de leerlingen te helpen om hun kunstzinnige vaardigheden te ontwikkelen en zich met het medium theater te kunnen uitdrukken.

Sectie twee: Visies op het FutureMe programma

Deelvraag twee luidt: Wat zijn de verschillende visies van theatermakers, docenten en kernleden op de doelen van het FutureMe programma en hoe denken ze dat deze in de lessen nagestreefd kunnen worden? Voor het beantwoorden van deze deelvraag geef ik weer hoe de betrokken theatermakers, kernleden en docenten aankijken tegen de doelen van FutureMe. Daarna beschrijf ik hoe deze doelen volgens betrokkenen tot zover in de lessen naar voren zijn gekomen en hoe de betrokkenen denken dat dit in de toekomst nog kan gebeuren.

Doelen FutureMe

In het projectplan van FutureMe worden persoonlijke en artistieke doelen onderscheiden waaraan FutureMe wil bijdragen. Op het persoonlijk vlak wil FutureMe bijdragen aan het zelfvertrouwen, de zelfkennis, de zelfexpressie, bewustzijn van de omgeving en het toekomstbewustzijn van leerlingen. Onder artistieke doelen worden vaardigheden zoals kunstzinnige expressie, presenteren, samenwerken, focussen, en onderzoeken verstaan. Daarnaast is er aandacht voor het trainen van docenten om vanuit een krachtgerichte benadering de persoonlijke en artistieke vorming van leerlingen te ondersteunen, en wil FutureMe kunstzinnige vakken laten aansluiten bij de rest van het curriculum. Het programma van FutureMe bestaat uit verschillende modules met als onderwerpen: de eigen expressie, de eigen toekomstdromen, de relatie tot anderen, technologische ontwikkelingen, de relatie tot de

wereld, en werk. Deze doelen zijn ontwikkeld in samenspraak met erbij betrokken scholen, en met name het Marcanti College. In het schoolplan van het Orion College Amstel wordt genoemd dat het FutureMe project kan bijdragen aan het toekomstperspectief, het zelfbeeld, en de positieve schoolbeleving van leerlingen. In deze doelen worden de kunstzinnige doelen van het FutureMe programma niet genoemd.

FutureMe heeft verschillende bijeenkomsten georganiseerd waarin de theatermakers en docenten kennis konden maken met de doelen en werkwijze van FutureMe. De docenten en theatermakers zijn vervolgens gaan zoeken naar manieren om dit te vertalen naar de lespraktijk op de betreffende school.

In de interviews worden de meeste doelen van FutureMe genoemd. De twee geïnterviewde docenten noemen toekomstbewustzijn en het zelfvertrouwen van leerlingen als belangrijkste doelen van FutureMe. Samenwerking, talentontwikkeling en zelfreflectie worden ook genoemd als doelen van FutureMe. De twee theatermakers noemen ook het toekomstbewustzijn, het vergroten van de mogelijkheden die iemand ziet in de toekomst, zelfbewustzijn, zelfvertrouwen en bewustzijn van de eigen omgeving als belangrijke doelen. Een van de theatermakers noemt ook de kunstzinnige vorming van leerlingen als doel van FutureMe. De doelen die theater heeft in het FutureMe programma volgens de geïnterviewden zijn: omgang met emoties, zelfreflectie, presenteren, expressie, leren van anderen, oefenen met reële situaties, artistieke ontwikkeling, de relatie met de ander versterken, gesprekken losmaken, therapie, plezier, speelsheid en creativiteit ontwikkelen.

In de interviews met de twee kernleden van FutureMe wordt het maatschappelijk bewustzijn van de leerlingen juist wél benadrukt als een belangrijk aandachtspunt voor het FutureMe programma. Dit maatschappelijke bewustzijn van de leerlingen en de professionele ontwikkeling van de docenten en kunstenaars en de organisationele ontwikkeling in de school worden in de interviews met de docenten en de theatermakers niet genoemd.

Een aantal van de in de interviews genoemde doelen worden door Lombardo (2016) genoemd als deugden die nodig zijn voor het ontwikkelen van toekomstbewustzijn, zoals: zelfbewustzijn, zelfcontrole, zelfverantwoordelijkheid, integratie van het verleden en de toekomst. Dit zijn volgens Lombardo deugden die personen in staat stellen om verantwoordelijkheid te nemen voor het werken aan een betere toekomst. Deze deugden leggen het primaat bij het individu. In de interviews met docenten en theatermakers worden deugden zoals transcendentie - je verbinden aan iets dat groter is dan jezelf - en liefde niet genoemd. Dit zijn deugden waarbij juist de omgeving en de ander op de voorgrond staan.

Volgens Lombardo (2014) is toekomstbewustzijn gericht op het floreren van de gehele mensheid en de wereld. Om toekomstbewustzijn echt tot haar recht te laten komen zijn de deugden via welke mensen zich verbinden met anderen essentieel. Het projectplan van FutureMe en de kernleden benadrukken ook het belang van de verbinding met anderen in doelen zoals maatschappelijk bewustzijn, en de ethische dimensie van toekomstbewustzijn. Het lijkt er op dat de meer individuele deugden, of vaardigheden, gemakkelijker door de docenten en theatermakers opgepakt worden. In de verdere ontwikkeling van FutureMe lijkt het mij van belang om ook de maatschappelijke oriëntatie sterker naar voren te laten komen.

Uitwerking in de lessen

In de interviews kwam tevens aan bod hoe er tot nu toe aan de doelen van FutureMe in de lessen gewerkt is. De docenten en theatermakers gaven aan dat er nog maar erg weinig FutureMe lessen gegeven zijn en dat ze nog niet veel hierover konden zeggen. Deze lessen betreffen daarnaast ook nog een eerste kennismaking met de klassen en het medium theater. Wat er over de uitwerking van het FutureMe programma gezegd kan worden is zodoende erg beperkt.

De docenten waren enthousiast over de lessen zoals gegeven door een van de theatermakers (T2). Ze zagen dat hij goed aansloot bij de leerlingen en hoe leerlingen merkbaar konden werken aan hun zelfvertrouwen doordat steeds meer leerlingen durfden mee te doen en zich te uiten. Daarnaast werd er volgens een van de docenten (D2) ook steeds beter samengewerkt. In deze lessen was voor de docenten nog geen ontwikkeling te zien betreffende het toekomstbewustzijn van de leerlingen. Volgens een van de docenten zijn de leerlingen vanwege de leeftijd nog te veel in het hier en nu. Dit creatieve proces van FutureMe kan volgens deze docent op termijn de leerlingen wel helpen beter na te denken over de toekomst.

In de interviews met de theatermakers bleek echter wél aandacht te zijn gegeven aan het toekomstbewustzijn van de leerlingen. Een van de theatermakers (T2) heeft in de klas besproken wat de toekomst van de leerlingen zou kunnen zijn en hoe de route hier naar toe er uit zou kunnen zien. De gesprekken met leerlingen waren hierbij een belangrijke manier om deze onderwerpen te onderzoeken. De andere theatermaker (T1) heeft leerlingen een schrijfpdracht gegeven waarin ze een mogelijke toekomst van zichzelf moesten beschrijven. Vervolgens hebben ze de leerlingen deze toekomst theatraal laten verbeelden. In de lessen van T1 hebben leerlingen ook gewerkt aan samenwerking en de eigen artistieke ontwikkeling.

Op basis van mijn bevindingen kan ik zeggen dat in de lessen de nadruk lag op kennis

maken met elkaar en het medium theater, zodat de artistieke ontwikkeling en samenwerking meer naar voren kwamen. In deze eerste fase was de toekomst al wel onderdeel van de lessen. Voor de lessen betekent dit dat het bouwen aan de relatie, het neerzetten van een veilige sfeer, en andere basiselementen van theaterlessen gecombineerd kunnen worden met de ontwikkeling van toekomstbewustzijn.

Een van de kernleden (K2) geeft aan dat ze besloten hebben zich in eerste instantie te richten op de persoonlijke dimensies van toekomstbewustzijn, te weten: tijd, alternatieven, en agency (Ahvenharju et al, 2018). Ze hebben hiervoor gekozen omdat deze elementen al veel werk vragen en de overstijgende dimensies (systemisch en en zorg voor anderen) later in het programma ontwikkeld kunnen worden. Dit staat op gespannen voet met de analyse van Bala en Albacan (2013), dat theaterprojecten die werken aan sociale en maatschappelijke verandering vaker de nadruk op het individu leggen terwijl het belangrijk is om vanuit een maatschappelijk perspectief naar problemen te kijken. Binnen theaterprojecten is er volgens hen vaak te weinig tijd en kennis om de onderwerpen maatschappelijk te situeren. De relatie tussen het persoonlijke en het maatschappelijke kan gelegd worden door de maatschappelijke structuren in de persoonlijke ervaringen te vinden (Boal, 1995). Daarnaast heb ik in het theoretisch kader beschreven dat werken aan maatschappelijke verandering kan beginnen met het zorg dragen voor elkaar (Nicholson, 2014). In de lessen over de persoonlijke dimensies kunnen leerlingen zodoende leren samenwerken en elkaar op en buiten het toneel leren ondersteunen. Net als toekomstbewustzijn is deze zorgzame betrokkenheid goed te integreren in de eerste lessen waarin men kennis aan het maken is met elkaar.

Sectie drie: ontwerpprincipes

Deelvraag drie luidt: Wat zijn bruikbare ontwerpprincipes voor theaterlessen in het speciaal onderwijs voor het bevorderen van toekomstbewustzijn? Op basis van het theoretische onderzoek en de analyse van de interviews met theaterdocenten en experts werk ik in deze sectie een aantal ontwerpprincipes van theaterlessen uit welke het toekomstbewustzijn van leerlingen in het speciaal onderwijs mogelijk kunnen bevorderen. Ik beschrijf hieronder zowel procedurele ontwerpprincipes, op basis waarvan het lesprogramma in de toekomst verder ontwikkeld kan worden, als substantieve ontwerpprincipes, welke de inhoudelijke karakteristieken van de theaterlessen aangeven (Plomp, 2013). Ontwerpprincipes beschrijven de interventie zelf, het doel van de interventie, de context waarin de interventie plaatsvindt, de karakteristieken van die interventie, de procedures om de interventie tot stand te brengen, en

de onderliggende argumenten voor de keuze van de interventie (Akker, geciteerd in Plomp, 2013). Met onderstaande principes beschrijf ik de karakteristieken van een theaterproject in het vso om zo goed mogelijk de ontwikkeling van het toekomstbewustzijn van leerlingen te ondersteunen. Onder ieder principe beargumenteer ik het belang van het de betreffende karakteristiek. Indien mogelijk probeer ik kort weer te geven hoe deze karakteristiek in de lessen naar voren kan komen. De context van de interventie heb ik eerder uitvoeriger besproken en zal ik hieronder indien nodig nog kort bespreken. Een door mij ontwikkeld voorbeeld voor het ontwerp zelf, de voor dit onderzoek ontwikkelde theaterlessen, bespreek ik verderop in deze scriptie. In het thema evaluatie, zie indeling hieronder, ga ik kort in op de procedures om de interventie verder te ontwikkelen.

De principes orden ik aan de hand van vijf thema's: persoonlijke toekomstdimensies, maatschappelijke oriëntatie, pedagogiek en didactiek, de esthetische kwaliteit, en evaluatie. Deze thema's heb ik opgesteld aan de hand van de literatuur en de interviews. Ik gebruik dezelfde concepten waar FutureMe ook gebruik van maakt zodat de in dit onderzoek ontwikkelde ontwerpprincipes ook goed te gebruiken zijn voor betrokkenen bij FutureMe. Waar nodig zal ik beschrijven op welke manier ik afwijk van de nadruk die binnen FutureMe gegeven wordt aan deze concepten.

Deze principes vormen de basis voor de theaterlessen binnen FutureMe. Niet alle principes kunnen in iedere les gebruikt worden. Theatermaker en docenten kiezen zelf de doelen van de les en welke principes daarbij horen. In het totale programma kunnen alle principes terugkomen.

Persoonlijke toekomstdimensies

Principe: ondersteunen bij het leggen van de relatie tussen heden verleden en toekomst

Het eerste principe dat ik beschrijf voor het ontwikkelen van toekomstbewustzijn heeft betrekking op de omgang met tijd. Uit de literatuur over toekomstbewustzijn (Ahvenharju, 2018) en over het gebruik van theater in het onderwijs (Nicholson, 2009; Pammenter, 2013) komt naar voren dat het belangrijk is om na te denken over de toekomst in relatie tot het heden en het verleden. Door de relatie tussen deze drie te leggen kan het eigen leven meer als een geheel begrepen worden en kunnen toekomstscenario's realistisch en helder uitgewerkt worden. Sools (2020) geeft aan dat de verbeeldingsoefening, waarin mensen zich een levendig beeld van de toekomst vormen en vanuit daar terugkijken naar het heden, mensen in

staat stelt deze toekomst helder voor zich te zien en zichzelf te begrijpen als een actor die invloed heeft op het eigen leven.

Principe: Ondersteunen bij het zoeken naar mogelijkheden in de toekomst

Voor de doelgroep van FutureMe is het vaak niet makkelijk om na te denken over de eigen toekomst. Jonge adolescenten die nadenken over hun toekomst maken vaak toekomstbeelden met weinig details (Greene, 1986), en hun ideeën liggen dicht bij hun bestaande leefwereld (Bohn & Berntsen (2013)). Ook de betrokkenen geven aan dat adolescenten in het nadenken over de toekomst hun bestaande leefwereld vaak reproduceren. Een voorbeeld hiervan is dat leerlingen hun toekomstige zelf als crimineel verbeelden. Zo gaf een van de kernleden van FutureMe aan dat:

“Want veel van de jongeren, dat zien we ook in de theaterworkshops gebeuren, als je ze gewoon vraagt zonder iets specifiek te doen om hun toekomst te verbeelden, dan zien ze zichzelf als crimineel. Dat is ook wel een reëel beeld van een deel van deze kinderen. Als je wilt dat ze andere mogelijkheden gaan zien, die ook op hen van toepassing zijn, niet alleen wat volwassenen hebben bedacht, dan, dat is de grote uitdaging. Je wilt ze uit dat kader in een ander veld van mogelijkheden zien te krijgen.” (interview K2)

Zoals in deze quote naar voren komt is het de uitdaging voor het FutureMe programma om jongeren hun eigen toekomstverwachtingen te leren uitdrukken en te verbreden buiten het bekende kader. Bij het verbreden van deze horizon kunnen jongeren verschillende doelen voor zichzelf stellen die verschillen in tijd en grootte. Deze doelen kunnen de jongeren motiveren om actief hun leven vorm te geven in zoverre ze overeenkomen met wat de jongeren belangrijk vinden in het leven en als het nastreven hiervan ook plezier kan geven (Sheldon & Vansteenkiste, 2005). Theatermaker T3 geeft in het interview aan dat om buiten de bekende kaders te denken het gebruik van esthetische middelen en reflectie hierop kunnen helpen. Met esthetische middelen bedoel ik in dit geval theatrale werkvormen. Voor jongeren die het moeilijk vinden om vanuit de cognitie de eigen wereld te kunnen begrijpen kan het mogelijk zijn om juist op een esthetische manier naar de wereld te kijken door de eigen zintuigen en het eigen lichaam te gebruiken (Boal, 2006). Over dit onderwerp schrijf ik onder het kopje esthetische kwaliteit uitgebreider.

In een interview met K2 kwam naar voren dat er binnen FutureMe de discussie opgang was gekomen welke toekomst FutureMe wil helpen verbeelden. De les waarin leerlingen zichzelf

als crimineel verbeelden zorgde voor hoofdbreken bij verschillende betrokkenen omdat FutureMe niet wil bijdrage aan het verheerlijken van criminaliteit. Het verbreden van toekomstperspectieven is zo gezien ook een morele vraag. K2 gaf aan dat niet iedere gedachte over de toekomst toekomstbewustzijn is, maar dat het belangrijk is dat de omgang met de toekomst vanuit een krachtgerichte benadering gebeurt. Dit wil zeggen dat iemand ervaart invloed te hebben op de eigen toekomst. In het interview met T2 besprak hij dat de jongeren vaak vast zitten in een laag zelfbeeld en weinig voorbeeldfiguren hebben die de mogelijkheid van een positieve toekomst laten zien. Hij geeft aan dat hij leerlingen wil helpen die niet beter weten dan dat ze alleen crimineel kunnen worden door hen andere mogelijkheden te laten verkennen. Leerlingen die volgens hem bewust kiezen om crimineel te worden kan hij niet helpen. Hieruit blijkt dat bij het verbreden van iemands toekomst er gezocht wordt naar een gevoel van regie. Bij bewuste keuzes van leerlingen die als moreel onjuist worden gezien lijkt het verbreden van de toekomst niet toereikend. In sectie vier ga ik verder in op de ontwikkeling van waarden als onderdeel van de ontwikkeling van toekomstbewustzijn, als mogelijk antwoord op dit dilemma.

Principe: ondersteun bij het plannen van een route naar een doel

In het denken over de toekomst is het plannen van een route een ander principe in het FutureMe programma. Het maken en evalueren van plannen is volgens Nurmi (1991) een van de drie processen van toekomstbewustzijn. Dit proces is volgens hem zowel een cognitieve bezigheid, door na te denken over de eigen plannen, en een praktische bezigheid door hiermee aan de slag te gaan en hierop te reflecteren. Een van de theatermakers stelt het maken van een plan naar een gewenste toekomst centraal in de gesprekken die hij voert met de leerlingen. Bij het maken van plannen is het belangrijk om te beseffen dat het lastig kan zijn voor de jongeren om helder de eigen toekomst en de route daarnaartoe aan te geven. Daarnaast verandert de wereld constant waardoor deze plannen ook steeds veranderd moeten worden (Sools, 2012). Om leerlingen hierbij te ondersteunen kunnen gedurende het proces deze doelen en routes opnieuw geëvalueerd worden om te zien of ze aan verandering toe zijn en om te zien of er problemen op de weg liggen waar de jongere eerst mee moet leren omgaan. Zo houdt deze werkwijze ook rekening met de onvoorspelbaarheid van onze wereld en kunnen jongeren leren omgaan met mogelijke obstakels en teleurstellingen.

Principe: ondersteun de leerling om te oefenen voor het echte leven

In meerdere interviews is daarnaast aangegeven dat theater een belangrijke functie heeft omdat het de mogelijkheid geeft aan jongeren om te oefenen voor verschillende momenten

die op de route liggen naar de door hen verbeelde toekomst. Op deze manier kan theater jongeren ondersteunen in het ontwikkelen van vaardigheden die ze nodig hebben om de door hen gewenste toekomst te bereiken. Het oefenen voor het echte leven is een ander principe van de theaterlessen.

Principe: ondersteun het gevoel van regie bij de leerlingen over de eigen toekomst

Voor een goede ontwikkeling van toekomstbewustzijn is het voor leerlingen belangrijk dat ze kunnen denken over de toekomst vanuit hoop en met de verwachting dat ze deze zelf kunnen vormgeven (Ahvenharju et al., 2018). K2 omschrijft dit als een krachtgerichte benadering waarbij de jongeren uitgaan van de eigen kracht om een toekomst te kunnen vormgeven die ze zelf wensen. Om deze houding te oefenen zijn de voorgaande principes van belang. Het zien van mogelijkheden in de toekomst, het kunnen plannen van een route daarheen, en het kunnen oefenen van situaties die op deze route liggen kunnen jongeren helpen regie te ervaren over het eigen leven.

Principe: ondersteun de ontwikkeling van zelfbewustzijn

Zelfbewustzijn is een van de meest genoemde doelen van het FutureMe programma. In de interviews kwam vaak naar voren dat theater jongeren kan helpen om zichzelf te leren presenteren en te ontdekken hoe ze overkomen op anderen waarmee ze hun zelfbewustzijn kunnen ontwikkelen. Theater kan ook helpen om jongeren met een nieuwe blik naar de eigen of naar andermans ervaringen te leren kijken. Dit biedt ook de mogelijkheid om het zelfinzicht te vergroten. Zelfbewustzijn is volgens Lombardo (2014) een van de belangrijkste deugden voor de ontwikkeling van toekomstbewustzijn. Dit zelfbewustzijn ontwikkelt zich in relatie tot de omgeving. De spiegel die anderen voor ons vormen en ons bewustzijn van de wereld waar we in leven zijn belangrijke middelen om het eigen zelfbewustzijn te vormen.

Principe: ondersteun de ontwikkeling van zelfvertrouwen

Veel leerlingen kampen met een laag zelfbeeld en gebrek aan zelfvertrouwen. Mede om deze reden vinden ze het lastig om zich een positieve toekomst voor te kunnen stellen (Fieulaine & Apostolidis, 2015). In de interviews komt naar voren dat theater een positieve bekrachtiging kan zijn voor de leerlingen door de ervaring ergens goed in te zijn en zich vrij te kunnen uiten. Volgens Scheffele (2001) kan het spelen van theater een heel krachtige ervaring zijn waarbij iemand onder andere de volgende ervaringen kan hebben: een sterke verbinding met medespelers, verhoogde concentratie en creativiteit, versterkte gevoelens en een grote focus op het nu. In een interview met een van de theatermakers wordt deze ervaring het magische

moment van theater genoemd: “Op zo ’n magisch moment, als speler denk ik niet meer na, dan komt het vanzelf. Dan staan al die zintuigen open, dan ben je heel scherp. En als publiek voel je dat ook. (...) Dus als je dat een keer hebt ervaren, dan ervaar je dus eigenlijk een enorme kracht in jezelf ook met de ander” (Interview T1). Deze magische momenten kunnen ontstaan als de toneelspelers openstaan voor elkaar en in alle vrijheid kunnen spelen. De warming up is hierbij van groot belang omdat het de klas verbindt als groep en belangrijk is om het lichaam goed te gebruiken en de fantasie te prikkelen. Daarnaast is het belangrijk dat de leerlingen oefeningen doen en scènes spelen waarin ze goed uit de verf kunnen komen. Om het spelen van theater een magische ervaring te laten zijn moet de regisseur zorgen voor de esthetische kwaliteit waardoor de spelers kunnen stralen. Volgens T1 komen deze magische momenten weinig voor. Positieve bekrachtiging van de groep en de docent kan ook in de minder intense speelervaringen het zelfvertrouwen ondersteunen. Een docent geeft aan dat leerlingen vaak van zichzelf niet doorhebben dat ze in het proces gegroeid zijn. De klas en de begeleider kunnen de leerling wijzen op de groei die zij of hij heeft doorgemaakt gedurende het proces.

Maatschappelijke oriëntatie

Een van de kernleden geeft aan dat de de projectnaam FutureMe op zichzelf snel te individualistisch begrepen kan worden. Onderdelen van het FutureMe programma die daarom toegevoegd zijn heten FutureUs en FuturePlanet. FutureMe beoogt zo de deelnemers ook een eigen perspectief te laten ontwikkelen op hun rol in de toekomstige samenleving en hun rol als deel van de wereld. De relatie tot de maatschappij deel ik onder in drie principes: een kritisch bewustzijn van maatschappelijke structuren; een zorgzame betrokkenheid bij de maatschappij; een bewustzijn van de (on)mogelijkheden in de maatschappij.

Principe: ondersteun de ontwikkeling van kritisch bewustzijn van maatschappelijke structuren

Volgens Boal (1995) moet theater mensen in staat stellen zelf een betere wereld te leren vormgeven. Het is hierbij belangrijk dat mensen de structuren in de maatschappij om hen heen leren begrijpen en hoe deze structuren onrechtvaardige situaties creëren. Om deze structuren te leren begrijpen kunnen we volgens Boal de individuele verhalen van mensen bestuderen omdat hierin deze structuren zichtbaar worden. Bij FutureMe is dit bijvoorbeeld te zien doordat discriminatie door adolescenten zelf ter sprake is gebracht in relatie tot ervaringen uit het eigen leven. In verschillende interviews komt naar voren dat jongeren moeten leren om bestaande culturele beelden te bevragen en deze vervangen door eigen

beelden over toekomstige mogelijkheden. Dit is een manier om kritisch te leren kijken naar de maatschappelijke structuren om ons heen. Begeleiders van FutureMe- lessen kunnen deelnemers helpen om deze maatschappelijke structuren in de eigen verhalen te ontdekken en te verkennen. Hoare (2013) benoemt verschillende aspecten die hierbij van belang zijn voor de begeleider: kennis van de doelen van het programma en kennis over de inhoud van wat er besproken wordt; vaardigheden om groepsgesprekken te begeleiden waarbij iedereen betrokken wordt; dramaturgisch inzicht om de karakters op het podium te kunnen bevragen en scènes aan te kunnen passen. Hoare wijst op de kundigheid van begeleiders met betrekking tot de inhoud van de lessen, tot gespreksvaardigheden en tot dramaturgische kennis. Om theater een goede bron van gesprekken te laten zijn wijst Lement (2013) op het belang van aansprekende en complexe theaterscènes waarin er echt iets op het spel staat en waarin er niet een duidelijke goede keuze te maken is. Een complexe theaterscène is een goede bron voor een kritisch nagesprek.

Principe: ondersteun een zorgzame houding naar anderen en de wereld toe (FutureMe noemt dit de ontwikkeling van waarden van deelnemers)

Naast kritisch leren denken is een zorgzame houding voor de (lokale) wereld een andere manier voor deelnemers om de betrokkenheid bij de samenleving te ontwikkelen. Nicholson (2014) waarschuwt theatermakers voor de te grote claim dat ze de maatschappij kunnen veranderen. Theater kan zich volgens haar daarentegen beter richten op alledaagse huiselijke praktijken waarmee deelnemers leren om voor hun eigen omgeving te zorgen. Hiervoor is het belangrijk dat deelnemers leren zich compassievol tot elkaar te verhouden en vanuit deze veilige situatie creatief durven te denken en te experimenteren. Zorg voor anderen is ook een van de vijf dimensies van Ahvenharju et al. (2018), waardoor de waarden van iemand handen en voeten gegeven kunnen worden. Op wat voor manier iemand zorg wil dragen voor de wereld en de eigen omgeving zegt ook veel over hoe iemand wil dat de toekomst van de wereld eruit zou zien. Het onderzoeken van manieren hoe iemand zorg wil dragen lijkt mij een belangrijke invulling van de onderdelen FutureUs en FuturePlanet omdat het deelnemers helpt om een actieve bijdrage te kunnen leveren aan de toekomstige wereld en tegelijkertijd het inzicht geeft in hoe de deelnemers willen dat deze wereld eruit zou zien.

Docent D2 zegt dat leerlingen nog erg zelfgericht zijn en het moeilijk vinden om samen te werken. Het is dan een grote stap voor leerlingen om zorg te willen dragen voor anderen. Rahnema (2009) benadrukt het belang voor participatieve projecten die verandering nastreven om eerst de deelnemers klaar te maken om goed te kunnen participeren.

Deelnemers moeten volgens hem eerst in staat zijn open naar elkaar te luisteren en eigen innerlijke vrijheid ontwikkelen voordat ze een positieve bijdrage aan verandering kunnen leveren. Een van de theatermakers sluit hierbij aan door te zeggen dat dit ook de belangrijkste voorwaarden voor theaterlessen zijn: *“Veiligheid is wel de start, dat is wel belangrijk. Wat is nog meer belangrijk: het heeft te maken met een soort openheid, en ja zeggen tegen elkaar (...) dat je duidelijk maakt: we hebben elkaar nodig”* (interview T1). Het leren zorgdragen voor anderen begint op deze manier al in de lessen zelf. Een volgende stap is om leerlingen te helpen deze houding te ontwikkelen naar de (toekomstige) omgeving toe. Om bij te kunnen dragen aan veranderingen door middel van theater is het volgens Neelands (2007) belangrijk dat een groep gezamenlijk onderdeel wordt van de publieke ruimte en gezamenlijk leert strijden voor gedeelde belangen. Om dit na te kunnen streven is het van belang dat een groep zich met elkaar verbindt en zich het lot van de ander aantrekt. Opnieuw is hierbij de zorgzame houding tegenover elkaar een belangrijk element dat de basis vormt voor de houding ten opzichte van de wereld. Door leerlingen te helpen een groep te vormen kunnen ze elkaar ondersteunen en gezamenlijk voor een door hen gewenste toekomst zorg dragen.

Om de eigen waarden te onderzoeken kunnen leerlingen gezamenlijk nadenken over een gewenste toekomst. Het verbeelden van een gewenst toekomstig scenario kan leerlingen helpen om de eigen waarden verder te verdiepen en te presenteren aan anderen. Baena (2017) is een theatermaakster uit Mexico die deelnemers ook een dystopisch scenario laat uitbeelden en een scenario laat bedenken als de wereld doorgaat zoals het nu gaat. Juist door de tegenstellingen tussen deze scenario's te zien kunnen leerlingen beter leren wat ze belangrijk vinden en waar ze wel of niet aan willen bijdragen.

Principe: ondersteun de ontwikkeling van het bewustzijn van wat er waarschijnlijk (on)mogelijk is in de (toekomstige) wereld

Een andere manier om de relatie met de maatschappij te leggen is door gezamenlijk te onderzoeken wat er voor de deelnemers wel of juist niet mogelijk is in de toekomst. Een voorbeeld hiervan komt van een lid van K2 die zegt dat leerlingen in de lessen kunnen kijken naar wat technologie nu doet in hun leven en hoe dit in de toekomst mogelijk kan veranderen.

Zoals ik hiervoor al heb beschreven vinden de betrokken adolescenten het vaak erg lastig om zich verschillende opties voor hun toekomst voor te stellen. Theatermaker T3 geeft aan daarom als docent zelf erg actief mee te denken en schrijven over wat er in de toekomst mogelijk kan gebeuren en welke gevolgen dit heeft. Door zelf deze informatie aan te leveren hoopt ze de leerlingen te inspireren mee te gaan denken in het verhaal. Een ander obstakel

volgens T2, voor het bedenken van toekomstige opties, is het ontbreken van eigen positieve voorbeeldfiguren voor de jongeren. Door gezamenlijk op zoek te gaan naar voorbeelden en deze te presenteren kunnen de leerlingen elkaar inspireren over wat er wél mogelijk is in de maatschappij.

Didactiek en pedagogiek

In dit onderdeel wil ik een aantal facetten uiteenzetten die belangrijk zijn voor het lesgeven binnen het project FutureMe: de relatie tussen de docent en leerlingen, de relatie tussen de leerlingen onderling, flexibiliteit in lesopzet, relatieopbouw, positieve bekrachtiging en structuur, en randvoorwaarden van de lessen.

Principe: werk aan de relatie tussen (theater)docent en leerlingen

Een goede relatie-opbouw tussen begeleiders en leerlingen is belangrijk voor het laten slagen van een les. Deze relatie-opbouw is nodig om de leerlingen te leren kennen zodat de theaterlessen bij hen aan kunnen sluiten qua opbouw, werkvormen, en onderwerpen. Daarnaast geeft een van de geïnterviewde docenten aan dat een van de belangrijkste voorwaarden voor de participatie van leerlingen bij werkvormen is dat ze de begeleiding kennen en vertrouwen. Uit verschillende interviews komt naar voren dat het hiervoor belangrijk is dat een begeleider persoonlijke verhalen deelt waardoor de klas deze persoon beter leert kennen en de leerlingen zelf ook opener durven te zijn.

Principe: werk aan de relatie tussen de leerlingen onderling

Uit de interviews blijkt dat theater maken voor veel van de leerlingen nieuw en vaak erg spannend is. Een van de theatermakers (T1) geeft aan dat het van belang is voor de klas om elkaar onderling te leren vertrouwen om vanuit een veilige en open sfeer de oefeningen te kunnen doen. Onderdeel van het lesprogramma en van iedere les is het ontwikkelen van deze relatie. Warming up oefeningen kunnen helpen om het vertrouwen in elkaar en in zichzelf te ontwikkelen.

Principe: pas de lesopzet aan de situatie van de klas op dat moment aan

Een van de uitgangspunten achter het FutureMe programma is dat de lessen die ontworpen worden voor het FutureMe programma moeten aansluiten bij de verschillende scholen en de verschillende klassen waarmee gewerkt wordt. Theaterlessen die voor de ene klas goed kunnen werken kunnen bij een andere klas juist weinig teweegbrengen. Een voorbeeld hiervan komt van een van de docenten die een klas heeft met veel leerlingen met faalangst,

waardoor in eerste instantie maar weinig leerlingen mee durven doen met theateroefeningen, terwijl in een andere klas waarin leerlingen veel uitgesprokener zijn deze theateroefeningen juist tot veel participatie kunnen leiden.

In de focusgroep gaf T2 aan dat het belangrijk is om te beseffen dat deze doelgroep iedere les door gebeurtenissen buiten de klas met een andere energie naar binnen kan stappen. Voor deze theatermaker start iedere les met een gesprek met de leerlingen om te peilen hoe ze erbij zitten om de opdrachten hierop aan te kunnen passen en om de relatie met hen op te bouwen zodat ze meedoen in de les. Qua vaardigheden en voorbereiding vraagt dit van een begeleidende docent of theatermaker dat ze in kunnen spelen op de houding van de klas om aan de gestelde leerdoelen te kunnen werken.

Uit de interviews, de aanvraag voor het FutureMe programma, en het schoolplan van het Orion College Amstel komen verschillende aspecten naar voren van de situatie van de verschillende leerlingen. Om de lessen aan te laten sluiten bij de leerlingen is het belangrijk om hier rekening mee te houden. Op het Orion College Amstel wordt onderscheid gemaakt tussen leerlingen met internaliserende problematiek, gekenmerkt door een teruggetrokken houding en angsten, en leerlingen met externaliserende problematiek, gekenmerkt door hyperactiviteit, agressie en woede (Liu, 2004). Beide soorten leerlingen vragen andere aandacht met betrekking tot de opbouw van een les en de vaardigheden die geoefend moeten worden. Leerlingen met internaliserende problematiek zullen waarschijnlijk meer opbouw in de les nodig hebben waarin een veilige situatie wordt gemaakt en leerlingen werken aan hun zelfvertrouwen en mogelijkheden om de eigen innerlijke wereld uit te drukken. Bij externaliserende gedragsproblematiek is het daarentegen belangrijker dat leerlingen leren naar elkaar te luisteren, samen te werken en om te gaan met emoties zoals woede (Teitler, 2009).

Principe: werk vanuit positieve bekrachtiging en met een heldere structuur.

Zoals eerder aangegeven vinden leerlingen theater spelen vaak erg spannend. Om leerlingen zich veilig te kunnen laten voelen is het daarom belangrijk dat de docent en de klas de spelers positief bekrachtigen. Daarnaast moeten de spelers duidelijk weten wat er van hen gevraagd wordt in de oefeningen. Hiervoor is het nodig dat het duidelijk is voor de leerlingen wat ze in deze les wel en niet kunnen verwachten en de opdrachten helder uitgelegd worden.

Principe: zorg voor goede randvoorwaarden

Het FutureMe programma vraagt om een persoonlijke inbreng en de artistieke ontwikkeling van de leerlingen. Uit de interviews komen verschillende voorwaarden naar voren die belangrijk zijn om deze ambitie te laten slagen in de lessen. Het werken in kleine groepen

zorgt er voor dat de leerlingen allemaal aandacht kunnen nemen en krijgen en draagt bij aan de veiligheid om te durven spelen. Het kan helpen om met twee begeleiders te werken zodat zij de oefeningen voor kunnen doen, en om overzicht te bewaren over de gehele groep. De ruimte moet de mogelijkheid geven om vrij te kunnen bewegen en om in groepjes te kunnen spelen en oefenen zonder elkaar te veel in de weg te zitten.

De esthetische kwaliteit

In dit stuk beschrijf ik op welke manier de esthetische kwaliteit van het theater ingezet kan worden binnen het FutureMe programma. De esthetische kwaliteit van het theater heeft te maken met het gebruik van de zintuigen, theater verbinden met het gesprek, emoties, artistieke, en het presenteren voor de buitenwereld.

Principe: ondersteun de leerlingen om alle zintuigen te gebruiken

In bijna alle interviews komt terug dat het FutureMe programma iets toevoegt doordat het leerlingen niet alleen aanspreekt op cognitieve capaciteiten maar ook, in de woorden van K1, het hoofd, het hart en de handen aanspreekt. Kempe (2011) schrijft over het belang van het esthetische weten voor jongeren met een beperking als een manier om de wereld te leren kennen via de zintuigen. Deze jongeren kunnen de wereld vaak beter met de zintuigen dan met cognitieve begrip. Het representeren van de wereld door de zintuigen gebeurt in verschillende kunst disciplines op een andere manier. Door verschillende kunst disciplines te verbinden kunnen leerlingen op verschillende manieren naar de wereld leren kijken en deze met elkaar verbinden.

Principe: ondersteun de verbinding tussen esthetische verbeelding en (dialogische) reflectie

Het gebruik van esthetische middelen wordt het meest leerzaam als er een vorm van reflectie aan gekoppeld wordt. Door deze reflectie kunnen jongeren de eigen waarden en behoeften onderzoeken en mogelijk beter uitdrukken. In het interview met T2 legt deze theatermaker direct het verband tussen het gebruik van theater en de reflectie achteraf: *“Het theater-gedeelte is de tool die je gebruikt om de gesprekken los te maken. Theater is niet de hoofdmoot. Het gesprek is eigenlijk, bij FutureMe het belangrijkste, en theater is alleen de tool”*. Voor deze theatermaker is het gesprek over de toekomst het belangrijkste doel van de lessen van FutureMe. De andere theatermaker (T1) legt de nadruk daarentegen meer op het theater zelf, en het gesprek wordt meer door de theateropdrachten heen gevlochten. *“Het (gesprek) is meer onderdeel van de opdracht. Het is niet dat we de boel stil zetten met zijn allen en de boel napraten. maar ik vind wel heel vaak, bij zo’n sollicitatie scène, dat ik even*

wat teruggeef of aan het publiek vraag: wat vonden jullie goed werken en waarom.”

Esthetische middelen helpen mogelijk om nieuwe gedachten los te krijgen bij de leerlingen. Het gesprek na afloop is een belangrijke manier om deze gedachten te kunnen verbinden aan het eigen leven en de toekomst. De verhouding tussen het gesprek en het gebruik van esthetische middelen is mijn inziens afhankelijk van de situatie: in hoeverre de groep leerlingen mee kan komen in het gesprek en met de esthetische verbeelding van de werkelijkheid.

Principe: ondersteun de leerlingen in de omgang met emoties

Theater is een kunstvorm die veel werkt op basis van de emoties van personages. In dit geval wordt er van leerlingen gevraagd om op basis van de eigen ideeën en ervaringen aan de slag te gaan met theater. De omgang met emoties is ook van belang voor de ontwikkeling van toekomstbewustzijn. Een van de theatermakers (T2) zegt hierover:

“sommige mensen geen juiste keuze kunnen maken omdat ze emotioneel ergens vast zitten. Dan kan het zijn dat ze juist een keuze maken om emotionele redenen omdat ze boos zijn of verdrietig zijn of het niet meer zien zitten. Dat is geen heldere keuze die ze maken, dat is een keuze gebaseerd op die ene emotie waar ze toen mee zaten, en als ze dat nu eens bespreekbaar kunnen maken zodat je in ieder geval weet: oké, normaal zou ik nu boos worden, de tafel weggooien, maar nu heb ik gesproken over mijn emotie en kan ik even nadenken wat de juiste keuze zou zijn.” (interview T2)

Het maken van theater en het gesprek achteraf geven de mogelijkheid aan leerlingen om om te leren gaan met emoties en daardoor betere keuzes te maken. Dit sluit aan bij Teitler die stelt dat leerlingen met externaliserend gedrag om moeten leren gaan met de eigen emoties (Teitler, 2009). Daarnaast hebben emoties ook een politieke functie omdat ze een belangrijke motor zijn in het publieke debat en duiden op belangrijke waarden die onder druk staan (Mouffe, 2013). Het gesprek over emoties kan zich dus ook hierop richten door te vragen wat iemand zo boos maakt, wie daarbij betrokken zijn, en wat er zou kunnen veranderen in iemands omgeving zodat dit niet meer hoeft te gebeuren.

In de interviews komt naar voren dat het voor betrokkenen bij het project van FutureMe lastig kan zijn om openlijk over emoties in gesprek te gaan. Theatermaker T2 bespreekt een mogelijkheid om op een veilige manier over emoties te kunnen praten door de emoties op het toneel een bepaalde vorm te geven. Door emoties op het toneel in een theatrale vorm te zetten kunnen de verhalen wel persoonlijk zijn, maar worden het geen

ontboezemingen van de verteller. Dit kan helpen om deze emoties hanteerbaar te maken voor de jongeren. Mogelijk kunnen ook andere leerlingen helpen om de emoties en ervaringen van iemand weer te geven. Door de eigen ervaringen door anderen te laten verbeelden kan er ruimte ontstaan om met een frisse blik naar de eigen ervaringen te kijken (Boal, 2006).

Principe: maak gebruik van herkenbaarheid en vervreemding

Herkenbaarheid en vervreemding zijn twee ingrediënten van de esthetische kwaliteit van theater (Kuftinec, 2003). Herkenbaarheid zorgt ervoor dat jongeren zich betrokken bij en aangesproken voelen door het theater. Door scènes herkenbaar te maken kun je jongeren ook helpen de verbinding te leggen met de realiteit. Vervreemding biedt de mogelijkheid aan de jongeren om juist buiten de bekende kaders te kunnen denken en een nieuwe werkelijkheid te verbeelden. Vervreemding ontstaat door verschillende perspectieven te laten zien of door nieuwe personages te introduceren, door de plaats of de tijdsperiode te veranderen. Humor is een manier waarop gespeeld kan worden met vervreemding en herkenbaarheid. Humor geeft de kijker de mogelijkheid om kritisch te kijken naar bestaande situaties en om nieuwe perspectieven te verkennen (Head, 2011). Een van de theatermakers maakt hiervan gebruik bij het creëren van scènes:

“Impro of comedy, je weet niet of het altijd grappig gaat zijn, 9 van de 10 keer is het wel grappig omdat ze het puur uit het hoofd bedenken. Als ik met ze bezig ben zie ik dat en ik voeg iets toe waardoor het grappig wordt. (...) Omdat ik comedy gebruik kan ik grappige settings maken waar ze om kunnen lachen, en ze denken erover na. Je praat erover zonder dat je het direct hebt over de toekomst.”

Het maken van theaterscènes, in dit geval met het gebruiken van comedy, is een manier om afstand te creëren van de realiteit of de toekomst zelf, en hierdoor juist een gesprek erover mogelijk te maken. De kwaliteit van de scène komt voort uit de kunde van de leerlingen die voor elkaar grappig theater kunnen maken in samenwerking met de begeleider die situaties weet neer te zetten waarin de leerlingen goed kunnen spelen.

Werken met herkenbaarheid en vervreemding sluit ook aan bij de ontwikkeling van toekomstbewustzijn. Volgens Sools (2020) is het werken aan toekomstbewustzijn een proces waarin het verbeelden van nieuwe creatieve ideeën samen gaat met een realistische en zinvolle verbeelding van de toekomst. Deze verbeelding moet ruimte laten voor het bekende en het vreemde.

Principe: ondersteun de ontwikkeling van kwalitatieve presentaties

Het presenteren van een scène voor een groep is een manier om het zelfinzicht en het zelfvertrouwen te vergroten doordat je iets van je zelf moet laten zien en hier reacties op krijgt. Tegelijkertijd kunnen anderen veel leren door naar het theater te kijken en hierop te reflecteren met betrekking tot het eigen leven. Een theaterscène en het gesprek achteraf zijn beide nodig om het zelfinzicht van alle leerlingen te vergroten.

In het interview met een van de kernleden wordt het meekrijgen van de omgeving als een van de belangrijkste voorwaarden voor het slagen van het project gezien. Dit betekent dat de sociale omgeving de jongeren ook gaat aanspreken als mensen die de mogelijkheid hebben om te kunnen werken aan een eigen gewenste toekomst. De presentaties aan het einde van ieder schooljaar zijn een mogelijkheid voor de jongeren om zichzelf te laten zien aan ouders, docenten, en andere belangrijke mensen in hun omgeving. Hiermee kan FutureMe de hele omgeving van jongeren aanspreken en zo proberen om ook hen het toekomstbewustzijn van de jongeren te laten stimuleren.

Evaluatie

Evaluatie is op twee manieren van belang binnen het FutureMe project: het is een belangrijk onderdeel bij het ontwikkelen van de lessen en het is een belangrijk onderdeel van de lessen zelf voor de leerlingen om de eigen ontwikkeling te kunnen evalueren. Beide processen zet ik hieronder uiteen.

Principe (procedureel): maak en evalueer de lessen op basis van een nauwe samenwerking tussen kunstenaars en docenten.

FutureMe wordt in de verschillende interviews en in de subsidieaanvraag gekarakteriseerd als een proces van cocreatie tussen kunstenaars, docenten, wetenschappers, en de leerlingen. De samenwerking tussen deze groepen moet leiden tot verschillende educatieve programma's die aansluiten bij de verschillende leerlingen en op de verschillende scholen gebruikt kunnen worden. Een van de docenten (D1) geeft aan dat de kracht van het project in de samenwerking zit tussen de verschillende partijen: *“Ik denk dat het daarom ook gaat lukken. Het is het samenspel, samen met elkaar met iets bezig zijn, voor de leerling. De kunstenaars hebben een eigen discipline. Vanuit ons kunnen we aangeven dat we denken dat dit gaat werken, en we denken dat dit dan nodig is.”* Uit dit citaat blijkt het belang van een gezamenlijke evaluatie waarin alle partijen de eigen expertises en ervaringen kunnen uitwisselen om deze lessen aan te laten sluiten bij de leerlingen.

Principe (procedureel): evalueer de ontwikkeling van de leerlingen, de inhoud, de context, de evaluatie zelf, en de esthetische ontwikkeling van de leerlingen.

Volgens Robinson (1993) is evaluatie een centraal en essentieel onderdeel van theaterprojecten in het onderwijs om de kwaliteit te waarborgen. Hij noemt vier gebieden waarop geëvalueerd kan worden: de ontwikkeling, de inhoud, de context en de vorm van de evaluatie zelf. Voor de evaluatie van de ontwikkeling van de leerlingen wordt gekeken naar de effecten van de lessen op de leerlingen. Voor de inhoud van het programma kan gekeken worden of de selectie en behandeling van de onderwerpen toegankelijk zijn voor de leerlingen. Met betrekking tot de context evalueert het programma of praktijk en doelen aansluiten bij de context waarin het programma uitgevoerd wordt. De evaluatie zelf is ook onderdeel van de evaluatie waarin gekeken wordt hoe de evaluatie werkt voor de deelnemers en hoe de informatie uit deze evaluaties gedeeld wordt met alle betrokkenen zodat het programma verder ontwikkeld kan worden. Vanwege het belang van de esthetische kwaliteit van educatieve theaterprojecten is het volgens Nicholson (2009) ook van belang om deze mee te nemen in de evaluaties van deze projecten. De esthetische ontwikkeling van leerlingen is moeilijk te kwantificeren. Voor dit project kunnen belangrijke indicaties zijn in hoeverre leerlingen de eigen gedachten en emoties kunnen verbeelden en of ze zich als theatermaker en/of speler ontwikkeld hebben.

Principe: ondersteun de leerlingen om de eigen ontwikkeling te evalueren

De leerlingen maken in de lessen een ontwikkeling door met betrekking tot hun toekomstbewustzijn en met betrekking tot hun kunstzinnige vaardigheden. Om de eigen ontwikkeling in het toekomstbewustzijn te begrijpen is het belangrijk dat de leerlingen deze regelmatig evalueren. Nurmi (1991) beschouwt evaluatie als een van de drie psychologische processen van toekomstbewustzijn waarin de eigen doelen en plannen die daartoe kunnen leiden steeds geëvalueerd worden.

Sectie vier: De lessen in verhouding tot de ontwerpprincipes

Deelvraag vier luidt: Hoe verhouden de theaterlessen, die door de theatermakers zijn gegeven en die voor dit onderzoek ontwikkeld worden, zich tot de voor dit onderzoek ontwikkelde ontwerpprincipes? Om deze deelvraag te beantwoorden beschrijf ik eerst kort de door de theatermakers gegeven lessen. Daarna bespreek ik de ontwerpprincipes die in deze lessen het meest naar voren kwamen: de esthetische kwaliteit, en de persoonlijke en maatschappelijke

dimensies van toekomstbewustzijn. Ik sluit het hoofdstuk af door het bespreken van mijn keuzes betreffende mijn eigen lesontwerp.

De lessen

T1 heeft samen met haar collega's van het Poldertheater vier lessen gegeven op het Marcanti College. Het Marcanti college is geen school voor speciaal onderwijs, maar kent wel een populatie leerlingen met veel sociale en economische achterstanden. De klassen bestaan uit dertig leerlingen. Elke les werd door twee theatermakers begeleid. Uit het document van het lesontwerp blijkt dat de lessen bestonden uit klassikale opwarm- en theateroefeningen, een schrijfpodracht over de toekomst, het theatraliseren van de eigen verhalen en theateroefeningen over de eigen familie en over solliciteren. In ons gesprek over deze lessen gaf T1 aan dat de theateroefeningen over status en over solliciteren goed werkten bij deze groep. De oefeningen over status hielpen de leerlingen ook kwetsbaar te durven zijn als acteur en zijn daarmee belangrijk voor de artistieke ontwikkeling van de leerlingen. De opwarmoefeningen aan het begin van iedere les hielpen de leerlingen om los te komen en om samen te werken. De oefening voor het solliciteren sloot volgens T1 goed aan bij de belevingswereld van de leerlingen en hielp hen om van elkaar te leren en zichzelf te presenteren.

T2 heeft aan twee klassen van het Orion College Amstel drie lessen gegeven aan klassen van 14 leerlingen. Van de lessen van T2 is geen lesplan gemaakt. Uit het interview blijkt dat zijn lessen voor een groot gedeelte gebaseerd zijn op het ter plekke inspelen op datgene wat er in de klas gebeurt of gezegd wordt. De lessen van T2 waren gebaseerd op veel gesprekken met de leerlingen om deze te leren kennen en om hun toekomst te bespreken. Daarnaast werd er gewerkt met rollenspellen om bepaalde besproken situaties uit te beelden of om te oefenen voor het omgaan met besproken problemen. Het theater dat de leerlingen maakten in deze lessen had de vorm van comedy. T2 liet de jongeren bij de start van de lessenreeks een paar filmpjes zien zodat ze een indruk kregen van wat comedy is.

De esthetische kwaliteit

In de lessen van T1 is aandacht voor een esthetische manier van werken. Door met twee theatermakers te werken kunnen deze zelf oefeningen of scènes voordoen en meespelen als dat nodig is. Daarnaast zijn ze bij het maken en presenteren van de scènes bezig met regisseren en het samen met de klas geven van feedback om de scènes en het spel zo goed mogelijk te maken. T2 gaf aan scènes te regisseren om ze goed uit de verf te laten komen en grappig te maken. Het ontwerpprincipe van de esthetische kwaliteit van de lessen komt

duidelijk naar voren in de interviews.

Herkenbaarheid en vervreemding, als manieren om de esthetische kwaliteit van theater de verhogen, kwamen ook terug in de interviews. Herkenbaarheid kwam voor in de lessen doordat beide theatermakers op zoek zijn naar onderwerpen die dicht bij de jongeren liggen. Daarnaast maken de jongeren scènes op basis van de eigen ervaringen en verwachtingen. Vervreemding was in mindere mate te herkennen in de beschrijving van de lessen. Een van de theatermakers beschreef dat de jongeren meer vrijheid gingen ervaren om nieuwe dingen uit te proberen bij bekende situaties. In een sollicitatie oefening, die beide theatermakers op een andere manier hebben uitgevoerd, konden de leerlingen steeds andere manieren bedenken van reageren die steeds verder van het alledaagse vandaan kwamen te liggen. Dit laat zien dat de speelsheid en creativiteit die bij theatermaken en toekomstbewustzijn horen begonnen te groeien.

Uit interviews blijkt dat werken met vervreemding nog wel lastig is voor de jongeren. De jongeren vinden het lastig om buiten hun vaak kleine leefwereld te denken. Daarnaast zijn ze vaak nog onervaren en onwennig met het gebruiken van theater, en vervreemding maakt het hen nog moeilijker om te acteren. Theatermakers kunnen verschillende middelen gebruiken om afstand te creëren tot de alledaagse werkelijkheid, zoals: humor, tegenstrijdige perspectieven presenteren, of locaties en personages introduceren die vreemd zijn in de gespeelde context (Head, 2011). Deze middelen worden door de theatermakers gebruikt. Zo maakt T2 als comedian gebruik van humor om de scènes te ontwikkelen. Uit de interviews blijkt dat het voor de jongeren lastiger is om met tegenstrijdige perspectieven, of personages die verder af liggen van hun belevingswereld, om te gaan. Dit zijn belangrijke ingrediënten, die nog geïntegreerd kunnen worden in het programma, omdat ze een brug kunnen vormen naar het verbreden van de blik op de wereld en de toekomst (Sools, 2020). Bijvoorbeeld bij het onderwerp criminaliteit zou vervreemding van het eigen perspectief: 'ik wordt later crimineel', interessant kunnen zijn om andere perspectieven te verkennen. Eerder heb ik besproken dat FutureMe worstelt met beperkte, en mogelijk negatieve, toekomstbeelden bij jongeren. In deze situatie is het juist van belang om leerlingen te stimuleren anders te gaan denken. De theatermakers geven aan dat dit moeilijk en spannend is voor leerlingen. De veiligheid en relatie die tussen docent en leerling ontwikkeld wordt kan volgens hen wel ruimte bieden aan de leerlingen om te experimenteren.

Persoonlijke en maatschappelijke dimensies van toekomstbewustzijn

De persoonlijke dimensies van toekomstbewustzijn zijn op verschillende manieren aan bod

gekomen in de lessen. In de lessen van T1 is een oefening gedaan waarin de huidige familiesituatie verbeeld wordt en hoe deze er idealiter uit zou zien. Hierin zit voor leerlingen de mogelijkheid om de huidige situatie te verbinden aan een gewenste versie van deze werkelijkheid. Deze betere versie van de werkelijkheid is in deze oefening nog niet expliciet verbonden aan de toekomst. Deze verbinding zou explicieter gemaakt kunnen worden als het bijvoorbeeld de betere versie van de eigen toekomstige gezinssituatie zou betreffen, of als er een verbinding wordt gelegd tussen de huidige situatie en hoe deze te veranderen zou zijn naar de ideale situatie. Hiermee zou meteen ook nagedacht kunnen worden over het maken van plannen en een route daar naar toe.

T2 heeft met rollen spelen de leerlingen mogelijke toekomstige situaties laten naspelen. Hierbij waren vooral de gesprekken belangrijk waarin deze toekomst besproken werden en welke obstakels iemand ervoer om aan deze toekomst te werken of om zich een positieve toekomst voor te kunnen stellen. In deze gesprekken stuurde T2 de jongeren aan op het maken van een plan om een gewenste toekomst te bereiken. De scènes en oefeningen die vervolgens gedaan werden sloten aan bij deze gesprekken en boden de jongeren de mogelijkheid om te oefenen of zich de toekomst beter voor te kunnen stellen.

In de interviews viel het mij op dat het onderwerp werk het meest naar voren kwam in de lessen en dat de jongeren zich hiertoe goed konden verhouden. Bij het bespreken van dit onderwerp ging het ook over lastige sollicitatiegesprekken en mogelijke discriminatie hierbij. Wat ik desondanks miste in deze lessen was het oog hebben voor het maatschappelijke aspect van toekomstbewustzijn (Ahvenharju, 2019; Lombardo, 2014). Het beeld dat ik op basis van deze interviews kreeg beperkte zich tot de voorstelling van iemands individuele toekomst. Door vooral op het individuele te richten missen de lessen een waardevol aspect van toekomstbewustzijn. Daarnaast denk ik dat het morele vraagstuk, wat voor toekomst willen we dat de leerlingen verbeelden, het beste met de maatschappelijke dimensies van toekomstbewustzijn benaderd kan worden. De dimensie zorg voor anderen bestaat uit een oriëntatie op de eigen waarden met betrekking tot de wereld en de directe omgeving, en hoe deze waarden handen en voeten gegeven kunnen worden (Ahvenharju et al., 2018). Aandacht voor deze dimensie kan het morele ontwikkelingsproces van leerlingen ondersteunen. Zoals T2 zegt kunnen leerlingen dan nog steeds besluiten een moreel 'slechte' keuze te maken, maar FutureMe heeft mogelijk bijgedragen aan een betere oriëntatie van de leerlingen op wat ze als goed en slecht zien.

De voor dit onderzoek ontworpen lessen

In de lessen die ik zelf heb ontworpen heb, heb ik geprobeerd om de maatschappelijke dimensies van toekomstbewustzijn meer centraal te zetten. Ik heb hiervoor oefeningen gebruikt die de theatermakers zelf bespraken en uit de literatuur. Volgens Plomp (2013) is het in deze ontwikkelingsfase van ontwerponderzoek van belang om beproefde interventies te gebruiken zodat de kans op effect het grootste is. Ik bespreek eerst kort de ontworpen lessen en in de volgende sectie ga ik verder in op de mogelijk sterke en zwakke aspecten van de ontworpen lessen.

De lessen die ik ontworpen heb starten met een warming up waarin de samenwerking, het lichaam en de fantasie gestimuleerd worden. Dit zijn voor theater belangrijke ingrediënten om te kunnen leren (Boal, 2006; Kempe, 2011). De lessen proberen vervolgens de leerlingen vanuit eigen ervaringen en gevoelens theater te laten maken. Dit theater kan gebruikt worden om maatschappelijke thema's die hierin naar voren komen te bespreken (Boal, 1995; Hoare, 2013). Het thema van de lessen is discriminatie. Dit thema is gekozen omdat uit de interviews bleek dat leerlingen hier zelf mee bezig zijn. De leerlingen kunnen op basis van de eigen ervaringen bespreken hoe discriminatie in onze samenleving bestaat. Vervolgens kan de docent verder doorvragen voor welke groepen dit nog méér speelt, welke effecten het heeft en hoe ermee omgegaan kan worden. In de tweede les kunnen de leerlingen op basis van Forum Theater meedenken over de problemen van het hoofdpersonage en hier middels improvisatietheater ook oplossingen voor uitspelen (Boal, 1979). Op deze manier kunnen de leerlingen ook leren meedenken met een ander en proberen zorg te dragen voor elkaars welzijn. Dit is een manier om vanuit zorgzaamheid voor de directe omgeving te proberen bij te dragen aan het verbeteren van reële situaties in de maatschappij (Nicholson, 2014).

Sectie vijf: Feedback op ontworpen lessen

De vijfde deelvraag luidt: Wat zijn de sterke en zwakke kanten van de voor dit onderzoek ontworpen theaterlessen volgens hierbij betrokken docenten en theatermakers, gelet op de mogelijke invloed van de lessen op de ontwikkeling van toekomstbewustzijn van de leerlingen? In deze analyse ga ik in op algemene aandachtspunten betreffende theaterlessen voor deze doelgroep. Ik doe dit aan de hand van de thema's: opbouw van de oefeningen, doelstellingen, evaluatie, en werken vanuit een krachtgerichte benadering. In bijlage 1 van de ontworpen lessen heb ik concrete feedback op de werkvormen apart vermeld. Als in de toekomst docenten van de lessen of specifieke werkvormen gebruik willen maken kunnen ze

daarin enkele aandachtspunten en veranderingen zien die de werkvormen beter tot hun recht kunnen laten komen.

De opbouw van de oefeningen

De andere theatermaker (T2) gaf in zijn feedback op verschillende oefeningen aan dat er waarschijnlijk méér tussenstappen nodig zijn binnen de oefening voor de leerlingen om mee te kunnen doen. Dit betreft vooral de werkvormen waarin de leerlingen zelf scènes improviseren of maken. T2 geeft aan dat bij de oefeningen waarin leerlingen moeten improviseren het belangrijk is dat de opdracht langzaam uitgebouwd wordt zodat de kaders steeds helder zijn voor de leerlingen en ze daardoor in een veiligere omgeving kunnen acteren. Bij het maken van scènes, zeker als het doel is dat deze later opgevoerd worden en als basis dienen voor een vervolgoopdracht (zie les twee, bijlage 1), is het handig dat de docent de tijd heeft om iedere scène mee te regisseren. Het maken van scènes vraagt om een artistiek inzicht waar de docent de jongeren nog bij moet begeleiden. Bij het vormgeven van deze scènes kan de begeleider aansturen op een heldere verhaallijn, heldere karakters en karakterontwikkeling, en duidelijk dramatisch conflict (OpdeBeeck & Bevers, 2014). Voor de tijdsplanning van mijn ontworpen lessen zou dit betekenen dat er een derde les bij zou moeten om de leerlingen meer tijd te geven de opdrachten goed uit te kunnen voeren.

Doelstellingen

In het kader van de doelstellingen en het evalueren van de lessen hebben we gesproken over de leerdoelen van de door mij ontworpen lessen. K1 en K2 gaven aan dat de meeste leerdoelen niet expliciet verwezen naar de leerdoelen van FutureMe of naar elementen van toekomstbewustzijn. Om de les beter overdraagbaar te maken aan andere docenten is het van belang dat gebruikers kunnen zien welke leerdoelen aansluiten bij FutureMe. In de lessen (bijlage 1) heb ik alternatieve leerdoelen opgesteld welke wél deze verwijzingen geven. K1 gaf aan dat deze vraag naar de leerdoelen in verband staat met een discussie die binnen FutureMe gevoerd wordt: of de leerdoelen slechts betrekking moeten hebben op de verschillende elementen van toekomstbewustzijn of ook op de bredere ontwikkeling van leerlingen. In het projectplan staat dat de kennis die FutureMe wil opleveren mogelijkheden van kunstlessen om toekomstbewustzijn te bevorderen betreft. Andere leeropbrengsten zijn wel mogelijk maar zijn niet het primaire doel van het project. Hieronder wil ik een aantal opmerkingen plaatsen bij het te rigide vasthouden aan deze doelstelling.

Zoals ik eerder heb besproken komt theater in het onderwijs alleen tot haar recht als het esthetische kwaliteit heeft. De esthetische kwaliteit is een vrij en creatief domein welke

verdwijnt als het puur benaderd wordt om bepaalde andere doelstellingen na te streven (Bishop, 2012). Binnen FutureMe wordt dit ook onderkend omdat de artistieke ontwikkeling van leerlingen en leraren als onderdeel van het project gezien wordt. Het behoud van deze artistieke ruimte is binnen FutureMe dus van belang. Dit betekent mijns inziens dat er ruimte moet blijven om op momenten ook niet doelmatig te werken aan toekomstbewustzijn. In plaats daarvan kan het vrije creatieve domein leerlingen mogelijk op andere gebieden inzichten geven.

Een andere kanttekening bij het beperken van het project tot de ontwikkeling van toekomstbewustzijn is dat het een groep leerlingen betreft die vaak een problematische leefsituatie hebben en geen of weinig ervaring hebben met het maken van theater of het spreken over de eigen toekomst. T2 en D2 geven aan dat het iedere les kan verschillen in hoe de leerlingen binnenkomen en hoe hierop ingespeeld moet worden. In sommige lessen kan het nodig zijn om ‘slechts’ bezig te zijn met de relatie opbouwen of de leerlingen (opnieuw) gemotiveerd te maken voor het maken van theater. Als toekomstbewustzijn het enige leerdoel zou zijn dan lijkt het of veel lessen mislukken omdat er aan andere en op dat moment meer elementaire leerdoelen aandacht gegeven wordt.

FutureMe wil de leerlingen benaderen als volwaardige partners in het project en ook aan hen eigenaarschap hierover geven. K1 vraagt zich af hoe FutureMe met al haar doelen kan aansluiten bij de leerlingen zonder dat zij door het door FutureMe gemaakte hoepeltje moeten springen. In de gesprekken met de theatermakers komt naar voren dat de ervaringen en emoties van leerlingen het belangrijkste materiaal zijn om mee te werken en te bespreken. Vanuit deze ervaringen kan het leerproces op gang komen. Deze ervaringen bieden daarnaast ook de mogelijkheid de wil en behoeften van leerlingen te peilen voor de verdere ontwikkeling van het programma. Door te werken met de ervaringen van leerlingen kunnen mogelijk ook doelen die niet direct gerelateerd zijn aan toekomstbewustzijn op de voorgrond treden. Lessen baseren op de ervaringen van leerlingen is een manier om in de lessen te werken aan de doelen van FutureMe en tegelijkertijd de leerlingen eigenaarschap te geven over het eigen leerproces. Deze benadering zelf draagt indirect juist wél bij aan het toekomstbewustzijn van de leerlingen omdat ze leren gezamenlijk invloed te kunnen hebben op de omgeving en hierin naar iets te kunnen streven (Lombardo, 2014).

Evaluatie

Betreffende de evaluatie van de lessen gaf K1 aan dat er binnen FutureMe gezocht wordt naar manieren hoe theater een tastbaar resultaat kan achterlaten, dat de leerlingen kunnen plaatsen

in hun e-portfolio en waar ze op kunnen reflecteren. De vraag aan mij was hoe leerlingen uit deze theaterlessen ook iets tastbaars konden meenemen. Hieronder bespreek ik de mogelijk problematische kanten van het tastbaar maken van theater. Theater is van zichzelf een ‘live’ ervaring. Theater ontstaat in een specifieke context in de interactie tussen spelers en publiek (Neelands, 2013). Het acteren zelf kan een intense ervaring zijn die van blijvende invloed is op de acteurs (Scheiffele, 2001). Als het doel van de theaterscènes is om deze op film te krijgen verandert dit de aard van het theater doordat het geen live ervaring meer is. Het direct tastbaar willen maken van deze ervaring haalt de leerlingen mogelijk weg van deze ervaring en ‘reduceert’ het spelen van theater tot een leermiddel. Het probleem van deze reductie is dat de kracht van het theater als kunstvorm wordt aangepast om bepaalde leerdoelen te kunnen dienen (Bishop, 2012). Ik denk daarom dat het belangrijk is om tijdens de lessen zelf de ervaring van het theater en de dialoog die daaruit kan ontstaan zoveel mogelijk op het moment te laten afspelen.

De evaluatie van het eigen leerproces is tegelijkertijd een van de belangrijkste onderdelen van het gebruiken van theater in het onderwijs (Robinson, 1993). Hoe kan dit evaluatieproces eruit zien als we tegelijkertijd de live ervaring van het theater willen behouden? De verschillende theatermakers weven klassengesprekken tussen de oefeningen door en proberen zo, gedurende de les, de ervaringen van leerlingen van de oefeningen en de inzichten van leerlingen over het eigen leven of het onderwerp van de les te bevragen. Door steeds aandacht voor de ervaringen van leerlingen te hebben kunnen deze zich ook bewuster worden van het effect van de oefeningen. Volgens T2 kunnen de leerlingen vaak het makkelijkst spreken vanuit de eigen emoties en ervaringen omdat ze het lastig vinden om zich uit te spreken als de vragen abstracter worden. Het evaluatieproces kan vanuit dit perspectief gezien het beste starten bij de ervaringen en emoties van de leerlingen. Dit beperkt wel de mogelijkheden om deze ervaringen en leeropbrengsten mee te nemen naar de toekomst. Het evalueren van ervaringen en emoties met theater levert geen tastbare producten af waar later nog verder mee gewerkt kan worden. De afstemming met andere lessen en kunstdisciplines kan hierbij een rol spelen.

In het interview met K1 wordt genoemd dat FutureMe zoekt naar manieren om de kunstdisciplines onderling te verbinden en te verbinden met andere vakken binnen een school. Ik denk dat andere kunstdisciplines de mogelijkheid bieden om de theatrale ervaring tastbaar te maken. Via beeldende kunst, fotografie of film kunnen de ervaringen van de theaterlessen omgezet worden in beeld. Hierbij wordt de ervaring van theater gebruikt om een nieuw kunstobject te maken met de kwaliteiten en het proces dat bij die kunstsoort hoort. Andersom

kunnen fotografie of beeldende kunstlessen ook gebruikt kunnen worden om materiaal te maken dat verder verdiept en ervaren kan worden in de theaterlessen. Het past niet binnen dit onderzoek om verder in te gaan op de samenwerking tussen de verschillende kunstdisciplines. In een vervolgonderzoek zou hier aandacht aan gegeven kunnen worden.

In de interviews met de docenten en in het schoolplan komt naar voren dat de sovalessen verwant zijn aan het FutureMe project. De docenten geven aan dat in deze sova (sociale vaardigheid) lessen thema's besproken worden die belangrijk zijn voor de leerlingen. Ik denk dat de docenten die de klas begeleiden en zodoende bij de FutureMe lessen aanwezig zijn geweest bijvoorbeeld in de sova lessen met de groep verder kunnen spreken over belangrijke thema's en ervaringen uit de FutureMe lessen. In de door mij ontworpen lessen staan voorbeelden van vragen die hierbij gesteld kunnen worden om het leerproces in die lessen verder te laten gaan.

De krachtgerichte benadering

Hieronder bespreek ik het perspectief van de krachtgerichte benadering in de lessen van FutureMe. K2 gaf in ons gesprek en in haar feedback aan dat het onderwerp discriminatie wel bij FutureMe past, maar alleen onder bepaalde voorwaarden. In het ontwikkelen van toekomstbewustzijn is het volgens haar van belang dat leerlingen vanuit een krachtgerichte benadering leren denken. In de ontworpen les kunnen leerlingen scènes maken over discriminatie en manieren verzinnen om hiermee om te gaan. Dit zou ertoe kunnen leiden dat leerlingen denken in problemen. K2 geeft aan dat je vanuit een krachtgerichte benadering zoekt naar de mogelijkheden en de positieve toekomst die leerlingen willen bereiken. In het geval van discriminatie zou dit bijvoorbeeld 'erbij horen' kunnen zijn. Het theaterwerk van T3 is ook gebaseerd op scènes waarin een mogelijk positieve ontwikkeling in de toekomst wordt verbeeld. Volgens haar kan theater ons de mogelijkheid bieden om een positieve verandering te verbeelden, waardoor we gemotiveerd worden om aan deze verandering te werken.

Voor het ontwikkelen van toekomstbewustzijn is het vergroten van agency en het stellen van doelen in de toekomst van belang (Ahvenharju, 2018; Nurmi, 2005). Lombardo (2014) geeft aan dat hoop en positieve gevoelens hiervoor belangrijk zijn. In het theoretisch kader heb ik besproken dat een te grote nadruk op een positieve toekomst voorbij kan gaan aan mogelijke angsten van leerlingen en bestaande structurele barrières. Het gevolg hiervan is dat zo de angsten van leerlingen juist versterkt kunnen worden en leerlingen terug geworpen worden op de eigen verantwoordelijkheid voor het creëren van deze toekomst, en daardoor

vervreemd raken van anderen (Zalenski, 2005; Sools & Mooren, 2012; Sebrechts, 2018). Beana (2017) laat in haar theaterworkshops deelnemers niet alleen een positief, utopisch, maar ook een dystopisch beeld van de toekomst maken. Op deze manier wil ze een denkproces in gang zetten bij de deelnemers over wat er wenselijk en onwenselijk is in onze wereld. Het onderzoeken van mogelijke obstakels en problemen is mijns inziens dan ook een onderdeel van de ontwikkeling van toekomstbewustzijn. Dit onderzoek naar bestaande problemen kan het best op basis van samenwerking en zorg voor elkaar gebeuren (Neelands, 2007; Nicholson, 2014). Op deze manier dragen de lessen niet de impliciete boodschap dat iedereen op zichzelf teruggeworpen is, maar dat er gezamenlijk aan een betere toekomst gewerkt kan worden.

Conclusie

In deze conclusie vat ik de antwoorden op de deelvragen samen en beantwoord op basis hiervan de hoofdvraag van dit onderzoek.

Deelvraag één luidt: Wat is de context van het Orion College Amstel waarin het FutureMe programma wordt uitgevoerd-, en wat betekent dit voor de te ontwikkelen ontwerpprincipes. Binnen het Orion College Amstel is de samenwerking tussen docenten en theatermakers van belang om zowel pedagogisch/didactisch bij de leerlingen aan te sluiten en om de esthetische kwaliteit in de lessen te waarborgen. Op het Orion College Amstel studeren leerlingen met internaliserende en externaliserende gedragsproblematiek, waarvoor heldere en gestructureerde werkvormen- en een positief leerklimaat- nodig zijn. Veel leerlingen zijn daarnaast niet bekend met het maken van theater. Om deze reden is er genoeg tijd nodig om de leerlingen te helpen om hun kunstzinnige vaardigheden te ontwikkelen en zich met het medium theater te kunnen uitdrukken.

Deelvraag twee luidt: Wat zijn de verschillende visies van theatermakers, docenten en kernleden op de doelen van het FutureMe programma en hoe denken ze dat deze in de lessen nagestreefd kunnen worden? In de visies van theatermakers en docenten op de doelen van het FutureMe programma ligt de nadruk op de persoonlijke dimensies van toekomstbewustzijn zoals zelfvertrouwen, zelfinzicht, alternatieven leren zien, en het maken van plannen voor de eigen toekomst. De artistieke doelen en de maatschappelijke dimensies van toekomstbewustzijn worden minder besproken. Theater kan met het verbeelden en bespreken van persoonlijke verhalen en een zorgzame houding naar elkaar toe de individuele dimensies verweven met een kritische blik om de maatschappelijke omstandigheden van deze verhalen.

Deelvraag drie luidt: Wat zijn bruikbare ontwerpprincipes voor theaterlessen in het speciaal onderwijs gericht op het bevorderen van toekomstbewustzijn? Voor het beantwoorden van deze deelvraag heb ik, in sectie drie van het resultatenhoofdstuk, een aantal bruikbare kenmerken van theaterlessen beschreven en onderverdeeld in vijf thema's: persoonlijke dimensies toekomstbewustzijn, maatschappelijke oriëntatie, pedagogiek en didactiek, de esthetische kwaliteit, evaluatie.

Voor de *persoonlijke dimensies van toekomstbewustzijn* zijn de relatie tot de tijd, het zien van mogelijkheden in de toekomst, het ervaren van regie over de eigen keuzes, het kunnen maken van een route naar de toekomst toe, zelfvertrouwen en zelfinzicht van belang.

Toekomstbewustzijn heeft daarnaast een *maatschappelijke oriëntatie*, aangezien het ook om een visie op de ontwikkeling van de samenleving en van de wereld vraagt en ideeën over hoe je op basis van je eigen waarden wilt bijdragen aan de verdere maatschappelijke ontwikkelingen. *Pedagogisch/didactisch* gezien is de relatieopbouw met de leerlingen en tussen de leerlingen onderling van belang. De lesopzet kan daarnaast het beste aangepast worden aan de situatie van de klas op dat moment. De *esthetische kwaliteit* van theaterlessen kan versterkt worden door leerlingen vanuit de verschillende zintuigen en met de eigen emoties te laten werken. Herkenbaarheid en vervreemding zijn twee theatrale technieken die de esthetische kwaliteit vergroten en tegelijkertijd de ontwikkeling van toekomstbewustzijn kunnen ondersteunen. Om toekomstbewustzijn duidelijk in theatrale werkvormen te integreren is het belangrijk om de theatrale verbeelding met gesprekken en reflectie te verbinden. Presentaties aan het einde van een schooljaar bieden de leerlingen de kans zichzelf te laten zien aan de eigen sociale omgeving en deze sociale omgeving te inspireren de verdere ontwikkeling van de leerlingen te ondersteunen. De *evaluatie* door de leerlingen van de lessen en van de eigen ontwikkeling is een belangrijk onderdeel van de lessen om het programma te verbeteren en om het zelfinzicht van de leerlingen te vergroten.

Deelvraag vier luidt: Hoe verhouden de theaterlessen die door de theatermakers zijn gegeven en die voor dit onderzoek ontwikkeld worden, zich tot de voor dit onderzoek ontwikkelde ontwerpprincipes? Bij het beantwoorden van deze vraag ben ik ingegaan op de principes van de thema's: esthetische kwaliteit, en de verhouding tussen de persoonlijke en maatschappelijke oriëntatie van toekomstbewustzijn.

De esthetische middelen herkenbaarheid en vervreemding worden door de theatermakers ingezet. Het blijkt dat jongeren moeite hebben met vervreemding omdat ze het lastig vinden om verschillende perspectieven en personages, die verder van hun belevingswereld afstaan, te verbeelden. Het integreren van vervreemding in de lessen biedt een kans om jongeren te helpen alternatieve mogelijkheden van de eigen toekomst te onderzoeken. Aandacht voor het opbouwen van een relatie tussen docent en leerlingen, en van een positieve sfeer in de klas kan helpen om ruimte te maken waarin leerlingen nieuwe perspectieven kunnen verbeelden.

De maatschappelijke oriëntatie die bij toekomstbewustzijn hoort komt beperkt terug in de gegeven theaterlessen. In mijn eigen lesvoorstel heb ik een opdracht voor Forumtheater opgenomen waarin leerlingen een bestaand probleem uitspelen en vervolgens oplossingen

voor dit probleem zoeken. Deze theatertechniek kan leerlingen stimuleren zorg te dragen voor elkaar en kritisch na te denken over de samenleving.

Deelvraag vijf luidt: Wat zijn de sterke en zwakke kanten van de voor dit onderzoek ontworpen theaterlessen volgens hierbij betrokken docenten en theatermakers, gelet op de mogelijke invloed van de lessen op de ontwikkeling van toekomstbewustzijn van de leerlingen? Voor het beantwoorden van deze deelvraag ben ik ingegaan op enkele aspecten van de door mij ontworpen theaterlessen die belangrijk zijn bij het verdere ontwikkelingsproces: relatieopbouw met leerlingen, opbouw van de oefeningen, doelstellingen, evaluatie en de krachtgerichte benadering.

De relatieopbouw met de leerlingen zorgt ervoor dat leerlingen actief mee willen doen met de lessen en dat de docent iedere les opnieuw de opdrachten kan laten aansluiten bij de situatie van de klas op dat moment. Met betrekking tot de opbouw van de oefeningen is het belangrijk om te beseffen dat leerlingen weinig ervaring hebben met het maken van theater. Dit betekent dat opdrachten in kleine stappen uitgelegd moeten worden en dat de docent de leerlingen uitgebreid moet begeleiden bij het maken van scènes.

FutureMe is een artistiek educatief project waarin meerdere doelstellingen kunnen bestaan naast het primaire doel toekomstbewustzijn. Het werken vanuit de persoonlijke verhalen van leerlingen kan ervoor zorgen dat de doelen die voor de leerlingen zelf belangrijk zijn ook aan bod kunnen komen in de lessen en dat artistieke vrijheid een plek heeft in het project.

De evaluatie van de lessen biedt een kans om de live-ervaring van theaterlessen te verbinden met andere schoolvakken en kunstdisciplines. Hiermee kan de reflectie op de verkregen inzichten vergroot worden en kan er een tastbare kunstzinnig verwerking van de reflectie gemaakt worden. Voor toekomstbewustzijn is het belangrijk dat leerlingen leren uitgaan van de eigen kracht en mogelijkheden. Een te grote nadruk op een positieve toekomst kan daarentegen zorgen voor angst en het voorbijgaan aan structurele barrières. Een gezamenlijk onderzoek naar bestaande problemen kan bijdragen aan het gevoel dat men kan samenwerken aan een betere toekomst.

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: Wat zijn de karakteristieken van theaterlessen die bijdragen aan de ontwikkeling van toekomstbewustzijn van leerlingen in het vso? Bij het beantwoorden van de verschillende deelvragen heb ik uitgewerkt wat belangrijk is bij theaterlessen in het vso om de ontwikkeling van toekomstbewustzijn te ondersteunen. In deze

Met opmerkingen [JD1]: aanpassen

deelvragen heb ik het format van Akker (geciteerd in Plomp, 2013), dat gebruikt kan worden bij ontwerponderzoek, stapsgewijs beantwoord:

“If you want to design <intervention X> for the <purpose/function Y> in <context Z>, then you are best advised to give <that intervention> the <characteristics A, B, and C> [substantive emphasis], and to do that via <procedures K, L, and M> [procedural emphasis], because of <arguments P, Q, and R>.”

Bij het ontwerpen van theaterlessen (X) voor de ontwikkeling van toekomstbewustzijn (Y) in het vso (Z) kun je deze lessen het beste de karakteristieken geven zoals beschreven in sectie drie van het resultatenhoofdstuk op basis van procedures die in dezelfde sectie vermeld staan. De karakteristieken van de lessen zijn in sectie vier en vijf van het resultatenhoofdstuk verder besproken. Een uitgebreide beschrijving van de context heb ik in sectie één van het resultatenhoofdstuk gegeven. Het doel van de lessen is in sectie twee beschreven en in sectie vijf verder geanalyseerd.

In dit onderzoek is de relatie tussen toekomstbewustzijn en theater gespecificeerd naar het speciaal onderwijs. In de bestaande literatuur over de relatie tussen theater en toekomstbewustzijn wordt geschreven over: het belang van denken over de toekomst vanuit het heden en verleden (Nicholas, 2009; Pammenter, 2013); over het gebruik van herkenbaarheid en vervreemding om nieuwe perspectieven te ontdekken (Head, 2011) en over de maatschappelijke oriëntatie van het theater dat zich richt op de toekomst (Nicholas, 2009; Head, 2011; Baena 2017). Dit onderzoek is een aanvulling op bestaande literatuur over de relatie tussen theater en toekomstbewustzijn door het benadrukken van het belang van werken vanuit de relatie met de leerlingen. Door een goede relatie tussen de leerlingen en de docent ontstaat motivatie om mee te doen in de lessen en kan de docent leren aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Persoonlijke verhalen van leerlingen en docenten zijn een belangrijke bron om te werken aan de relatie. Daarnaast heb ik besproken dat door het werken met persoonlijke verhalen en vanuit een goede relatie met leerlingen het mogelijk is om vanuit creativiteit en zorgzaamheid na te denken over de toekomst.

Met betrekking tot zingeving en humanisering biedt theater de mogelijkheid aan leerlingen om persoonlijke ervaringen en waarden te onderzoeken, en vanuit samenwerking en zorg voor elkaar te oefenen voor een betere toekomst. Voor een groep leerlingen, met vaak een laag zelfvertrouwen en een kansarme positie, is het waardevol om een eigen plaats in de wereld van nu en morgen in te kunnen nemen. Voor de (democratische) samenleving is het

belangrijk dat deze groep een eigen visie op de samenleving en de toekomst ontwikkelt en kan geven.

Discussie

In dit hoofdstuk bespreek ik hoe de omstandigheden - en mijn keuzes - mogelijk van invloed zijn geweest op dit onderzoek. Aan de hand van deze beperkingen noem ik mogelijkheden voor vervolgonderzoek.

Dit onderzoek naar de bevordering van toekomstbewustzijn via theateronderwijs bij FutureMe vond plaats tijdens de uitbraak van het coronavirus. In deze periode werden geen FutureMe lessen gegeven en ik heb ook geen leerlingen gesproken voor dit onderzoek. De visie van leerlingen op de lessen en op hun ontwikkeling is belangrijk om de invloed van deze lessen te begrijpen, zeker in dit project waarin de leerlingen gezien worden als partners bij het ontwikkelen van de lessen. Pijnen et al. (2011) geven aan dat in een ontwerponderzoek alle partners betrokken moeten worden. In het vervolg van dit project lijkt mij een onderzoek nodig waarin leerlingen zich kunnen uitspreken over de lessen, hun ontwikkeling, en de doelen en werkwijzen van FutureMe. Met dit vervolgonderzoek zouden theaterlessen meer gefundeerd kunnen aansluiten bij de leerlingen om hen te ondersteunen in hun ontwikkeling.

Dit onderzoek vond plaats tijdens de opstartfase van FutureMe. Tijdens dit onderzoek waren er pas enkele theaterlessen gegeven. Voor de betrokkenen was dit onderzoek interessant omdat ze een kans kregen aan het begin van het project zelf en gezamenlijk na te denken over de doelen die ze nastreven en hun werkwijzen. Dat de betrokkenen pas enkele lessen van FutureMe gegeven of bijgewoond hadden betekende ook dat de lessen nog het karakter van kennismaking hadden en ze nog weinig ervaring hadden met theaterlessen die gericht zijn op de ontwikkeling van toekomstbewustzijn. Mogelijk is, dat respondenten de nadruk op het opbouwen van de relatie met leerlingen hebben gelegd vanwege de fase van het FutureMe programma ten tijde van dit onderzoek. Het is mogelijk dat de betrokkenen gaandeweg andere inzichten krijgen over deze lessen. Een tweede onderzoek aan het einde van het FutureMe project kan naast de ervaring van de leerlingen ook de ontwikkeling van de betrokken docenten, theatermakers en kernleden in kaart brengen om beter te begrijpen wat er van belang is in verschillende fasen van een theaterlessenreeks. Een later onderzoek zou meer het karakter van een 'validation study' kunnen krijgen waarin de ontwikkeling van deelnemers onderzocht wordt (Plomp, 2013)

Voor dit onderzoek heb ik me met name gericht op betrokkenen van FutureMe bij het Orion College Amstel. Het Orion College Amstel werkt met een specifieke doelgroep en is hier qua onderwijs op ingesteld. Hoewel ik ook andere theatermakers geïnterviewd heb, die niet bij deze school betrokken zijn, heeft deze context een grote invloed gehad op de uitkomsten van dit onderzoek. De context bepaald hoe ontwikkelde interventies functioneren (Nieveen et al., 2006). Om beter te kunnen begrijpen hoe theaterlessen werken voor verschillende doelgroepen moet een vervolgonderzoek plaatsvinden op andere scholen.

Literatuur

Adams, C. N. (2013). TIE and critical pedagogy. In Jackson, A., & Vine, C. (Eds.), *Learning through theatre: The changing face of theatre in education* (3th ed.) (p. 287-303). London: Routledge.

Ahvenharju, S., Minkkinen, M., & Lalot, F. (2018). The five dimensions of Futures Consciousness. *Futures*, 104, 1-13.

Akker, van den J. (2013) Curricular Development Research as a Specimen of Educational Design Research. In *Educational Design Research*. Nieveen, M & Plomp, T. (Eds) (p. 52 - 71). Enschede: Netherland Institute For Curriculum Development (SLO).

Appadurai, A. (2013). *The future as cultural fact: Essays on the global condition*. London: Verso.

Arts, J., & van den Berg, M. (2018). Pedagogies of Optimism: Teaching to 'look forward' in activating welfare programmes in the Netherlands. *Critical Social Policy*, 39(1), 66-86. <https://doi.org/10.1177/0261018318759923>

Baena, A. B. M. (2017). Gaming Futures: To Experience Scenarios Through Teatro Del Devenir. *Journal of Futures Studies*, 22(2), 119-124.

Bala, S., & Albacan, A. I. (2013). Workshopping the revolution? On the phenomenon of joker training in the Theatre of the Oppressed. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18(4), 388-402.

Balfour, M. (2009). The Politics of Intention: Looking for a Theatre of Little Changes. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(3), 347-359.

Berlant, L. G. (2011). *Cruel optimism*. Durham: Duke University Press.

Bernard, R. H (2006) *Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Approaches* (Fourth edition). Oxford: AltaMira Press.

Bishop, C. (2012). *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. New York: Verso Books.

Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. New York: Theatre Communications Group.

Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. London: Routledge.

Boal, A. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed*. London: Routledge.

Bohn, A., & Berntsen, D. (2013). The future is bright and predictable: The development of prospective life stories across childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 49(7), 1232-1241.

Bond, E. (2009) Preface. In Nicholson, H. *Theatre & education*. London: Macmillan International Higher Education (p. ix-xii).

Derkx, P. (2011). *Humanisme, zinvol leven en nooit meer 'ouder worden': Een levensbeschouwelijke visie op ingrijpende biomedisch-technologische levensverlenging*. Brussel: VUBPRESS.

Dohmen, J., & Lange, F. . (2006). *Moderne levens lopen niet vanzelf*. Amsterdam: Humanistic University Press.

Dwyer, P. (2004). Augusto Boal and the Woman in Lima: A Poetic Encounter. *New Theatre Quarterly*, 20(2), 155-163.

Evers, J. (2015). *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde*. Amsterdam: Boom Lemma.

Fieulaine N., Apostolidis T. (2015) Precariousness as a Time Horizon: How Poverty and Social Insecurity Shape Individuals' Time Perspectives. In: Stolarski M., Fieulaine N., van Beek W. (eds), *Time Perspective Theory; Review, Research and Application*. Springer: Cham

Gallagher, K. (2015). Beckoning hope and care. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20(3), 422-425.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.

Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective. In: Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (Eds.): *Educational design research*. (p.17-51) London: Routledge .

Greene, A. L. (1986). Future-time perspective in adolescence: The present of things future revisited. *Journal of youth and adolescence*, 15(2), 99-113.

- Halskov, K., & Hansen, N. B. (2015). The diversity of participatory design research practice at PDC 2002–2012. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 81-92.
- Head, S. (2011). Forward theatre: An introduction. *Journal of Futures Studies*, 16(2), 17-34.
- Head, S. (2012). Forward theatre and causal layered analysis. *Journal of Futures Studies*, 17(1), 41-56.
- Hoare, L. (2013). Challenging facilitation: training facilitators for Theatre for Dialogue programmes. In: Jackson, A., & Vine, C. (Eds.). *Learning through theatre: The changing face of theatre in education*. (p. 156-168). London: Routledge
- Hughes, J., & Wilson, K. (2007). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education*, 9(1), 57-72.
- Jackson, A. (2013). Education or Theatre? The development of TIE in Britain. In: Jackson, A., & Vine, C. (Eds.). *Learning through theatre: The changing face of theatre in education*. (p. 5-30) London: Routledge.
- Jellesma, F. C., Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2015). Children's perceptions of the relationship with the teacher: Associations with appraisals and internalizing problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 30-38.
- Jindal-Snape, D., & Vettraino, E. (2007). Drama Techniques for the Enhancement of Social-Emotional Development in People with Special Needs: Review of Research. *International Journal of Special Education*, 22(1), 107-117.
- Kempe, A. (2011) Drama and the education of young people with special needs. In Schonmann, S. (Ed.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. (p. 165-169) Rotterdam: Sense Publishers
- Kershaw, B. (1998). Pathologies of hope in drama and theatre. *Research in drama education*, 3(1), 67-83.
- Kuftinec, S. (2003). *Staging america: Cornerstone and community-based theater*. Carbondale: SIU Press.
- Kunneman, H. (1996). *Van theemutscultuur naar walkman-ego: Contouren van postmoderne individualiteit*. Amsterdam: Boom.

Lement, W. (2013). TIE as a Catalyst for Civic Dialogue. In: Jackson, A., & Vine, C. (Eds.). *Learning through theatre: The changing face of theatre in education*. (p. 271-286) London: Routledge.

Liu, J. (2004). Childhood externalizing behavior: Theory and implications. In: *Journal of child and adolescent psychiatric nursing*, 17(3), 93-103.

Lombardo, T. (May 15, 2009). Understanding and teaching future consciousness. In: *On the Horizon*, 17, 2, 85-97.

Lombardo, T. (September 01, 2014). The Future Evolution of Consciousness. *World Future Review*, 6, 3, 322-335.

Lombardo, T. (September 01, 2016). Future Consciousness: The Path to Purposeful Evolution-An Introduction. *World Futures Review*, 8, 3, 116-140.

McKenney, S., Nieveen, N., Akker, J. (2006). Design research from a curriculum perspective. In: Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (Eds.): *Educational design research* (p. 67-89). Londen: Routledge.

Mello Z.R., Worrell F.C. (2015) The Past, the Present, and the Future: A Conceptual Model of Time Perspective in Adolescence. In: Stolarski M., Fieulaine N., van Beek W. (eds) *Time Perspective Theory; Review, Research and Application*. Springer: Cham

Mouffe, Chantal (2013) *Agonistics; Thinking the World Politically*. London/New York: Verso.

Neelands, J. (2007). Taming the Political: The Struggle over Recognition in the Politics of Applied Theatre. *Research in Drama Education*, 12(3), 305-317.

Neelands, J. (2013). *Beginning Drama*. Londen: Routledge.

Nicholson, H. (2009). *Theatre and education*. Londen: Macmillan International Higher Education.

Nicholson, H. (2014). *Applied drama: The gift of theatre*. Londen: Macmillan International Higher Education.

- Nieveen, N., & Folmer, E. (2013). Formative evaluation in educational design research. In Nieveen, M & Plomp, T. (Ed). *Educational Design Research* (p.152-169). Enschede: Netherland Institute For Curriculum Development (SLO).
- Nieveen, N., McKenney, s., Akker, J. (2006). Educational design research: *the value of variety*. In: Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (Eds.) *Educational design research* (p.151-158). Londen: Routledge.
- Norris, J. (2017). *Playbuilding as qualitative research: A participatory arts-based approach*. Londen: Routledge.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental review*, 11(1), 1-59.
- Nurmi, J.-E. (2005). Thinking About and Acting Upon the Future: Development of Future Orientation Across the Life Span. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application* (p. 31–57). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Opdebeeck, L., Bevers, K. (2014). *Een scène schoppen: Theorie en praktijk van het participatief drama*. Rotterdam: Auteur
- Österlind, E. (2008). Acting out of Habits—Can Theatre of the Oppressed Promote Change? Boal's Theatre Methods in Relation to Bourdieu's Concept of Habitus. *Research in Drama Education*, 13(1), 71-82.
- Pammenter, D. (2013). Theatre as education and a resource of hope. In: Jackson, A., & Vine, C. (Eds.). *Learning through theatre: The changing face of theatre in education*. (p. 83-102) Londen: Routledge.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Peter, M. (1-4 August, 2005). *Drama: Aesthetic Pedagogy for Socially Challenged Children*. Paper presented at the ISEC 2005 Inclusion: Celebrating Diversity?, Glasgow: University of Strathclyde.

- Pijnen, J. E., Nijland, N., van Limburg, M., Ossebaard, H. C., Kelders, S. M., Eysenbach, G., & Seydel, E. R. (2011). A holistic framework to improve the uptake and impact of eHealth technologies. *Journal of medical Internet research*, 13(4), e111.
- Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. In Nieveen, M & Plomp, T. (Eds.). *Educational design research*. (p. 11-50) Enschedé: Netherland Institute For Curriculum Development (SLO).
- Plomp, T., & Nieveen, N. (2013). *Educational design research*. Enschede: Netherland Institute For Curriculum Development (SLO).
- Preston, S (2009) Introduction to Participation. In Prentki, T., & Preston, S. (Eds.) *The applied theatre reader*. (p. 127-129) Londen: Routledge.
- Pretki, T. (2009) Introduction to poetics of representation. In Prentki, T., & Preston, S. (Eds.), *The applied theatre reader* (p. 19-22). Londen: Routledge.
- Pretki, T. & Preston, S. (2009) Applied theatre. An introduction. In Prentki, T., & Preston, S. (Eds.) *The applied theatre reader* (p. 9-15). Londen: Routledge.
- Rahnema, M. (2009) Participation. In Prentki, T., & Preston, S. (Eds.) *The applied theatre reader* (p. 141-147). Londen: Routledge.
- Robinson, K. (1993). Evaluating TIE. In: Jackson, A., & Vine, C. (Eds.). *Learning through theatre: The changing face of theatre in education* (p. 251-265). Routledge.
- Sebrechts, M. (2018). *When doing your best is not good enough: Shaping recognition in sheltered workshops*. Amsterdam: UvA Press
- Sheldon, K. M., & Vansteenkiste, M. (2005). Personal goals and time travel: How are future places visited, and is it worth it? In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application* (pp. 143-163). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scheiffle, E. (2001). Acting: an altered state of consciousness. *Research in Drama Education*, 6(2), 179-191.

Schuhmann, C. M., & Geugten, W. (January 01, 2017). Believable Visions of the Good: an Exploration of the Role of Pastoral Counselors in Promoting Resilience. *Pastoral Psychology*, 66, 4, 523-536.

Sools, A., & Hein Mooren, J. (2012). Towards Narrative Futuring in Psychology: Becoming Resilient by Imagining the Future. In *Graduate journal of social science*, 9 (2), 203-226

Sools, A. M., Tromp, T., & Mooren, J. H. (2015). Mapping letters from the future: Exploring narrative processes of imagining the future. *Journal of health psychology*, 20(3), 350-364.

Sools, A. (2020). Back from the future: a narrative approach to study the imagination of personal futures. *International Journal of Social Research Methodology*, 23(4), 451-465.

Steinberg, L., Graham, S., O'Brien, L., Woolard, J., Cauffman, E., & Banich, M. (2009). Age differences in future orientation and delay discounting. In: *Child development*, 80(1), 28-44.

Teitler, P. (2009). *Lessen in orde*. Bussum: Coutinho.

Vine, C. (2013). TIE and the Theatre of the Oppressed. In: Jackson, A., & Vine, C. (Eds.), *Learning through theatre: The changing face of theatre in education* (p. 74-94). Londen: Routledge.

Zaleski, Z. (2005). Future Orientation and Anxiety. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application* (p. 125–141). Londen: Routledge

Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student–teacher relationship. *Contemporary Educational Psychology*, 51, p. 37–50.

Bijlagen

Bijlage 1: Lessen

Les 1 onderwerp: discriminatie

Leerdoelen lessenserie

- De leerlingen leren elkaars ervaringen met discriminatie kennen
- De leerlingen leren verschillende vormen van discriminatie in de samenleving kennen
- De leerlingen leren de eigen ervaringen met discriminatie om te zetten in een theatrale verbeelding
- De leerlingen leren hoe een hoge en lage status eruit ziet en voelt
- De leerlingen leren welke invloed discriminatie in hun toekomst op hun leven kan hebben
- De leerlingen kunnen zich uitspreken tegen discriminatie
- De leerlingen kunnen elkaar steunen tegenover discriminatie

(leerdoelen die aansluiten bij toekomstbewustzijn en FutureMe)

- Leerlingen oefenen met spelen op basis van een gevoel van zelfvertrouwen
- Leerlingen onderzoeken welke invloed discriminatie op hun toekomst kan hebben
- Leerlingen leren zich gezamenlijk te verhouden tot discriminatie
- Leerlingen leren het onderwerp discriminatie theatraal te verbeelden

Leerdoelen deze les

- De leerlingen leren elkaars ervaringen met discriminatie kennen
- De leerlingen leren verschillende vormen van discriminatie in de samenleving kennen
- De leerlingen leren de eigen ervaringen van discriminatie om te zetten in een theatrale verbeelding

Vereiste voorkennis

Van de leerlingen wordt verwacht dat ze ervaring hebben met het maken van theater en een redelijk veilige groep zijn waarin gevoelige thema's besproken kunnen worden. Als er in een klas gepest wordt moeten de opdrachten aangepast worden of kunnen de lessen beter gegeven worden als er eerst is gewerkt aan de veiligheid en het vertrouwen in de groep. De leerlingen moeten ervaring hebben met of ideeën hebben over het onderwerp discriminatie.

Opstelling

Een ruim lokaal waarin alle leerlingen ruimte hebben om rond te lopen en waarin overlegd kan worden in aparte groepjes zonder elkaar te veel te storen. De klas begint met in een cirkel te gaan staan.

Voorbereiding

(voor de oefening met post it) Voor iedere leerling een Post It waarop 1 de volgende dingen staan:

(veilige optie A): koning, arts, dakloze, iemand met een uitkering, Bizzey, rijkste persoon op aarde, professioneel voetballer van Real Madrid, professioneel voetballer van Cambuur Leeuwarden, professioneel hockeyer, leraar, fabrieksarbeider, vuilnisman, priester, imam, rabbie (Joodse priester), aandelenhandelaar, dief, bankdirecteur, soldaat, politieman, drugsmokkelaar, huurmoordenaar, huisman, huisvrouw, timmerman, etc

(Optie B): Voeg huidskleuren, gender, geloof, uiterlijk, toe aan beroepen.

Deze papieren moeten op de rug van de leerlingen geplakt kunnen worden

Tijd

90 minuten

Groepsgrootte

De lessen komen het makkelijkst uit de verf met een groep van circa 15 leerlingen.

Een grotere groep kan wel maar vraagt aanpassingen in de opdrachten en in de didactiek. Groepen die kleiner zijn dan acht leerlingen zijn waarschijnlijk minder geschikt om de juiste diversiteit en energie te geven.

Activiteiten

Tijd	Activiteit
2 minuten introductie- praatje -	Introduceer het onderwerp. Benadruk het belang van veiligheid en geef aan dat leerlingen zelf mogen besluiten wel of niet over de eigen ervaringen te praten.

<p>5 minuten stop/loop loopoefening (om in beweging te komen, alert te worden)</p>	<p>De leerlingen lopen allemaal kriskras door het lokaal. De docent geeft verschillende commando's waarop de leerlingen zo snel mogelijk moeten reageren. (Bij het commando stop dan gaan ze lopen, en bij het commando loop dat stoppen ze; dit kan bijvoorbeeld ook met de commando's spring/buk, loop stoer/bang; op muziekfestival/oorlogsgebied)</p> <p>Noem de commando's door elkaar heen.</p> <p>In een onrustige klas kun je de leerlingen ook vanaf hun stoel verschillende opdrachten geven. (sta op/loop rond je stoel etc)</p>
<p>5 minuten groet elkaar (aannemen van andere houding naar mensen)</p>	<p>De leerlingen gaan weer door elkaar heen lopen. Dit keer begroeten ze iedereen die ze tegenkomen. De docent geeft steeds aan op welke manier de leerlingen elkaar begroeten.</p> <p>Groet de ander alsof het een vriend is van je; je broer/zus is; Mark Rutte; Frenna; alsof het iemand is die op straat leeft; alsof diegene een zombie is.</p>
<p>5 minuten oefening met post its (ervaren van positieve of neerbuigende reacties)</p>	<p>Voor deze oefening heb je de post its nodig. De leerlingen krijgen een post it op de rug geplakt (zie voorbereiding) De leerlingen lopen door elkaar heen en als ze iemand tegenkomen dan kijken ze op de post it en begroeten diegene en maken een kort praatje. Met deze begroeting laten ze blijken hoeveel status diegene in onze samenleving heeft.</p> <p>Als het voor leerlingen te gevoelig is om negatief begroet te worden, dan kan er nog een oefening aan vooraf gaan. Iedere leerling krijgt een post it en plakt deze op een rij op de muur op basis van de status in onze samenleving. Daarna kun je een aantal van de vragen bespreken die 1 vak hieronder staan. Vervolgens krijgt ieder een post it op hun rug geplakt en kunnen ze door de begroetingen ervaren hoe het is om op een bepaalde manier begroet te worden.</p> <p>Om de oefening eenvoudiger te maken kun je ook de helft van de groep een post it geven en de andere helft hen laten groeten.</p>

<p>10-15 minuten</p> <p>Gesprek status opdrachten (reflectie op statusverschillen in de maatschappij en de eigen ervaringen van reacties van buiten)</p>	<p>De leerlingen maken een rij waarop ze op basis van de begroetingen die ze gehad hebben inschatten hoe hoog hun status in de maatschappij is. Als docent begin je een gesprek vanuit de opstelling van de rij. Afhankelijk van wat de leerlingen laten zien qua vermoeidheid en hoe lang je het gesprek wilt laten doorgaan kun je iedereen laten zitten. Let bij dit gesprek op een afwisseling tussen persoonlijke vragen aan 1 persoon en het betrekken van de hele groep bij het gesprek.</p> <p>Laat iedereen eerst zijn/ of haar papiertje voorlezen.</p> <p>De volgende vragen kunnen gesteld worden: Hoe ben je aangesproken? Hoe voelde het om zo aangesproken te worden? Hoe komt het dat we deze persoon zo zien, en wat vinden we daarvan? Herken je de manier hoe mensen op het personage reageren, reageren ze zo ook wel eens op jou? Is er iemand die het oneens is met de volgorde in de rij? Wie zijn mensen in onze samenleving die volgens jullie als minder aangezien worden? Wat zou de invloed zijn als iemand de hele dag zo wordt behandeld?</p>
<p>Pauze 10 minuten</p>	
<p>5 minuten</p> <p>oefenen met standbeelden maken (oefenen van het maken van beelden)</p>	<p>De leerlingen werken in duo's. Ze maken beelden van elkaars lijf door elkaar in bepaalde posities te zetten. De leerlingen praten hierbij niet. Ze kunnen alleen het lijf van de ander op een bepaalde manier neerzetten en de gezichtsuitdrukking kunnen ze voorstellen.</p> <p>De leerlingen zetten elkaar eerst in het beeld van een sporter, ze mogen zelf kiezen welke sporter. Daarna zetten ze elkaar in een beeld welke een emotie uitdrukt.</p>
<p>10 minuten</p> <p>standbeelden maken (verbeelden van ervaring)</p>	<p>De leerlingen gaan nu in dezelfde duo's beelden maken over de ervaring van discriminatie. Met het beeld proberen ze uit te drukken hoe het voelt om gediscrimineerd te worden. Als ze dit beide gedaan hebben zetten ze elkaar in een nieuw beeld. Met dit tweede beeld laten ze iemand zien die juist positieve aandacht heeft gekregen.</p>

van discriminatie)	Mogelijk dat de term discriminatie te groot is voor de leerlingen waardoor ze het lastig vinden om te reageren. Je kan dan bijvoorbeeld kiezen om te spreken over erbij horen of buitengesloten worden.
25 minuten standbeelden bespreken (oefenen met het verplaatsen in een ander, oefenen met complimenten geven)	<p>De groep gaat nu elkaar standbeelden bekijken en bespreken. Alle duo's splitsen zich in twee rijen. De ene rij gaat in het standbeeld staan van iemand die gediscrimineerd wordt. De andere helft kijkt naar deze beelden.</p> <p>Vragen aan de groep</p> <p>Wat zien we aan deze standbeelden? (probeer een letterlijke beschrijving te krijgen, dus: hoe is de houding van het lichaam?)</p> <p>Wat denken en voelen deze personen?</p> <p>Wat denken jullie dat er hier aan de hand is?</p> <p>Om de beelden levendiger te maken kun je vragen aan het publiek om een zin te geven aan het standbeeld. Degene die in het standbeeld staat kan deze zin dan een paar keren uitspreken. Indien de leerlingen betrokken zijn kun je ook vragen om een standbeeld naast het standbeeld te maken van degene die hen discrimineert. En opnieuw aan het publiek de bovenstaande</p> <p>vragen stellen. Dit hoeft je maar bij een paar beelden te doen. Daarna wissel je van de helft van de groep.</p> <p>(Als het gesprek te lang duurt voor de standbeelden om te blijven staan kun je hen laten ontspannen totdat ze weer in actie moeten komen.)</p> <p>Nu laat je beide groepen om de beurt het beeld vormen van iemand die juist trots is op hen. Laat de groep weer beschrijven wat ze zien, wat de emotie is. Je kunt afsluiten door het publiek complimenten te laten verzinnen die de beelden zou kunnen laten voelen wat ze nu uitbeelden. Deze complimenten kunnen aan alle standbeelden tegelijkertijd gegeven worden om het veiliger te houden. Als het makkelijk gaat kun je het ook per standbeeld persoonlijk doen.</p>
Evaluatie 5 minuten	Verzamel in een kring. Iedereen maakt voor zichzelf een beeld over deze les en gaat tegelijkertijd in dat beeld staan. De docent doet mee. Daarna bedenkt iedereen een zin voor zichzelf wat ze deze les geleerd hebben.

Hierna doet degene die daar klaar voor is een stap naar voren en maakt dit beeld en spreekt de bedachte zin uit. Iedereen stapt om de beurt naar voren.

Aanvulling in andere les

In een andere les kunnen de thema's nog verder besproken worden. Vragen die hierbij gesteld kunnen worden zijn:

- wat zijn jouw ervaringen met discriminatie?
- wie in onze samenleving krijgen vaak met discriminatie te maken?
- hoe kan discriminatie jouw toekomst beïnvloeden?
- hoe moeten we met discriminatie omgaan volgens jullie?

Les 2: onderwerp discriminatie

Leerdoel van deze les

- Leerlingen leren hoe een hoge en lage status er uit ziet en voelt
- Leerlingen leren welke invloed discriminatie op hun toekomst kan hebben
- Leerlingen kunnen zich uitspreken tegen discriminatie

Vereiste voorkennis

De leerlingen hebben in de vorige les beelden gemaakt van hun idee van discriminatie. De leerlingen hebben in een andere les nagedacht over de invloed van discriminatie op hun toekomst.

Benodigde materialen/ middelen

Veel verkleedkleden

Opstelling

Lokaal voldoende groot om in te bewegen met alle leerlingen. Tafels waarop verkleedkleden liggen.

Groepsgrootte

De lessen komen het makkelijkst uit de verf met een groep van circa 15 leerlingen.

Een grotere groep kan wel maar vraagt aanpassingen in de opdrachten en in de didactiek. Groepen die kleiner zijn dan acht leerlingen zijn waarschijnlijk minder geschikt om de juiste diversiteit en energie te geven.

Tijd

90 minuten

Activiteiten

Tijd	Activiteit
2 minuten Introductie- praatje (voordoan van presenteren met/zonder status)	<p>Vandaag gaan we verder met het onderwerp discriminatie en status. Jullie gaan zelf scènes maken, en we gaan gezamenlijk bedenken hoe we het beste met discriminatie om kunnen gaan.</p> <p>Om dat te oefenen ga ik dit theaterlesje geven met een paar oefeninkjes. Ik hoop dat jullie het een beetje leuk vinden.</p> <p>(je kunt de eerste paar zinnen trots uitspreken, en de andere zinnen op een onzekere manier.. Dan kun je zeggen dat je eerst met een hoge status sprak en daarna met een lage status. Hierna kun je vragen aan de leerlingen wat opviel aan je houding en aan je stem.)</p>
5 minuten opwarming- oefening (oefening om status te ervaren)	<p>Verdeel de klas in twee groepen. De ene groep neemt een lage status aan en mag mensen maar heel even aankijken, zacht praten, kleine stapjes zetten, frummelen aan hun kleren. De andere groep neemt een hoge status aan en kijkt mensen lang aan, heeft een luide stem, staat rechtop, zet grote stappen.</p> <p>De twee groepen lopen rond en groeten elkaar. Daarna wissel je de twee groepen om en ervaren ze de andere helft.</p>
5 minuten opwarming- oefening (oefenen met spreken vanuit en schakelen)	<p>De groep vormt een cirkel. We gaan de cirkel rond met een bepaalde tekst en wisselen af tussen een hoge en een lage status. Naar rechts zegt iemand heel directief: geef me cola, en de ander antwoordt heel bescheiden: ja natuurlijk meneer/mevrouw. Daarna zegt deze persoon zelf directief naar rechts toe: geef me cola.</p>

<p>tussen hoge en lage status)</p>	
<p>15 minuten improviseren (onderzoeken hoe hoge en lage status eruit ziet en dit zelf spelen)</p>	<p>De leerlingen gaan in drietallen korte improvisatie scènes spelen met status verschillen. Alle drie de leerlingen geven elkaar een cijfer van 1 tot en met 3. Degene die je een cijfer 1 geeft heeft een hoge status voor jou, degene die je een cijfer 2 geeft heeft een gelijke status en degene die je een cijfer 3 geeft heeft een lage status voor jou. Leerlingen kunnen elkaar bijvoorbeeld beide een 1 geven en daardoor allebei naar elkaar opkijken.</p> <p>De scènes duren een paar minuten en kunnen door de leerlingen zelf afgerond worden of door de docent. Tijdens de scène kan de docent aangeven dat ze alledrie een ander cijfer aan elkaar moeten toekennen zodat de status verhouding ineens veranderd. Het publiek kan letten op hoe je kan zien of iemand een hoge of lage status heeft. Leerlingen kunnen hierbij letten op de houding, de stem, en hoe de personages elkaar aanspreken. Dit kun je kort na iedere scène bespreken.</p> <p>Onderwerpen kunnen zijn: Drie koks die een restaurant runnen en veel stress hebben of de maaltijd afkomt. De chef kok komt te laat. Twee dieven die een inbraak doen in een huis en de bewoner van dat huis. Een directeur die twee werknemers ontslaat en die het daar niet mee eens zijn en willen blijven. Een getrouwd stel en een kind die moeten besluiten waar ze op vakantie gaan</p>

Na afloop van de scènes kun je met de groep bespreken wanneer de leerlingen zichzelf sterk voelen of juist onzeker. En wat doen mensen om elkaar sterk of zwak te laten voelen?

<p>20 minuten scènes maken</p> <p>(oefenen met samenwerken, oefenen met het uitbeelden van een discriminatie)</p>	<p>De leerlingen gaan nu in groepjes van vier zelf scènes maken. Deze scènes gaan over de invloed van discriminatie later in hun leven. De leerlingen verdelen eerst rollen: een regisseur, twee spelers, en iemand van de aankleding. Daarna vertellen de leerlingen elkaar een verhaal over hoe discriminatie later in hun leven voor zou kunnen komen. Dit verhaal kan bijvoorbeeld plaatsvinden bij een sollicitatie, in de trein, bij een feestje, bij de ouders van degene waar je verliefd op bent, of op een eigen gekozen plek.</p> <p>De regisseur beslist van welk verhaal jullie een theaterscène gaan maken. In deze scène moet het duidelijk zijn wat de plek is waar het zich afspeelt, wat de relatie is tussen de twee acteurs, wat de twee acteurs aan het doen zijn, wie er gediscrimineerd wordt en wat hiervan het effect is.</p> <p>De leerlingen hebben 10 minuten om rollen te verdelen en een verhaal te kiezen. Daarna hebben de leerlingen 10 minuten om een scène te maken die maximaal vijf minuten duurt. (mogelijk dat dit wat langer duurt)</p> <p>Om de scènes goed uit de verf te laten komen is het belangrijk dat de docent de groepen veel begeleidt. Waarschijnlijk is er meer tijd nodig voor het maken van deze scènes. Het maken en uitvoeren van de scènes moet dan in een andere les gebeuren.</p>
<p>pauze 10 minuten</p>	

<p>30 minuten scènes spelen</p> <p>(manieren verzinnen om met discriminatie om te gaan, elkaar leren steunen tegenover discriminatie; beeldvorming bespreken)</p>	<p>Afhankelijk van de grootte van de groep kan iedereen de scène laten zien. Als er twee docenten zijn kan de groep in tweeën gesplitst worden.</p> <p>De eerste groep speelt de scène. Na afloop laat je het publiek complimenten geven voor de scènes. Daarna spreek je kort door wat er gebeurde in de scène. Wie waren de personen, wat was er aan de hand, hoe reageerde de persoon die gediscrimineerd werd, en welk effect had dit?.</p> <p>Bij geschikte scènes kun je mogelijk nog een vervolgstap zetten. Je kunt het publiek vragen of de hoofdpersoon ook anders had kunnen reageren waardoor er misschien iets aan de discriminatie gedaan zou kunnen worden. Als het publiek hier suggesties voor heeft laat je het hen uitspelen. Probeer hierbij in eerste instantie degene die gediscrimineerd wordt te vervangen door degene met de suggestie, en laat de ander vanuit haar/zijn rol hierop reageren. Dit hoeft vaak maar kort te duren. Je kunt per scène meerdere keren iemand iets anders laten proberen. Suggesties dat er extra spelers nodig zijn zijn zeer welkom, waardoor er extra spelers aan de scène toegevoegd kunnen worden. Je kunt ook vragen aan het publiek wat ze zouden doen als ze bij deze situatie waren en iemand zou op deze manier gediscrimineerd worden, en dit door hen laten voordoen. Bespreek na afloop van iedere suggestie weer na wat er gebeurde en wat het effect zou kunnen zijn.</p> <p>Een andere optie voor sommige scènes is na afloop van de oorspronkelijke scène de spelers zelf, of mensen uit het publiek, te vragen deze scène extreem te vergroten door de personages en de discriminatie over de top erg te maken. Hierna zou je kunnen bespreken wat mensen dachten toen ze naar de scène keken, hoe realistisch deze is, en wat deze zegt over discriminatie.</p>
<p>5 minuten Afsluiting (samen uitspreken)</p>	<p>Om de les af te sluiten vormen de leerlingen en docenten een protestgroep. In deze protestgroep gaan jullie in een groep staan. Iedereen bedenkt een zin over wat je vindt van discriminatie, wat je er tegen zou willen doen, waarom het niet klopt, of iets anders waar je bij</p>

tegen discriminatie)	dit onderwerp aan denkt. Eerst horen we van iedereen haar/zijn zin, en daarna roepen we drie keer heel hard onze eigen zin tegelijkertijd.
----------------------	--

Aanvulling andere les

In een andere les kunnen de leerlingen voor zichzelf opschrijven of bespreken wat ze hebben herkend in hun eigen leven van de lessen en wat ze hebben geleerd in de lessen. Mogelijk kan er ook een kort evaluatieformulier ingevuld worden om de les te verbeteren.

Andere oefeningen

In deze lessen is niet expliciet gestuurd op het verkennen van nieuwe mogelijkheden in de toekomst en van routes hiernaar toe. In deze lessen is er ook weinig aandacht gegeven aan de relatie tussen de toekomst en het heden en verleden. Hieronder beschrijf ik kort enkele oefeningen waar dit mee zou kunnen.

In duo's of kleine groepjes verkleed je elkaar en bedenk je welke persoon zulke kleren aan zou kunnen hebben. Vervolgens kun je deze persoon presenteren aan de groep.

Maak een diavoorstelling waarin je een zelfgekozen toekomst uitbeeldt. Hiervoor maak je een beeld over het nu, over een tussenstap naar die toekomst toe, en over de gekozen toekomst zelf. Je kunt ook een moment in het verleden laten uitbeelden die te maken heeft met deze toekomst. (Een opwarming voor deze oefening is het om groepjes in drie beelden bijvoorbeeld een vakantie of een bankoverval te laten uitbeelden).

Een meer gevorderde oefening is het om de klas in drie groepen te verdelen die een kort toneelstuk bedenken over de toekomst waarin een bepaald onderwerp centraal staat (bijvoorbeeld klimaatverandering, werk dat ze gaan doen, vrijetijdsbesteding) Een groep maakt een voorstelling van de slechtst mogelijke toekomst, een groep maakt een voorstelling van de best mogelijke toekomst, en een groep maakt een voorstelling van de toekomst als de tijd normaal zou doorgaan zoals het nu gaat.

Bijlage 2: Samenvatting ontwerpprincipes (eerste versie)

In dit document geef ik kort weer welke ontwerpprincipes volgens mij belangrijk zijn voor de theaterlessen van het FutureMe programma gebaseerd op de interviews en literatuur. Het betreft ontwerpprincipes voor het ondersteunen van de ontwikkeling van het toekomstbewustzijn van leerlingen in het speciaal onderwijs. De ontwerpprincipes richten zich op het complete lesprogramma, waarmee ik wil zeggen dat niet iedere les alle ontwerpprincipes hoeft te integreren. Ik maak onderscheid tussen procedurele en substantieve ontwerpprincipes. Substantieve ontwerpprincipes geven de inhoudelijke karakteristieken van

de theaterlessen aan. Procedurele ontwerpprincipes (P) ondersteunen de verdere ontwikkeling van het lesprogramma in de toekomst. (Plomp & Nieveen,)

Voor het ordenen van de ontwerpprincipes gebruik ik vijf thema's: tijd, maatschappij, de klas, esthetische kwaliteit en evaluatie. Hieronder werk ik kort de ontwerpprincipes uit.

Tijd

- Ondersteunen bij het leggen van een relatie tussen het verleden, het heden en de toekomst. Door de relatie met het verleden en heden te leggen kunnen leerlingen de toekomst beter verbinden met het eigen leven.
- Ondersteunen van het verbreden van ideeën over toekomstmogelijkheden. Leerlingen hebben vaak een beperkt idee van wat er mogelijk is in de toekomst. Het is belangrijk om op verschillende terreinen meerdere opties te kunnen zien van wat er mogelijk is in de toekomst.
- Ondersteun het maken van plannen van een route naar de toekomst. De verschillende routes naar een doel toe zijn een belangrijk element van toekomstbewustzijn.
- Ondersteun het gevoel van regie over het eigen leven
- Biedt de mogelijkheid om te oefenen voor het echte leven. Theater biedt een uitgelezen kans om te oefenen voor situaties die echt mogelijk zijn op weg naar de toekomst toe.

De maatschappij

Om leerlingen te ondersteunen in de ontwikkeling van hun verhouding tot de maatschappij beschrijf ik twee mogelijkheden.

- Ondersteun leerlingen om kritisch te denken over maatschappelijke structuren. Maatschappelijke structuren bepalen voor een belangrijk deel hoe leerlingen denken en de toekomst zien. Leerlingen ondersteunen om na te denken over deze structuren kan hen helpen op een andere manier hun toekomst vorm te geven.
 - Ondersteun leerlingen om bestaande culturele beelden te bevragen en te veranderen. Leerlingen krijgen vanuit alle kanten bepaalde beelden aangereikt over wie ze zijn, wat ze zouden moeten willen en wat ze kunnen. Door dit om te zetten in theaterscènes, dit te bespreken en in het theater hier veranderingen in aan te brengen, kunnen leerlingen anders gaan denken over deze beelden.
 - Maak ruimte voor kritische en dialogische gesprekken over maatschappelijke thema's en de theatrale verbeelding daarvan. In de verhalen van leerlingen zitten vaak onrechtvaardige machtsstructuren verborgen zoals bijvoorbeeld systematische discriminatie. Via gesprekken en het theater over de ervaringen van leerlingen kunnen leerlingen bewust worden van deze maatschappelijke systemen. Dialogische gesprekken kunnen leerlingen helpen om elkaar te laten begrijpen en elkaar te ondersteunen. Kritische gesprekken over de ervaringen en elkaars ideeën kunnen leerlingen helpen om maatschappelijke structuren te begrijpen en te beoordelen.

- Ondersteun leerlingen in het zorg dragen voor elkaar en de eigen omgeving. Een belangrijk onderdeel van de relatie tussen leerlingen en de maatschappij is hun beeld van een betere samenleving en hoe ze hier zelf zorg voor willen dragen. Het ontwikkelen van idealen en de wil om in de eigen omgeving hiervoor zorg te dragen zijn een onderdeel van iemands toekomstige leven.
 - Ondersteun leerlingen in het vormen van een groep. Het leren zorgen kan beginnen in de klas zelf. Theater kan eraan bijdragen dat een klas een groep vormt, elkaar leert ondersteunen en voor gezamenlijke belangen leert opkomen. Met het vormen van een groep kunnen leerlingen leren er niet alleen voor te staan om iets te bereiken in de toekomst maar dat andere mensen hen kunnen helpen en zij zelf de ervaring hebben anderen te kunnen ondersteunen.

De klas

- Maak per klas een contextspecifieke uitwerking van de lessen (P). Per klas kan een les anders uitpakken. Lessen die gegeven worden moeten daarom aangepast worden aan de specifieke klas. Evaluaties door verschillende klassen van dezelfde les kunnen vergeleken worden om beter te achterhalen welke lessen bij welke groepen bruikbaar zijn.
- Geef aandacht aan de relatieopbouw met de leraar/theatermaker. De relatie tussen de leraar en de leerling is een van de belangrijkste ingrediënten om leerlingen zich actief te laten in te zetten in de lessen.
- Ondersteun de relatieopbouw tussen leerlingen. Het zorgen voor vertrouwen en veiligheid tussen de leerlingen is een voorwaarde om goed met de groep te kunnen werken en persoonlijke onderwerpen te kunnen bespreken.
- Ondersteun het verhogen van de eigenwaarde van de leerlingen. Leerlingen hebben vaak een negatief zelfbeeld. Positieve feedback en een positieve sfeer in de klas kunnen leerlingen helpen om vertrouwen te krijgen in het eigen kunnen. Daarnaast is het belangrijk dat de opdrachten leerlingen in staat stellen om goed theater te maken zodat ze hier voldoening en trots uit kunnen halen.

De esthetische kwaliteit

- Het programma maakt gebruik van de (zintuiglijke) ervaringen van leerlingen bij het begrijpen van de wereld. Theater kan leerlingen helpen om niet te veel vanuit de cognitie maar meer vanuit de zintuigen, het hart en de intuïtie 'na te denken' over het eigen leven.
- Combineer van theatrale werkwijzen en gesprekken. Leerlingen kunnen het lastig vinden om uit zichzelf een toekomst te bedenken. Theatrale werkwijzen helpen de verbeelding op gang te brengen. Gesprekken zijn belangrijk om deze verbeelding te verbinden met het eigen leven.
- Ondersteun de leerlingen bij het leren omgaan met de eigen emoties. Om leren omgaan met de eigen emoties is een hulpmiddel bij het ontwikkelen van toekomstbewustzijn. Theater kan leerlingen helpen aan de eigen emoties een bepaalde vorm geven zodat er met meer afstand naar gekeken kan worden.

- Het programma maakt gebruik van de esthetische kwaliteit van theater. Theater is educatief het sterkste als de opdrachten en gemaakte scènes mooi, grappig en/of ontroerend zijn zodat de leerlingen zich aangesproken voelen en nieuwe kanten van zichzelf, elkaar, en de wereld kunnen ontdekken. Spelen met herkenbaarheid en vervreemding kan gebruikt worden om de esthetische kwaliteit van theater te vergroten.
- Het programma helpt leerlingen zichzelf te presenteren aan de buitenwereld. Presentaties voor de buitenwereld helpen leerlingen om hun ontwikkeling aan belangrijke mensen in hun omgeving te laten zien en kan de omgeving inspireren om de jongeren positief te ondersteunen.

Evaluatie

- Het programma gaat uit van een hechte samenwerking tussen docenten, theatermakers, leerlingen, wetenschap en de projectleiding (P). Beoogt de expertises van betrokkenen uit de verschillende werkvelden (theater, onderwijs, wetenschap) zo goed mogelijk te benutten.
- Evalueer de inhoud, de werkvormen, de kunstzinnige ontwikkeling van leerlingen, het effect van de lessen en de aansluiting bij de context (P). De lessen en het lesprogramma kunnen geëvalueerd worden op de inhoud van de onderwerpen, de bruikbaarheid van de werkvormen, de kunstzinnige ontwikkeling van de leerlingen, de uitwerking op het toekomstbewustzijn van de leerlingen en op de vraag in hoeverre de lessen aansluiten bij de school en de klas.
- Ondersteun leerlingen bij het evalueren van de eigen ontwikkeling. Voor leerlingen kan het moeilijk zijn om de eigen ontwikkeling te zien en te begrijpen. Het gebruik maken van theater om de eigen ontwikkeling fysiek uit te beelden kan leerlingen mogelijk helpen om deze beter te begrijpen.

Engelse versie

Design principles

In this document I briefly describe the design principles which are, based on this research, important in developing theatre classes that support the FutureMe program. These design principles are specially designated to support learning for children with special needs. The design principles address the complete program which means that not all principles have to be implemented in every single class. I make the distinction between procedural and substantive design principles. Substantive design principles describe the characteristics of the classes. Procedural (P) design principles aim to support further development of the program in the future.

To organise the design principles I use five theme's: time, society, class, esthetic quality, and evaluation.

Time

- Support students relating past, present and future. By relating the future to the past and the present students are better able to connect their imagined future to their life.
- Support broadening their ideas about the future. Students can have limited ideas about what is possible in the future. It is important to develop on multiple areas achievable possibilities.
 - Connect theatrical techniques to conversations. Students can find it hard to come up with new ideas on their own. Theatrical techniques can help them to kickstart their imagination. Conversations about these imaginations are important to connect them to their own lives.
 - Support researching inspiring role models. Positive role models and their stories can help students to come up with ideas about their possibilities. Theatre can help to enact these stories and this way make them more tangible.
- Support their activities for planning different routes towards the future. The different ways students can reach their goals are part of someone's future consciousness.
 - Give the possibility to practice (possible) real life situations. Theatre is a medium which can be used to practice for situation one can encounter on their way to a certain goal.
 - Help students prepare on insecurities and disappointments. In the life of students and in the world many things are constantly changing and certain goals can become unreachable or achievable. By acting out what can change in the future the program can help students explore possible futures and to prepare for possible obstacles along the way.

Society

I describe two possibilities to support students in developing their relation to society.

- Support students to be critical about societal structures. In the stories of students we can many times trace different forms of injustice.
 - Support students to think about and change existing cultural images. Students are constantly influenced by cultural images about who they are and what their life should look like. By translating these images to theatre we can discuss them and replace them for new images.

- Combine critical and dialogical conversations. Through conversations students can become aware of different societal structures that influence their lives. Dialogical conversations can help students to understand and support each other. Critical conversation can help students to make judgements and understand societal structures.
- Support students to take care of each other and their surrounding. Students can develop ideals about the world they live in and think of ways they want to strive for these ideals.
 - Support students to form a group. Learning to take care of others can start in the class itself. Theatre can contribute to group cohesion and collectively support each others needs. This way students can learn they are not alone in their struggles but that they can be supported and also can support others.

The class

- Adjust every class to the specific group. Every group can react very different to the same class. classes should therefore be adjusted to the specific class. Evaluations can help discern which classes are fit for what kind of groups.
- Focus on building a relationship between class and teacher. The relation between the teacher and the class is one of the most important ingredients to make students participate.
- Support the building of group cohesion. A safe class in which students trust are conditions to productively work with a group on personal issues.
- Support developing self-esteem. Students many times have a negative self-image. Positive feedback and a positive atmosphere can help students to develop faith in their own possibilities. If the students are able to make theatre with a certain quality it also helps them to get fulfillment and pride.

The esthetical quality

- Make use of (sensual) experiences of the students to understand their lives. Theatre can help students to understand their lives by using their sense, intuition and heard instead of their cognitive functions.
- Support students to deal with their emotions. Learning how to handle your emotions is an aspect of future consciousness. Theatre can help students to shape their emotions in such a way that they can be thought through from a more distant perspective.

- Use the esthetic quality of theatre. Theatre has the most educative potential when the assignments and scènes are beautiful, funny and or moving. In this way students feel drawn to the assignments and can discover new aspect of themselves, each other and the world. Playing with recognizability and estrangement can be used to develop the esthetic quality of theatre.
- The program can help students to present themselves to the world. Presentation can help students to show their development to important people in their lives and can inspire their environment to positively support the students.
- Support the development of self awareness. Theatre can help students discover how they are being perceived by others.

Evaluation

- The program is best developed by a close cooperation between teachers, theatremakers, students, scientists and project management. (P) By the cooperation between these partners their different expertise can be used to develop a program.
- Evaluate the content, the practices, the artistic development of students, the results of the program and the adjustment to the different context. (P) These aspects all contribute to the quality of the program.
- Support students in their own evaluation of their development. Students can find it difficult to be aware of and understand their own development. Theatre can be used to help student physically express their development in order to better understand it.

Bijlage 3: codes

Codegroep	Codes
FutureMe	deze scriptie
	doelen FutureMe
	geschiedenis FutureMe
	ontwikkeling FutureMe
	organisatie FutureMe

	Positieve insteek
	rol theater in FutureMe
Leerlingen	emoties
	situatie leerling
vaardigheden	creativiteit
	I: kwetsbaarheid
	vaardigheden
vormgeving lessen	didactiek
	verwachtingsmanagement
	kunstenaar
	voorwaarden lessen
werkvormen	alternatief voor werkvorm
	beeldentheater
	dialogoog
	gewenste situatie
	humor
	I: active hope
	I: rollenspellen
	I: sollicitatie
	I: statusverschillen

I: therapie

kritisch denken

noodaal

oefenen echte leven

reflectie

samenwerking leerlingen

tijdmachine

vervreemdende situatie

warming up

zelf scènes ontwikkelen

dimensies

agency

alternatieven

omgeving

systematische perseptie

tijd

zorg voor anderen

fasen

evaluatie

motivatie

planning

Bijlage 4: Vragenlijsten

Docenten

In dit interview wil ik graag met je spreken over jouw visie op het FutureMe project en daarnaast over de school waar je werkt en de leerlingen waarmee je werkt. Met mijn eerste vraag wil ik graag beginnen vanuit de praktijk om te begrijpen hoe jij in je lessen aansluiting zoekt - of vindt- bij de leerlingen.

Kun je een moment omschrijven waarop je les goed aansloot bij de leerlingen? (Doorvragen op wat iemand concreet doet om aan te sluiten en waarom dat volgens deze persoon goed werkt bij deze leerlingen).

We hebben nu deze les uitvoerig besproken. Wat zijn in deze school andere belangrijke manieren om bij de leerlingen aan te kunnen sluiten?

Als je nadenkt over theaterlessen wat denk je dan dat belangrijke manieren zijn om aan te kunnen sluiten bij de leerlingen?

Dan zou ik het nu graag met je over de het FutureMe project hebben. Je hebt nu in lessen en in trainingen een beetje kennis gemaakt met het FutureMe project.

Wat zijn voor jou de belangrijkste doelen van het FutureMe project? Kun je vertellen waarom dit volgens jou belangrijke doelen zijn?

Hoe komen deze doelen naar voren in de lessen die je bijgewoond hebt?

Wat zijn strategieën uit je eigen lessen om aan deze doelen te werken?

Dan als laatste wil ik je vragen naar deze school.

Wat zijn voor jou de belangrijkste kansen en belemmeringen voor het FutureMe programma vanuit deze school? Kun je meer vertellen waarom dit kansen of belemmeringen vormen?

Zijn er nog punten die je niet hebt genoemd met betrekking tot het project van FutureMe of de school en leerlingen waar je mee werkt?

theatermakers

In dit interview zou ik graag meer willen leren hoe jij naar het FutureMe project kijkt en hoe je daar een bijdrage aan levert. Ik wil graag beginnen met jouw visie op theater in het onderwijs.

kun je aan de hand van een voorbeeld theaterles aangeven wat theater voor jou zo waardevol maakt?(Doorvragen op wat deze bijdrage was en hoe dit bereikt werd.)

Wat is volgens jou de waarde van het gebruik van theater in het onderwijs? Hoe kan theater hieraan bijdragen?

Wat zijn volgens jou manieren hoe je theateropdrachten kan laten aansluiten bij de groep waarmee je werkt? Zijn er volgens jou nog specifieke manieren om aan te sluiten bij de doelgroep van FutureMe?

Dan zou ik het nu graag met je over het FutureMe project gaan hebben.

Wat zijn volgens jou de belangrijke doelen van het FutureMe project? Kun je vertellen waarom je deze doelen belangrijk vindt?

Wat is volgens jou de bijdrage die theater kan geven aan het Future project?

Toekomstbewustzijn is een belangrijk begrip binnen FutureMe. Hoe kan theater volgens jou de ontwikkeling van toekomstbewustzijn ondersteunen?

Wat zijn voor jou de belangrijkste kansen en belemmeringen voor het FutureMe programma in de school waar je werkt? Kun je meer vertellen waarom dit kansen of belemmeringen vormen?

Zijn er nog punten die je niet hebt genoemd met betrekking tot het project FutureMe en theater in educatie?

kernteam

In dit interview wil ik graag met je spreken over jouw persoonlijke visie op het FutureMe project en welke rol theater hierin kan spelen. Sommige van de vragen die ik ga stellen worden mogelijk al beantwoord in het plan wat jullie geschreven hebben voor het FutureMe project. Ik stel deze vragen om jouw persoonlijke visie op deze onderwerpen te horen.

Wat zijn voor jou de redenen om met het FutureMe project te starten?

Wat zijn voor jou de belangrijke doelstellingen van het FutureMe-project? Kun je vertellen waarom deze doelen belangrijk zijn?

Welke rol kunnen theaterlessen volgens jou in deze doelstellingen spelen?

Wat zijn in jouw ogen kansen en risico's op het Marcanti en het Orion College Amstel voor het FutureMe project?

Hoe gaat de ontwikkeling van theaterlessen volgens jou vooralsnog binnen het FutureMe project? Hoe denk je dat in de loop van het project een goed theaterprogramma opgebouwd kan worden?

Hoe is de financiering van FutureMe geregeld? Op welke manier hebben de financiers invloed gehad op het project?

Wat hoop je dat de bijdrage van mijn onderzoek zal zijn aan het project van FutureMe?

Zijn er nog punten niet besproken met betrekking tot het project van FutureMe en theater?

Groepsgesprek

In dit groepsgesprek wil ik het graag met jullie hebben over de twee lessen en ontwerpprincipes die ik ontwikkeld heb. Ik hoop met jullie input deze zo bruikbaar mogelijk voor jullie te maken. Het idee achter deze documenten is dat het jullie, docenten en andere theatermakers kan helpen om zelf theaterlessen te ontwikkelen voor het FutureMe programma. In dit gesprek wil ik graag jullie visie op de documenten horen en hoe deze voor jullie het beste bruikbaar zouden zijn.

Wat zijn de sterke en zwakke punten van deze lessen?
Hoe sluiten deze lessen aan bij de leerlingen en bij FutureMe?
Wat zijn belangrijke didactische strategieën om deze lessen te kunnen begeleiden?
Hoe kunnen deze lessen optimaal de ontwikkeling van toekomstbewustzijn van leerlingen ondersteunen?
Hoe kun je deze lessen differentiëren voor niveau verschillen?

Hoe zouden jullie deze les op je eigen manier kunnen geven?
Welke voorbereiding is voor deze lessen nodig om deze lessen te laten slagen?
Welke nazorg is belangrijk bij lessen waar leerlingen mogelijk persoonlijk geraakt worden?
Hoe kunnen we de leerlingen laten documenteren over het proces en de resultaten van deze les?
En wat kan het reflectieproces na afloop van de les versterken?
Hoe kunnen we deze lessen verbinden met andere vakken en andere kunstdisciplines?

Dan zou ik het nu nog graag kort met jullie hebben over de ontwerpprincipes die het maken van lessen zouden kunnen ondersteunen.
Wat viel jullie op bij het lezen van deze principes?
Hoe zouden jullie deze principes kunnen vertalen naar het ontwikkelen van nieuwe lessen?
Wat zou jullie daarbij kunnen helpen?

Australian theatremaker

This is an interview about the documents I did send to you about the classes I developed and the principles underlying theatre classes. It is about theatre classes that help students in special education, with special needs, develop their Future Consciousness. I already interviewed some theatremakers here about the classes and that was much about didactics. In this interview I will focus more on the principles. Do you have any questions beforehand?

Could you describe a class you once gave in which you felt future consciousness really improved and developed in this class for people, it really helped in Future Consciousness?
How can you balance between distancing techniques and keeping the theatre familiar?
How can theatre help people to think of and explore alternative ways to look at the Future?
Can you explain why you defined the classes I developed as assertiveness training with futures focus?

How can you make theatre with students which relates to social developments?
 What are doubts for you concerning theatre that supports the development of Future
 Consciousness?

Bijlage 5: Datamanagementplan

1.a	Werktitel Masterthesis, student, begeleider, meelezer, eventuele externe opdrachtgever(s), datum van dit plan en van eerdere versies	Stemmen van de Toekomst, Joep Delsasso, Isolde de Groot, Wouter Sanderse, FutureMe, 31-01-2020
1.b	Wie is de eerstverantwoordelijk e voor het datamanagement?	Begeleider Isolde de Groot
	Beschrijving van de data	
2.a	Worden bestaande data hergebruikt of	Nieuwe data gegereneerd

	nieuwe data gegenereerd?	
2.b	Om welke soort(en) data gaat het; omvang van de bestanden; groeitempo?	Interviewdata: audio- opnames, transcripten. Observaties: video opnames en thick descriptions.
	Standaarden en metadata, ofwel alles wat nodig is om de data te vinden en te benutten	
3.a	Welke metadastandaarden worden gebruikt (vindbaarheid)?	nader te bepalen
3.b	Welke coderingen e.d. worden gebruikt die toekomstige koppeling met andere data mogelijk maken (duiding, interoperabiliteit)?	n.v.t.

3.c	Welke software en eventueel hardware wordt er gebruikt (<i>duiding, bruikbaarheid</i>)?	Atlas-Ti
3.d	Wat wordt er gedocumenteerd en bewaard om replicatie mogelijk te maken? Wat zijn de afspraken als betrokkenen (voortijdig) vertrekken?	vragenlijst, interviewguide, codeerschema. Observatie-analyse plan.
	Ethisch en juridisch	
4.a	Hoe wordt bij het verwerven of genereren van de data de hiervoor eventueel benodigde toestemming verkregen van dataleverancier/ proefpersonen/ ...? Welke beperkingen	In elk geval een informed consent formulier.

	gelden er eventueel tijdens het onderzoek?	
4.b	Hoe worden gevoelige gegevens beschermd tijdens en na het project?	Volgens UvH protocol worden persoonlijke gegevens gedurende het onderzoek door de datamanager bewaard.
4.c	Zijn de data na het project – eventueel na een embargoperiode – als Open Access beschikbaar? Zo nee, welke voorwaarden gelden er?	Nee
	Opslag en archivering	
5.a	Hoe wordt voldoende opslag- en backup-capaciteit tijdens het project geregeld, inclusief versiebeheer? Zijn de kosten	Volgens UvH-protocol, opgeslagen op R-schijf

	hiervoor gedekt; zo nee...?	
5.b	Waar en hoe lang worden de data na afloop van het project beschikbaar gesteld voor vervolgonderzoek en verificatie? Is dit een <i>Trusted Digital Repository</i> , dus met een internationale certificering? Zo niet, hoe worden de data dan vindbaar (<i>denk aan metadata en aan persistent identifiers zoals DOI, Handle en URN</i>) en duurzaam toegankelijk en bruikbaar?	N.v.t.
5.c	Zijn de kosten voor (het voorbereiden van de data voor) archivering gedekt; zo nee...?	UvH: ja.

Bijlage 6: Feedback

T1

- Voorkennis: Ik snap niet waarom het vereist is dat ze kennis van theater moeten hebben? Volgens mij kunnen deze opdrachten ook zonder kennis, maar wat wel belangrijk is, is dat de leerlingen de regels van het theater kennen en zich opstellen in de rol van danwel acteur danwel publiek. Daar zou je misschien wat aandacht aan kunnen besteden. Daarop aansluitend praat je ook over vereiste veiligheid. Mee eens! Maar ik mis nog een beetje hoe jouw lessen daar wellicht in kunnen bijdragen? Wat doe jij als theaterdocent om die veiligheid te creëren?

-Zouden er bij de veilige optie A wat meer vrouwen bij kunnen ;). Je doet het wel heel bewust bij huisman/vrouw, maar niet bij de sporters, niet bij koning..

- Ik zou de status opdracht in les 1 doen en de post it opdracht in les 2. Laat ze eerst leren wat status is, daarna kunnen ze het naar hun eigen wereld toetrekken. Hierbij mis ik ook wat vragen naar leerlingen. Wat is status? En wat is discriminatie volgens de leerlingen? Nog een reden waarom ik het zou omdraaien. De leerlingen moeten eerst ervaren dat lage status spelen ook leuk kan zijn. De opdracht in de kring (cola) en de scènes met status 1,2,3 zijn in die zin veiliger om dat te ervaren dan de post its

- Over de post its. Het is me niet duidelijk of de leerlingen weten wat er op hun rug wordt geplakt.

-Post it: Het lijkt me té veel als bij 1 ontmoeting op allebei de briefjes moet worden gelet. Ik zou dit simpeler maken. Groep 1 heeft een briefje, groep 2 niet, en moet dus enkel reactie spelen.

Je geeft zelf voor deze opdracht al een alternatief. Ik verwacht ook dat dat nodig is. Deze opdracht kan chaos worden, hoe leuk ook;). Je kunt de groep evt ook in tweeën delen, waarbij je de helft als publiek laat kijken en reflecteren op wat ze zien bij de rondlopende groep

- De opdracht met de standbeelden: ik betwijfel of ik het sterk vind om tegenover het complimenten standbeeld het discriminatie standbeeld te zetten. Kun je dan niet beter spreken over 'buitengesloten worden' en later misschien het gesprek aangaan 'dit gebeurt er misschien

ook wel bij discriminatie.' mijn ervaring is namelijk dat als je tegen leerlingen zegt 'we hebben het over discriminatie' dan voelen ze het educatieve gehalte en reageren ze plichtsgetrouw, ze zeggen wat je wilt horen, maar als je het laat ervaren zonder letterlijk te benoemen krijg je vaak veel mooiere reacties.

-Status opdracht met de cijfers is leuk, maar veel te ingewikkeld voor je doelgroep. Dat moet je opbouwen. Eerst eens een scène tussen hoge en lage status spelen, als ze dat snappen en volhouden...laten omdraaien (wat zou er kunnen gebeuren dat de status in deze scène omwisselt). Daarna kun je een derde persoon toevoegen die er tussen staat en dat betekent dat hij ook de hielen likt van nr 1, maar de baas is over nr 3.
Volgende stap zou jou optie kunnen zijn, het zelf uitdelen van cijfers..

T3

RANDOM RESPONSES TO THE DOCUMENTS (DESIGN PRINCIPLES AND CLASSES)

- Futures focus gives an automatic goal
- Lessons seem to be assertiveness training with the futures focus
- Theatre certainly helps to bring the alternative desired situation to life in a controlled short term format
- Imagination and spontaneity kickstarters suggest you have been reading Keith Johnstone's book Impro, which encourages the creation of ideas – whole chapter on spontaneity is useful
- Three aspects, changing images, conversing and caring useful design structure, helpful to know this
- The classes give opportunity for adjustment which is essential. Will there be scope for solo performances and group performances so that each may give their own creative statement as well as contributing to a group performance? The performance can move from group to individual and back again, with a theme or topic for the whole and each student gives a personal aspect to the piece as well as contributing to the negotiated group section.
- Creating distance is a very good strategy, and there are plenty of ways to do this, by setting the scène in different contexts; as a circus, puppet show, or a zoo, or a news

item or documentary, or any other setting different from their own current lived experience. None of this will be new to you!

- I've used student stories they are willing to share and have the group act it out with the student in charge of the scène.
- I've seen act outs with endings that are hurtful or distressing, and when replayed, anyone in the audience can call out "stop!" and take over a role and change the dialogue so that the ending is changed to become more positive or to avoid the hurt. This is effective as long as they don't use unrealistic (superhero) changes! They actually use the scène to rewrite the ending. This can be done a few times with different people contributing at different times.
- I've not had much success teaching status to students below the age of 15, perhaps because they are still struggling with their own identity and have not settled it yet. I have found they can be intimidated by some status exercises. Your experiences may be different of course.

K1

Qua voorbereiding: in iedere klas wordt gepest. Hoe zou je daar wel een les als deze kunnen doen? Welke elementen van de les kan je differentiëren? Als dit een medium les is qua moeilijkheidsgraad wat is dan een beginner en een expert les? juist in VSO en VMBO kan er keihard naar elkaar worden gereageerd door leerlingen. Negatieve groepsdruk.

hoe zou volgens jou een andere kunstdiscipline uit FM kunnen aansluiten op jouw les? Het e Portfolio wordt o.a gebruikt om het proces van de leerling te documenteren. Het proces en de resultaten (werken in verschillende kunstdisciplines). Wat zouden leerlingen van jouw lessen kunnen documenteren in hun persoonlijk ePortfolio? Met de focus op beeldend werk, een foto of film. En welke reflectievragen zouden we in het ePortfolio kunnen plaatsen om de bewustwording van wat gedaan en ervaren te versterken?

Mooi onderwerp 'discriminatie'. Hoe kom je aan het onderwerp?

ik ben verrast dat zo'n groot onderwerp heel goed past in het gedachtegoed van FM. Het sluit aan bij verschillende modules en dimensies van Toekomstbewustzijn.

wat ik mis voor de overdraagbaarheid van de lessen aan andere docenten en kunstenaars:

- focus op welke competentie? Zie bijlage Octopus en Basiscompetenties

-focus op welke dimensie Toekomstbewustzijn?

- voorbeelden uit film, tv, theater

heb je bovenstaande punten expres eruit gelaten? Zo ja, hoezo?

Al lezend kan ik de les goed volgen en begrijpen. Dus overdraagbaar.

wat ik sterk vind is dat je een les hebt ontwikkeld die werkt aan het bewustzijn van (on)gelijkheid en dit handen en voeten geeft door het de leerlingen zelf te laten spelen/ervaren. Ik stel me voor dat het veel stof bij de jongeren kan opwaaien. En misschien ook wel pijn losmaken.

Heb je daar ideeën over? Hoe een les af te sluiten zodat iedereen ‘veilig’ naar huis gaat maar ook weet dat er gepraat kan worden met een leraar/zorg-persoon?

K2

In de ontwerpprincipes zie ik mooi verschillende uitgangspunten van FutureMe terugkomen. Wel vraag ik me af waarom je tot deze keuze bent gekomen van elementen uit FutureMe. Je moet onvermijdelijk keuzen maken, maar de onderbouwing daarvan zou ik expliciteren zodat ook duidelijk wordt wat blijft liggen en waarom en welke prioriteiten je legt en waarom. Ik ben benieuwd te horen of deze ontwerpprincipes behulpzaam zijn voor de betrokken kunstenaars, dan kan dit document wellicht breder ingezet worden.

Wat de inhoud van de les betreft, kan me goed voorstellen dat discriminatie een belangrijk thema is voor de leerlingen en dat deze opzet voor hen ook leuk en passend is. Enkele vragen:

1. Ik zie de relatie met FutureMe en toekomstbewustzijn eigenlijk alleen in 1 van de 7 leerdoelen duidelijk terug dus dat mag van mij duidelijker. Hoe is het thema discriminatie en/of de uitwerking hiervan gerelateerd aan de bouwstenen van FutureMe? (bijvoorbeeld de modules, de Active Hope methode, de dimensies van toekomstbewustzijn?).
2. Hoe heb je de ontwerpprincipes toegepast om deze specifieke les te ontwerpen? Door je stappen te verhelderen help je mij niet alleen om de keuzes voor deze les te begrijpen maar ook om concreter te maken hoe je van ontwerpprincipes tot een les komt. Dat is belangrijke informatie voor de verdere ontwikkeling van het project.

3. Tenslotte vraag ik me af hoe het thema discriminatie tot stand is gekomen. Komt dit voort uit je eigen interesse, gesprekken met docenten, kunstenaars? uit gesprekken met leerlingen? of een combinatie hiervan?