

Sprakeeloos

Het gebruik van non-verbale
methodes in het voortgezet onder-
wijs aan vluchtelingenjongeren



SPRAKELOOS

**Het gebruik van non-verbale methoden in het
voortgezet onderwijs aan vluchtelingenjongeren**

Opdrachtgever: ESF-project VIEW van de Vier Grote Gemeenten
Coördinatie VIEW: A.C. van der Horst, G. Langerveld

Illustraties: Elsbeth de Ruiter

De illustraties op de omslag, p. 8, 25, 28, 37 en 43 zijn ontleend aan 'Drama maakt mijn hoofd weer blij' van Eveline Spanjers. Eindhoven, Kempenpoort, 1998.

Ontwerp omslag: Casper Klaasse

Redactie: Bram Tuk

Een uitgave van
Stichting Pharos
Postbus 13318
3507 LH Utrecht
tel. 030 234 98 00
fax 030 236 45 60

ISBN 90 75955 13 8
NUGI 150 / 664 / 724
Bestelnummer 99.004

© 1999, het copyright van de teksten berust bij de auteurs.

© 1999, het copyright van de teksten van Germa de Jong, Sander Mateman, Ien van Nieuwenhuijzen, Bram Tuk en Truus Wertheim berust bij Stichting Pharos, Utrecht.

Niets uit deze uitgave mag vermenigvuldigd worden en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie of op welke wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

INHOUD

	Voorwoord <i>Pierre Heijnen</i>	4
1	Inleiding <i>Bram Tuk</i>	5
2	Creatieve therapie: preventie of curatie <i>Truus Wertheim</i>	15
3	Drama, een schoolvoorbeeld <i>Jacobien Bosch</i>	23
4	Drama maakt mijn hoofd weer blij <i>Eveline Spanjers en Jetje Jung</i>	27
5	Creatieve therapie op een vso/lom-school <i>Germa de Jong en Ien van Nieuwenhuijzen</i>	34
6	Samenvatting en conclusies expertmeeting <i>Sander Mateman en Bram Tuk</i>	41
	 Bijlage 1 Inventarisatie methoden sociaal-emotionele begeleiding <i>Sander Mateman</i>	 45
	 Bijlage 2 Deelnemers expertmeeting Sprakeloos	 49

VOORWOORD

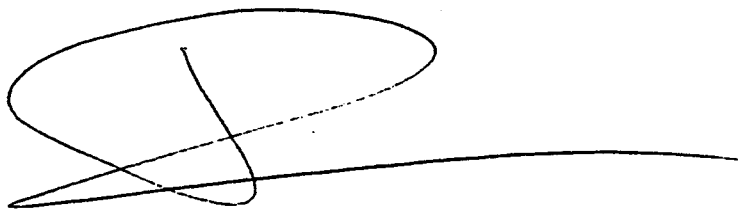
Pierre Heijnen

In toenemende mate worden scholen voor voortgezet onderwijs geconfronteerd met vluchtelingen. Jongeren uit landen waar sprake is van repressie, politieke onrust of een oorlogssituatie. De traumatische ervaringen uit het verleden kunnen een groot stempel drukken op de huidige psychische en lichamelijke toestand.

In 1997 nam staatssecretaris T. Netelenbos het onderzoeksrapport van het Haagse Project Neveninstromers 12 - 17 naar de aard en omvang van psycho-sociale problematiek van vluchtelingen in het voortgezet onderwijs in ontvangst. Uit het onderzoek bleek dat een groot aantal van deze leerlingen met een veelheid aan problemen kampt. Meer dan 50% overschrijdt, zo blijkt uit testgegevens, de klinische grenswaarde. Dwanggedachten, piekeren en slaapproblemen staan hoog in de rangorde van klachten. De signalen worden echter nauwelijks als zodanig opgemerkt door leerkrachten. Het is daarom van groot belang dat deskundigheidsbevordering van onderwijsgevendend plaatsvindt en dat hulpverlening in samenhang met het onderwijs laagdrempelig wordt georganiseerd. Vooral het belang van een integrale benadering van deze doelgroep door onderwijs, jeugdhulpverlening, gezondheidszorg en gemeente wordt door alle betrokkenen benadrukt.

De gemeente Den Haag heeft mede naar aanleiding van de uitkomsten van het onderzoek het initiatief genomen om namens de vier Grote Gemeenten een aanvraag in te dienen bij het Europees Sociaal Fonds voor een project om structurele verbeteringen in de begeleiding en hulpverlening van vluchtelingen te realiseren. De aanvraag werd in 1998 gehonoreerd en het project Vluchtelingen in een Werkgelegenheidstraject (VIEW) was een feit.

In opdracht van het project VIEW organiseerde stichting Pharos de expertmeeting 'Sprakeloos'. Een treffende titel. De vluchtelingenjongeren missen in de beginfase van hun Nederlandse schoolloopbaan door de gebrekkige taalvaardigheid en psychische belemmeringen de mogelijkheid om gevoeliger onderwerpen met anderen te bespreken. De mogelijkheden en het gebruik van non-verbale methodieken als creatieve therapie en het vak dramatische expressie voor de hulpverlening aan vluchtelingen stond centraal in deze bijeenkomst. In deze publicatie treft u de weergave hiervan aan. Ik beveel u het lezen van het rapport van harte aan. Wat mij naast alle actuele informatie aanspreekt is dat nieuwe wegen zichtbaar worden die ongetwijfeld hun waarde zullen bewijzen voor deze doelgroep. Tevens constateer ik dat in het project VIEW en ook uit het rapport van Pharos, blijkt dat het draagvlak bij onderwijs en instellingen om voor deze doelgroep aan de slag te gaan volop aanwezig is. Ik wens u veel succes bij het verder ontwikkelen van de opgedane inzichten en de implementatie daarvan in onderwijs en hulpverlening.



Pierre Heijnen

wethouder van Onderwijs, Sociale Zaken, Werkgelegenheidsprojecten
en Integratie- en Emancipatiebeleid in Den Haag

1 INLEIDING

Bram Tuk

Een kind overkomt iets verschrikkelijks, zijn tot dan vertrouwde wereld valt uit elkaar. Tijdens de gebeurtenis kan het er met niemand over praten, omdat het te klein is om te praten, omdat wat het ervaart in woorden niet valt over te brengen, of omdat er niemand is om mee te praten. De vertrouwde volwassenen zijn er niet, of ze zijn te zeer in beslag genomen door wat hen zelf overkomt om het kind voldoende aandacht te kunnen geven, ze kunnen niets uitleggen.

Truus Wertheim

Het kind in het bovenstaande citaat is het kind dat de Tweede Wereldoorlog meemaakte. Joodse kinderen en veel kinderen die in voormalig Nederlands-Indië woonden, waren in die periode slachtoffer van vervolging en oorlogsgeweld. Velen van hen waren ook op latere leeftijd niet in staat om te verwoorden wat hen overkomen was. Pas toen zij ernstige psychische problemen kregen, gingen zij op zoek naar ondersteuning. Sommigen leerden spreken over wat zij meegemaakt hadden. Anderen vinden heden ten dage baat bij de mogelijkheid om zich zonder woorden te uiten over wat zij meemaakten. Zij tekenen, schilderen en maken beelden.

De ervaringen van deze groep zijn enigszins te vergelijken met de vluchtelingenkinderen die momenteel naar Nederland komen. Per jaar arriveren gemiddeld tien-duizend vluchtelingenkinderen in Nederland. Velen van hen komen uit gebieden waar oorlogen woeden.

Dit inleidende hoofdstuk gaat over de achtergronden van vluchtelingenjongeren en de noodzaak van preventief handelen. Preventief in de zin dat bedreigende factoren voor de gezondheid en het welzijn van vluchtelingenkinderen verminderd worden. Het gaat over de mogelijkheden van preventieve 'onderwijs' methodes in het voortgezet onderwijs en in het bijzonder over het (verder) ontwikkelen van methodes waarin de Nederlandse taal een beperkte rol speelt.

Niet bij machte, het vermogen om te spreken missen

Dit hoofdstuk is net zoals de andere hoofdstukken in dit boek in eerste instantie geschreven als inleiding voor de expertmeeting 'Sprakeloos'. Deze titel, die ook voor dit boek gebruikt is, spreekt bijna voor zich. Toch is het nuttig om de verschillende betekenissen van sprakeloos apart te noemen. Apart omdat zal blijken dat deze betekenissen van belang zijn, wanneer we het in dit kader hebben over de ervaringen van vluchtelingenjongeren.

Sprakeloos betekent:

- 1 Niet bij machte zijn om te spreken (op een zeker ogenblik, door een uitwendige oorzaak).
- 2 Het vermogen om te spreken missen.

Vluchtelingenjongeren maken soms schokkende dingen mee die niet in woorden zijn uit te drukken, ze behoren tot het onzegbare. Schokkende gebeurtenissen overspoelen het individu en de normale 'handhavings- en verdedigingsstijl' wordt kortere of langere tijd uitgeschakeld. (Wolters, 1995) Dergelijke ervaringen zullen ook op langere termijn niet gemakkelijk geuit worden. Men is niet bij machte om te spreken.

De tweede betekenis (het vermogen om te spreken missen) slaat bij vluchtelingenjongeren op de beheersing van de Nederlandse taal. Zij brengen veel tijd door op school en ontmoeten Nederlandse docenten en medeleerlingen met veel verschillende nationaliteiten. Om elkaar te verstaan moeten zij opnieuw een gezamenlijke taal leren spreken: Nederlands. Dat kost sommige jongeren veel tijd. Ook als zij redelijk Nederlands spreken, biedt de nieuwe taal in het dagelijkse gebruik nog niet de veiligheid van de 'moeder'taal. Daardoor is het soms lastig om gevoeliger onderwerpen met anderen te bespreken.

Niemand om mee te praten

Het openingscitaat benadrukt dat om te kunnen spreken er vooral iemand moet zijn om mee te praten.

Omdat vluchtelingenfamilies vaak incompleet zijn door oorlogsgeweld en het gedwongen vertrek, raken vluchtelingenjongeren soms tijdelijk ouderloos. In Nederland verblijft een grote groep vluchtelingenjongeren zonder ouders; ook zijn er veel eenoudergezinnen.

Ouders kunnen niet alleen letterlijk afwezig zijn, maar ook figuurlijk. Zij kunnen opgesloten zijn in hun eigen verleden of in beslag genomen worden door de actuele zorgen over elders verblijvende familieleden. De energie die het kost om in Nederland te overleven, kan ten koste gaan van de aandacht voor hun kinderen. Vluchtelingenouders menen net zoals andere mensen die extreem nare omstandigheden meemaken, dat men het verleden beter kan laten rusten. Zij menen hun kinderen te beschermen door niet over het verleden te spreken.

Door deze oorzaken zijn zij geen klankbord voor de ervaringen van hun kinderen. Deze zullen op hun beurt hun ouders willen ontzien en hen niet lastigvallen met nare herinneringen, akelige dromen of moeilijke vragen. Vluchtelingenjongeren vermijden ook om met leeftijdgenoten te spreken over wat in het verleden heeft plaatsgevonden.

Als vluchtelingenjongeren sprakeloos waren en nu nog zijn, roept dat de vraag op of we hun een stem kunnen geven en hen mondig kunnen maken. Daarvoor dienen we allereerst hun achtergronden in beeld te brengen.

Demografische gegevens

In de afgelopen vijf jaar vroegen elk jaar gemiddeld vijfendertigduizend mensen asiel aan in Nederland. De grootste groepen zijn afkomstig uit Bosnië, Irak, Somalië, Afghanistan, Iran, Sri Lanka en Joegoslavië. Het aandeel van de minderjarigen onder de vluchtelingen is de laatste jaren steeds gestegen. Het gaat nu om ongeveer 35 procent. Voor een deel is deze stijging toe te schrijven aan de komst van de zogenoemde AMA's, de alleenstaande minderjarige asielzoekers. (Vluchtelingen-Werk 1997) Dit zijn jongeren die zonder ouders in Nederland asiel aanvragen; van hen zijn er de laatste jaren meer dan tienduizend naar Nederland gekomen.

Per jaar wordt 50 à 65 procent van alle asielverzoeken afgewezen. Omdat er onvoldoende statistische gegevens zijn over het percentage asielzoekers dat na een afwijzing verdwijnt, wordt uitgezet, illegaal wordt of na beroep alsnog een verblijfsvergunning krijgt, is onbekend hoeveel asielzoekers zich uiteindelijk definitief in Nederland vestigen.

Achtergronden

De achtergronden van in Nederland verblijvende vluchtelingenjongeren zijn zeer verschillend. De herkomstlanden en sociodemografische kenmerken zijn verschillend en dat geldt ook voor de ervaringen en de individuele beleving.

Ze stemmen overeen in een aantal min of meer gemeenschappelijke momenten in hun leven, verspreid in de tijd, met specifieke kenmerken en duidelijke grenzen. (Schell, 1998) Tijdens die momenten vinden ingrijpende gebeurtenissen plaats die bepalend zijn voor hun welzijn en gezondheid. Feitelijk gaat het om verschillende fasen in de tijd¹.

- 1 Een reeks van *gebeurtenissen in het herkomstland* leidt tot de vlucht. Volwassenen besluiten om te vluchten en nemen hun kinderen mee. Soms laten ze alleen de kinderen vluchten.
- 2 Men vlucht. De *vlucht* kan kort duren, maar kan ook maanden of zelfs jaren kosten.
- 3 De *periode van opvang*.
- 4 Men verkrijgt een verblijfsvergunning. Dit is de fase van de *integratiemogelijkheid*.
- 5 Men overweegt terug te keren.

Gebeurtenissen in het herkomstland

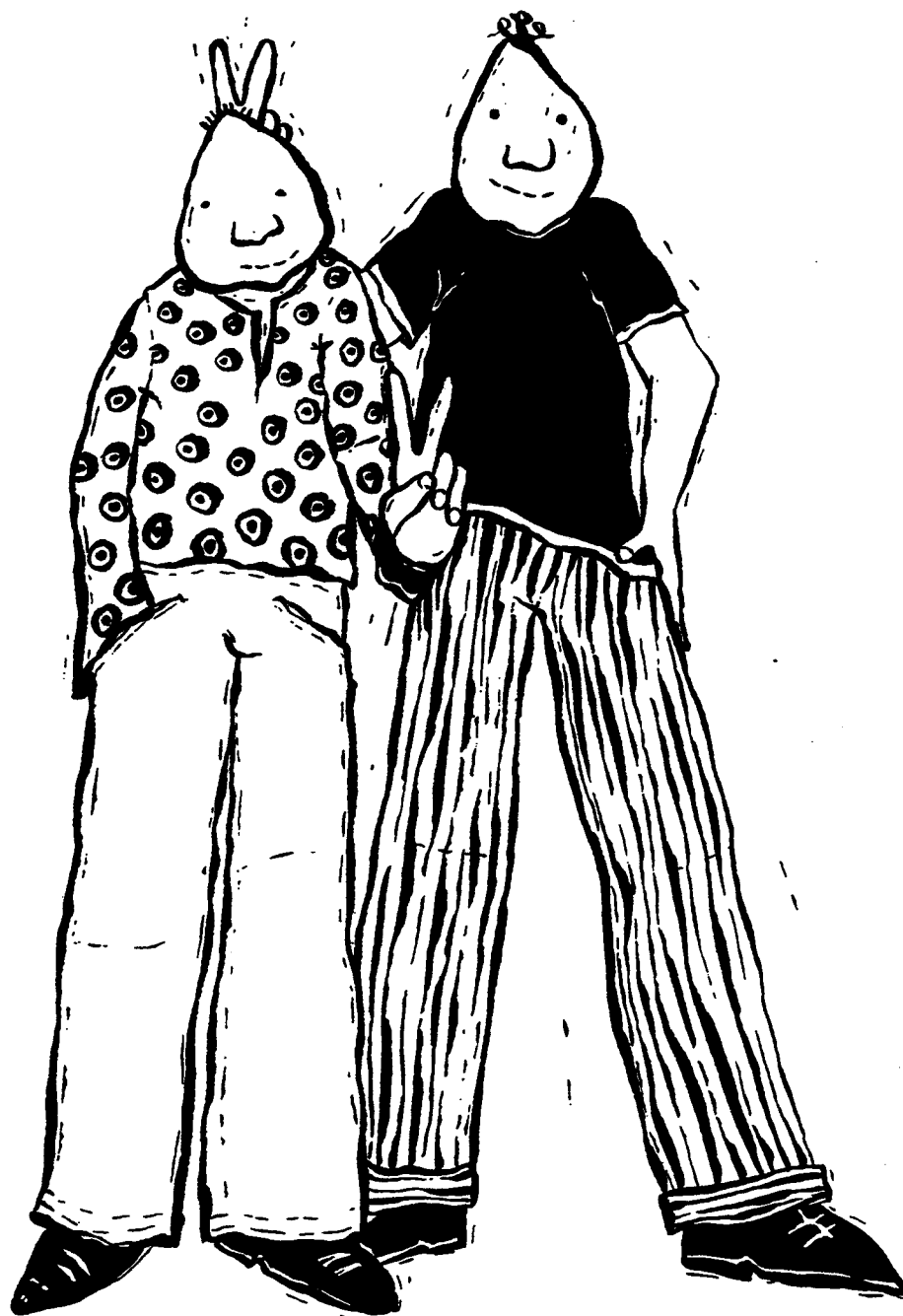
De eerste fase begint op het moment dat de politieke en sociale onrust zodanige vormen aanneemt dat normaal functioneren niet meer mogelijk is. Activiteiten als werken, onderwijs volgen en dagelijkse bezigheden in het huishouden kunnen niet meer volgens de normale patronen plaatsvinden. Kinderen verliezen daardoor de structuur van een duidelijke dagindeling. Wat de toekomst met zich meebrengt en hoe de situatie zich verder ontwikkelt, is onzeker geworden.

In deze fase kunnen vluchtelingenkinderen te maken krijgen met geweld, bijvoorbeeld oorlogsgeweld, de vernietiging van het eigen huis, verkrachtingen of de gewelddadige dood van familieleden. Ook als kinderen niet direct met geweld in aanraking komen, kunnen zij de dreiging ervan als zeer belastend ervaren.

Vlucht

De periode van de vlucht is meestal stressvol. De reis kan gevaarlijk zijn. Tijdelijk verblijfplaatsen zijn bijvoorbeeld opvangkampen en illegale pensions in landen waar

¹ Hoewel dit hoofdstuk over vluchtelingenjongeren gaat, gebruik ik soms de term vluchtelingenkinderen. De reden hiervoor is dat het hier vaak gaat over de beschrijving van ervaringen die vluchtelingenjongeren als kind meemaakten. Met de term vluchtelingenkinderen bedoel ik hier dus kinderen en jongeren.



men doorheen trekt. Vaak is er sprake van illegale praktijken: omkoperij, valse papieren en geheime vluchtroutes. Daardoor is men extra kwetsbaar voor geweld. Vrouwen lopen het risico slachtoffer te worden van seksueel geweld. In de periode van de vlucht ontbreekt het kinderen vaak aan veiligheid en goede verzorging.

Opvang in Nederland

Als vluchtelingen in Nederland aankomen en een vluchtelingenstatus aanvragen, maken zij de eerste stap in de asielprocedure. Formeel heten zij dan asielzoekers. Die procedure bepaalt in sterke mate het bestaan van de vluchteling. Niet alleen de uitslag is allesbepalend, maar ook dicteert de procedure de dagelijkse gang van zaken. Ze verblijven in die periode in verschillende opvangcentra. Economisch zijn ze afhankelijk; volwassenen mogen niet werken en geen onderwijs volgen. Dit alles tast de autonomie van het vluchtelingengezin aan en heeft een negatieve invloed op de kwaliteit van zorg en opvoeding van de kinderen.

Als deze periode lang duurt is dit ziekmakend. Een integratieproces wordt feitelijk uitgesteld.

Integratiemogelijkheden

Het verkrijgen van een verblijfsvergunning is het begin van de fase waarin vluchtelingen mogen integreren. Ze krijgen zelfstandige huisvesting en starten een scholingstraject voor nieuwkomers. Pas nu krijgt de vluchteling intensief te maken met het leven in een andere cultuur. Voor veel vluchtelingen geldt ook dat nu pas de gevoelde omvang van de geleden verliezen door kan dringen. De verwerking van verliezen maar ook van schokkende gebeurtenissen in het verleden kan nu pas echt beginnen. Dit is een paradoxale situatie. Een nieuw leven in Nederland beginnen vraagt alle aandacht, terwijl het verwerken van wat verloren ging, eveneens veel emotionele energie kost. Het sociale netwerk is meestal zeer beperkt.

Omdat vluchtelingenkinderen al veel eerder dan hun ouders begonnen zijn met schoolgaan en vaak snel de Nederlandse taal en gewoontes overnemen, dreigen ouders en kinderen van elkaar te vervreemden.

Terugkeer

Het thema terugkeer speelt ook in de vorige fasen al een rol. Desondanks valt het apart te benoemen, omdat het een belangrijke rol kan blijven spelen. Ook is te verwachten dat door een restrictiever overheidsbeleid gedwongen terugkeer een grotere rol gaat spelen. Als vluchtelingen een definitieve verblijfsvergunning hebben, ontstaat de vrijheid om zelf te beslissen of ze (ooit) terug willen keren.

Een aantal vluchtelingen ziet het verblijf in Nederland als tijdelijk. Als zich politieke verbeteringen voordoen in het herkomstland, oriënteren vluchtelingen zich op een eventuele terugkeer. Vluchtelingenkinderen vinden het bijna altijd onprettig als hun ouders zich serieus oriënteren op terugkeer. Het verstoorde het min of meer stabiele evenwicht van het dagelijkse bestaan. Vluchtelingenkinderen wensen meestal niet opnieuw te moeten migreren. Dit geldt ook voor gezinnen die al heel erg lang in Nederland zijn. Zowel voor de ouders als voor hun (volwassen) kinderen kan de steeds terugkerende vraag 'blijven of teruggaan' een bron van stress zijn.

Gezondheid en welzijn

De bovengenoemde stressvolle gebeurtenissen betekenen niet dat vluchtelingen-kinderen op grote schaal ernstige problemen vertonen. Veel vluchtelingenkinderen passen zich ogenschijnlijk snel aan hun nieuwe situatie aan, al benadrukken docenten in het voortgezet onderwijs dat veel vluchtelingenleerlingen regelmatig verzuimen vanwege slaapproblemen. Een goed overzicht van hun geestelijke en lichamelijke welzijn ontbreekt. Uit onderzoek naar vluchtelingenjongeren in het instroomonderwijs in Den Haag komt naar voren dat er sprake is van 'veelomvattende maar vooral psychische problematiek'. (Vervuurt en Kleijn 1997) Onderzoek naar het welzijn van ex-AMA's wijst in de richting van een tamelijk voorspoedige ontwikkeling: 'Over het totaal gezien kan gesteld worden dat het de jongeren, ook in vergelijking met Nederlandse jongeren redelijk goed gaat.' (Thomeer-Bouwens en Smit 1998) De resultaten van dit onderzoek dienen overigens enigszins gerelativeerd te worden, omdat AMA's zonder verblijfsstatus niet in de onderzoeksgroep waren opgenomen.

Onderzoek naar de lange-termijneffecten van oorlog, geweld en ballingschap bij vluchtelingenkinderen in Nederland heeft nog niet plaatsgevonden. We weten dus niet hoe het hen op langere termijn zal vergaan.

Van een andere groep oorlogsgetroffenen weten we dat wel. Een kwart van de ouderen die als kind in Nederlands-Indië de scheiding van hun ouders, oorlogsgeweld en gebrek aan voedsel en medische zorg meemaakten, heeft nu ernstige psychische problemen. (Mooren en Kleber, 1996) Die groep is enigszins te vergelijken met de huidige groep vluchtelingenkinderen. Voor veel oorlogsgetroffenen gold, dat problemen pas op langere termijn zichtbaar werden. Terugkijkend op de naoorlogse periode benadrukten zij vaak dat er binnen de samenleving geen aandacht was voor hun vaak schokkende belevenissen. Dat roept de vraag op of die aandacht er nu wel is.

Uit onderzoek (Vervuurt en Kleijn 1997) blijkt dat pas als je vluchtelingenjongeren er gericht naar vraagt, problemen zichtbaar worden.

Vluchtelingenjongeren vragen weinig hulp

Vluchtelingenjongeren met psychische problemen vragen niet snel om hulp. Het overgrote deel is adolescent en meent alleen al daarom goed in staat te zijn zonder de hulp van volwassenen te overleven. Zij kennen de geïnstitutionaliseerde hulpverlening niet en wantrouwen deze. Een aantal van hen komt uit samenlevingen waar vragen om geestelijke hulp gelijk staat aan het instemmen met opname in een gesloten inrichting.

Cultuurproblemen en de maatschappelijke hindernissen die de Nederlandse samenleving opwerpt voor vluchtelingen, bemoeilijken de toegang tot hulp. Het is vaak moeilijk om een vertrouwensrelatie op te bouwen die nodig is voor verwijzing of hulp.

Het is ook eigen aan het patroon van verwerking van schokkende gebeurtenissen dat zij die het meemaakten geen hulp vragen. Gebeurtenissen als de verwoesting van het eigen huis, bombardementen, het doodschieten van familieleden zijn zeer ingrijpend. Een aantal van hen heeft dergelijke ervaringen gehad. Kenmerkend voor de verwerking van schokkende gebeurtenissen is in het algemeen het willen vermijden van datgene wat doet denken aan het beschadigde verleden. Dat is niet alleen een

individueel psychologisch mechanisme, maar ook een collectieve reactie van leeftijd- en landgenoten. Dit vermijden heeft in de beleving van jongeren de nuttige functie dat zij daardoor de pijn en het verdriet niet opnieuw hoeven te voelen. Veel jongeren vermijden daarom (het spreken over) het verleden en richten zich op de toekomst. Ook als jongeren ernstige klachten hebben, is verwijzing daarom niet altijd mogelijk. De effecten van schokkende gebeurtenissen kunnen zoals bij de Nederlands-Indische oorlogsgetroffenen op langere termijn wel een belangrijke rol gaan spelen.

Niet alleen de stress van het verleden, ook de eisen die het heden aan jonge vluchtelingen stelt kunnen het welzijn en de ontwikkeling bedreigen. Nare ervaringen uit het verleden van vluchtelingenkinderen kunnen niet ongedaan gemaakt worden en de stress van het dagelijkse bestaan kan maar zeer gedeeltelijk voorkomen worden.

Als vluchtelingenkinderen zich niet aanmelden of aangemeld worden en als hulpverleningsmogelijkheden onvoldoende aansluiten bij de vraag van deze groep, roept dit de vraag op welke mogelijkheden we wel hebben om hen te ondersteunen. Kunnen we voorkomen dat zij op latere leeftijd dezelfde problemen krijgen als de kinderen die indertijd uit Nederlands-Indië kwamen?

Preventieve mogelijkheden

De geestelijke gezondheidszorg (ggz) definieert preventie aldus: 'Behoud en bevordering van geestelijke gezondheid en het voorkomen van ernstige psychische problemen'. (GGZ Nederland 1998)

Primaire preventie is het voorkomen van psychische en psychiatrische problemen door te interveniëren, voordat problemen zichtbaar zijn. Voor vluchtelingenkinderen betekent dit dat men hen activiteiten aanbiedt op het moment dat zij geen ernstige stoornissen vertonen.

Voor groepen waar al sprake is van psychische problemen kan men na vroegtijdige onderkenning extra begeleiding (of eventueel behandeling) aanbieden. Dat wordt secundaire preventie genoemd.

Beschermende factoren versterken

In programma's voor jeugdpreventie wordt uitgegaan van het model van een weegschaal. De factoren die bedreigend zijn voor de ontwikkeling van een kind drukken zwaar, maar kunnen door het gewicht van beschermende - compenserende - factoren in evenwicht gehouden worden. (Rispen e.a. 1994) Er wordt dus uitgegaan van een (fictieve) balans tussen stress- en beschermende factoren. Een preventieprogramma bestaat uit een reeks van op elkaar afgestemde activiteiten.

Pharos heeft enkele preventieprogramma's ontwikkeld. Een ervan is 'Vluchtelingenjongeren 12-20', dat zich vooral op activiteiten binnen het voortgezet onderwijs richt: scholing aan docenten door middel van de cursus 'Vluchtelingenjongeren in het voortgezet onderwijs' (Tuk en Van de Veen 1998), ondersteunende activiteiten voor ouders, het stimuleren van netwerken enzovoort. Uitgangspunt van dit programma is dat er binnen de school een beschermende omgeving gecreëerd wordt waardoor ervaringen van vlucht en ballingschap beter verwerkt kunnen worden.

Een activiteit die op enkele tientallen scholen draait of draaide is De Vluchtelingenles. (Tuk 1997)

De Vluchtelingenles

De methode De Vluchtelingenles combineert de uitgangspunten voor hulpverlening aan vluchtelingen met de onderwijspraktijk. Het is een serie van 8 lessen voor het voortgezet onderwijs waarin vluchtelingenleerlingen ervaringen (leren) delen en elkaar ondersteunen. Daardoor leren zij om te gaan met problemen waar ze vaak geen steun voor kunnen of durven vragen aan hun ouders. Er zijn twee begeleiders; een docent/leerlingbegeleider en een hulpverlener. Iedere les duurt 50 minuten en vindt binnen schooltijd plaats.

De lessenserie is bedoeld voor jongeren die de Nederlandse taal dusdanig beheersen dat zij met elkaar een gesprek kunnen voeren over de aangeboden onderwerpen. In die zin is het een methode die de deelnemers leert om bepaalde ervaringen verbaal te uiten. De lessenserie is tot nu toe vooral aangeboden aan leerlingen van Internationale Schakelklassen.

Onderwerpen zijn onder meer het leven in Nederland, ervaringen op een Nederlandse school, waar kom ik vandaan, wie ben ik, waar hoor ik bij, ondersteuning door muziek, feestdagen en godsdienst, vriendschap en verliefdheid, toekomstverwachtingen. De lessenserie kent afwisselende werkvormen: er wordt getekend, geïnterviewd, een brief voorgelezen en er vindt een fantasieoefening plaats.

Onderzoek naar het nut van De Vluchtelingenles (Mateman 1999) wijst uit dat de lessenserie een aantal positieve effecten heeft. De deelnemende vluchtelingenleerlingen ervaren herkenning, voelen zich erkend door de Nederlandse samenleving, ervaren meer sociale steun en gedragen zich in de klas socialer.

Omwerking van De Vluchtelingenles

Gebruikers van De Vluchtelingenles en andere betrokkenen in het voortgezet onderwijs aan nieuwkomers vragen om een omwerking van De Vluchtelingenles. Zij willen dat de methode klassikaal gebruikt kan worden en zij vragen om meer non-verbale elementen. Daardoor kan de methode vroegtijdig aangeboden worden. Dit voorkomt dat leerlingen die het Nederlands slecht spreken (omdat ze bijvoorbeeld kort in Nederland zijn of psychische problemen hebben), maar toch deel willen nemen, uitgesloten worden. De methode zou daardoor mogelijk ook aantrekkelijker worden voor jongeren die wel Nederlands spreken, maar moeite hebben met het onder woorden brengen van gevoelens.

Dit gaf ook de impuls om eens nader stil te staan bij het gebruik van bestaande non-verbale methodes in het voortgezet onderwijs aan nieuwkomers.

Samenwerking Pharos en VIEW

VIEW heeft aan Pharos gevraagd om een nieuwe twintigdelige lessenserie te ontwerpen gebaseerd op het model van De Vluchtelingenles.

Daarnaast organiseerde Pharos in opdracht van VIEW de expertmeeting Sprakeloos. Het doel daarvan was met een groep experts de mogelijkheid te 'onderzoeken' om non-verbale methodes in het voortgezet onderwijs te gebruiken. Op een aantal plaatsen in Nederland is men gestart met non-verbale methodes en het leek zinvol om een inventarisatie te maken en het nut en de bruikbaarheid van dergelijke methodes gezamenlijk te bespreken. In dit kader ging het om methodes die als (eventueel impliciet) doel hebben het versterken van factoren die psycho-sociale

problemen verminderen of voorkomen zoals uitingsmogelijkheid, zelfvertrouwen, zelfwaardering, sociale steun en verbeterde stemming. Die dag heeft plaatsgevonden. De inleidingen van deze dag zijn verwerkt tot hoofdstukken in dit boek.

Non-verbale methodes, een containerbegrip

Uit de volgende hoofdstukken zal blijken dat non-verbale methodes gebruikt worden door verschillende disciplines met verschillende achtergronden, bijvoorbeeld dramadocenten en creatief therapeuten. Een gemeenschappelijk kenmerk van de gebruikte methoden is dat de (Nederlandse) taal een beperkte rol speelt. De nadruk ligt op het zich uiten via spel of creatieve bezigheden. Vanwege de verschillende disciplines en methodes is gezocht naar een gezamenlijke noemer. Dat is 'non-verbale methodes' geworden. In feite gaat het om een containerbegrip dat de lading niet helemaal dekt, want bijvoorbeeld bij drama wordt soms ook verbaal gewerkt.

De uitgenodigde experts hadden niet eerder hun ervaringen met de doelgroep vluchtelingenjongeren uitgewisseld. De opbrengst van de expertmeeting is onder meer dat nu blijkt dat die verschillende disciplines, hoewel zij soms nog in een fase van pionieren verkeren, veel te bieden hebben.

Schoolvakken als drama en expressie en muziek bieden mogelijkheden om vluchtelingenjongeren een stem te geven. Daarbij gaat het niet zozeer om de verwerking van schokkende gebeurtenissen in het verleden, maar veel meer om hen in staat te stellen zich via spel of creatieve bezigheden te ontplooien. Zich uiten, zich kunnen ontplooien biedt tegenwicht aan de factoren die stress veroorzaken en heeft een preventieve functie. Het is een vorm van primaire preventie omdat het aangeboden wordt aan de groep leerlingen die vanwege hun achtergrond als vluchtelingenkind een risicogroep vormen op het moment dat de problemen veelal (nog) onzichtbaar zijn.

Creatieve therapie voor vluchtelingenkinderen op scholen gaat een stap verder. Het is eveneens een preventieactiviteit, maar voor een geïndiceerde doelgroep. Het wordt aangeboden aan vluchtelingenleerlingen die problemen vertonen. Dat kunnen bijvoorbeeld psychische of gedragsproblemen zijn. Het valt daarom onder secundaire preventie. Het biedt in feite een vorm van extra begeleiding. Een begeleiding waarbij het zich (kunstzinnig) uiten als middel gebruikt wordt.

Als de problemen te ernstig zijn dient verwezen te worden naar een organisatie buiten de school. De preventieve zorg houdt op, er wordt curatieve zorg geboden. Overigens zijn ook binnen de curatieve zorg creatief therapeuten werkzaam.

Werk aan de winkel

De grote aantallen vluchtelingenkinderen die in Nederland arriveren, vragen om de ontwikkeling van nieuwe en effectieve preventiemethoden die breed te gebruiken zijn. Uit de hoofdstukken die hierna volgen blijkt dat die methoden ontwikkeld zijn en worden. Er is veel werk aan de winkel om deze methoden verder te ontwikkelen en te implementeren.

In hoofdstuk 6 van dit boek staan bij de conclusies concrete suggesties vermeld.

Literatuur

- Centraal Bureau voor de Statistiek, Asielzoekers, in: *Allochtonen in Nederland 1998*. Statistisch Bulletin no 35, Voorburg
- GGZ Nederland informatiefolder, *De preventieve functie van de geestelijke gezondheidszorg*. Utrecht, GGZ Nederland, 1998
- Mateman, S., *Ik dacht dat ik een eenling was; een onderzoek naar de effecten van De Vluchtelingenles*. Utrecht, Pharos, 1999
- Mooren, G.T.M., R.J. Kleber, *Gezondheid en herinneringen aan de oorlogsjaren van Indische Jeugdige Oorlogsgetroffenen; een empirisch onderzoek*. Utrecht, Universiteit Utrecht, 1996
- Rispens, J., P.P. Goudena en J.J.M. Groenendaal, *Preventie van psychosociale problemen bij kinderen en jeugdigen*. Houten/Zaventem, Bohn Stafleu Van Loghum, 1994
- Schell, P., *The psycho-social Aspects of Repatriation: The importance of psycho-social counseling*. Paper presented at The 6th International Research and advisory Panel Conference on Forced Migration in Jerusalem. Utrecht, Pharos, 1998
- Thomeer-Bouwens, M., M. Smit, *AMA's op eigen benen*. Leiden, Rijks Universiteit Leiden, Vakgroep Pedagogiek, 1998.
- Tuk, A., *De Vluchtelingenles: Een project voor vluchtelingen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht, Pharos, 1997
- Tuk, B., O.S. van der Veen, *Vluchtelingenjongeren op school. Handleiding voor trainers*. Utrecht, Pharos, 1998.
- Vervuurt, C. en W. Kleijn, *Vluchtelingen in het voortgezet onderwijs: Psychische, lichamelijke en gedragsproblemen bij vluchtelingen-adolescenten*. Den Haag, Project Neveninstromers, 1997
- VluchtelingenWerk Nederland, *Vluchtelingen in getallen*. Amsterdam, VluchtelingenWerk Nederland, 1997
- Wertheim-Cahen, T., *Getekend bestaan: beeldend creatieve therapie met oorlogsgetroffenen*. Utrecht, ICODO, 1991
- Wolters, W.H.G., *Reacties van kinderen en adolescenten na traumatische ervaringen*. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie, 20, 106-116, 1995

2 CREATIEVE THERAPIE: PREVENTIE OF CURATIE

Truus Wertheim

Kunstexpressie was (destijds in de kampen) belangrijk omdat het een vorm van psychologische ondersteuning bood. Beeldende expressie is een middel om een culturele en religieuze erfenis over te dragen, het was een vorm van spirituele weerstand die hielp te overleven. Kunstbeoefening maakt het omvormen van emoties, herinneringen en ervaringen, tot symbolen mogelijk. Kunst diende als taal ongeacht de leeftijd of de mate van kundigheid van het tekenende kind.

Sybil Milton in 'The Art of Jewish Children, Innocence and persecution'

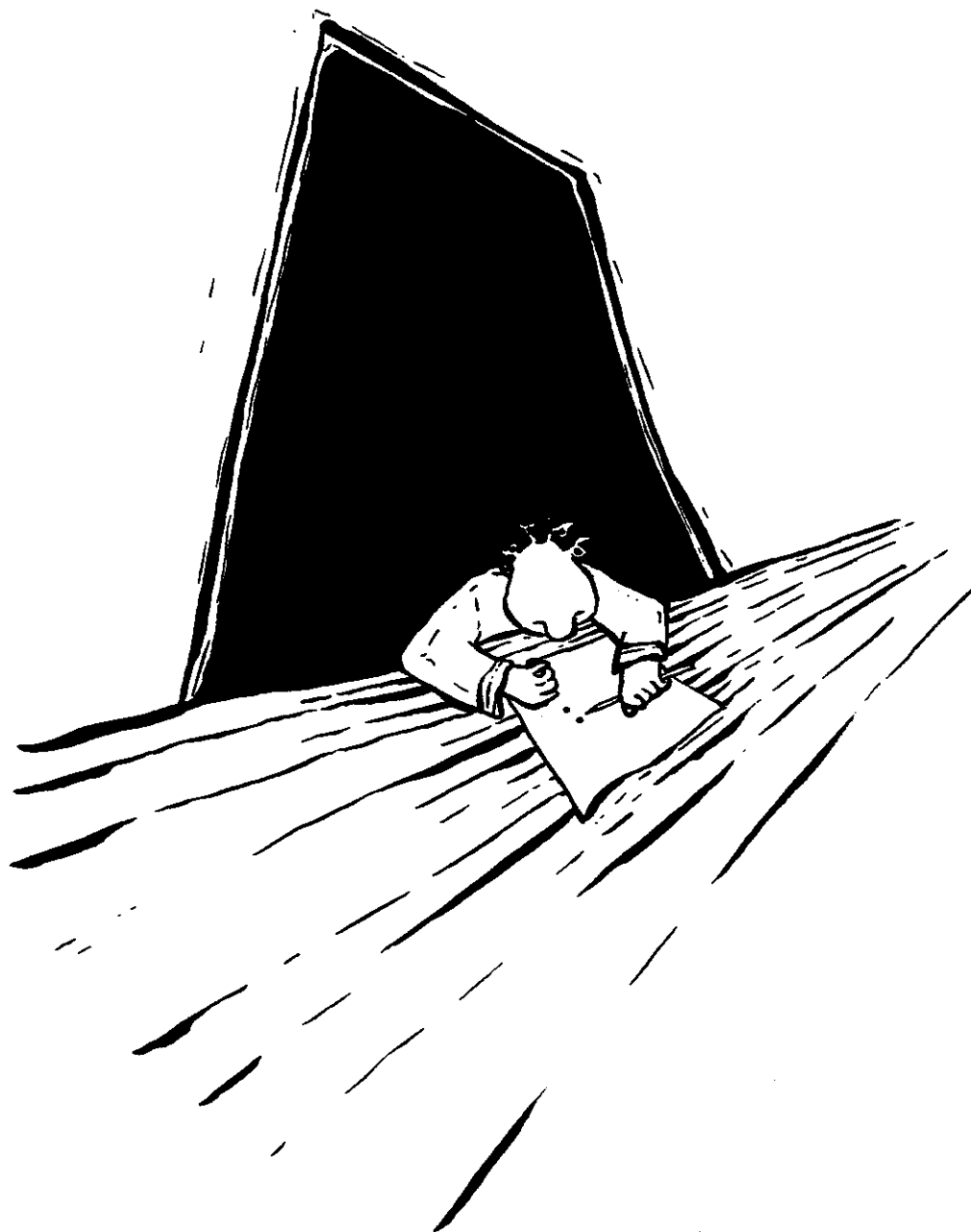
Het werk dat de kunstenaar en tekenpedagoog Friedl Dicker Brandeis in de Tweede Wereldoorlog verzette, moet ons vandaag de dag tot voorbeeld dienen in het werk met kinderen van vluchtelingen en jonge asielzoekers. Het laat zien hoe belangrijk het is om kinderen die tengevolge van oorlog en geweld ontworteld en ontheemd zijn geraakt een klankbord te bieden voor hun ervaringen.

In een van de kazernes van het concentratiekamp in het voormalige Tsjechische garnizoensstadje Terezin, ook wel Theresienstadt genoemd, tekende en schilderde zij zo goed en zo kwaad als het ging dagelijks met groepjes joodse kinderen die er gevangen zaten. Terezin was een doorgangskamp voor de Europese joden, van waaruit duizenden mannen, vrouwen en kinderen doorgestuurd werden naar hun gruwelijke eindbestemming in Polen. De in 1893 in Wenen geboren Friedl Dicker Brandeis studeerde aan het Bauhaus in Weimar, een kunstopleiding die na de Eerste Wereld-oorlog breekt met een academische traditie, die zich tot dan toe met name op de ontwikkeling van techniek geconcentreerd had. Het Bauhaus stelde de universaliteit, de autonomie en de transcendente van kunstbeoefening voorop. Tijdens haar opleiding aan deze destijds vooruitstrevende school, volgt zij lessen bij onder anderen de kunstenaar en filosoof Johannes Itten. Met name zijn gedachtegoed, waarin hij de nadruk legde op spiritualiteit en het gebruik van alle zintuigen bij beeldende expressie, zal van grote invloed blijken op Dickers latere werk met de kinderen in Terezin.

In 1934 wordt Dicker vanwege haar communistische sympathieën gearresteerd en belandt zij voor korte tijd in de gevangenis. Eenmaal vrijgelaten vlucht ze naar Praag, waar ze met kinderen van joodse en communistische vluchtelingen gaat tekenen en schilderen. Daarbij wordt zij geassisteerd door een leerling die haar vanuit Wenen gevolgd was. Deze leerling, Edith Kramer, toen nog een jong meisje, zou na de oorlog een van de grondlegsters van 'art therapy' in de Verenigde Staten worden.

Eind 1942 arriveert Dicker in Terezin. Daar slaagt zij erin om onder bijna onmogelijke omstandigheden kinderen teken- en schilderles te geven, tot ze in oktober 1944 samen met haar 'leerlingen' op transport naar Auschwitz Birkenau wordt gesteld en vermoord.

Friedl Dicker zou men een creatief therapeut 'avant la lettre' kunnen noemen, omdat zij veel meer was dan een tekenlerares. Zij hanteerde beeldende expressie vooral als instrument waarmee ze haar 'leerlingen' momenten van vrijheid en autonomie liet ervaren. Zij maakte tekenen en schilderen voor de kinderen tot een



uitlaatklep waarmee ze hun verdriet en gevoel van ontwrichting konden ontladen, wat ze tijdelijk verlichting bood.

De na de oorlog teruggevonden tekeningen getuigen van de vreselijke dagelijkse realiteit in het kamp, maar laten vooral ook de goede herinneringen van de kinderen uit de tijd voor hun gevangenschap zien. Hoezeer de tekeningen voor de kinderen een stukje vrijheid en autonomie symboliseerden, blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat geen enkele tekening het kampnummer van een kind vermeldt en dat terwijl nummers en stempels van allerlei soort tot de dagelijkse routine van het kampleven behoorden.

In enkele brieven die Dicker vanuit het kamp schreef en die bewaard zijn gebleven, maakt zij meer dan eens gewag van haar visie over hoe beeldende expressie kinderen helpt hun gevoel voor autonomie te behouden en te versterken:

“Tekenen en schilderen maakt vrij, omdat daarbij bronnen aangeboord worden van energie en creativiteit en onafhankelijkheid: het laat de fantasie ontwaken (...) Door voor een kind een pad uit te stippelen snijden wij het af van de eigen creatieve ervaring. Zij worden daarmee ook afgesneden van hun eigen beleving. Op een dergelijk pad verliest een kind allereerst het individuele expressiemiddel dat bij zijn eigen levenservaring hoort en vervolgens die ervaring zelf. Het te snel onder controle moeten krijgen van voorgekauwde vormen leidt tot een slaafsheid van de persoonlijkheid.” (Makarova, p. 31)

Behalve de tekeningen zelf resten ons ook nog de getuigenissen, opgetekend uit de mond van enkele overlevende kinderen zelf. Een aantal van hen zijn rond de zeventig als ze in interviews vertellen hoe belangrijk hun uurtjes met Dicker destijds geweest waren en hoeveel afleiding en troost zij daaruit geput hadden.

Hoewel men kinderen in een hedendaags Nederlands asielzoekerscentrum niet met de ter dood veroordeelde kinderen in Terezin mag vergelijken, kampen ze wel met een aantal gelijksoortige problemen. Ook deze kinderen hebben hun vertrouwde omgeving moeten verlaten, komen vaak uit ontwortelde en onvolledige gezinnen en leven zonder toekomstperspectief temidden van veelal apathische en/of agressieve volwassenen. Hun dagelijkse leven, dat vaak bol staat van de spanningen, speelt zich grotendeels af achter een omheining waar te veel heel verschillende mensen in een beperkte ruimte moeten leven.

Binnen het project ‘Creatieve Therapie’ van Pharos worden, in een afgeschermd omgeving, soms even geïmproviseerd als in Terezin, kinderen aangemoedigd hun belevingswereld tot uitdrukking te brengen. Al was dat destijds in Terezin minder expliciet, bij beide groepen kinderen dient beeldende expressie hetzelfde doel. Het biedt een uitlaatklep voor angst en verdriet en is tegelijk een middel dat kinderen momenten van kracht en autonomie laat ervaren.

Het onderscheid ligt in het feit dat creatieve expressie er bij kinderen van vluchtelingen expliciet op gericht is om latere pathologische ontwikkelingen te kunnen voorkomen en er bij de kinderen uit Terezin geen sprake was van ‘later’.

In het project creatieve therapie met vluchtelingenkinderen volgen creatief therapeuten van vandaag een traject dat meer dan een halve eeuw geleden in gang werd gezet. De aanpak van Friedl Dicker representeert de niet weg te denken impuls die de kunst-pedagogie aan de huidige creatieve therapie heeft gegeven en waarop creatief therapeuten in het werk met kinderen van vluchtelingen teruggrijpen. Aan creatieve therapie in haar huidige vorm ligt een aantal uitgangspunten ten grondslag. Allereerst gaat men ervan uit dat kunstbeoefening en expressie in de breedste zin

van het woord 'helend' zijn. Deze opvatting is al zo oud als de mensheid zelf en wordt in vele culturen teruggevonden. Maar tegelijk is ze ook zo ruim dat ze in methodische zin weinig houvast biedt.

Een tweede uitgangspunt is het gegeven dat het gesproken woord de menselijke beleving meestal slechts gedeeltelijk representeert en dat muziek-, dans-, dramatische en beeldende expressie daartoe complementaire wegen bieden.

Vervolgens stoelt creatieve therapie ook op het idee, dat de laatste honderd jaar in opvoeding en onderwijs steeds meer heeft post gevat, dat het zich authentiek mogen en kunnen uiten voor een kind een voorwaarde is voor een evenwichtige ontwikkeling tot volwassene. Het binnen het onderwijs ontwikkelen van creativiteit door middel van expressievormen wordt belangrijk gevonden niet in de laatste plaats omdat het kinderen een instrument meegeeft dat inzetbaar is in hun verdere leven. Grof gezegd is het een voorwaarde tot ontplooiing en het is een bron om de geestelijke gezondheid te handhaven. Dit laatste uitgangspunt voedde ook de visie van Dicker.

Het idee dat creatieve expressie in de opvoeding een functie heeft die veel verder gaat dan het aanleren van tekenvaardigheden en die haar vruchten ook op het verdere welzijn van het kind kan afwerpen, vond geleidelijk ingang.

In de afgelopen twee eeuwen zijn verscheidene pedagogen en filosofen via omtrekkende bewegingen tot soortgelijke opvattingen gekomen. Veel progressieve onderwijsbewegingen en ideologische onderstromingen voeren terug naar de ideeën van de Franse natuurfilosoof Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Deze had grote invloed op de pedagogie en daarmee indirect ook op het denken over de functie van tekenen voor kinderen.

Hij vond onder meer dat spontaniteit en zelfexpressie bij het kind moesten worden aangemoedigd. Friedrich Fröbel (1782-1852) benadrukt de rol van het gevoel, de motoriek en de belangstelling van het kind bij het leren. Hij ziet 'kunstzin' als een algemene aanleg in de mens, die vanaf de kindertijd ontwikkeld moet worden. Kinderen moeten hun fantasie kunnen uiten. Het feit dat de drang tot tekenen zich al bij heel jonge kinderen manifesteert, wijst erop dat de mens ook anders dan met woorden behoefte heeft om uitdrukking te geven aan zijn ziel.

De Oostenrijker Franz Cizek (1865-1946) wees het kopiëren als methode in het tekenonderwijs af, omdat het afbreuk doet aan de scheppende kracht die in beginsel bij ieder kind aanwezig is.

Een belangrijke voortrekker in de kunstpedagogie die een brug sloeg naar creatieve therapie is Victor Löwenfeld die in de jaren dertig uit Duitsland naar de Verenigde Staten vluchtte. Hij benadrukt dat in elk individu een potentiële schepper huist, maar dat niet ieders creativiteit zodanig wordt ontwikkeld dat ze goed kan functioneren. We moeten dus onderscheid maken tussen iemands potentiële en functionele creativiteit.

Het gedachtegoed van al deze pedagogen komt erop neer dat het vroegtijdig stimuleren en ontwikkelen van de aangeboren creativiteit van het kind belangrijk is. Met het beoefenen van expressievormen zoals tekenen, drama en muziek ontwikkelt het kind zijn creativiteit. Bij die ontwikkeling wordt een bron aangeboord waar kinderen in hun latere leven uit kunnen putten. Daarmee zullen ze de psychische en emotionele barrières die ze op hun toekomstige levensweg tegen gaan komen, flexibel tegemoet kunnen treden.

Hoe breder het aanbod van expressiemogelijkheden hoe beter ook rekening gehouden kan worden met de persoonlijke affiniteit en het talent van het kind en de cultuur waar het uit komt. Hoewel in het onderwijs wel erkend wordt hoe belangrijk

drama-, muziek-, dans- en beeldende expressie voor de andere leervakken en voor het leven buiten de school zijn, wordt er in de realiteit toch vaak op bezuinigd. Omdat ze niet 'nuttig' zijn en mogelijk geen direct meetbaar en zichtbaar resultaat opleveren, dienen ze vaak als sluitpost op de begroting van het onderwijs.

Creatieve therapie, zoals wij dat tegenwoordig in Nederland kennen, houdt in: het binnen een therapeutische of educatieve context inzetten van een kunst-/expressievorm zoals muziek, dans, drama en beeldend werken.

Behalve in het bijzonder onderwijs wordt creatieve therapie in Nederland vooral beoefend in instellingen van de geestelijke gezondheidszorg, waar men aan het (her)ontwikkelen van creativiteit en aan non-verbale expressie en communicatie belang toekent. Dat maakt het tot een overbrugging tussen curatie en preventie.

Creatief therapeuten werken over het algemeen in de geestelijke gezondheidszorg en in het bijzonder onderwijs. Sinds een aantal jaren echter werkt er ook een aantal creatief therapeuten met vluchtelingen en asielzoekers.

Bij het uitoefenen van hun vak balanceren creatief therapeuten op een soort evenwichtsbalk: ze helpen hun cliënten bij het beoefenen van een kunstvorm, maar tegelijkertijd is het ontwikkelen van techniek ondergeschikt aan de therapeutische doelstellingen. Voor een leek is aan de buitenkant niet een-twee-drie te zien waar het verschil ligt tussen mensen bezighouden, recreatie verschaffen, oefening en therapie. Het vormgevingsproces dient niet ter verbetering van de techniek en is ook niet gericht op een eindproduct, maar de dramatische en beeldende expressie et cetera staan in dienst van het stoom afblazen, het ontspannen, het verkrijgen van inzicht, het oefenen van sociale vaardigheden en dergelijke.

In een ander geval helpt de speelruimte die de beoefening van een kunstvorm biedt, een persoon op een terloopse speelse wijze iets van zichzelf neer te zetten. Alleen al de bevrediging die dat geeft, kan belangrijk zijn. In sommige gevallen zal er een preventieve werking van uitgaan en een andere keer zal het een helend element in zich dragen. Dat zijn twee aspecten die in elkaar overlopen.

Al zijn misschien niet alle kinderen van asielzoekers per definitie ernstig getraumatiseerd, ze leven wel vaak nog onder omstandigheden, omringd door ontwortelde en getraumatiseerde volwassenen, die traumatisering bevorderen. Vluchtelingenkinderen dreigen door hun ontworteling en recent doorstane verschrikkingen van zichzelf vervreemd te raken. Bij hen heeft creatieve expressie vooral tot doel om communicatie te bevorderen, omdat het voor hen om problemen te voorkomen van het grootste belang is niet opgesloten te blijven zitten in de eenzame wereld van hun herinneringen, in een omgeving waaraan zij zich maar moeilijk of niet verstaanbaar kunnen maken of die hen niet wil of kan verstaan.

Het doel van creatieve therapie met kinderen van vluchtelingen is om tijdig letterlijk in te 'spelen' op hun verdriet en problemen, juist om pathologische ontwikkelingen te voorkomen en op een goede manier hun aanpassing aan de nieuwe situatie te bevorderen. Het spelen verschaft hun de mogelijkheid moeilijke gevoelens te ventileren en hun belevingswereld met anderen te delen. Dat helpt hen, al is het in eerste instantie maar in heel geringe mate, macht en controle over hun leven te herwinnen. Door tekenen en schilderen, dramatische expressie en dergelijke communiceren ze in de eerste plaats met zichzelf. Het accent moet liggen op het bieden van een uitlaatklep, een klankbord en het meegeven van een handvat.

Bij de meeste asielzoekerskinderen is het identificeren van stoornissen (nog) niet aan de orde. Dat laat onverlet dat er voor hen wel een dringende noodzaak is tot een vorm van laagdrempelige psychosociale ondersteuning die zij niet hoeven te zoeken, maar die naar hen toekomt (outreaching).

Het spreekt voor zich dat ons westers georiënteerd onderwijs met de daarbij horende steunende faciliteiten en de preventiemogelijkheden zoals die in de huidige ggz aanwezig zijn, niet zomaar een zinvolle aansluiting zal bieden voor vluchtelingenkinderen.

Ze komen uit veel verschillende culturen. En al lijkt kunst in bredere zin in principe in staat mensen over de grenzen van taal en cultuur heen te bereiken - kijk maar naar de populariteit in Nederland van volksmuziek uit allerlei werelddelen of beelden uit Afrika -, toch geldt tegelijkertijd dat de betekenis van verschillende kunstvormen sterk cultuurgebonden is. Maskers maken met kinderen in een Nederlandse klas met als doel hen bepaalde aspecten van zichzelf te laten uitspelen, kan hen helpen een beter beeld te krijgen achter welke façades zij zich verschuilen. Maar voor vluchtelingen uit Afrika is een dergelijke 'oefening' niet bruikbaar, omdat maskers in hun cultuur een geheel andere betekenis hebben. De islam verbiedt bijvoorbeeld het afbeelden van menselijke figuren, dus in expressieopdrachten moet en kan daar rekening mee gehouden worden.

Dat neemt niet weg dat kunstexpressievormen van nature flexibel zijn en daarmee handvaten bieden aan mensen die zich niet 'verstaanbaar' kunnen maken, om zichzelf toch zichtbaar en hoorbaar te maken. Niet zozeer om een techniek onder de knie te krijgen, of als recreatie of entertainment, alhoewel dat prettige bijkomstigheden kunnen zijn, maar als bittere noodzaak. Communicatie is voor een individu van levensbelang zeker als deze in een situatie verkeert, zoals veel vluchtelingen, waarin hij volkomen van zijn omgeving en van zichzelf dreigt te vervreemden. Communicatie in welke vorm ook draagt bij aan het voorkomen van verdere marginalisering of zelfs pathologische ontwikkelingen.

In de praktijk tot nu toe is gebleken dat de kracht van creatieve therapie met vluchtelingen op de scholen juist ligt in de vanzelfsprekende laagdrempelige ondersteuning zonder de stigmatisering van 'psycho-sociale hulpverlening', en in het kunnen balanceren op de grens van het preventieve en het curatieve.

Aan de beoefening van expressievorm als tekenen, dramatische expressie en dergelijke zitten vier aspecten die in de praktijk eigenlijk niet van elkaar los te koppelen zijn en het helende of preventieve effect bewerkstelligen.

- 1 De *ervaring* van de kunstbeoefening zelf, dat wil zeggen het actief zijn, het bewegen van het penseel, het knutselen, het schminken, het toneelspelen en het muziek te maken.
- 2 Het *resultaat* van dat actief zijn. Meestal levert het actief zijn een resultaat op, een tekening, een sculptuur, een toneelstuk of een stuk muziek.
- 3 De *betekenis* die het muziek maken, het bedenken van het spel, het schilderen en het eindresultaat daarvan heeft. Aspect een en twee kunnen zowel gecombineerd als los van elkaar een therapeutisch effect hebben. Iemand kan zich opgelucht voelen na het vol krassen van een vel papier. Een ander kan een onverwacht inzicht krijgen in zijn manier van doen, als hij een video-opname van een dramaoefening terugziet, waarin hij zichzelf ziet spelen.
- 4 De *relatie* tussen de maker, diens werk en de creatief therapeut is het vierde aspect. Die driehoeksverbinding krijgt binnen de spelruimte gestalte. Daarbinnen kan een leerling, al is het maar voor even zijn isolement opheffen en de beslommeringen van zijn dagelijkse leven loslaten, of een aspect daarvan eruit lichten en onder de loep nemen.

Die ruimte is als het ware een intiem theater waarin leerlingen door middel van muziek, dramatische of beeldende expressie, impliciet, bewust, onbewust, symbolisch of expliciet vorm kunnen geven aan hun beleavingswereld.

De creatief therapeut schept de voorwaarden voor de activiteit en is bij dat hele proces aanwezig en nauw betrokken. Leerling(en) en creatief therapeut raken door de tekening de muziek of het spel met elkaar verbonden. Ze zijn zowel toeschouwer als luisteraar en daarmee getuige van wat daar op dat moment gebeurt, van wat er zichtbaar, hoorbaar en voelbaar wordt.

- 1 Expressievormen richten zich op de creativiteit en de kracht van het individu; empowerment.
- 2 Ze ondersteunen de behoefte van kinderen en jongeren om macht en controle over hun eigen leven te hebben.
- 3 Ze bevorderen het gevoel van autonomie en versterken de eigen identiteit.
- 4 Ze maken het mogelijk aan rituelen voor het verwerken van verlies, woede, rouw vorm te geven.
- 5 Ze maken het mogelijk twee of meer culturen met elkaar te verbinden.
- 6 Ze maken het vluchtelingen mogelijk door middel van vormgeving hun gefragmenteerde geschiedenis tot een coherent verhaal samen te smeden.
- 7 De creatief therapeut heeft soms de functie van medevormgever en heeft daardoor een gelijkwaardiger contact met de vluchteling dan een docent of een andere hulpverlener.
- 8 De creatief therapeut fungeert als klankbord of laat groepsgenoten klankbord voor elkaar worden.
- 9 Creatieve therapie is meer improviserend en minder protocollair dan een cursus dramatische technieken.

Literatuur

- Getekend Bestaan - Creatieve therapie met kind-overlevenden van de 2e wereldoorlog*. 20 min. video STUG Arnhem/ICODO Utrecht, 1991
- Jong, G. de en T. Wertheim-Cahen, *Creatieve therapie met vluchtelingkinderen*. Icodoinfo 3/4/1995
- Jong, G. de en T. Wertheim-Cahen, *Pionierswerk in vluchtelingenland*. p. 18-23, Tijdschrift voor creatieve therapie., 1996/2
- Kramer, Edith, *Art as therapy with children*. Shocken Books New York, 1971
- Löwenfeld, V. (1960), Basic aspects of creative training, in: *Creativity and psychological health*. Andrews M.F.ed, Syracuse Univ. Press
- Makarova, Elena (1990), *From Bauhaus to Terezin, Friedl Dicker- Brandeis and her pupils*. Yad Vashem, The Holocaust martyrs and heroes remembrance authority, Jerusalem
- Wertheim Cahen, T. (1982), *Art therapy with child survivors of the Japanese concentration camps in the former Dutch East Indies*. Presentation at the International Conference on Holocaust and Genocide, Tel Aviv
- Wertheim Cahen, T. (1986), *Expressieve therapie bij oorlogsgetroffenen*. Icodoinfo 3, 4 p. 7-18
- Wertheim-Cahen, T. (1990), *Getekend Bestaan*. Utrecht, Icodoinfo
- Wertheim-Cahen, T. (1992), *Een gestolde prop*. Icodoinfo 2, p. 87-94
- Wertheim-Cahen, T. (1993), *Ik heb mijn woorden uit de klei getrokken*. Icodoinfo 1, p. 16-21
- Wertheim-Cahen, T. (1994), *Een mond van klei*. Maandblad voor de Geestelijke Volksgezondheid, 4-1994 p. 414-426
- Wertheim-Cahen, T. (1995), *Het leven getekend - Creatieve therapie met vluchtelingen*. Phaxx aug. 1995

- Wertheim-Cahen, T. (1997), in: *Oorlogskinderen toen en nu, aspecten van problematiek en behandeling*. Red. Tom de Ridder, Sytse van der Veen, p.88-91 Icodu, Utrecht.
- Wertheim-Cahen, T. en M. Hendriks, *Searching for an open door. Creative arts therapy with refugees*. Paper presentation at the fifth European Conference on Traumatic Stress, ESTSS, Maastricht, 1997
- Wertheim-Cahen, T. (1998), in: *Arts Therapists, Refugees and Migrants Reaching across borders*. Dokter D. Ed., Jessica Kingsley Publ., London and Philadelphia, 1998
- Wertheim-Cahen, T. (1998), 'Wij willen de tekeningen interpreteren'. Maandblad voor de Geestelijke Volksgezondheid, p..671-675, 53ste jaargang nummer 6

3 **DRAMA, EEN SCHOOLVOORBEELD**

Jacobien Bosch

Het vak drama komt het best tot zijn recht als het een vaste plek binnen de school krijgt. Op de school waar ik les geef, is dat het geval. Het vak drama op mijn school is feitelijk een schoolvoorbeeld hoe drama gegeven zou kunnen worden. In dit artikel beschrijf ik vanuit mijn eigen ervaringen met het geven van het vak spel/drama hoe het organisatorisch is ingebed in de school.

Beschrijving van de school

Ik werk op de (i)vbo/mavo-afdeling van het Pascal College te Zaandam. De afdeling telt ongeveer 800 leerlingen. Van hen is ongeveer een derde van allochtone herkomst. Behalve uit de Zaanstreek komen er ook veel leerlingen uit Amsterdam Noord.

De klassen in de onderbouw van het ivbo tellen ongeveer 16 leerlingen. Het vak spel/drama staat al sinds jaren op het rooster voor elke ivbo-brugklasser. In de brugklas krijgen alle leerlingen per week één les drama gedurende twee lesuren.

Doordat het een jaar lang gegeven wordt en twee lesuren duurt is het een vanzelfsprekend vak geworden waar leerlingen voldoende tijd voor krijgen. Dit biedt rust, wat de 'opbrengst' zeer ten goede komt. De klassenmentor is altijd bij het vak aanwezig en doet actief mee. Door aanwezig te zijn komt de mentor op een andere manier in contact met de leerlingen, omdat hij nu niet 'voor de klas' staat, maar erin zit.

In sommige tweede klassen gaat de mentor als vervolg op mijn lessen door met spel/drama. Het was ooit de bedoeling dat dit standaard in alle tweede klassen zou gebeuren, maar dat is niet doorgezet.

Geschiedenis van het vak op school

Bij de start van de ibo-afdeling (individueel beroepsonderwijs) ongeveer twintig jaar geleden is het vak spel/drama op deze school ingevoerd. De filosofie van de school was toen al om niet alleen te investeren in de cognitieve vaardigheden van leerlingen, maar ook mogelijkheden te bieden voor persoonlijke groei en ontwikkeling. De nadruk op dit zogenoemde 'compenserend vermogen' heeft als achterliggende gedachte dat als deze leerlingen zich prettiger voelen binnen de school en zich beter kunnen uiten, zij de belemmeringen vanwege leerachterstanden makkelijker kunnen hanteren. De lessen waren toen vooral gericht op 'goed kijken' en concentreren, in de verwachting dat dit ook positieve effecten heeft op het kunnen leren.

Toen ik ongeveer elf jaar geleden met het geven van deze lessen begon, merkte ik dat sommige collega's er plezier aan beleefden, maar ook dat er weerstanden bestonden.

Huidige methode

De huidige methode is een voortzetting van de toen ontwikkelde lessen, met diverse variaties en nieuwe lessen, bijvoorbeeld het werken met een videocamera en muziek.

De methode bevat materiaal voor één schooljaar: ongeveer dertig lessen, gegroepeerd in zes blokken. Sommige thema's worden over twee lessen gespreid.

De methode kent verbale onderdelen, zoals elkaar interviewen en verhalen vertellen; ook de inspringspelen, waarbij à la minute geïmproviseerd wordt, zijn verbaal. Daarnaast zijn er veel non-verbale oefeningen. Soms is de scheiding tussen verbaal en non-verbaal niet zo duidelijk en zijn er, afhankelijk van de groep, allerlei variaties mogelijk.

Een voorbeeld van non-verbale lessen is de serie rond het thema 'blind'. De leerlingen voeren tijdens een lesperiode van ongeveer zes weken diverse opdrachten uit, terwijl ze geblinddoekt zijn. Ze beginnen met een eenvoudige oefening (luisteren hoeveel leerlingen er achter je zijn gaan staan) en eindigen met meer ingewikkelde opdrachten: in tweetallen geblinddoekt een bouwwerk van voorwerpen aftasten, waarna het weggehaald wordt. Weer ziende 'gemaakt' moeten de tweetallen proberen het opnieuw op te bouwen.

Andere voorbeelden van non-verbale lessen zijn de uitbeeldopdrachten, waarbij veel gebruik wordt gemaakt van audiovisuele middelen, zoals videocamera en cassette recorder. De leerlingen leren hierbij zelf de apparatuur te bedienen en krijgen in het vervolg van deze lessen ook meer inzicht in de timing en planning die noodzakelijk zijn voor een goed lopend filmpje.

Doelstelling van spel/drama op school

De hoofddoelstelling van spel/drama op school is het verhogen van de concentratie en het bewust maken van de leerlingen hoe belangrijk deze concentratie is. Daarnaast zijn samenwerken, het vergroten van het zelfvertrouwen en de uitdrukkingsvaardigheid zeer belangrijke doelstellingen, die op hun beurt nauw samenhangen met de hoofddoelstelling.

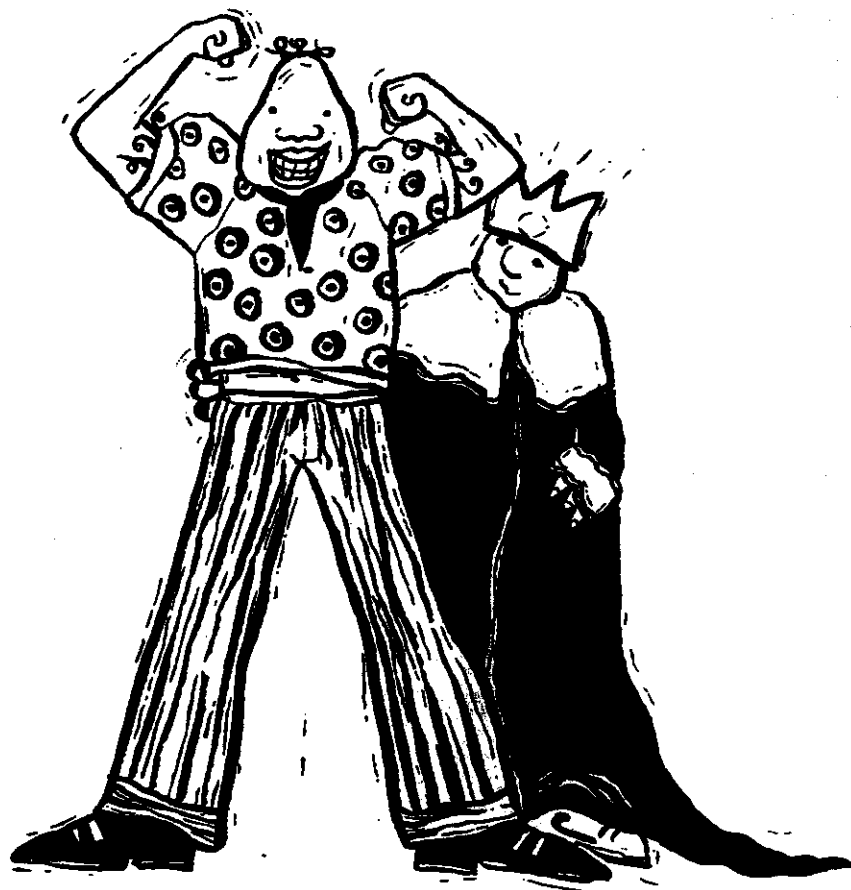
Meetbaarheid van de doelstelling

Het meten van de doelstelling van drama is lastiger dan het meten van resultaten van cognitieve vakken. Wel laat ik door middel van een persoonlijke evaluatie aan het einde van het schooljaar de leerlingen zichzelf beoordelen. Dit gaat als volgt.

Met de hele klas wordt eerst een lijstje gemaakt met vaardigheden die in de dramalessen aan bod zijn gekomen, zoals samenwerken, luisteren, durven en concentreren. Daarna neemt elke leerling dit lijstje over en geeft zichzelf vervolgens twee keer een cijfer voor elke vaardigheid; het eerste cijfer geeft aan hoe de leerling was toen hij/zij in augustus begon, het tweede is een oordeel over die vaardigheden een jaar later.

Al is dit een zeer subjectieve manier van beoordelen, het zegt wat over het zelfvertrouwen en welbevinden van de leerling. Het merendeel van de leerlingen vindt van zichzelf dat ze op de meeste punten vooruit zijn gegaan, vooral op onderdelen als durven, samenwerken en omgaan met elkaar.

Daarna maak ik met iedere klas een zogenaamd 'vaksociogram', waarbij ik de leerlingen vraag over elk vak waarin ze het afgelopen schooljaar les gehad hebben, na te denken en daarbij antwoord te geven op de vraag: 'Heb ik er veel geleerd, iets geleerd of niets geleerd?'



Het antwoord op deze vraag wordt verwerkt in het vaksociogram. Elke leerling zet zijn/haar naam in het midden van een blaadje en geeft daaromheen alle vakken een plaats. De vakken waarvan veel geleerd is dichtbij de naam, die waarvan iets geleerd is schrijft de leerling wat verder weg en de vakken waarvan hij/zij niets geleerd heeft, komen helemaal aan de rand van het blaadje.

Deze vaksociogrammen verwerk ik in een evaluatielijst, die met de klassenmentor besproken wordt in een evaluatiegesprek aan het einde van het schooljaar.

Hieruit blijkt dat drama in deze klas over het algemeen gezien wordt als een vak waarvan vrij veel geleerd is, zeker in vergelijking met de andere expressievakken. Over het algemeen oordelen de leerlingen positief ten opzichte van drama en vinden ze dat ze tamelijk veel leren.

Omdat de leerlingen dit vaksociogram op mijn verzoek maken, valt te verwachten dat zij de juf niet willen teleurstellen en positief scoren. Natuurlijk zijn zij mondig genoeg om oprecht te zijn in hun mening.

Dramadocent schakel in het geheel

Ik woon alle mentorenvergaderingen en leerlingbesprekingen bij, zodat ervaringen uit de dramalessen ook bij mijn collega's terecht komen. Het komt wel eens voor dat een leerling zich bij mij anders, bijvoorbeeld coöperatiever, gedraagt dan bij een vak als verzorging of geschiedenis. Dit heeft vaak te maken met de interesse van de desbetreffende leerling, maar niet alleen daarmee.

Zo hadden collega's twee jaar geleden veel klachten over gedrag en concentratie van een jongen. In de dramalessen was hij natuurlijk niet de rust zelve, maar wel ging hij

nadat de opdracht was gegeven, steeds gemotiveerd en behoorlijk geconcentreerd aan de gang. Ook zijn resultaten waren in de dramalessen goed en hij kon tamelijk goed in een groepje samenwerken. Die informatie gaf een aantal collega's een andere kijk op deze jongen.

Het omgekeerde komt overigens ook voor; sommige leerlingen willen liever meer theoretische vakken dan toneel te moeten spelen of met een blinddoek voor door het lokaal te moeten lopen.

Het leveren van een volledig beeld van de leerlingen is in het algemeen een belangrijke aanvullende bijdrage van de dramadocent. Dit motiveert collega's soms tot het blijven investeren in een 'moeilijke' leerling en het kan leiden tot afspraken over een andere aanpak.

Voorwaarden voor optimaal gebruik van spel/drama op school

Het organiseren van spel/drama op de manier zoals het Pascal College dit doet, vraagt nogal wat van het budget en de organisatie van de school. Daarom is het primair noodzakelijk dat er 'geloof' is bij de directie en het team in de mogelijkheden om met behulp van deze lessen te 'leren'.

Als dit geloof er is, zijn er verscheidene secundaire voorwaarden:

- De lessen moeten in klassenverband gegeven worden.
- De lessen moeten gegeven worden door een gespecialiseerde docent.
- De mentor van de klas moet aanwezig zijn.
- Voor spel-/dramalessen is voldoende tijd nodig. Lesblokken van twee lesuren zijn daarom noodzakelijk.
- Om een fundamentele bijdrage te leveren en om continuïteit te bieden dienen de lessen gedurende het hele schooljaar gegeven te worden.
- Heel belangrijk is een geschikte ruimte, waar rust en ook intimiteit gewaarborgd zijn.
- Geschikte tijden in het rooster zijn belangrijk. Dramalessen moeten niet in de laatste uren van een dag gegeven worden, omdat leerlingen zich dan niet meer goed kunnen concentreren.
- De beschikbaarheid van audiovisuele en andere middelen in het lokaal is absoluut noodzakelijk.
- De dramadocent levert een bijdrage aan mentorvergaderingen en leerling-besprekingen.

Tot slot

Dat het vak spel/drama een belangrijke rol speelt op mijn school, meen ik voldoende beschreven te hebben. Wat hier nog niet zo duidelijk staat, maar wel zichtbaar is op de video-opnamen die de leerlingen maken, is dat we veel plezier samen hebben. Dat is ook een belangrijk aspect van deze lessen, niet in de laatste plaats omdat voor veel van onze leerlingen de school ook een plaats is die veel inspanning van hen vraagt.

Het spel de 'nachtwachter', onderdeel van het thema 'blind', is voor velen een absolute topper. Ik hoor vaak nog jaren later, als ik oud-leerlingen tegenkom: 'Juf, weet je nog wat we gelachen hebben met dat spel, dat je je mocht verstoppert voor een blinde? Dat was echt leuk!'

4 DRAMA MAAKT MIJN HOOFD WEER BLIJ

Eveline Spanjers en Jetje Jung

'Wat is drama?' vraag ik een groep nieuwe leerlingen aan het begin van de les. 'Theater,' roept Abdi uit Somalië. 'Prima,' zeg ik en ik hou mijn duim omhoog. 'Wat nog meer,' vraag ik verder. 'Comedy,' zegt Mirela uit Bosnië, 'lachen' en ze laat horen wat ze bedoelt. 'Movies,' valt Mohammed uit Sierra Leone haar bij en hij maakt daarbij een handbeweging alsof hij een camera vasthoudt. 'Heel goed,' zeg ik. 'Drama is theater, acteren. Soms komedie, soms tragedie... maar altijd fantasie! 'Maar... waarom drama op school?' vraag ik verder. 'Nederlands leren... ja... maar drama...? waarom?'

Na een korte stilte zegt Mirela: 'Communicatie.' 'Ja,' zeg ik, 'contact, communicatie.' 'Praat jij Somalisch?' vraag ik haar. De leerlingen beginnen een beetje te lachen. 'Nee,' antwoordt Mirela. Ik zeg: 'Ik praat ook geen Somalisch of Chinees of Bosnisch of...' en ik som samen met de leerlingen de talen op die in de groep worden gesproken.

'Maar ik kan wel 'praten' met mijn ogen,' zeg ik en geef een aantal leerlingen een knipoog, 'of met mijn handen' en ik gebaar een leerling op te staan en weer te gaan zitten, 'of met mijn lichaam' en ik loop als een bodybuilder, laat mijn 'spierballen' zien en voel her en der bij leerlingen aan hun spontaan uitgestoken armen.

'Honderd kilo,' zeg ik terwijl ik op een stoel wijs en ik probeer de stoel van de grond te tillen. Liban uit Somalië komt helpen maar krijgt de stoel ook niet van de grond. De improvisatie eindigt in een wedstrijdje stoelheffen tussen Karina uit Georgië en Khaled uit Irak, waarbij Liban als scheidsrechter optreedt. De toekijkende leerlingen moeten er hartelijk om lachen en geven na afloop applaus.

'Drama is praten met je gezicht en je lichaam,' herhaal ik 'en een beetje Nederlands. Om samen contact te hebben, maar ook om samen te lachen en voor even je problemen te vergeten'. Liban knikt instemmend. Hij staat op, wijst naar zijn hoofd en zegt dan lachend: 'Drama maakt mijn hoofd weer blij.'

Naast Nederlands als tweede taal (NT2) wordt in steeds meer onderwijsinstellingen voor asielzoekers een plaats ingeruimd voor expressievakken, waaronder drama. Drama is, zeker in de allereerste schoolperiode waarin de taalvaardigheid nog gering is, een waardevolle aanvulling op het lesprogramma.

In de dramalessen kunnen leerlingen:

- communiceren met elkaar zonder dat de Nederlandse taal een obstakel vormt;
- op een speelse manier experimenteren met de Nederlandse taal;
- zich overgeven aan een fantasiewereld waarin zij op een veilige manier kunnen 'spelen met de werkelijkheid';
- zich ontspannen en samen plezier maken waardoor hun problemen en besommeringen voor even buiten de (lokaal)deur worden gehouden.

Onderwijs aan asielzoekers

Sinds 1990 verzorgt Kempenpoort (voorheen Rotonde) onderwijs aan (alleenstaande) minderjarige asielzoekers van 14 tot 19 jaar. De meeste jonge asielzoekers verblijven in Opvangcentra in Eindhoven en zitten in de allereerste fase van hun asielprocedure.

De leerlingen in het OC-project zitten tussen twee weken en zes maanden op school. Er is een wekelijkse in- en uitstroom en dit heeft gevolgen voor de groeps-samenstelling, die elke week kan veranderen.

Het lesprogramma bestaat uit: Nederlands als tweede taal, maatschappij-oriëntatie, rekenen, handvaardigheid, sport, techniek en koken.

Vanaf 1992 is drama als schoolvak in het lessenpakket opgenomen. Alle groepen krijgen één lesuur (75 minuten) per week les van een vakleerkracht drama.

Kempenpoort maakt gebruik van zelfontwikkeld lesmateriaal. In de loop van de jaren hebben we een lessencyclus ontwikkeld van ruim 25 thematische dramalessen, voor twee taalniveaugroepen. Thema's zijn onder meer 'emoties', 'Romeo en Julia', 'winnen en verliezen'.

Daarnaast is onlangs, in eigen beheer, een publicatie verschenen met als titel: 'Drama maakt mijn hoofd weer blij'. Deze handreiking voor dramalessen met asielzoekers is bestemd voor (drama)leerkrachten die met deze doelgroep (willen) werken, en bevat naast verscheidene bruikbare dramawerkvormen zes uitgewerkte voorbeeldlessen.



Doelstelling van de dramalessen is:

- de leerling kan zich op een non-verbale manier uiten;
- de leerling kan contact maken met zijn medeleerlingen zonder dat taal een obstakel vormt;
- de leerling krijgt de mogelijkheid iets van zichzelf, zijn emoties en zijn cultuur te laten zien en te delen met zijn medeleerlingen.

Daarnaast heeft elke les een meer specifiek doel.

Drama in de klas

In de jaren dat we lesgeven aan deze doelgroep, blijkt steeds weer dat de meeste leerlingen met veel enthousiasme en plezier de wekelijkse dramalessen volgen. Dat heeft onder andere te maken met de *vorm* waarin de lessen wordt aangeboden.

De lessen zijn speels, vol humor en fantasie, vaak met een knipoog naar de werkelijkheid. We maken in de les veel gebruik van ondersteunend materiaal om de fantasie te prikkelen zoals verkleedspullen, pruiken, brillen en attributen. Ook de speelstijl is fantasierijk: vaak grotesk en overdreven.

Deze vorm van drama biedt indien nodig veiligheid en afstand; het hoeft niet over de leerling zelf te gaan. De leerling kan zich letterlijk achter de baard, bril of koningsmantel verbergen. Bovendien blijkt uit de reacties van het publiek, dat een aangeklede scène leuker is om naar te kijken.

Om de lessen voor elke leerling zo inzichtelijk en toegankelijk mogelijk te maken, proberen we elke les op te bouwen rond een theatera *lesthema*, dat

- *universeel* is, dus voor 'alle culturen' toegankelijk (bijvoorbeeld emoties);
- aansluit bij de *belevingswereld* van de leeftijdsgroep (bijvoorbeeld Romeo en Julia);
- aansluit bij de *behoefte* van jonge asielzoekers in hun eerste kennismaking met de Nederlandse taal en cultuur (bijvoorbeeld de dokter, de winkel).

Omdat we nooit van te voren weten hoelang een leerling op school zal blijven, is het belangrijk elke les als een *afgerond geheel* aan te bieden; een les met een 'kop en een staart', met een duidelijke en herkenbare indeling. Bij elke les komen dezelfde lesonderdelen terug:

- een *opwarming* (om in de goede stemming komen);
- een *introdunctie* van het lesthema en de belangrijkste begrippen;
- een *kernopdracht* (spelopdrachten rond het thema);
- een *verwerkingsopdracht* (aangeklede, afgeronde scènes);
- een *afsluiting* (meestal een schrijfoopdracht met behulp van een invulblad).

De *werkvormen* die we in de lessen gebruiken zijn over het algemeen bestaande werkvormen die we hebben vereenvoudigd of aangepast aan de (taalvaardigheid van de) doelgroep.

Enkele veelgebruikte werkvormen:

- non-verbale spelletjes, tableaux vivants, uitbeeld- en raadopdrachten,
- geleide pantomime, improvisaties, inspringspel, dialogen, dansopdrachten.

Waarde van drama als schoolvak

'Ik denk dat drama is belangrijk voor asielzoekers, omdat met drama asielzoekers iemand anders kunnen zijn.' (Ghadir, Afghanistan)

'Drama is een belangrijke traditie, niet alleen in onze land, ook in alle landen, omdat met drama de mensen van een land niet vergeten hun traditie, die is heel belangrijk.' (Kabir, Afghanistan)

'Drama is goed om taal te leren en er zijn veel mensen die klein beetje bang zijn of zij denken veel dus dat is goed om te lachen en te mee doen.' (David, Georgië)

In de dramaless oefent en onderzoekt de leerling spelenderwijs verschillende vaardigheden die hij in zijn dagelijkse leven nodig heeft; in het Opvangcentrum, in de school en in zijn eerste contact met de Nederlandse maatschappij. Een aantal van deze vaardigheden willen we hieronder uitwerken.

Zelfvertrouwen

- We vragen van de leerling in de dramaless om zichzelf te laten zien en horen aan de groep, om zichzelf kwetsbaar op te stellen. Veel leerlingen vinden dit (zeker in het begin) eng. Toch zie je na verloop van tijd dat leerlingen zich over die schroom heen zetten en 'iets' laten zien, ook al is het heel klein. Ze krijgen daar van de rest van de groep veel waardering voor. Je ziet ze dan groeien. Dit stukje durf hebben ze ook nodig om zich te redden in de Nederlandse maatschappij. Ze moeten zich presenteren in de winkel, op straat, ondanks hun gebrekkige Nederlands.
- Juist omdat leerlingen zich verbaal nog niet zo goed kunnen uitdrukken, worden ze heel inventief en creatief in het zich non-verbaal uiten. Vaak verrassen ze zichzelf en het publiek met hun prachtige vondsten.

Contact maken

- Om een scène te kunnen spelen moeten de leerlingen in kleine, gemêleerde groepjes samenwerken. Voordat ze gaan spelen, moeten ze een scène met elkaar voorbereiden: hun ideeën aan de anderen duidelijk maken, met elkaar overleggen, rollen verdelen. In het spel moeten de leerlingen samenspelen, op elkaar reageren, rekening houden met elkaar. Het voorbereiden gaat soms moeizaam, vooral wanneer leerlingen niet dezelfde taal spreken. Tijdens het spel echter blijkt dat leerlingen al spelend, improviserend wel 'elkaars taal' spreken en samen een mooie scène maken.

(Sociale) vaardigheden ontwikkelen

- Geconcentreerd en met respect kijken en luisteren naar het spel van anderen, je aan de afspraken en de structuur van de les houden, je aan de spelafspraken houden; dit zijn allemaal vaardigheden die de leerlingen in de dramaless ontwikkelen en die belangrijk zijn voor een veilige sfeer in de les.
- In hun spel kunnen de leerlingen oefenen met het spontaan gebruik van de Nederlandse taal. Daarbij is de durf om te praten en zichzelf duidelijk te maken, belangrijker dan het foutloos Nederlands praten.

Ontspanning

- Voor veel leerlingen is de dramales een uur waarin ze met elkaar kunnen lachen, plezier maken en zich ontspannen. Een leerling die neerslachtig en in zichzelf gekeerd de les binnenstapt verlaat meestal het dramalokaal in een betere stemming. Dan is een waardevol lesdoel bereikt: de leerling heeft door te spelen voor tenminste één lesuur zijn zorgen aan de kant kunnen zetten.

Therapeutische waarde

- Hoewel therapie niet ons primaire doel is, is er binnen de dramales wel ruimte om, als de leerling er zelf aan toe is, (nare) ervaringen in het spel te verwerken. Bijvoorbeeld: dood, verdriet, macht en statusverschillen. Dit gebeurt op verschillende manieren. Bijvoorbeeld door in het spel de werkelijkheid om te draaien of te parodiëren. De meest geliefde rol in de les is die van politieagent. Te pas en te onpas grijpen leerlingen naar de politiepet om iemand te arresteren en met veel bombarie af te voeren.

Sociale steun

- Soms merk je dat een gespeelde scène alle leerlingen, zowel spelers als publiek, raakt, bijvoorbeeld doordat hij heel herkenbaar is voor iedereen of doordat een beladen onderwerp heel mooi en met respect wordt uitgebeeld. Op zo'n moment ontstaat er in de groep een groot saamhorigheidsgevoel, een verbondenheid.

Praktijkvoorbeeld 1

Samenwerken

Voor een opdracht in de les 'het restaurant', deel ik de groep op in koppels. Bij de verdeling komt het zo uit dat Jian Ming uit China en Ahmed uit Somalië een tweetal vormen. Daar voelt vooral Ahmed zich erg ongemakkelijk bij. Hij gebaart dat hij niet met Jian Ming wil samenwerken. 'No China!' zegt hij. Hij wijst naar Liban, een Somalische jongen die verderop zit. 'My friend,' zegt Ahmed en maakt duidelijk dat hij de opdracht wel met Liban wil uitvoeren.

Ik leg Ahmed uit dat hij in de dramales soms met een vriend, maar soms ook met een onbekende moet samenwerken. Bovendien hebben alle groepsleden een naam. Jian Ming heet geen 'China' net zomin als Ahmed 'Somalië' heet.

Ik herhaal de opdracht: 'de tafel dekken' en laat de muziek horen voor hun scène: 'langzaam'. Ik doe voor hoe ze bijvoorbeeld in slowmotion een vork kunnen neerleggen op de tafel of hoe ze snurkend in slaap kunnen vallen. Ze raken langzaam enthousiast en bedenken samen nog meer mogelijkheden.

Als ze aan de beurt zijn, spelen ze twee slaperige obers, die gapend de tafel dekken. Voor twee jongens die zojuist nog niets met elkaar te maken wilden hebben, spelen ze nu verrassend leuk samen. Als Ahmed in slaap valt in een stoel, legt Jian Ming het tafellaken als een deken over hem heen en sluipt op zijn tenen weg.

Na afloop prijs ik de acteurs om hun spelvondsten én het mooie samenspel.

Als leerlingen zelf hun spelpartners kiezen, zullen ze veelal leerlingen van hun eigen land uitzoeken. Dat is vertrouwd en handig: ze kunnen in de voorbereiding hun eigen taal spreken. Het is echter niet altijd bevorderlijk voor de sfeer in de groep. Sterker nog: de afstand tussen China en Somalië of 'blank' en 'zwart' wordt alleen maar groter.

Het is belangrijk de leerlingen te stimuleren ook met klasgenoten van een andere

nationaliteit samen te werken. Voor sommigen is dat een grote stap. Ze zijn er niet aan gewend met iemand uit een andere cultuur of met een andere huidskleur samen te werken.

Praktijkvoorbeeld 2

Verwijzingen naar het verleden

In een les 'emoties' van dramacollega Jetje hebben Safia uit Somalië en Frehewit uit Ethiopië samen een scène bedacht rondom 'verdrietig'. Op een tafel achter de coulissen liggen allerlei attributen en kledingstukken die de leerlingen voor hun scène kunnen gebruiken. De twee meisjes hebben een pop, een doek en een roos gepakt. De scène begint als Safia en Frehewit samen 'huilend' opkomen. Safia heeft de pop in een doek gewikkeld en houdt de 'baby' in haar armen. Frehewit heeft een roos in haar hand. Ze ondersteunt Safia bij het lopen. De twee meisjes snikken hartverscheurend, het is duidelijk dat de baby dood is. Het publiek is muisstil. Dan knielt Safia. Voorzichtig legt ze de pop op de grond. Frehewit knielt ook, ze buigt naar voren en trekt de doek over het gezichtje van de pop, zodat dat niet meer te zien is. Daarna legt ze de roos op de buik van de pop. Na een paar minuten staan de meisjes op. Frehewit pakt Safia bij de arm. Luid snikkend lopen ze van de dode baby weg en verdwijnen ze achter de coulissen. Ze krijgen een stevig applaus.

Soms is een pijnlijke ervaring uit het verleden van een leerling het uitgangspunt voor een scène. Terwijl hij speelt, plaatst hij de gebeurtenissen in een nieuwe, minder pijnlijke context. Daarmee wordt de gebeurtenis voor heel even minder beladen.

Om dezelfde reden steken leerlingen in hun spel soms de draak met bepaalde situaties of personen uit hun eigen land. Twee jongens uit Zaïre bedachten ooit, op eigen initiatief, een scène rond 'Mbutu en zijn bediende'. Daarin werd de, inmiddels overleden, leider van Zaïre geportretteerd als een brute machtswellusteling die zijn, van angst bibberende, bediende allerlei vervelende klusjes liet opknappen. Dit alles tot groot vermaak van de toekijkende Afrikaanse leerlingen.

Op deze manier geven leerlingen soms – als ze daar zelf aan toe zijn – via hun spel, de ervaringen uit het verleden een nieuwe plek.

Rol van een dramadocent in het docententeam

Een dramadocent kijkt in het algemeen minder naar iemands cognitieve prestaties dan bijvoorbeeld de docent voor Nederlands als tweede taal of maatschappelijke oriëntatie en meer naar zijn gedrag en vaardigheden. Hoe reageert de leerling op andere leerlingen, kan hij zich aan afspraken houden, kan hij de aandacht delen met anderen, kan hij zich makkelijk uiten, enzovoort.

In de leerlingbespreking blijken wij aanvullende en soms heel verrassende informatie over leerlingen te kunnen geven. Leerlingen bijvoorbeeld die in de 'leervakken' minder goed presteren of weinig schoolse vaardigheden hebben, kunnen vaak in de dramales wel goed 'presteren'. Juist de non-verbale omgang in deze les, maakt dat ze hun ideeën en gevoelens aan anderen duidelijk kunnen maken, vaak op een heel verrassende, inventieve manier. Met als resultaat de nodige (zelf)waardering en een sterkere positie in de groep.

Waarom de aanbeveling voor een vakdocent drama?

De verbeelding speelt in de dramales een belangrijke rol. Een dramadocent heeft bij uitstek de kennis en vaardigheden om zijn eigen spel als communicatiemiddel te gebruiken. Spelend en improviserend prikkelt de docent de verbeelding en nodigt de leerling uit tot spel. Hij zet de toon voor de dramales en functioneert al spelend als een soort motor.

Daarnaast stelt de docent zich, door zelf te spelen, kwetsbaar op. Leerlingen waarderen dat en zullen de stap om zelf te spelen makkelijker zetten. Daardoor zullen ook zij zich eerder 'openen' en iets van zichzelf laten zien.

5 CREATIEVE THERAPIE OP EEN VSO/LOM-SCHOOL

Germa de Jong en Ien van Nieuwenhuijzen

In dit hoofdstuk zullen wij een omschrijving geven van de doelen en werkwijze van ons project creatieve therapie drama en beeldend met vluchtelingenjongeren op een vso/lom-school. Dit is het eerste project waarin we structureel met jongeren werken. Als pilotgroep creatieve therapie hebben we enkele jaren lang goede ervaringen opgedaan met beide vormen van creatieve therapie met kinderen en volwassenen.

Project creatieve therapie bij Pharos

Sinds 1995 is creatieve therapie een van de aandachtsgebieden van stichting Pharos, steunpunt gezondheidszorg vluchtelingen in Utrecht. Een ontmoeting tussen verschillende creatief therapeuten die op vrijwillige basis waren gaan werken met vluchtelingen en asielzoekers, mondde uit in een pilotproject. In het kader van dit project hebben vijf creatief therapeuten (drie beeldend, twee drama) met zeer beperkte middelen onderzocht hoe ze hun vakkennis konden gebruiken binnen de opvang van vluchtelingen en asielzoekers. Ze stelden zich als doel om hun aanbod laagdrempelig te houden en werkten daarom op plaatsen waar vluchtelingen zelf kwamen: een vrouwenkamer op een AZC, een kantoor van VluchtelingenWerk, op scholen enzovoort. Vaak balanceerden ze tussen recreatie en therapie: in de vrouwenkamer bijvoorbeeld konden vrouwen leren tekenen en gaven velen aan dat hun 'hoofd zo wat leger werd'. Maar tevens werden regelmatig beelden gemaakt die refereerden aan de actuele problemen waar de vrouwen mee te maken hadden. De therapeut kon hier gericht aandacht aan geven. Op deze wijze bleek creatieve therapie preventief te werken: het hielp vluchtelingen en asielzoekers om te communiceren over hun belevingen, hun identiteit te hervinden en hun huidige omstandigheden beter de baas te blijven.

De bevindingen van dit project zijn gepresenteerd in het symposium 'De toverkoffer'¹.

Het project creatieve therapie is nu opgenomen in de afdeling Preventie/GVO van Pharos, maar wordt gefinancierd vanuit externe bronnen. De voortgang van het project is afhankelijk van subsidies.

Creatieve therapie op basisscholen

Vanaf het begin van dit project werd ons duidelijk dat een school de meest geschikte plaats is om vluchtelingenkinderen te bereiken. Met name voor kinderen van asielzoekers is dit vaak de enige plek waar structuur is en persoonlijke aandacht geboden wordt. Omdat de leerkrachten de kinderen dagelijks zien, worden daar problemen het snelst gesignaleerd. Een school biedt voor therapeuten een geschikte gelegenheid om die kinderen die dit het meest nodig hebben wekelijks te begeleiden. De therapeut wordt door de leerlingen gezien als een teken- of speeljuf, bij wie sommige kinderen wekelijks een uurtje individueel of in een klein groepje mogen komen tekenen of toneelspelen. Door haar non-verbale en laagdrempelige werkwijze kan ze snel aansluiten bij de belevingswereld van het kind. In het beeldend werk of

¹ Informatie hierover is bij Pharos verkrijgbaar

spel en met behulp van rituelen kan ze het kind helpen zich te uiten en bruggen te slaan tussen de verschillende werelden waartussen het zich een plaats moet verwerven (verleden en heden, school en thuis, therapie en klas, en dergelijke). Zo laat de therapeut bijvoorbeeld na ieder 'tekenuur' het kind iets van zijn of haar ervaringen tekenen in een klein boekje dat het mee mag nemen naar de klas of naar huis. Ze kan kinderen helpen overleven in de huidige omstandigheden en voorkomt op zijn minst dat problemen zich verergeren. De therapeut beschrijft haar bevindingen regelmatig voor de leerkrachten en bespreekt deze, waar mogelijk, met de medische dienst van het asielzoekerscentrum. Op deze wijze kan er een netwerk om het kind heen gecreëerd worden waarin het kind de meest noodzakelijke begeleiding kan krijgen.

De betrokken scholen zijn zeer tevreden over de aanvulling die creatieve therapie biedt in de opvang van asielzoekerskinderen. In de gemeente Utrecht heeft dit geresulteerd in een structurele financiering van creatieve therapie op de opvangscholen.

Creatieve therapie op middelbare scholen

De volgende stap was om te onderzoeken of eenzelfde aanpak ook aansluit op de vragen van jongeren op middelbare scholen. In een eerste oriëntatie naar de mogelijkheden van creatieve therapie op een Internationale Schakelklas (ISK) stuitte we onder meer op de volgende knelpunten:

- jongeren zijn in het algemeen in hun puberteit minder open over hun vragen en problemen en moeten vaak een hogere drempel nemen dan kinderen om zich over te geven aan voor hen onbekende activiteiten;
- de structuur van het voortgezet onderwijs maakt het moeilijker om creatieve therapie een vaste plaats te geven. Er zijn meerdere leerkrachten bij de jongeren betrokken en de wisselende roosters lenen zich minder gemakkelijk voor een vast moment voor creatieve therapie;
- er is meer schoolverzuim bij jongeren, waardoor therapie regelmatig kan uitvallen.

Deze problemen vragen om een structurele inzet van de leerlingbegeleiders en mentoren van de school. Er moet wekelijks overlegd worden over zowel praktische als inhoudelijke zaken en de communicatie met de betrokken leerkrachten moet vanuit de school aangestuurd worden. We hebben de conclusie getrokken dat een voorwaarde voor het ontwikkelen van creatieve therapie is dat er een duidelijke vraag van de school uit gaat en dat er actief meegewerkt wordt aan de inbedding van ons aanbod in het schoolprogramma. Dit was het geval op de vso/lom-school waar wij werkzaam zijn.

Project creatieve therapie drama/beeldend op een vso/lom-school

In verband met de privacy zullen wij de naam en plaats van de school hier niet noemen en zijn de namen van de leerlingen gefingeerd.

Het betreft een vso/lom-school met schakelklassen, die al eerder hulp van Pharos had aangevraagd. Op de school zitten aan het begin van ons project tien vluchtelingenjongeren in de leeftijd van twaalf tot zestien jaar. Zij hebben voor een groot deel te kampen met een complexe problematiek. Met name bij een aantal Somalische jongeren is er sprake van crimineel gedrag.

Onderzoeksvraag en doelen

Onze onderzoeksvraag is of en hoe creatieve therapie een zinvolle bijdrage kan leveren aan de begeleiding van deze leerlingen en hoe drama- en beeldende therapie elkaar kunnen aanvullen.

Onze doelen zijn om drama- en beeldende activiteiten zo aan te bieden dat ze voor de jongeren als persoon:

- ontlasting van spanningen en emoties kunnen bewerkstelligen;
- identiteitsversterkend werken;
- een brug kunnen slaan vanuit het verleden naar het heden waardoor ze zich in de Nederlandse samenleving beter op hun plek kunnen voelen.

Voor de vluchtelingen als groep binnen de school zijn onze doelen:

- een bijdrage leveren aan de verbetering van het leerklimaat;
- bevorderen van de zelfredzaamheid;
- bijdragen aan de integratie.

Vorbereiding

De samenwerking met de school is zeer goed. Wekelijks hebben wij een gesprek met de contactpersoon waar signaleringen en eventuele problemen bij de uitvoering besproken kunnen worden. Alle leerkrachten zijn op de hoogte van onze aanwezigheid en de betrokken mentoren geven informatie over de leerlingen door. De leerlingbegeleidster komt, uit enthousiasme over dit project, in de loop van de periode spontaan op haar vrije dag de lessen bijwonen.

De leerlingen kunnen vrijwillig meewerken aan ons aanbod, wat wel inhoudt dat ze zich daar dan ook aan verbinden. Ze kunnen zelf een keuze maken tussen drama of beeldend. Dit mondt uit in zes kandidaten voor drama en drie voor beeldend. Een jongere blijkt zich niet te kunnen houden aan de afspraken voor dit project. Gaandeweg verlaten twee jongeren de school, uit elke groep één.

Aarzelende start, los van elkaar

Aanvankelijk starten we los van elkaar met ons werk. Ien (drama) werkt twee uren met een groep, Germa (beeldend) begeleidt haar leerlingen een uur individueel.

De motivatie van de leerlingen blijkt niet al te groot te zijn. Ze willen voornamelijk deelnemen omdat ze dan vrij zijn van hun les. Ze blijken allergisch te zijn voor een 'therapeutische' benadering. Dit betekent dat onze eerste insteek moet zijn iets te vinden waar ze warm voor kunnen lopen. Dat moet voor deze jongeren iets met een eindproduct zijn waar ze trots op kunnen zijn.

In een therapeutisch proces is de creatieve activiteit een middel voor de leerling om zich te kunnen uiten. Het is niet in de eerste plaats de bedoeling om een mooi schilderij of een boeiend theaterstuk neer te zetten. Belangrijker is, dat de leerling betrokken raakt bij wat hij of zij creëert en dat hij of zij zich daarin impliciet kan uitdrukken. Door deze benadering ontstaat de vrijheid om belangrijke innerlijke thema's via bijvoorbeeld het beeldende werk te onderzoeken. Gevoelens als angst, onvrijheid, eenzaamheid kunnen zo in het beeldende werk of spel geuit en erkend worden.



De vluchtelingenjongeren op deze school kunnen deze vrijheid niet hanteren. Ze vragen om een heldere structuur. Die ontstaat als we hen aanbieden om te streven naar een 'sensationeel' eindproduct: een film.

Voor de jongeren wordt het maken van hun eigen film het doel waarvoor ze komen. Ze dragen hierin zelf de verantwoordelijkheid. Het gevolg is dat ze zich er helemaal op gaan concentreren. Ze moeten het verhaal bedenken, spelen, de oplossingen in de probleemsituaties schetsen en de camera bedienen. Dat absorbeert ze. Het is hun doel geworden waar ze voor 'gaan'. Het is hun zaak ook.

Wij als therapeuten hebben een ander doel, namelijk het proces waarin de jongeren terechtkomen. Onderweg gebeurt er van alles en dat zijn de therapeutische momenten. De jongeren vragen len bijvoorbeeld om strenger te zijn op een moment dat ze zelf de orde niet handhaven. len reageert met: 'Dat kan ik niet, ik ben geen juf. Dat moeten jullie zelf doen'. Wel reikt ze hun mogelijkheden aan om hun film verder te doen slagen. Door de jongeren deze verantwoordelijkheid te geven neemt ze hen serieus en voelen ze zich erkend.

In creatieve therapie zijn de cliënten, in dit geval de jongeren, de baas; zij mogen over hun situatie beslissen. Binnen een schoolstructuur wordt dit aan het begin vaak als plezierig en gaandeweg als eng ervaren. De jongeren moeten bedenken wat ze echt willen, ieder apart en samen.

Germa daagt op een beeldende manier de jongeren uit. Ze maken iets waarvan ze verbaasd zijn dat het mooi is. De werkstukken krijgen een zichtbare plaats in de school.

Samenwerken aan de film

Al doende blijkt het zinvol te zijn om beide groepen meer samen te laten werken. De jongeren die beeldend werken, krijgen hun verantwoordelijkheid in het maken van de decors voor de film waar de dramagroep aan gaat werken, in het bedienen van de camera, maar ook krijgen ze kleine bijrollen toebedeeld in de film.

We kiezen voor het medium film omdat

- dit de jongeren meer aanspreekt dan theater;
- het spelen voor de camera rust en concentratie brengt;
- de jongeren het gevoel hebben gezien te worden, waaraan zij erg veel behoefte hebben.

In het script van de film, waarvoor Ien een kader maakt opdat de jongeren het zelf kunnen schrijven, worden de problemen en beweegredenen waar deze jongeren mee te maken hebben verwerkt. Binnen de structuur van 'een film maken' worden ze uitgenodigd tot een positieve oplossing te komen.

Het thema is 'de filmacademie' waar een jongere de leerkracht is en een andere het lievelingetje van hem. De andere drie jongeren zijn jaloers en zetten het hem betaald. Toch moeten ze samenwerken om hun doel – filmster worden – te bereiken. De jongens spelen een rol waarin ze ongeveer vijf jaar ouder zijn dan in werkelijkheid. Daarmee worden ze gestimuleerd om volwassener tot oplossingen te komen dan ze in hun dagelijkse leven geneigd zijn.

Na een wat rommelig verloop vlak voor de kerstvakantie zetten we een strak schema op voor de laatste zes weken. Daarna zal deze film gepresenteerd worden. Een heel belangrijk uitgangspunt blijft dat de jongeren zelf verantwoordelijk blijven. Het is hun film en hun presentatie. Het is dus aan hen of het iets wordt wat gezien mag worden.

Steeds serieuzer gaat de groep aan het werk. Thema's als zoeken naar rechtvaardigheid, oprechtheid komen nu openlijk aan de orde, de gêne voor de camera verdwijnt en steeds duikt er iemand uit de groep op die de anderen tot de orde roept en verantwoordelijkheid draagt. Dit blijken ze zeer serieus op te pakken. Ze besluiten dat de première voor de leerkrachten op de laatste schooldag voor de voorjaarsvakantie zal plaatsvinden.

Tijdens de première zijn alle jongeren in hun beste kleren op school. Ze maken spontaan een gedicht voor Ien, die na dit project afscheid neemt van de school, verdelen de taken, zetten de hapjes klaar en runnen zo hun eigen presentatie. Dat de helft van de band maar overgespoeld blijkt te zijn, lijkt hen minder te storen dan onszelf.

Na afloop vragen ze of we ook niet in hun buurthuis kunnen komen werken. De sfeer is daar zo slecht. Er wordt gedeald. Als ze daar ook een film kunnen maken, worden ze minder crimineel, zeggen ze zelf.

Therapeutische momenten

In het proces naar dit product kunnen we de volgende therapeutische momenten benoemen.

- Een van de eerste keren zeggen enkele jongeren van de dramagroep hoofdpijn te hebben en daarom niet te kunnen spelen. Ien neemt dit serieus door te gaan spelen dat zij in de spreekkamer bij de dokter liggen en dat de anderen een diagnose moeten stellen over hun ziekte. Door op deze manier hun hoofdpijn serieus te nemen, vermindert de weerstand van de betreffende jongeren.
- De jongeren uiten in een gesprek hun intentie om crimineel gedrag als heldendaad te zien. In het script van de film zijn ze, doordat de hoofdrol die van een leraar van de filmacademie is, in staat om dit vanuit het perspectief van een leraar en volwassene te bekijken.
- Jama's vader overlijdt tijdens dit project plotseling. Zijn moeder is nog in Soma-

lië. Op school laat Jama zijn gevoelens niet blijken. Jama was een van de jongeren die in het begin hoofdpijn voorwendde. De dramalessen worden wekelijks begonnen met de vraag: 'Zijn er nog belangrijke dingen gebeurd in de afgelopen week?' Gestimuleerd door de andere jongeren vertelt Jama over zijn vader en zegt daarbij meteen dat hij gisteren nog moest huilen, maar dat het vandaag over is. Ien leidt het gesprek naar het thema 'huilen van binnen en lachen van buiten'. Ook andere jongens geven toe hun verdriet te verstoppen. Sindsdien is de sfeer van verhard gedrag doorbroken.

Jama, die zich anders tegendraads opstelde, neemt de rol van leraar op zich. Hij is nu degene die de regels bewaakt. Hij neemt spontaan de leiding over het geheel in handen en speelt een zeer vaderlijke leerkracht. In de pauzes blijft hij vaak als enige om te vertellen over zijn moeder, die hierheen zal komen. Tijdens een schooldag huilt hij uit bij de leerlingbegeleidster als blijkt dat dit op veel problemen stuit.

- Wedran heeft duidelijk een beetje spijt van zijn keus voor beeldend. De populaire jongens zitten bij drama. Hij leeft helemaal op als hij, na een prachtig werkstuk geschilderd te hebben, hoofd decor wordt en een rol krijgt als cameraman. Wedran is een stille, teruggetrokken jongen, maar deze rol biedt hem de gelegenheid meer naar buiten te treden. Volgens zijn mentor voelt hij zich sindsdien heel belangrijk.
- Sarah, de enige meid in het gezelschap, krijgt een rol als verpleegster. In de klas is ze vaak rebels en vervelend. De zorgende rol van een verpleegster maakt het mogelijk om uit de rol van lastige leerling te stappen. Ze zegt later graag verpleegster te willen worden.
- Ien heeft net een goede vriendin verloren. Als de jongens rumoerig zijn, legt ze hen voor dat haar vriendin net overleden is en dat ze graag wil dat ze wat rekening met haar houden. De rest van de les zijn ze zeer coöperatief. Aan het eind van het project geven ze Ien een cadeau 'omdat haar vriendin dood is'.
- In de ziekenhuisscène improviseert Stoikovich dat hij van de anderen niets aan wil nemen wat niet uit hun hart komt. Hij speelt voortreffelijk. Hij is op dit moment een van de meest problematische leerlingen op de school.
- Het is ook Stoikovich die het slot bedenkt aan de hand van een zin die Ien hem meegeeft: 'Ik wil niet meer uw lievelingetje zijn'. De jongens die hem in elkaar hebben geslagen en belaagd, hoeven niet naar de politie, maar krijgen 100 diensturen wat verminderd wordt tot 50 als ze oprecht 'het spijt me' zeggen. Ze sluiten vrede.

Op de vraag van de leerlingbegeleidster of het in het echt ook zo gebeurt, antwoorden ze: 'Nee, maar het zou wel fijn zijn.'

- Ondertussen gaan ze ook buiten de opnames veel minder rivaliserend met elkaar om en luisteren ze naar elkaars inbreng. Niemand valt er buiten.
- Omdat er bijna geen opnames meer over hoeven en iedereen meewerkt, blijft er gaandeweg meer tijd over om in gesprek te raken. Dat gebeurt na de laatste opnames zeer bewogen. Heel open vertellen de jongens over het geweld dat ze hebben meegemaakt in hun eigen land, over de vrienden die ze daar verloren hebben en over hun heimwee. Nederland is zo koud. Als ze konden, zouden ze allemaal weer terug willen. Kan Nederland de oorlog niet stoppen?

Vervolg

De school is erg enthousiast en wil zonder meer met ons door werken. De directeur weet projectgeld aan te spreken om direct een vervolg te realiseren met integratie als

speerpunt. Onze aanpak blijkt voor hen duidelijk aan te sluiten bij de problemen met vluchtelingenjongeren waar veel scholen in deze gemeente mee te maken hebben. Er wordt daarom tevens gewerkt aan een grootschaliger projectvoorstel om creatieve therapie overkoepelend op meerdere middelbare scholen aan te kunnen bieden.

Evaluatie

Aan het eind van de band hebben de jongens hun eigen evaluatie opgenomen. Een van de jongeren interviewt de andere. In plaats van Ien en Germa waren wij inmiddels 'de Pharos' geworden. Enkele opmerkingen hieruit:

Ik vind het nu leuker om iets met anderen te doen, daarvoor was ik allener.

Door Pharos heb ik gezien dat mensen vanbinnen goed kunnen zijn en dat helpt tegen het geweld van buiten.

Ik heb leren samenwerken, want dat moet als je iets goeds wilt maken.

Ik ga niet meer lachen als ik voor de camera kom, eerst schaamde ik me.

Ik vond het leuk dat ik zelf mocht weten wat ik tekende.

Het was gezellig met Pharos.

Pharos moet blijven, en ook voor al die andere vluchtelingenkinderen gaan werken, want dat is beter dan de lessen op school.

Als Pharos weg gaat, ga ik staken.

6 SAMENVATTING EN CONCLUSIES EXPERTMEETING

Sander Mateman en Bram Tuk

Op 24 november 1998 organiseerde de afdeling Preventie en GVO van Stichting Pharos, steunpunt gezondheidszorg vluchtelingen een expertmeeting onder de titel *Sprakeloos*. Opdrachtgever was VIEW¹. Het onderwerp voor deze dag was het gebruik van non-verbale methodes als dramalessen en creatieve therapie in het voortgezet onderwijs aan vluchtelingenjongeren. Het doel van de bijeenkomst was om door het uitwisselen van ervaringen te komen tot een beschrijving van de stand van zaken en tot aanbevelingen. De lezingen van deze dag en de conclusies zouden in een publicatie moeten verschijnen.

De werkdoelen van de dag werden aldus geformuleerd:

- 1 professionele uitwisseling;
- 2 het formuleren van het preventieve nut van non-verbale methoden; het 'her'schrijven van de doelen met nadruk op de gezondheidsaspecten;
- 3 een uitspraak doen over het gebruik van (elementen) van dergelijke methodes door daarin niet gespecialiseerde docenten.

Aanwezig waren creatief therapeuten, docenten drama, docenten van Internationale Schakelklassen en twee preventiefunctionarissen van Pharos. Ook waren er enkele projectleiders van VIEW aanwezig.

Verslag van de inleidingen

Bram Tuk, preventiefunctionaris van Pharos leidt de bijeenkomst in. *Sprakeloos*, de naam van de expertmeeting, verwijst naar twee aspecten van het bestaan van vluchtelingenjongeren:

- het onvermogen om te spreken door een beperkte beheersing van de Nederlandse taal;
- het niet bij machte zijn om te spreken door bewuste en onbewuste herinneringen aan schokkende gebeurtenissen in het verleden.

Vluchtelingenjongeren hebben een reeks van stressvolle gebeurtenissen meegemaakt die ook op langere termijn negatieve effecten op hun lichamelijke en geestelijke gezondheid kunnen hebben. Desondanks doen vluchtelingenjongeren weinig beroep op de professionele hulpverlening. Dat is een belangrijke reden voor Pharos om preventieprogramma's te ontwikkelen. Het effect van nare gebeurtenissen in het verleden en het heden van vluchtelingenjeugd kan enigszins geneutraliseerd worden door daar positieve ervaringen tegenover te stellen. Een van deze programma's is 'Vluchtelingenjongeren, 12-20'. Het doel hiervan is om binnen de school een beschermende omgeving te creëren waardoor ervaringen van vlucht en ballingschap beter verwerkt kunnen worden. Een programma bestaat uit verschillende onderdelen. Een belangrijk onderdeel is de achtdelige lessenserie *De Vluchtelingenles*, die de uitgangspunten voor hulpverlening aan vluchtelingen combineert met de onderwijspraktijk en een aantal positieve effecten op de deelnemers heeft.

Voorwaarde bij deze lessenserie is dat de leerlingen redelijk Nederlands spreken. Dat is tegelijkertijd ook een beperking. Gebruikers van *De Vluchtelingenles* en collega-

¹ VIEW, Vluchtelingen In Een Werkgelegenheidsproject is een project van de vier grote steden dat als doel heeft om vluchtelingennieuwkomers in het voortgezet onderwijs een adequaat begeleidingstraject aan te bieden.

docenten van Internationale Schakelklassen vragen daarom om preventieve methoden waarbij een redelijke beheersing van de (Nederlandse) taal geen voorwaarde is. Deze vraag is de directe aanleiding geweest om deze expertmeeting te organiseren.

Jacobien Bosch is dramadocent aan de ivbo-afdeling van het Pascal College te Zaan-dam. Het vak drama speelt in op het zogenoemde 'compenserend vermogen'. Uitgangspunt is dat leren beter gaat als leerlingen zich veilig/beter voelen op niet-cognitieve gebieden. Doelen van haar dramalessen zijn: samenwerken, het vergroten van zelfvertrouwen en uitdrukkingsvaardigheden, en het verhogen van de concentratie.

Een essentiële randvoorwaarde is een brede inbedding in de school. Haar lessen worden altijd bijgewoond door de mentor van de leerlingen. De bevindingen van de dramadocent spelen een belangrijke rol in het begeleidingstraject van de leerlingen op school.

Materiële voorwaarden als een eigen (rustig gelegen) lokaal en audiovisuele middelen zijn noodzakelijke randvoorwaarden.

Eveline Spanjers en *Jetje Jung* zijn docenten drama; zij geven les aan minderjarige asielzoekers uit een opvangcentrum in Eindhoven. Zij geven ter plekke aan en met de aanwezigen een demonstratie van een les.

Drama als schoolvak heeft een positief effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling van deze jonge asielzoekers. Dit geldt zeker voor jongeren die nog zeer kort in Nederland zijn. Door deze lessen krijgen zij zelfvertrouwen en sociale steun. Ze leren contact te maken met kinderen uit andere culturen en sociale vaardigheden.

Behalve een educatieve en een ontspannende waarde hebben de lessen ook een therapeutische waarde. Leerlingen kunnen, als zij dat willen, hun eigen ervaringen in het spel verwerken bijvoorbeeld door de werkelijkheid te parodiëren. Door toneelattributen te gebruiken zoals snorren en brillen, creëren de leerlingen een veilige afstand tot de oorspronkelijke ervaring.

Op elke school met jonge vluchtelingen zou een daartoe bevoegde dramadocent aangesteld moeten worden. Drama biedt een belangrijke meerwaarde, omdat het een aanvullende kijk levert bij de leerlingbespreking, waardoor gericht op (gedrags) problemen van leerlingen gereageerd kan worden.

Germa de Jong en *Ien van Nieuwenhuijzen* zijn als creatief therapeut beeldend respectievelijk drama in dienst van Pharos. In het kader van een ontwikkelingsproject zijn zij tijdelijk in dienst van een vso-school.

Zij werken met een groep vluchtelingenleerlingen die bekend staan als de moeilijkste leerlingen van de school. Samen met hen bereiden zij een theaterspel en een video-film voor. Creatief therapeuten kunnen ogenschijnlijk eenzelfde manier van werken als de dramadocent hanteren. Een belangrijk verschil is dat zij er met name op gericht zijn om een veranderingsproces op gang te brengen, persoonlijke thema's naar boven te halen, en gevoelens uit te laten spelen.

Voor de betrokken jongeren is het maken van een film het doel van deze activiteit. De creatief therapeuten gaat het vooral om de bewust gecreëerde therapeutische momenten. De leerlingen gaan zich uiten over zaken waar zij eerder gesloten over waren. Dit heeft een zichtbaar positief resultaat, ook tijdens de andere lessen op school.

Ook *Truus Wertheim* (creatief therapeut beeldend) is in dienst van Pharos. Haar presentatie is meer theoretisch van aard. Zij gaat onder meer in op de raakvlakken tussen educatie en therapie.

Zij begint met een historische schets over het ontstaan van creatieve therapie en laat zien dat de naam creatieve *therapie* min of meer toevallig is ontstaan. De wortels ervan liggen bij het Bauhaus, met zijn leer dat kunst universeel, autonoom en overstijgend is. Kunst functioneert als een uitlaatklep, waardoor het individu vrijheid en autonomie kan ervaren.

De doelen van creatieve therapie zijn enerzijds het bieden van een uitlaatklep voor gevoelens en anderzijds het ervaren van momenten van kracht. Uiteindelijk is het ook de bedoeling om problemen in de latere ontwikkeling te voorkomen.

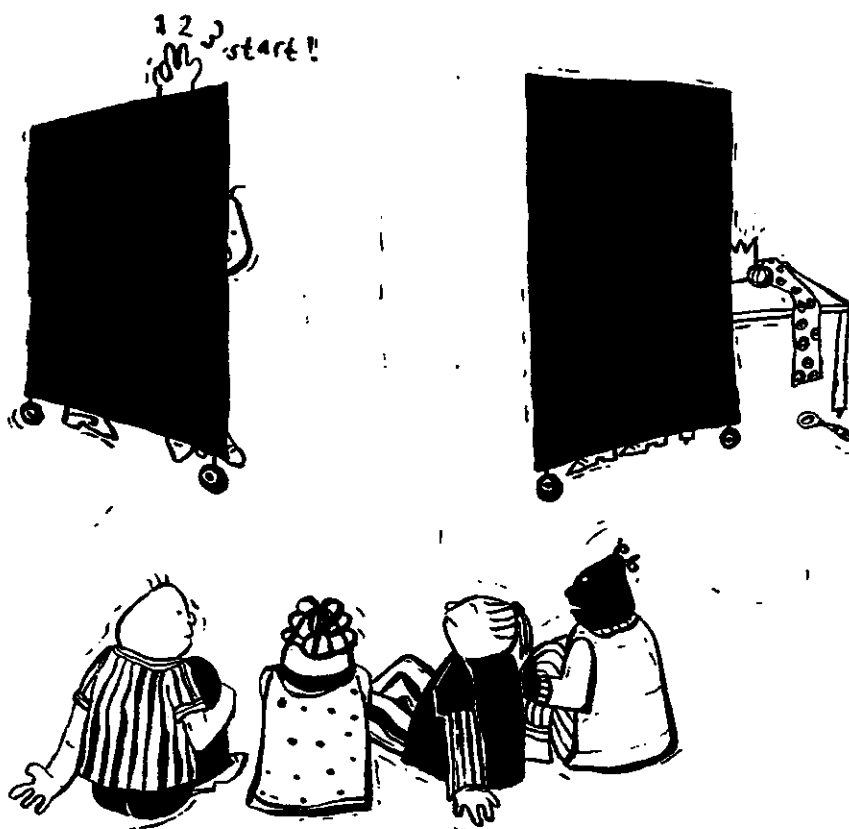
Creatieve therapie is gebouwd op drie fundamentele uitgangspunten:

- 1 kunst is helend;
- 2 taal dekt slechts gedeeltelijk de menselijke beleving;
- 3 de ontwikkeling van creativiteit is een voorwaarde voor gezond opgroeien.

Zij benadrukt dat creatieve vakken op school als drama en schilderen ook therapeutische elementen kunnen bevatten. Het is niet nodig om een te strikte scheiding van creatieve vakken en creatieve therapie te benadrukken.

Discussie en conclusies

Vluchtelingenjongeren krijgen met een reeks van stressvolle situaties te maken en zijn daarom een risicogroep voor gezondheidsproblemen. Alle betrokkenen zijn het erover eens dat de presentaties op deze dag aantonen dat non-verbale methoden deze risicogroep een elementaire bijdrage bieden op het terrein preventie.



Drama, maar ook andere expressievakken bieden meer dan andere vakken mogelijkheden voor vluchtelingenjongeren om wat meer zelfvertrouwen te krijgen, sociaal vaardiger te worden, te wennen aan wonen en samenwerken met meerdere culturen en een begin te maken met het verwerken van het verleden.

Dramadocenten bieden hun activiteiten klassikaal aan een groep aan waarbij over het algemeen nog geen ernstige problemen gesignaleerd zijn. Het is een vorm van primaire preventie.

De betrokken creatief therapeuten richten zich op vluchtelingenjongeren die problemen hebben of problemen veroorzaken. Zij voorkomen dat uit de gesignaleerde problemen op school nog ernstiger problemen ontstaan. Het is een vorm van secundaire preventie. Zij bieden geen behandeling maar een intensieve begeleiding.

Het wordt op deze dag ook duidelijk dat de inleiders vakmensen zijn. Ze hebben een specifieke opleiding gehad voor dit vak en hebben veel ervaring opgedaan. Spelen en laten spelen, zo maakt deze dag duidelijk, is een attitude. Het is een talent maar ook een vaardigheid. Een creatieve werkvorm als schilderen of drama gebruiken om de gezondheid van kinderen bewust te beïnvloeden vraagt een specifieke deskundigheid. Het feit dat het gaat om de risicogroep vluchtelingenjongeren vraagt om een extra zorgvuldige aanpak.

Volgens alle aanwezigen gaat het om specialismen die maar zeer gedeeltelijk aan leken over te dragen zullen zijn. Aan een gemiddelde docent van een Internationale Schakelklas kan niet gevraagd worden om deze methoden te integreren binnen zijn of haar werkwijze.

De aanwezigen dringen aan op intensievere samenwerking en uitwisseling. Tot nu heeft het daaraan ontbroken.

De belangrijkste aanbeveling van de dag is om binnen het onderwijs aan nieuwkomers deze methoden op te waarderen en een belangrijke plaats te geven. Deze dag heeft daar een nuttige eerste aanzet voor gegeven.

BIJLAGE 1

INVENTARISATIE METHODEN SOCIAAL-EMOTIONELE BEGELEIDING

Een belangrijke aanleiding voor het organiseren van de expertmeeting *Sprakeloos* was een toenemende vraag naar methoden voor de sociaal-emotionele begeleiding van vluchtelingenjongeren in het voortgezet onderwijs; methoden die rekening houden met de specifieke achtergrond van vluchtelingenjongeren. Stressfactoren als ontworteling, gedwongen migratie en de herinnering aan schokkende gebeurtenissen zijn mede bepalend voor hun welzijn. De beperkte kennis van de Nederlandse taal belemmert het communiceren met anderen. We wilden enigszins een indruk krijgen van de mate waarin bestaande mentormethoden bruikbaar zijn voor de sociaal-emotionele begeleiding van vluchtelingenjongeren. Omdat het ging om een inventarisatie ter voorbereiding van de expertmeeting Sprakeloos waren we met name geïnteresseerd in het gebruik van drama voor deze groep.

We maakten gebruik van een literatuuroverzicht van de KPC-Groep en informatie van ISK-docenten.

We beoordeelden twee methoden die zijn geschreven voor lessen leerlingbegeleiding c.q. mentorlessen en een methode voor maatschappijoriëntatie: *Sleutels, Leefstijl voor jongeren* en *Thema's met Toekomst*. Ook vonden we twee recente dramamethoden, waar we kort enige informatie over geven.

Thema's met toekomst

De fraai uitgevoerde methode *Thema's met Toekomst* (Kraal e.a., 1998) is een methode voor maatschappijoriëntatie die specifiek geschreven is voor de doelgroep nieuwkomers in het voortgezet onderwijs. De serie bestaat uit 33 lessen en is opgedeeld in elf thema's (drie lessen per thema): Nederland, vervoer, onderwijs, beroep en school, gezondheid, vrije tijd, staatsinrichting, Nederlanders, migranten, vriendschap, toekomst.

Het is een methode maatschappijoriëntatie en de doelstellingen per les zijn dan ook voornamelijk cognitief. Door deze lessen krijgen leerlingen meer kennis van de Nederlandse samenleving. Zo leren jongeren bijvoorbeeld in de lessen over vervoer meer over verkeersborden, verkeersregels en veiligheid in het verkeer. Maar ze doen ook vaardigheden op, bijvoorbeeld hoe ze een strippenkaart moeten gebruiken. Daarnaast zit er bij elke les een woordenlijst met nieuw te leren woorden die bij het thema horen.

Er is veel aandacht voor kwesties die de (adolescente) nieuwkomers persoonlijk raken, zoals vriendschappen, verliefdheid, achtergronden van migratie en discriminatie. In het werkboek zijn tips opgenomen (bijvoorbeeld hoe om te gaan met vooroordelen) en telefoonnummers van instanties waar jongeren terecht kunnen als ze vragen hebben (bijvoorbeeld de Kindertelefoon of de Drugsinformatielijn). Veel van deze thema's kunnen uitnodigen tot een persoonlijk gesprek. Desondanks wordt in de docentenhandleiding geen aandacht geschonken aan mogelijk persoonlijke reacties van leerlingen. Er zijn geen richtlijnen opgenomen hoe om te gaan met de reacties van de leerlingen.

Thema's met Toekomst stimuleert niet het delen van en stilstaan bij persoonlijke ervaringen van de leerlingen. Het pretendeert niet een instrument te zijn voor sociaal-emotionele begeleiding en is dat ook niet.

Veel van de behandelde onderwerpen hebben directe raakvlakken met het dagelijkse bestaan van de nieuwkomer. De aangeboden kennis geeft houvast bij het integreren in de Nederlandse samenleving. Daarom is het ondanks het ontbreken van handvatten voor een meer persoonsgerichte aanpak een nuttige methode.

De methode vraagt wel enige taalvaardigheid, leerlingen moeten een 'elementaire' kennis van het Nederlands hebben.

Sleutels

Sleutels (Van Vroonhoven, 1995) is een methode voor studie- en sociaalemotionele ontwikkeling. Het is een methode voor geïntegreerde leerlingbegeleiding in de basisvorming. Drie begeleidingsgebieden worden geïntegreerd: sociaal-emotionele ontwikkeling, leren leren en leren kiezen. Het is een compleet pakket met materiaal voor docenten, decanen, mentoren, leerlingen en ouders en beslaat het eerste, tweede en derde jaar van de basisvorming.

Per leerjaar zijn er 35 mentorlessen en tien vaklessen. De vaklessen kunnen opgenomen worden in het lesprogramma van verschillende vakken. Zo zijn bepaalde lessen geschikt voor bijvoorbeeld het vak Duits of lichamelijke opvoeding.

Rode draad in de methode vormt de zogenaamde *ABC-sleutel*. Deze sleutel verwijst naar het volgende stappenplan:

- A staat voor activeren, achterhalen of actualiseren van voorkennis;
- B voor bewerken en bedrijvigheid;
- C voor controle en conclusie.

In *Sleutels* worden onder meer de volgende creatieve of minder verbale werkvormen gebruikt:

- collages;
- drama (ontvoeringsspel om te leren onthouden);
- lezen, luisteren, zien, voelen (welke manier gebruik jij om te onthouden);
- spel (levend ganzenbord, telefoongesprek, hindernisbaan);
- ontspanningsoefeningen;
- tekenen (dromen tekenen, tekenen hoe je denkt dat anderen over Nederlanders denken);
- strip maken.

De taalvaardigheid die van jongeren gevraagd wordt is tamelijk groot, wat de methode minder geschikt maakt voor het voortgezet onderwijs aan nieuwkomers. Omdat de diversiteit aan werkvormen groot is, kan dit wellicht een deel van de mogelijke taalproblemen ondervangen. Bepaalde onderwerpen, bijvoorbeeld het tekenen van dromen, lijken niet zo geschikt voor vluchtelingenleerlingen.

Voor de tweede fase is er een vergelijkbare methode ontwikkeld, die aansluit op het programma van *Sleutels*. Deze methode heet *Dossier*.

Leefstijl voor jongeren

De methode *Leefstijl voor jongeren* (Schouten, Bolk & Rantsijn, 1991) is een Nederlandstalige bewerking van het Amerikaanse programma *Skills for Adolescence*. Het is oorspronkelijk begonnen vanuit een drugspreventieproject, maar inmiddels veel

breder van opzet.

Leefstijl voor jongeren is opgedeeld in zeven hoofdstukken of thema's, te weten:

- het begin van de puberteit: wat gaat er gebeuren?
- zelfvertrouwen krijgen door betere communicatie.
- wat je over je gevoelens kunt leren.
- vrienden: betere contacten met mensen van jouw leeftijd.
- betere contacten thuis.
- hoe je kritisch kunt leren denken bij het nemen van beslissingen.
- weten wat je wilt.

Per hoofdstuk zijn er ongeveer tien lessen, in totaal gaat om tachtig lessen. Dat is erg veel, maar de lessen kunnen worden aangepast aan verschillende roosters en situaties. Men kan ervoor kiezen om het over meerdere leerjaren te spreiden of om slechts enkele thema's te behandelen.

Leefstijl voor jongeren is het meest geschikt voor mentorlessen, maar kan volgens de makers ook ingepast worden in vakken als maatschappijleer, godsdienst, gezondheidskunde of als apart vak sociale-vaardigheidstraining.

Het programma heeft twee hoofddoelstellingen:

Het *ontwikkelen van positief gedrag* bij jongeren: zelfdiscipline, verantwoordelijkheidsgevoel, het vermogen tot kritisch denken en het vermogen goed met andere mensen om te kunnen gaan.

Ook stimuleert het hun betrokkenheid thuis, hun inzet op school en hun verbondenheid met vrienden. Dit in de verwachting dat zij *gezond leven* en geen drugs gebruiken.

Jongeren krijgen sociale en cognitieve vaardigheden aangereikt die hun psychosociale ontwikkeling bevorderen. Belangrijke aspecten daarbij zijn ook bewustwording (er zit veel zelfanalyse in de methode) en kennis (jongeren krijgen informatie over bijvoorbeeld drugs).

Leefstijl voor jongeren biedt veel non-verbale onderdelen:

- vaardigheidstraining door oefeningen (bijvoorbeeld leren luisteren, aandacht geven, leren nee te zeggen, omgaan met sociale druk);
- tekenen;
- collages;
- projecten organiseren;
- interviewen van derden (ouders, andere volwassenen, jongeren).

De titel Leefstijl suggereert een veelomvattende methode. Dat klopt in zoverre dat de methode uitgaat van de veronderstelling dat de school een belangrijk opvoedende taak heeft. Dit impliceert dat docenten bereid moeten zijn om heel bewust opvoedkundig te handelen. De methode vraagt daarom ons inziens van de leerkracht veel begeleidingsvaardigheden, onder meer een persoonlijke en directe manier van communiceren. Voor de voorbereiding ervan wordt voor de docenten een driedaagse training aanbevolen.

Voor een aantal migranten- en vluchtelingenjongeren, die in veel gevallen te maken hebben met ouders die voor het opvoeden onvoldoende kennis hebben van de Nederlandse samenleving, kan deze methode veel te bieden hebben.

De methode benoemt culturele diversiteit als een 'verrijkend en constructief element' binnen het onderwijs. Om het programma voor deze doelgroep te gebruiken is 'flexibiliteit en alertheid' noodzakelijk. De handleiding biedt alleen 'enkele algemene adviezen'.

Voor de uitvoering van de verschillende opdrachten is wel een behoorlijke taalvaardigheid vereist.

Behalve een docentenhandleiding hoort er bij Leefstijl voor jongeren ook een boek voor de ouders, met achtergrondinformatie en praktische tips.

Overige methoden

Op basis van onze contacten met scholen, een schriftelijke inventarisatie en het literatuuroverzicht van de KPC-Groep krijgen we de indruk dat in het voortgezet onderwijs aan nieuwkomers niet veel gebruik wordt gemaakt van non-verbale werkvormen. Er lijkt weinig 'gespeeld' te worden en als er 'gespeeld' wordt, heeft het een educatief doel.

In ons literatuuroverzicht kwam nauwelijks recent materiaal voor.

We vonden *Applaus voor je Nederlands* (Brandenburg, 1994) een handleiding voor het gebruik van drama in het tweede-taalonderwijs aan jongeren. De nadruk ligt op de training van docenten NT2. In *Applaus voor je Nederlands* werkt men onder meer met non-verbaal spel, dialogen, tableaux vivants en interviewspelen.

Tijdens de voorbereiding van Sprakeloos hebben we contact gehad met de theatergroep *Werktuig* (Fokkens, 1998). Zij konden niet aanwezig zijn op de expertmeeting. Deze groep speelt jaarlijks op scholen een groot aantal theaterprojecten. Ze spelen taaltheater, ze gebruiken dramatische werkvormen voor tweede-taalonderwijs. *Werktuig* heeft ook projecten waarin sociale vaardigheden en sociaal-emotionele ontwikkeling centraal staan. Thema's waarmee zij werken zijn onder meer afscheid nemen, lef hebben en bang zijn, weerstand bieden tegen groepsdruk, zelfvertrouwen versterken, pesten, en rolpatronen en emancipatie. Zij hebben veel ervaring met het spelen met migrantenleerlingen en doen ook projecten voor ouders en docenten.

Geraadpleegde literatuur

- Brandenburg, N. (1994), *Applaus voor je Nederlands. Een handleiding voor het gebruik van drama in het tweede-taalonderwijs aan jongeren*, Stichting Kunstzinnige Vorming Amsterdam, Amsterdam
- Fokkens, G. (1998), *Werktuig. Theater op school*, Werktuig, Amsterdam
- Kraal, E., Kruidenier, S., Mathijssen, C. en Molendijk, M. (Het Projectbureau) (1998), *Thema's met Toekomst*, Meulenhoff Educatief, Amsterdam
- Schouten, J., Bolk, C.J. en Ransijn, P. (1991), *Leefstijl voor jongeren. Sociaal-emotionele vaardigheden voor jongeren 12-14 jaar*, Stichting Lions Quest Nederland, Nieuw Vennep
- Vroonhoven, W. van (1995), *Sleutels, Begeleidingslessen in de basisvorming*, Educatieve Partners Nederland BV, Houten

BIJLAGE 2 DEELNEMERS EXPERTMEETING SPRAKELOOS 24 NOVEMBER 1998 PHAROS, UTRECHT

mevrouw H. Pistorius, Jan van Scorel College, Alkmaar
de heer M. Affourtit, Jan van Scorel College, Alkmaar
mevrouw J. Bosch, Pascal College, Zaandam
mevrouw H. Lie A Ling, Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding, Den Haag
de heer G. Bartelink, Project Neveninstromers, Den Haag
de heer C. de Groot, Winkler Prins, Veendam
mevrouw G. Langerveld, VIEW
mevrouw J. Jung, Kempenpoort, Eindhoven
mevrouw E. Spanjers, Kempenpoort, Eindhoven
mevrouw M. Sanders, Van School naar Beroep, Amsterdam
mevrouw I. van Nieuwenhuijzen, Pharos, Utrecht
mevrouw A. Redeker, Pharos, Utrecht
mevrouw T. Wertheim, Pharos, Utrecht
mevrouw G. de Jong, Pharos, Utrecht
de heer S. Mateman, Pharos, Utrecht
de heer A. Tuk, Pharos, Utrecht