

terferentie (het overbrengen van bepaalde kenmerken van de ene taal naar de andere). Het zwaartepunt in het onderzoek ligt bij de normatieve monitoring: onderzocht zijn de vaardigheden van dialect-sprekende kinderen in de *standaardtaal* en in *schoolse* context, met min of meer *gestuurde* procedures. Gezien de belangwekkende passages over het normale gedragsmodel waarin interactionele en referentiële monitoring het belangrijkste zijn, is dat een beperking, die juist voor onderwijsgeveenden die de nadruk willen leggen op interactionele vaardigheden en verwoorden van ervaringen, wensen, gevoelens en ideeën, wat teleurstellend. Het zou voor hen zeer interessant geweest zijn meer inzicht te krijgen in de aard van de strategieën die kinderen volgen in het bewaken van inhoud en spreker/hoorder-relatie bij hun spontane taalgebruik. Maar goed, daar gaat de studie niet over. Hagen lijkt een voorstander van een 'functioneel bidialectisme' in die zin, dat het dialect wordt gebruikt maar de standaardtaal uiteindelijk de voertaal is in het onderwijs. Hij zoekt naar strategieën die kinderen hanteren om 'onversneden' standaardtaal te gebruiken. Die kunnen misschien aanknopingspunten vormen voor onderwijs in de standaardtaal. De toespitting op een schoolse context waarin de normatieve monitoring de boventoon voert, biedt inzicht in het belang dat kinderen blijkbaar in die situatie hechten aan het gebruik van de standaardtaal. Kort samengevat levert het onderzoek onder meer de volgende gegevens op. Kinderen corrigeren zichzelf in de groeps gesprekken, de meer spontane, ongestuurde taalproductie, meer op de inhoud en in de formele produktietaken (taaloefeningen) meer op de grammaticale vorm. Code-switching komt minder voor naarmate de produktietaak formeler is en een meer gestuurd karakter heeft. Dit heeft alles te maken met situationele aspecten van taalgebruik en met attitude: hoe ouder kinderen worden des te minder verkie-

zen ze het gebruik van het dialect op school. 'Het sociolinguïstisch bewustzijn van zesde-klasers heeft zich meer geacomodeerd aan de domein-specifieke functies van dialect en standaardtaal.' Kinderen hanteren het normatieve gedragsmodel als de situatie ze ertoe dwingt. Wat de interferentie van dialect naar standaardtaal betreft, blijkt dat het onderscheid tussen primaire en secundaire dialectverschijnselen erg belangrijk is. Monitoring is vooral van invloed op de primaire, opvallende en stigmatiserende kenmerken van het dialect; de secundaire kenmerken, die minder in het bewustzijn doordringen en vaak regionaal zijn (in plaats van lokaal) worden minder uit de standaardtaal weggefilterd. Ook voor interferentie geldt dat de toenemende formaliteit en sturing in de situatie de normatieve monitoring activeert.

Hagen wijst er in zijn 'discussie' die het slot van het boek vormt op, dat zijn resultaten verder reiken dan de situatie van de dialectsprekende kinderen in Kerkrade. Daarvoor lijken zijn sociolinguïstische argumenten het meest doorslaggevend: alhoewel de afstand tussen het Kerkraads en het standaard-Nederlands groot is, gaat het bij het handhaven van dialectkenmerken om de *sociale* betekenis die ze hebben, en niet in de eerste plaats om de mate van verschil met de standaardtaal. Het groepsidentificerende karakter van het gebruik van dialectkenmerken bepaalt voor een belangrijk deel de mate waarin mensen hun normatieve monitoring in werking zetten, of ze nu in Kerkrade wonen of in Den Haag of in Antwerpen. Dat inzicht is zowel voor leerkrachten in Kerkrade als voor die in andere plaatsen in België en Nederland van belang.

A. Hagen *Standaardtaal en dialectsprekende kinderen. Een studie over monitoring van taalgebruik*. Muiderberg, Coutinho, 1981. Prijs f 27,50. ISBN 90 6283 567 8

Willem Mooijman ORDELIJK BEZIG ZIJN MET DRAMA

Als je een politieagent nodig hebt in een toneelstuk, moet je daar geen echte politieagent voor nemen, zeggen ze. Die is een politieagent, dus die kan hem niet spelen, is de redenering. Het zal moeilijk zijn om het te bewijzen, maar de

redenering moet wel kloppen. En dan gaat het er niet eens om dat die politieagent wat van acteren zou moeten afweten. Het gaat erom dat degenen die die rol speelt, moet onderzoeken welke kenmerken van het 'politieagent zijn' zij of hij van

belang vindt om die rol gestalte te geven. Wie Toon Hermans wel 's een kelner heeft zien spelen, weet wat ik bedoel. 'Spel is niet hetzelfde als *zijn*. Het gebruikt de vorm van het zijn om het *zijn te onderzoeken*.' Dat zegt Gavin Bolton op blz. 22 van zijn *Towards a theory of drama in education*. Ik haal nu even slordig de begrippen *spel* en *acteren* door elkaar, maar dat is op het ogenblik geen ramp; ik kom erop terug. Bolton haalt op dezelfde bladzij het verhaal van de Russische ontwikkelingspsycholoog Vygotsky aan over de twee zusjes die samen aan het spelen waren. Op een gegeven ogenblik zegt het oudste zusje: 'Zullen we zusjes gaan spelen?' Die meisjes gaan dus nu kennelijk wat anders doen dan wat ze al zijn. 'Ze gebruiken het middel *spel*,' zegt Bolton, 'om voldoende afstand te nemen zodat ze kunnen nagaan wat het is om zusjes te zijn. Ze zijn erop uit om de 'regels' te onderzoeken van de zuster-relatie die nooit expliciet gemaakt worden tijdens het 'zuster zijn'. Ze worden 'bewust' (een uitdrukking die dramadocenten vaak en vaag gebruiken en die best wel 's op deze nauwkeuriger manier gebruikt mag worden).' En na zijn opmerking over spel als middel om het zijn te onderzoeken, gaat Bolton verder: 'In wezen is spel dus gericht op *abstrahering*.' De zusjes moeten heel nauwkeurig het materiaal voor hun spel uitkiezen. Ze moeten alleen die dingen spelen die de nadruk leggen op het zusterlijke in hun relatie: hoe ze zich kleden, hoe ze met elkaar omgaan, hoe ze dingen delen. Nogmaals in de woorden van Bolton: 'Ze moeten het materiaal bewust structureren om een hoger niveau van abstractie te bereiken.' De politieagent en de zusjes gaan nu af en ik voer een volgende figuur ten tonele: een jonge lerares. In een cursus waren we aan het onderzoeken in wat voor soort situaties je je voelt gemanipuleerd door anderen en wat je daartegen zou kunnen doen. De jonge lerares vond dat ze zo vaak rotklusjes kreeg op te knappen, zoals surveilleren op schoolfeesten, als laatste kijken of alle ramen van de school dicht waren en dergelijke. Ze wou wel 's weten hoe dat kwam en wat ze daartegen kon doen. Ik vroeg haar of ze met een paar andere cursisten een situatie zo nauwkeurig mogelijk wilde naspelen waarin de schoolleider haar 's zo'n verzoek gedaan had. Zij moest het spel ensceneren en regisseren en ze moest er zelf de rol van de school-

leider in spelen. Zo gezegd zo gedaan.

De acteurs gingen aan het werk om het speelvlak zoveel mogelijk te laten lijken op een leraarskamer, de 'schoolleider' vroeg de 'jonge lerares' iets te doen en de 'jonge lerares' zei ja.

Bij de nabespreking vroegen we of de jonge lerares in haar rol van 'schoolleider' bewust een hand had gelegd op de schouder van de 'jonge lerares'. Nee, dat had ze niet bewust gedaan, maar ze herinnerde zich nu dat dat in werkelijkheid ook gebeurd was en dat die schoolleider bij dat soort verzoekjes altijd zo'n vriendelijk, vaderlijk gebaar maakte. De remedie was haar duidelijk: zorgen dat hij daar geen kans meer voor kreeg, dan zou ze zich sterker voelen om nee te zeggen.

Wat is hier gebeurd?¹

Mijn vraag kan je beschrijven als een *vrije open uitnodiging tot verbeelding* van de *werkelijkheid*. De cursieve woorden zijn van belang.

Werkelijkheid is een leeg begrip. Het gaat om de werkelijkheid zoals die geweest is in de beleving van de jonge lerares.

Verbeelding is in drama een gezamenlijke activiteit. De jonge lerares moest moeite doen om zich het voorval voor de geest te brengen en dat 'plaatje' te vertellen voor degenen met wie ze het wou naspelen. De andere spelers moesten zich verdiepen in haar verhaal en zich voortdurend afvragen of ze haar begrepen hadden; dat moesten ze haar dus vragen. De *werkelijke* situatie zouden ze nooit achterhalen omdat ze die alleen via haar interpreterend brein konden vernemen. Maar dat hoefde ook niet: het ging erom wat haar betrokkenheid was bij het incident. Samen moesten de spelers nu met het beschikbare materiaal (mensen, tafels, stoelen, ruimte) een manier bedenken om die 'werkelijkheid' zo aanvaardbaar mogelijk te verbeelden.

Die verbeelding zagen we dus. In zo'n geval vraag je dan vaak: 'klopt dat met zoals het in het echt gaat?'

Maar 'net echt' kan niet. De eigenlijke situatie is voorbij en zal nooit meer terugkomen: de mensen die in het spel meespelen zijn andere mensen en het zijn er meestal meer of minder dan in de echte situatie; de rekwisieten zijn andere dan de dingen uit de echte situatie en dat geldt ook voor het decor; het spel duurt meestal veel korter dan de echte situatie; de mise-en-scène is meestal anders. En dat allemaal niet door menselijk onvermogen. Nee, de mens is in staat om zo in het spel een kader tot stand te brengen dat gelegenheid

biedt tot nadenken over ('zich bewust worden van') de betrokkenheid van de aangever (in dit geval dus de jonge lerares) bij het incident.

In plaats van te vragen of het 'net echt' is, moet je vragen: 'klopt dit spel met jouw betrokkenheid bij je handelen in die situatie?'

Ik heb geprobeerd hier aan te geven dat deze jonge lerares in dit spel wat geleerd heeft. Misschien had ze het ook geleerd zonder dat de vraag over de hand op de schouder gesteld was: dan had het spel waarschijnlijk nog wat langer geduurd moeten hebben. Ik weet niet wat de jonge lerares *gedaan* heeft met wat ze geleerd heeft, maar dat is nu niet aan de orde.

Ik keer terug tot Gavin Bolton.

Hij zegt (blz. 30) dat hij als beginnend dramadocent wel eens van collega's de vraag gesteld kreeg wat hij in zijn lessen *deed*, maar nooit wat hij zijn leerlingen *leerde*. Hij zou zich zelfs beledigd gevoeld hebben als ze gevraagd hadden: 'Wat *leren* ze nou eigenlijk bij jou?' Blijkbaar, zegt hij, vond ik toen dat leren en onderwijzen iets waren voor andere vakken, maar dat je bij drama alleen maar nadacht en praatte over wat je deed.

De jonge Bolton was niet de enige. Wie wel eens een boekje leest over drama (dramatische expressie, creatief spel of hoe het verder ook mag heten) zal merken dat daar meestal ook niet veel anders in staat dan wat je allemaal kan doen. Er staan een aantal oefeningen en lesideeën in, maar zelden hoe je die in een leerplan (netje) past, hoe je de leerlingen zover krijgt dat ze gaan doen wat je van ze vraagt, op welke aspecten je kan nabespreken. En nog minder lees je wát je dan vooral kan leren met dramatische werkvormen.

Ik heb met mijn voorbeeld van de jonge lerares geprobeerd aan te geven wat zij door middel van een dramatische activiteit heeft kunnen leren. Het bestuderen van boeken over sociale psychologie, het discussiëren over machtsverhoudingen op school speelt zich allemaal af op een intellectueel niveau. Door haar activiteiten vanaf de spelopdracht tot het einde van het spel (waar in dit geval de nabespreking bij hoorde) had ze bovendien op een emotioneel niveau gewerkt en daardoor had ze wat geleerd. En met wat ze geleerd heeft, kan ze proberen iets aan haar situatie te veranderen.

Hoe dat leerproces verloopt in dramalessen kun je bij Bolton vinden. Het is niet mijn bedoeling om dat boek hier te bespreken, maar ik wil wel nog even samenvatten wat hij schrijft in zijn

hoofdstuk 'Some implications of drama for understanding'.

Wat je in dramalessen kan leren, heeft te maken met verandering van inzicht. Als je eerst dacht dat je leiders blindelings kon vertrouwen, kan je in drama leren dat je daar wat voorzichtiger mee moet zijn. Als je dacht dat mensen in Afrika primitief en raar zijn, kan je door middel van drama leren dat ze erg op ons lijken.

Bolton onderscheidt vier stadia op weg naar verandering van inzicht. De stadia kunnen gelijktijdig en door elkaar optreden.

Het eerste stadium noemt hij *namaakdrama* (artificial drama): in dat stadium is er geen congruentie tussen het intellectuele benul dat de spelers hebben van hun onderwerp en het gevoel dat ze in hun spel beleven. Voorbeeld. Een groep leerlingen speelt over de grote pestepidemie in Londen in de hal van de school waar de vloer glimmend gepoetst is. Ze hebben al gauw in de gaten dat het een lekker gevoel is om als 'lijk' over die vloer gesleept te worden. Er valt dus lijk na lijk en veel lijken blijken, als de meester even niet kijkt, uit de dood op te staan om weer zo'n lekkere tocht naar het lijkenhuis te kunnen maken. Natuurlijk is het een reuzeleuk spelletje, maar *leren* doe je daar niks van, althans niet iets wat met de grote pestepidemie te maken heeft.

Het tweede stadium is *versterking* (reinforcement). De spelers herhalen onbewust wat ze al weten en begrijpen. Veel zullen ze dan niet leren. Het derde stadium heet *verheldering* (clarification). Dat gebeurt heel vaak bij de manier van werken waarbij subgroepen een presentatie voorbereiden over een bepaald probleem. Bij hun voorbereiding, die vaak alleen uit praten bestaat maar wel gericht is op een voorstelling, wordt het probleem helderder voor de deelnemers. Die helderheid demonstreren ze even later bij hun voorstelling.

Het vierde en laatste stadium, *verandering* (modification), noemt Bolton de belangrijkste bijdrage die drama aan het leren kan bieden. Hij bedoelt met verandering hetzelfde als wat anderen bedoelen met uitdrukkingen als uitbreiding, verlegging van accent, doorbreken van stereotiepen, uitdaging, twijfel, nieuwe implicaties zien, alternatieven proberen, enzovoorts; waar het om gaat is dat er in en door het spel nieuw inzicht is gekomen. 'Zelden zal je heel duidelijk waarnemen wat deelnemers geleerd hebben. Vaak zal je je afvragen of genoeg deelnemers in de groep/klas dat

niveau bereikt hebben. Nog vaker zal je teleurgesteld zijn omdat ze het geen van alleen bereikt hebben. Gelukkig zijn andere doelen — verheldering, samenwerking, communicatieve vaardigheden, enz. — op zich al belangrijke leerdoelen.' Aldus Bolton die ik nu hopelijk niet te erg misbruikt heb als aanloop tot het boek waar ik het nu over wil hebben en waar je in kan vinden *hoe* je dat soort onderwijs kan aanpakken.

Hans van Dam heeft in 1977 met zijn DCN-cahier *Drama als werkvorm* manieren beschreven om het middel drama in leerplannen te gebruiken om weergevend, analyserend en oefenend met de werkelijkheid om te gaan. Dat boekje is uitverkocht en er komt geen herdruk van. In plaats daarvan heeft hij een nieuw boek geschreven, *Drama, een handboek voor dramatische vorming*, dat groter, veelzijdiger en systematischer is. En uiteraard is het, vier jaar na 1977, nieuwer.

Van de 240 bladzijden zijn de eerste zestig gewijd aan theoretische beschouwingen over spel, drama en theater. Aan het eind van de tweede alinea van deze bespreking heb ik beloofd terug te komen op de termen spel en acteren (theater). Daar zal ik dan nu *Drama* bij gebruiken.

'Een kind rent over straat, twee schepjes vooruitgestoken, achter een afgedankte autoband aan. Onderwijl produceert het geluiden die associaties oproepen met het optrekken van een auto.' Met deze beschrijving, ten overvloede geïllustreerd met een foto, begint het boek. Dat is tegelijk een duidelijke beschrijving van een spelsituatie. Ganzeborden is ook spel en de zusjes van Vygotsky gingen ook spelen. En omdat niet te ontkennen valt dat een acteur ook toneel *speelt*, is duidelijk dat 'spel zich vertoont in een groot aantal vormen die alleen te beschrijven zijn met behulp van een optelsom van alle klassificaties, waarbij we er vrede mee moeten hebben dat de categorieën elkaar overlappen. Wel is aanvaardbaar (...) dat de vorm van het spel in een of andere relatie tot de maatschappelijke organisatiestructuur staat, en een weerspiegeling van maatschappelijke normen en waarden kan geven.' (blz. 31.)

Het lijkt makkelijk om tegenover spel nu theater te definiëren als een bepaalde vorm van spel waar publiek bij is, maar Van Dam wijst erop dat dat niet opgaat. Er zijn theatervormen waarin het publiek evenzeer meedoet in de handeling als de acteurs. Hij citeert Manfred Wekwerth die in *Theater und Wissenschaft* (München 1974) schreef:

'In het theater vindt een verdubbeling plaats. Maar niet tussen toneel en de ruimte waar het publiek zit, maar in het feit dat theater zowel een *afbeelding* van de werkelijkheid is als een *deel* van de werkelijkheid.' Dat is de overeenkomst tussen spel en theater. 'Beide vormen,' zegt Van Dam, 'zijn een deel van de werkelijkheid en staan in een problematische relatie tot de werkelijkheid. Voor spelgedrag kan die relatie veel vormen hebben, voor gedrag in een theatrale situatie heeft die verbinding de vorm van de afbeelding. Theater is dus een zeer specifieke vorm van spel, waarbij bovendien, in tegenstelling tot spel, alle deelnemers zich bewust zijn van het speciale, dubbele karakter ervan.'

Drama, het vak dus dat dramatische werkvormen gebruikt, is dan een vorm van spel, en theater is weer een vorm van drama 'die zich vooral door de vaak speciale speelplaats en de — in de praktijk toch vaak optredende — scheiding van speler en toeschouwer onderscheidt.'

De middelen van drama heb ik zelf wel 's omschreven als alle middelen die ze in het theater gebruiken als voorbereiding op en bij de voorstelling. Daar kunnen dus stemoefeningen en improvisaties met de ruimte bij zijn, daar kan een spel als tikkertje in voorkomen (bijvoorbeeld als warming up), daar zal zelden of nooit het spel klaverjassen in voorkomen.

Na de theoretische inleidingen volgen hoofdstukken over het *hoe* van drama met de werkelijkheid als model, met teksten als speelbaar gegeven, met open werkvormen en tenslotte een hoofdstuk over observatie en nabespreking.

Onder de werkvormen met de werkelijkheid als model vallen de gesloten werkvormen, die ook in *Drama als werkvorm* beschreven staan, maar nu uitgebreider en genuanceerder.

Gesloten dramatische werkvormen gebruik je om heel doelgericht om te gaan met de werkelijkheid die de grondslag is voor het speelbare gegeven: dat betekent dat je de leerstofinhoud van tevoren grondig analyseert en interpreteert. Je wilt ook dat de deelnemers een bepaalde vorm van maatschappelijk gedrag ontwikkelen; de rolgedragingen zijn positieve modellen voor maatschappelijk gedrag. Je reconstrueert echt gebeurd gedrag of je construeert mogelijk gedrag.

Gesloten dramatische werkvormen herken je aan hun stapsgewijze opbouw: binnen één complexe werkvorm zie je een aantal fasen of een aantal werkvormen die een keten vormen.

In dit kader komen we het leerstuk tegen. Dat zijn toneelstukken die Brecht vooral geschreven heeft als lesmateriaal voor degenen die het spelen. Je kán er voorstellingen van geven, maar dat hoeft niet. De redenering is: als je je strikt houdt aan de tekst en de regieaanwijzingen, zal je via je lichamelijk handelen de gevoelens en gedachten leren kennen en onderzoeken van de rol die je speelt. In deze paragraaf komen ook de zogenaamde vervreemdingseffecten aan de orde, manieren om de spelers en (als dat er is) het publiek te dwingen zich niet psychologisch in te leven in de personages, maar ze steeds te blijven zien als mensen die een interpretatie van de werkelijkheid tonen.

Uit het leerstuk heeft zich het modelspel ontwikkeld, een kortere vorm, die weer uitgangspunt kan zijn voor allerlei improvisaties.

Verder behandelt Van Dam een aantal werkvormen die verwant zijn aan leerstuk en modelspel doordat ze de nadruk leggen op het onderzoek naar tegenstellingen in de sociale werkelijkheid: het conflictspel, het regelspel, het keuzespel, het onderzoeks- en het situatiespel. Het spel met de jonge lerares dat ik in het begin beschreven heb, is een voorbeeld van een situatiespel. Hadden we in spel willen onderzoeken hoe de jonge lerares zich in de toekomst zou kunnen gedragen, dan hadden we daarvoor een onderzoeksspel gespeeld.

Een andere gesloten vorm is het simulatiespel, waarin de spelers in groepen werken en bijna of nooit als individuele rol. De uiteenzetting is duidelijk en biedt een schema aan de hand waarvan je snel simulaties in elkaar kan zetten.

Heel instructief is de behandeling van de derde gesloten vorm, het gestructureerde rollenspel. Je kan zo'n spel structureren vanuit de rollen. Je kan dan aansluiten bij de klassieke indeling in protagonist (hoofdpersoon, onderzoeksfiguur), antagonist (tegenspeler) en tritagonist (de speler die de handeling ten goede of ten kwade beïnvloedt). Een andere bruikbare indeling is die in confrontatierollen en leerrollen. De confrontatierol is het personage dat de structurele macht in handen heeft en op grond daarvan ook de psychologie van het gesprek bepaalt; de leerrol wordt ingenomen door de leerling die we wat willen leren. Vaak is het aardig dat de leraar de confrontatierol speelt. Zelf heb ik wel eens met cursisten een cursus geëvalueerd door hun in de rol van een cultureel geïnteresseerde (nou ja ...) over-

heidsfunctionaris (die op de centen moest letten) te vragen wat ze nou wel aan die cursus gehad hadden; dat bleek een goede manier te zijn om de cursisten erop voor te bereiden dat de werkelijkheid van de volgende dag harder zou zijn dan de roze sfeer van de cursus.

Je kan een rollenspel ook structureren vanuit het tijdsverloop. Door herhaling: dan speel je het spel steeds overnieuw met iets gewijzigde regels voor de confrontatierol, met versterkt zelfvertrouwen voor de leerrol, enz. Je kan ook een serie achter elkaar spelen waarin een verloop merkbaar wordt van werkelijkheidswaername naar handelingsperspectief. Ook hiervan geeft Van Dam duidelijke voorbeelden. Tenslotte kan je structureren vanuit het speelbaar gegeven. Zo'n spel lijkt op een simulatiespel, maar het gaat niet om groepen, maar om handelende individuen.

De behandeling van teksten als speelbaar gegeven houd ik kort. In dit hoofdstuk gaat het zowel om toneelteksten als om prozateksten. Een interessante paragraaf daarin handelt over het *coöperatieve theater* dat Hans Hopper in verscheidene Duitse publikaties beschreven heeft en waar Van Dam ervaring mee heeft opgedaan in het Leli-theater. Het is een vorm van theaternemen waarbij in de voorbereiding alle medewerkers zoveel mogelijk bij het stuk betrokken raken doordat bijvoorbeeld ieder alle rollen kan spelen, dat ieder de karakterisering van de rollen kan veranderen enz. Bij de uitvoering gaat het erom dat het publiek zoveel mogelijk bij de handeling betrokken wordt doordat het regieaanwijzingen kan geven, in kan springen, zinnen laten herhalen, enz. Enige aspecten daarvan vind je in het forum-theater van Augusto Boal terug.

Het hoofdstuk over de open werkvormen ontleent zijn waarde aan de ordening die Van Dam voorstelt. Het probleem met open werkvormen is juist dat ze zo moeilijk zinnig te ordenen zijn. Van Dam biedt nu een ordening die uitgaat van de structurele aspecten van drama: de rol, de tijd, de ruimte, het speelbaar gegeven en de regels. Bij die indeling gaat hij ervan uit dat ieder van die gegevens uitgangspunt kan zijn voor het opzetten van een dramatisch spel waarbij de spelers aan één zo'n min of meer uitgewerkt gegeven voldoende houvast hebben om de andere gegevens erbij te vinden.

Zo komen er aan aantal opdrachten waarin de speler als houvast wat gegevens krijgt over een of meer personages en waarbij de nadruk ligt op het

invullen van of het inleven in een rol. Speel een jonge vrouw, of (concreter) een verdrietige jonge vrouw, of (nog concreter) een verdrietige jonge vrouw die zojuist bestolen is, of (nog concreter) ... (enz.). Zo zijn er opdrachten voor tweetallen en voor groepen (bijvoorbeeld met de vaste rolverdelingen van de poppenkast of de *commedia dell'arte*). De opdrachten zijn over het algemeen niet nieuw (dat kan ook haast niet in een vak met een geschiedenis die zo oud is als het theater), maar het gaat om de ordening en de suggesties voor steun aan de speler.

Bij de organisatie van de tijd zien we het schema dat ook in Drama als *werkvorm* stond en dat nuttig is om spanning op te bouwen.

Ik wil niet alle aspecten langsgaan. Ik constateer alleen nog met instemming dat Van Dam voor de invulling van het speelbaar gegeven dankbaar geput heeft uit het Anne Frank Schrif *Werkvormen: wat wil je ermee, wat kun je ermee?*, dat talrijke manieren geeft om met een groep te onderzoeken waar je over wilt spelen.

Ik ben me ervan bewust dat deze bespreking oppervlakkig gebleven is. Wie meer de diepte van de praktijk in wil, kan ik bestudering en gebruik van *Drama* van harte aanbevelen. Wie zich wil verdiepen in de theoretische achtergronden van drama, verwijs ik naar de eerste zestig bladzijden van Van Dam én naar Gavin Bolton.

Hans van Dam *Drama, een handboek voor dramatische vorming* Wolters-Noordhoff, Groningen 1981. ISBN 90 01 19954 2

Gavin Bolton *Towards a theory of drama in education* Longman, Harlow Essex 1979. ISBN 0 582 36138 9

Noot

- 1 Het volgende stukje theorie komt uitvoeriger voor in mijn afstudeerscriptie van de Theaterschool (PTO, DDV) *Lerarendrama*. Voor belangstellenden heb ik nog een paar exemplaren voor f 10,— beschikbaar.