

Drama: retoriek en praktijk - een kwestie van status?

1. Inleiding

Al eerder schreven we in dit tijdschrift over het Nijmeegse onderzoek naar "vernieuwing en vernieuwingsweerstand in het (voortgezet) moedertaalonderwijs" (zie onder meer Klinkenberg e.a. 1984, Van Pinxteren e.a. 1986, Sturm 1985, Van de Ven 1985). We willen hier niet opnieuw ingaan op de algemene vraagstelling en de onderzoeksopzet. We volstaan met de opmerking, dat onze aandacht vooral uitgaat naar de *praktijk* van het moedertaalonderwijs. We proberen "op verstehende wijze" te beschrijven, wat er "werkelijk" gebeurt in lessen moedertaalonderwijs. We proberen dat wat gebeurt, te begrijpen tegen de achtergrond van de opvattingen van de betrokken docenten, waarmee ze een deel van hun persoonlijke retoriek over moedertaalonderwijs verwoorden en tegen de achtergrond van de (contemporaine) geschiedenis van het moedertaalonderwijs, inclusief recente vernieuwingsvoorstellen. Uit die geschiedenis leren we een deel van de meer algemene retoriek over het moedertaalonderwijs kennen. Globaal beweegt het onderzoek zich dan ook op twee terreinen: dat van de geschiedenis en dat van de praktijk van het moedertaalonderwijs. In deze onderzoeksopzet staan we voor het probleem dat we, wat methodologie betreft, zeker in de Nederlandse situatie, weinig voorbeelden vinden waarop we ons kunnen oriënteren. Dat betekent, dat we een derde aandachtsterrein kennen, namelijk dat van het ontwikkelen van een adequate onderzoeksmethodologie.

In een eerdere publikatie wees een van ons op Engels onderwijssociologisch onderzoek naar de historie van schoolvakken. Uit dat onderzoek werden een aantal concepten gedestilleerd, die wel eens onderdeel zouden kunnen gaan vormen van een uiteindelijk "conceptual framework" dat kan dienen om praktijk en historie van schoolvakken te begrijpen. In navolging van Goodson 1983 en 1984 en Cooper 1984 werd belangrijke analytische kracht toegeschreven -althans in potentie- aan het concept *status*: nieuwe opvattingen over een schoolvak, of een nieuw vak, worden aanvankelijk vanuit pedagogische en praktische tradities gelegitimeerd, later wordt legitimatie vooral ontleend

aan de overeenkomstige universitaire discipline, of anders wordt er gestreefd naar het verwerven van zo'n verwante discipline. Een belangrijk motief voor dit streven vormt het materiële eigenbelang van leraren (gespecialiseerde leraren, salaris, geld voor leermiddelen, urenaantal en plaats daarvan in het lesrooster). (Zie Van de Ven 1985.)

De vraag is nu of het concept status werkelijk enige analytische kracht, of voorzichtiger gesteld, enig inzichtbrengend vermogen bezit en dus onderdeel kan vormen van een verder te ontwikkelen conceptueel kader. In dit artikel pogen we enige evidentie aan te tonen voor de bruikbaarheid van dit concept. We gaan daarbij met name in op de ontwikkelingen in retoriek en praktijk van drama-onderwijs en pogen die te begrijpen vanuit de "status" die dat vak(onderdeel) kent of claimt. Over de materiële voorzieningen geven onze tot nu toe beschikbare data hoegenaamd geen informatie.

2. Opzet van deze bijdrage

In paragraaf 3 schetsen we ontwikkelingen in de retoriek van drama. We geven zowel beknopt de geschiedenis van de retoriek van drama als onderdeel van moedertaalonderwijs in Nederland, als van drama als apart vak. In paragraaf 4 gaan we in op de resultaten van een case-study naar drama.

De conclusies uit beide paragrafen willen we ondersteunen met analyses van ander, naar ons idee vergelijkbaar materiaal. In paragraaf 5 schetsen we daartoe de retoriek, meer en minder recent, van drama in Zweden.

In paragraaf 6 bespreken we praktijkrapportages van leraren in Zweden. We besteden geen aandacht aan de Zweedse publikaties, omdat ze op enigerlei wijze iets uitzonderlijks te bieden hebben. Het is meer toeval, dat er de laatste jaren in Zweden uitvoerig is gepubliceerd over drama, publikaties die liggen op de terreinen, waar we in Nijmegen onderzoek naar doen. Die publikaties betreffen namelijk zowel de historie van de retoriek van drama in Zweden, als meer recente retoriek. Daarnaast handelen ze over de praktijk van het onderwijs in drama, in die zin, dat leraren rapporteren wat ze in hun lessen doen. Weliswaar vinden we dergelijke praktijkrapportage een onderdeel van de retoriek van docenten, maar naar ons idee is in deze "praktijknabije" retoriek een tendens te bespeuren, die overeenkomsten vertoont met de praktijk uit de Nederlandse case-study, en die begrijpelijk wordt met het concept status. In paragraaf 7 komen we tot een afrondende beschouwing.

3. Drama-retoriek in Nederland

3.1 Drama en moedertaalonderwijs: een retrospectie

In 1969 werd de VON opgericht, een vereniging die een sterke alternatieve retoriek formuleerde ten opzichte van de bestaande retoriek en praktijk van moedertaalonderwijs. "In short, the VON was the first to organize clearly the opposition to the traditional paradigm of mother tongue teaching" (Sturm 1984, 240). Onder de diverse nieuwe zaken, waarvoor de VON aandacht vraagt, treffen we ook het onderdeel "dramatische werkvormen", rond 1970 nog dramatische expressie geheten. Op het eerste VON-congres in 1970 leidde Peter van Lint een zogeheten "dramastroom". En in de jaren daarna ontbrak op de VON-congressen het thema "Drama" nooit. In de VON-uitgave "Creatief taalonderwijs" (Dijkstra e.a. 1973) is er veel aandacht voor spel. In datzelfde jaar wijdt *Levende Talen* een themanummer aan drama (*Levende Talen* nr. 298). In de nieuwe VON-retoriek van moedertaalonderwijs is drama niet het belangrijkste aandachtspunt, maar het hoort er wel duidelijk bij. In die retoriek wordt weinig verschil gemaakt tussen drama voor voortgezet onderwijs en lager onderwijs. Voor beide geldt, dat in de eerste handboeken van de jaren zeventig (Griffioen 1975, Nijmeegse werkgroep 1974) drama uitvoerig aan de orde wordt gesteld, voornamelijk als werkvorm voor onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Behalve als werkvorm functioneert drama in deze en andere publikaties als middel om de volgende doelen te bereiken: kunstzinnige, persoonlijke, sociale en politieke vorming (zie Van Dam 1977, 41-48, De Vroomen 1980). We willen in het bovenstaande niet suggereren, dat de verbinding drama en moedertaalonderwijs niet al voor 1970 zou hebben bestaan. In wezen gaat het om een oude traditie. Geen sterke traditie, die een krachtig stempel heeft gedrukt op het moedertaalonderwijs, maar wel een min of meer constant geluid. In de Handleiding van Van Dis, een duidelijke representant van de retoriek van voor de VON, valt onder meer het volgende te lezen: "Bovendien komt steeds meer de wens naar voren aan de scholen docenten te verbinden, die opgeleid zijn om onderwijs te geven in spel, expressie, gebaar en voordracht. Indien de overheid ertoe zou overgaan dergelijke leraren aan middelbare scholen te benoemen, dan zou dat een grote steun betekenen voor het onderwijs in de Nederlandse letterkunde, bovendien voor het onderwijs in goed spreken" (Van Dis 1962, 105-106). Drama als spreekvaardigheidstraining (of als voordracht?) en drama als hulpmiddel bij literatuuronderwijs. Overigens kan uit deze doelen blijken, dat de VON-retoriek in dezen niet geheel nieuw was. Als we kijken naar de inhoud van de "dramastroom" op het eerste VON-congres in 1970, dan zien we dat daar een groot deel van de tijd werd besteed aan dramatisering van gedichten.

Ook al ver voor Van Dis liggen er verbindingen van drama met moedertaalonderwijs. We geven enkele voorbeelden.

- In de jaren vijftig ziet Theo Vesseur in drama een mogelijkheid tot boekpromotie (Vesseur 1958).
- In 1941 wees Kramer op de mogelijkheden van drama als hulpmiddel in de stijlles: "Hoe een taal een rijkdom van middelen beschikbaar stelt om fijne schakeringen in de waarneming te vatten, leren zij (de leerlingen PHvdV/JdV) in een aanschouwelijke, dat wil zeggen dramatische behandeling van verwante woorden als: pakken, grijpen, aannemen, aanvatten, aangrijpen, omvatten, omklemmen enz." (Kramer 1941, 49-50).
- Vijf jaar eerder schreef Moormann in "De Moedertaal": "Enkele leeslessen lenen zich tot dramatiseren. Van bijzondere waarde is het, dit eens te doen" (Moormann 1936, 77).
- In 1932 publiceerde Schneiders in *Levende Talen* het artikel "Het Klasse-spel". Hierin schrijft hij over de spelpraktijk van zijn tweedeklassers in de les Nederlands en debiteert hij een aantal theoretische noties. Samengevat komen die neer op een pedagogische en een meer specifiek moedertaaldidactische verdediging van de door hem bepleite werkwijze. "In het klasse-spel geeft de jeugd (in haar verschillende stadia) uitdrukking aan haar leven, haar interesses, dramatiseert ze naar haar mentaliteit werkelijke en verbeelde conflicten, onderling en met anderen" (Schneiders 1932, 107). Ook leraren van andere vakken zouden kunnen kiezen voor het klasse-spel, maar, zo bepleit Schneiders: "bovenal de leraar Nederlands. We zeiden het reeds: Het klasse-spel kan stel-, spreek-, voordracht-, toneelspel oefening zijn. Taal in al zijn volheid, taal als körperlich Gesamterleben (spraak, mimiek, gebaren, handeling) is het spel alleen" (ib., 107).
- In 1921 schrijft Scheepers in een artikel "Zelfwerkzaamheid bij het Nederlandse literatuur- en taalonderwijs", dat hij bij de behandeling van toneelteksten in de literatuurles zijn leerlingen uit de banken haalt. Rollen moeten hardop voor de klas worden uitgesproken.
- Dertig jaar voor Scheepers, in 1892, pleit Buitenrust Hetteema voor een stapsgewijze didactiek bij het leesonderwijs door middel van drama. "Zoo wordt eerst een leesles gedramatiseerd, aanschouwelijk gezegd; het schetsje moet dan door meer jongens uitgebreid, en door één of meer van de beste "opstellers" kan van 't gezamenlijk werk een grooter geheel gemaakt worden" (De Vos 1939, 198-199).

Het bestek van dit artikel staat ons niet toe al te uitvoerig in te gaan op de geschiedenis van de verbinding van drama met moedertaalonderwijs. We willen slechts duidelijk maken, dat die verbinding geen nieuwigheid is van de laatste twintig jaar. Uit de door ons gegeven voorbeelden kan worden afgeleid, dat drama wordt gezien als een ondersteuning, een hulpmiddel bij het moedertaalonderwijs, waarvan vooral het literatuuronderwijs

(toneel) kan profiteren. Met name in dit opzicht is de verbinding tussen drama en taalonderwijs nog veel ouder. Aan de Latijnse school van de 16e en 17e eeuw, waar het onderwijs in het Latijn de functie had die later het onderwijs in de moedertaal kreeg toebedeeld (zie Van de Ven 1986), werd er door scholieren volop in het Latijn toneel gespeeld. Uit schoolreglementen en voorwoordjes van rectoren kan worden geconcludeerd dat er bij dat toneelspelen globaal aan een drietal doelen werd gedacht:

- Latijn leren;
- vorming door confrontatie met de inhoud van het stuk;
- goed leren bewegen (zie Bot 1955).

De traditie van het Latijnse schooldrama werd krachtig voortgezet aan de Jezuïetencolleges van de 17de en 18de eeuw. In een Instructio van de ordeleiding uit 1625 staat geschreven: "Het toneel is geen aangelegenheid voor de begaafde enkeling, neen, iedere leerling, hoe lomp en onbeschaafd hij ook moge zijn, moet de veredelende en karaktervormende werking van het toneelspel ondergaan. Er zal dus gestreefd worden de actrices zoveel mogelijk te wisselen" (Van den Boogerd 1961, 27).

In de door ons voor de twintigste eeuw aangehaalde auteurs blijkt de retoriek over drama nog sterk bepaald door deze traditie: literaire en culturele vorming door drama, oefening in spreken en voordracht.

Latijnse school, Jezuïetencolleges en de door ons aangehaalde auteurs: dat alles beweegt zich op het terrein van wat we nu het voortgezet onderwijs zouden noemen. De relatie drama en moedertaalonderwijs wordt daar sterk bepaald door de oude literaire traditie van het taalonderwijs.

In de VON-retoriek wordt geen onderscheid gemaakt tussen drama in het voortgezet en het lager moedertaalonderwijs (het longitudinaliteitsprincipe). Zelf hebben we weinig documenten verzameld uit de periode van voor 1969 met betrekking tot de relatie drama en lager onderwijs. In publikaties waarin die relatie aan de orde komt, worden echter twee zaken duidelijk. Ten eerste, dat dramatische werkvormen, of die nu gevangen worden onder termen als zelfexpressie, taalexpressie, of kunstzinnige vorming, bij voortduring bedoeld zijn ter persoonlijke ontplooiing, tot ontplooiing van andere dan louter cognitieve capaciteiten. Ten tweede wordt de opkomst van drama in het lager onderwijs sterk gekoppeld aan de ideeën van de Reformpedagogiek (naast die van de arbeidersbeweging en het lekenspel). Afgaande op deze gegevens zou drama in het lager onderwijs in deze eeuw vooral de persoonlijke ontplooiing betreffen. En dat is toch wat anders dan culturele, literaire vorming (vergelijk Post 1951, Nieuwenhuis 1952, Ritsema 1976).

3.2 Drama als zelfstandige discipline

In 1956 stichtte Wanda Reumer de Utrechtse "Academie voor expressie door woord en gebaar". Wanda Reumer was opgegroeid in de idealistische sfeer van de AJC, waarin men dansend rond de Paasheuvel het socialisme naderbij probeerde te brengen. Ook de stichting van de eerste beroepsopleiding voor drama-docenten was een zeer idealistische onderneming, want een wettelijke mogelijkheid voor het vak drama in het voortgezet onderwijs was er in 1956 niet!

De deur werd op een kiertje gezet in 1968, bij de invoering van de "Mammoetwet". Weliswaar komt drama niet voor in de reeks van verplichte vakken, maar het vak wordt wel genoemd in een opsomming van keuzevakken. Vakken, die de school binnen een beperkte eigen "vrije ruimte" op het lesrooster mag zetten. De wet spreekt over "toneelkunst" en "voordrachtskunst". Blijkens een ministeriële circulaire (DI/AB 79-93) mogen de vakken "toneelkunst" en "voordrachtskunst" desgewenst gezien worden als onderdelen van het vak "drama" (zie Oostwoud Wijdenes 1982). Afgaande op rapportages binnen het L(andelijk) O(verleg) K(unstzinnige) V(orming), moeten we constateren, dat in de praktijk drama maar op een beperkt aantal scholen voor voortgezet onderwijs een (doorgaans zeer bescheiden) plaats op het lesrooster heeft gekregen.

In 1976 bestond de Utrechtse Academie 20 jaar. Het feest werd onder meer gevierd met een congres. In dat congres besteedde men veel aandacht aan maatschappelijke ontwikkelingen rond het vak drama. De sprekers waren dienaangaande somber gestemd. Minister Van Kemenade had in een op video gepresenteerd interview niets te melden over de toekomstige kansen in het voortgezet onderwijs voor het vak drama. "Het tempo waarin het groeit is sterk afhankelijk van de mate waarin de mensen die bezig zijn met expressie en dramatische vorming zich kunnen presenteren. Zij moeten duidelijk weten wat zij willen, dat duidelijk kunnen overdragen aan collega's en tot zo lang zit er niets anders op dan normaal in het proces blijven meelopen" (Ritsema 1976, 14). Daar moesten de congresserende dramadocenten het mee doen.

Van Kemenade sprak wel vrij uitvoerig over de functie van drama in het onderwijs en over de doelstellingen van het vak. Hij constateert op de eerste plaats dat er een toenemende behoefte in het onderwijs bestaat om andere dan intellectuele capaciteiten te ontwikkelen. Drama zou een belangrijke functie hebben als tegenwicht tegen intellectuele eenzijdigheid. Verder zou de werkvorm "spel" een mogelijkheid bieden voor ervaringsleren. Op het niveau van vakdoelen noemt Van Kemenade alleen sociale en sociaal-politieke doelstellingen. Enerzijds zou drama een soort omgangskunde zijn, drama "om het verkeer tussen mensen te vergemakkelijken en te verpersoonlijken" (ib., 14). Anderzijds zou drama een bijdrage moeten leveren aan de democratisering van

de samenleving. "De maatschappij vraagt meer inspraak en medezeggenschap op vele terreinen. Daar moet je de mensen op voorbereiden" (ib., 15).

We kunnen concluderen, dat drama als apart vak weinig status verwerft. Weliswaar wordt het in 1968 een keuzevak, maar in de praktijk krijgt het weinig kans. En dat terwijl de wettekst aansluit bij een gevestigd curriculumonderdeel: toneel en voordracht. Drama veroverde wel een plaats aan de NLO's, die aan het begin van de jaren zeventig werden ingesteld, en die naar onze interpretatie werden ingericht op basis van de toen vigerende onderwijsretoriek. En daar telde drama mee. Opvallend is trouwens, dat ook Neerlandici aan die NLO's dat onderdeel drama verzorgden (1). Werden deze Neerlandici verleid door dramadoelstellingen, die ook voor het moedertaalonderwijs golden? Of was het geven van drama een manier om voor de eigen doelstellingen meer lesuren te verkrijgen? Een manier om mogelijke concurrentie de pas af te snijden? Het met de Mammoetwet ook vernieuwde Rijksleerplan "Nederlandse taal en letterkunde" noemt immers onder het kopje "productief-mondelinge taalvaardigheid" onder meer "dramatische expressie" en "voordragen".

Uit het bovengenoemde betoog van Van Kemenade kan overigens een functie van retoriek-ontwikkeling worden afgeleid: die dient om collega's te overtuigen, om zo plaats te verkrijgen voor het nieuwe vak.

Het ziet er niet naar uit, dat die retoriek succes heeft. De nabije toekomst biedt weinig perspectief. In het WRR-advies van dit jaar, dat mogelijk zwaar gaat wegen bij een nieuwe wettelijke regeling van het voortgezet onderwijs, ontbreekt drama in een opsomming van niet minder dan 20 schoolvakken.

4. Een case-study

4.1 Inleiding

In het voorjaar 1986 studeerden Peter Fest en Marie-Louise Driessen af aan de Nijmeegse universiteit op een doctoraalscriptie over drama. Zij onderzochten in een case-study de praktijk en de vakopvattingen, de retoriek, van een docent drama. Het is niet aantrekkelijk om in kort bestek de resultaten van een uitvoerige en grondige case-study samen te vatten. De conclusie-pagina van een case-study-verslag is doorgaans minderzeggend dan de beschrijving, die aan dat concluderend slot vooraf gaat. In het kader van dit artikel moeten we volstaan met enkele beweringen. We gaan daarbij eerst in op de retoriek, dan op de praktijk van de betrokken docent.

4.2 De retoriek

Fest en Driessen hebben de vakopvattingen van Docent A geïnventariseerd en geanalyseerd aan de hand van een aantal interviews. We kunnen hier die vakopvatting het beste weergeven aan de hand van vier centrale noties, noties die A in de interviews breed uitwerkt:

- a. de tegenstelling persoonlijke vorming vs. politieke vorming;
- b. A's interpretatie van het begrip "persoonlijke vorming";
- c. speltechnische doelen;
- d. leerlinggerichtheid.

ad a.

A onderscheidt twee elkaar bestrijdende kampen binnen de wereld van de dramatische vorming. Een persoonsgerichte versus een politiek georiënteerde. A zegt de gulden middenweg te bewandelen. Hij ziet in beide benaderingen wel iets. Bij doorvragen blijkt echter dat het begrip "politiek" bij A een zeer ruime interpretatie krijgt. Leren omgaan met elkaar, bijvoorbeeld bij de voorbereiding van een opdracht, noemt A politieke vorming. Aan politieke vorming in de zin van aandacht voor machtsrelaties in groter of kleiner verband (zoals in dramaretoriek nogal eens verwoord, zie onder meer Van Dam 1977), komt A in elk geval niet toe. A studeerde aan de Utrechtse Academie in het begin van de jaren zeventig. De discussies tussen persoonlijke en politieke dramatische vormers woedden in die jaren aan de Academie met grote felheid. Uit niets blijkt dat A voelt voor politieke vorming in de meer gebruikelijke zin van het woord. De discussies in de jaren van de vakopleiding hebben echter duidelijk sporen achtergelaten, althans op het retorische niveau.

ad b.

Het is moeilijk een helder beeld te krijgen van wat de "persoonlijke vorming" bij A precies inhoudt. Het is in ieder geval een begrip, waar zeer veel onder kan vallen, zoals het leren zich vrijer te bewegen, ontwikkeling van fantasie en creativiteit, aspecten van sociale omgang, ontwikkeling van het gevoel - om een beperkt aantal aspecten te noemen. A gaat op het begrip persoonlijke groei door drama uitvoerig in.

ad c.

Onder "speltechnische doelen" verstaan we hier allerlei vormgevingsaspecten. Om enkele voorbeelden te noemen: ruimte-gebruik, timing, spanning. A besteedt er veel aandacht aan en vindt dat de tegenstelling drama - theater niet te groot moet worden gemaakt. Immers niet alleen in het theater, maar ook in de dramales zou er sprake zijn van "overdracht".

ad d.

A zegt sterk uit te gaan van de beleavingswereld van de leerlingen. Fest en Driessen hebben ten opzichte van dit begrip nogal doorgevraagd, omdat ze met de invulling ervan door A nogal wat moeite hadden. Het blijkt, dat A zowel spelinhouden als spelkaders bepaalt. A zegt te weten wat zijn leerlingen leuk vinden. Op grond van die kennis vult hij zijn lessen. In deze zin moet het begrip "leerlinggerichtheid" bij A worden geïnterpreteerd.

4.3 De praktijk

Fest en Driessen hebben een veertiental drama-lessen van A bijgewoond. Ze hebben uitgebreide lesprotocollen gemaakt en deze vervolgens geanalyseerd. Enkele van hun conclusies luiden:

- A besteedt veel aandacht aan de toneel-theaterkant van drama. Hij werkt aan (optimalisering van) vormgeving en overdracht. Sleutelbegrippen hierbij zijn: nauwkeurigheid, duidelijkheid, bewust spel.
- A waarborgt, dat de leerling niet al te confronterend wordt bejegend door, waar nodig, het negatieve te relativiseren en het persoonlijke te benadrukken.

4.4 Conclusie

In de retoriek van A vinden we bekende drama-doelen terug: persoonlijke en politieke vorming, leerlinggerichtheid, drama als toneel (overdracht). Wel is het zo, dat A's retoriek niet zonder meer een reproductie is van de meer algemeen geldende retoriek. Met name politieke vorming en leerlinggerichtheid worden door hem op eigen wijze ingekleurd. Speelt hiermee het verschil tussen wat in ons onderzoeksjargon heet de paradigmatische component van een leraarsperspectief (dat wat zou moeten) versus de pragmatische component (dat wat kan in het onderwijs)? (vgl. Sturm 1985). Is het zo, dat de algemene retoriek meer op het spoor zit van de paradigmatische, terwijl een docent als A meer gericht is op de pragmatische component?

Duidelijk is ook, dat er een discrepantie zit tussen A's retoriek en zijn praktijk. De elementen persoonlijke en politieke vorming en het begrip leerlinggerichtheid, aspecten die op retorisch niveau breed worden uitgesponnen, zijn in de lesobservaties moeilijk aanwijsbaar. A is in de lessen overwegend speltechnisch bezig. De meer pedagogische doelstelling lijkt door het spelen vanzelf, dus op "verborgen" wijze, behartigd te worden.

Samengevat: A's retoriek weerspiegelt de drama-retoriek zoals die sinds pakweg 1970 gestalte krijgt. Ook al verwoordt A een wat minder pretentieuze versie ervan. A's praktijk kenmerkt zich door aandacht voor het speltechnische.

We kunnen deze discrepantie tussen A's retoriek en praktijk misschien interpreteren in termen van status: A's retoriek sluit aan bij de in de jaren zeventig succesvolle retoriek. In zijn praktijk sluit hij met zijn aandacht voor leren toneelsporten aan bij een oudere traditie, die in het voortgezet onderwijs kan bogen op behoorlijke status. Een status die gebaseerd is op een eeuwenlange praktijk van onderwijs in literaire en culturele inhouden, i.c. het theater.

5. Dramaretoriek in Zweden

5.1 Historisch overzicht

Starrsjö 1985a geeft een kort historisch overzicht. Hij stelt, dat het beeld dat men van drama heeft, het beeld is van een nieuw element in het onderwijs. Men beschouwt drama als een nieuw vak, dat niet, zoals andere nieuwigheden, met een of andere modegolf opgekomen en weer verdwenen is, maar dat sinds eind jaren zestig vaste voet in dat onderwijs heeft gekregen. Volgens Starrsjö is drama echter niet iets nieuws, al hangt deze constatering af van wat je onder de term "drama" wil verstaan. Starrsjö geeft aan, dat de term drama niet steeds dezelfde inhoud dekt. Dat drama in de betekenis van theater en (toneel)spel al een lange traditie achter zich heeft. Hij noemt Plato, Romeinen, Luther, Comenius, Rousseau, Pestalozzi en Fröbel.

Pedagogen als Dewey, Kilpatrick, Parkhurst en Washburne hadden een belangrijke invloed op de ontwikkeling van drama in het onderwijs. Daarbij verschuift de betekenis van de term steeds meer in de richting van spel, van dramatische expressie, later nog meer in de richting van werkvorm.

Voor wat betreft de invoering van drama in het Zweedse onderwijs wijst Starrsjö met name op Angelsaksische invloeden, onder meer van Slade, Way, Bolton en Haethcote. De laatste jaren is er de invloed van Boal. Het eerste officiële leerplan van deze eeuw, het "onderwijsplan voor de volksschool" is van 1919. Dat plan geldt tot het "leerplan voor de grundskola" uit 1962. In het onderwijsplan is er nog geen sprake van drama. Toch zijn er in de jaren '20 en '30 leraren, die met drama werken. Hun aandacht gaat vooral uit naar drama in de zin van schooltoneel, maar soms wordt toch ook al iets als dramatisch spel gerealiseerd. In deze laatste betekenis wordt in de jaren '40 steeds meer aan drama gedaan. In een onderwijsrapport uit 1949 wordt zeer positief verslag gedaan van dramatische activiteiten. In dat rapport wordt aanbevolen in elke school een "voorraadkamertje" aan te leggen, waarin allerlei voor drama bruikbare requisieten kunnen worden bewaard.

In een uit 1951 stammend voorstel betreffende de indeling van vakken en uren voor de volksschool wordt voorzichtigjes iets over drama gezegd. Er mag in het onderwijs aan 7 tot 10-jarigen worden

gedramatiseerd naar aanleiding van wat kinderen gelezen, gehoord of ontdekt hebben. In het onderwijs van 10 tot 13-jarigen is drama een goede vorm van groepswork. Bij de oudste leerlingen (13 tot 16-jarigen) wordt drama gepresenteerd als een vorm van schooltoneel: "er mogen aan wat de leerlingen opvoeren, literaire eisen worden gesteld".

Met deze voorstellen in de hand gaan geïnteresseerde leraren in enkele experimenteerscholen nogal wat aan drama doen. Met name rond Olenius en Björquist ontstaat een groep leraren, die erin slaagt om in het officiële leerplan voor de grundskola in 1962 drama als verplicht onderdeel te doen opnemen. In latere leerplannen blijft die positie gehandhaafd.

Toch constateert Starrsjö een kloof tussen wat die leerplannen zeggen over drama en wat daar in de praktijk aan wordt gedaan. Starrsjö noemt als oorzaken daarvoor het ontbreken van voldoende aandacht voor drama in de opleiding van leraren. Weliswaar wordt er aan sommige lerarenopleidingen heel wat aan drama gedaan, maar nog niet aan alle. Er worden wel veel nascholingscursussen aangeboden, maar toch zijn er nog veel leraren, die niet goed weten wat ze ermee aan moeten. Een andere oorzaak ligt op het praktische vlak: gebrek aan faciliteiten, te kleine lokalen, teveel leerlingen.

Starrsjö geeft niet aan op welke gegevens hij deze bevindingen baseert. Misschien baseert hij zich op praktijkervaring. In een ander artikel over drama presenteert Starrsjö zich namelijk als docent aan een lerarenopleiding. En in datzelfde artikel heeft hij het voortdurend over: "leraren zeggen dat ze..." (Starrsjö 1985b).

5.2 Recente retoriek over drama

Er wordt dus blijkbaar in de praktijk minder aan drama gedaan, dan het leerplan wil. Wat schrijft het *leerplan* voor?

In Ejerman/Larsson 1982 worden de achtereenvolgende leerplannen op dit stuk geciteerd. In het leerplan voor de grundskola 1962 luidt het: "de leerlingen zullen gedurende de hele schooltijd zo vaak mogelijk actief meedoen aan voor hun leeftijd geschikte vormen van dramatische presentaties; vooral imitatiespel, poppenspel, en gefingeerde scènes uit het leven van alledag". Verder wijst het leerplan op de mogelijkheden in dezen gebruik te maken van "taal-koralen", zang, en muziek. Het gaat vooral om spelplezier, dat van groot belang wordt geacht voor de ontwikkeling van de persoonlijkheid.

In het leerplan voor de grundskola uit 1969 staat:

"de leerlingen zullen gedurende de hele schooltijd zo vaak mogelijk actief meedoen aan voor hun leeftijd geschikte vormen van dramatische presentaties; zowel vrije, hoofdzakelijk geïmproviseerde eigen scheppingen als hun ervaring met dramatische literatuur en presentatiekunst zijn van betekenis

voor de ontwikkeling van hun persoonlijkheid". Benadrukt wordt dat dramatische werkvormen hulp kunnen bieden bij spreekangst (verlegenheid) en kunnen worden gebruikt voor de ontwikkeling van het uitdruktingsvermogen. Aanbeveling verdient het thematisch te werken en aan te sluiten bij onderwijs in andere expressievakken: muzikale en beeldende vormgeving en bewegingsonderwijs.

In het leerplan voor de basisschool uit 1980 staat: "Dramatische werkvormen zijn een belangrijk onderdeel van het werken. In improvisaties en rollenspel zullen leerlingen zich inleven in en ervaring opdoen met diverse rollen, situaties en handelingen. Ze zullen in dramatische werkvormen ervaringen, ideeën en opvattingen kunnen doorgeven aan anderen, met als doel te informeren en te engageren. Ze zullen toneelvoorstellingen volgen, direct of via TV en radio, en worden aangespoord tot dramatisch spel, rollenspel en schooltoneel".

Wat Ejerman/Larsson niet vermelden is dat drama in de leerplannen uit 1969 en 1980 voorkomt als onderdeel van het onderwijs in het vak Zweeds, binnen het spreek- en luisteronderwijs (of dat in 1962 ook zo was, kunnen we niet nagaan).

Op zichzelf is deze trits van doelstellingen al interessant. Hij is te interpreteren als een steeds meer "serieus" nemen van drama in de zin van meer en meer te worden gevuld met vakinhouden van het moedertaalonderwijs: van poppenspel via improvisaties naar "echt" toneel. Of ook persoonlijkheidsontwikkeling naar een meer communicatief drama-onderwijs. Bovendien zijn beide genoemde vakinhouden "in" in Zweden. Thavenius 1981 noemt de belangrijkste trend van de laatste 10-15 jaar die van een communicatief moedertaalonderwijs. Zeker sinds 1980 is er daarnaast een herwaardering van literatuur, van cultuuroverdracht (2).

In het Zweedse schoolstelsel is er na de basisschool het gymnasium (de "bovenschool" voor 16 tot 18/20-jarigen).

In het leerplan voor het gymnasium uit 1970 komt drama uitsluitend voor als literair genre, als toneel. Drama is dan een keuzevak.

Datzelfde geldt voor de tekst van de voorlopige herzieningen van dat leerplan. Voor het gymnasium is drama blijkbaar niet verplicht. Retoriek over drama is niet alleen te vinden in de staatsleerplannen. Ook in de *didactische handleidingen* staat een en ander. De publikatie waaruit we de leerplannen voor de basisschool citeerden (Ejerman/Larsson 1982) is een taaldidactiekboek voor de basisschool. Het bevat een apart hoofdstuk drama, met een omvang van 30 pagina's op een totaal van 504 (3). De auteurs propageren drama in het onderwijs vooral vanuit het perspectief van de ontwikkeling van de totale persoonlijkheid. Het gaat hen om de ontwikkeling van "emotie, fantasie, intellect, wil, bewustzijn, sociale vaardigheid, om het in de groep ontwikkelen van communicatie, contact, openheid, vertrouwen, samenwerking, verantwoordelijkheid" (Ejerman/Larsson 1982, 131). Ze geven een groot aantal voorbeelden en suggesties:

dramatische werkvormen bij onderwijs in spreken, lezen, schrijven en andere vakken; drama als vorm van evaluatie; drama als vorm van ontspanning en concentratie, drama als improvisatie. Ze sluiten hun hoofdstuk af met een opsomming van twaalf functies voor drama in het onderwijs. Deze zijn samen te vatten in de volgende uitspraken:

- drama is een prima werkvorm;
- drama zorgt voor leerlinggerichtheid;
- drama verbetert het klasseklimaat;
- drama mikt op de ontwikkeling van de totale persoonlijkheid en op sociale en politieke bewustwording.

In de didactische handboeken voor het gymnasium krijgt drama geen apart hoofdstuk. In de gestencilde uitgave Svedner 1976 moet drama het doen met 8 pagina's binnen een hoofdstuk van 50 pagina's spreken en luisteren (op een totaal van 313). In de boekeditie Svedner 1981 moet drama het doen met 5 pagina's in een hoofdstuk spreken-luisteren van 18 (totaal 173).

In beide edities worden voor drama dezelfde doelen geformuleerd: "de leerling leert zowel lichaam, intellect als fantasie te gebruiken, oefent zich in het met anderen praten over ervaringen, neemt toe in creatief vermogen en in zelfvertrouwen, groeit in taalvaardigheid, verkrijgt het vermogen tot actief omgaan met waarden en attitudes en verkrijgt toegang tot andere ervaringen" (Svedner 1981, 108). Mogelijke toepassingen voor drama binnen het vak Zweeds zijn: dramatiseren van teksten, improvisaties voor waarnemen van taal- en spraakverschillen, communicatie-situaties creëren in rollenspelen (interview- en discussietechniek).

Svedner wijst ook op wat heet: lezen met rolverdeling.

Vertellingen en toneelspelen kunnen zo worden gedramatiseerd.

Vandaaruit kan worden gedacht aan echte voorstellingen.

Voor we gaan bekijken, wat leraren van al deze ideeën zeggen te realiseren, vestigen we nog even de aandacht op de retoriek in enkele artikelen in het themanummer van Svenska i Skolan. Wiechel 1985 geeft aan, dat drama vooral moet werken in de richting van sociale bewustwording. Steinberg 1985 legitimeert drama vooral als leermiddel. Hij parafraseert een oud Chinees gezegde:

- wat ik hoor vergeet ik
- wat ik zie, dat blijft me bij
- wat ik doe begrijp ik.

Steinberg werkt dit gezegde uit en geeft, onder meer op basis van onderzoek aan, dat de combinatie van zowel auditief, visueel als kinetisch leren voor de beste leerresultaten zorgt.

Ehnmark 1985b geeft een uitvoerige uiteenzetting over drama in het onderwijs. Haar artikel is te beschouwen als een "state of the art". Ze behandelt min of meer parallel aan Starrsjö 1985a de historie en de Angelsaksische invloeden. In het kort geeft ze voor drama in het onderwijs vier verschillende doelen weer: persoonlijkheidsontwikkeling, vergroting van het onderling vertrouwen in een groep(klas), sociaal en politiek bewustzijn,

drama als werkvorm. Daarnaast kan drama functioneren als inleiding op theater (schooltoneel en "echt" toneel). Ze geeft aan, dat drama in een aantal lerarenopleidingen zijn plaats heeft gekregen, maar dat drama door allerlei bezuinigingen daar nadrukkelijk wordt bedreigd. In dat kader plaatst ze de opmerking, dat drama nodig iets moet gaan doen aan eigen theorievorming.

5.3 Een slotsom

Kortom: er is heel wat en bepaald niet bescheiden retoriek over drama voorhanden. Deze retoriek kent twee perioden van "opkomst": de jaren '20 (de Reformpedagogiek (vgl. 5.1)) en de jaren '70 (waarin ook in Zweden een heftig onderwijsdebat plaatsvindt, met name ook wat betreft het moedertaalonderwijs, vgl. Brodow 1976). De retoriek is het sterkst op het niveau van het "lager" onderwijs, als we afgaan op de leerplanvoorschriften en de didactische handboeken.

6. Praktijkrapportages uit Zweden

In het themanummer van het tijdschrift Svenska i Skolan doen een aantal leraren verslag van hun activiteiten met drama. Hansén 1985 en Sjödin 1985 zijn klasselerares en vertellen van hun onderwijs aan 7 respectievelijk aan 8/9-jarigen. Allerlei drama-oefeningen zijn voor Hansén middelen waarmee ze haar kinderen meer zelfvertrouwen en meer zelfstandigheid heeft bijgebracht. Bovendien blijken haar kinderen naar haar eigen ervaring de kans te grijpen om in het spel met anderen hun fantasie een kans te geven. Sjödin vertelt hoe ze met allerlei oefeningen de kinderen aan het praten kreeg over hun angsten en problemen, met name rond "Star wars" (veel kinderen hadden de film gezien).

Nordheden 1985 en Bogren 1985 schrijven over hun onderwijs aan mellanstadium-klassen (10 tot 13-jarigen), waarin ze zowat alle lessen/vakken verzorgen. Voor Nordheden functioneert drama vooral ter verbetering van het klasseklimaat. Bij Bogren vormt drama een keerpunt in een klas waarin "niet te werken viel" (vijf leraren gehad het jaar daarvoor!). Ze hanteert veel dramatische werkvormen, onder meer bij Engels, wiskunde en Zweeds. Los daarvan geeft ze drama-oefeningen voor de ontwikkeling van de persoonlijkheid.

Olows 1985 en Nilsson 1985 doen verslag vanuit het högstadiet (13 tot 16-jaar). Nilsson is docent Zweeds, wiskunde en natuuronderwijs, Olows geeft Zweeds en geschiedenis. Bij de eerste functioneert drama vooral als werkvorm (levende molecuulverbindingen), bij de tweede gaat het vooral om ontwikkeling van fantasie en creativiteit.

Als we deze praktijkverslagen even plaatsen naast het daaraan

voorafgaande artikel van Ehnmark (1985b, zie 5.2), kunnen we constateren, dat van de vier genoemde doelen het derde: sociaal en politiek bewustzijn, niet lijkt te worden nagestreefd. Los van alle nuancering kan worden gesteld, dat bij alle zes docenten drama wordt gebruikt en gelegitimeerd als pedagogisch middel ter verbetering van het klasseklimaat. Daarnaast noemen met name Bogren en Nordheden het ontwikkelen van de eigen persoonlijkheid. Nilsson en Olows gebruiken, evenals Bogren, drama ook nadrukkelijk als werkvorm.

Ehnmark zelf doet verslag van drama op het gymnasium: in Ehnmark 1985a beschrijft ze hoe ze met leerlingen werkt aan musicals en toneel. In een bundel praktijkverslagen van leraren Zweeds aan het gymnasium wordt in enkele gevallen melding gemaakt van drama. Bij Andersson 1982 is drama een werkvorm waarmee poëzie kan worden onderwezen (declamatie, dramatisering). Larsson 1982 speelt met haar leerlingen wel eens een scène uit Shakespeare bij de behandeling van renaissance-literatuur. Ze werkt daarbij samen met een leraar Engels.

7. Enkele conclusies

Uit het bovengeschetste menen we de volgende conclusies te kunnen trekken:

Drama is in het onderwijs een oud fenomeen. In de vorm van schooltoneel is het al eeuwenlang een onderdeel van het programma. In de vorm van dramatisch spel wordt het geproclameerd door reform-pedagogen. In de jaren '60/'70 wordt het opnieuw geproclameerd. In beide vormen komt het nu nog voor op school, dat wil zeggen dat die zowel in de retoriek als in de praktijkrapportages worden genoemd.

Er is een verschil in drama-retoriek, die min of meer parallel loopt aan schooltypen. Weliswaar ligt de "schooltypegrens" in beide landen verschillend - de grondskola is voor leerlingen van 7-16-jaar, ons lager respectievelijk basisonderwijs voor kinderen van 6 respectievelijk 4-12-jaar. Maar de grens tussen het mellanstadium en het högstadium wordt voor de betrokken 13-jarigen gemarkeerd door de overgang van klasseleerkracht naar vakleraren, zoals bij ons de 12-jarigen van klasseleerkracht in het basisonderwijs naar de vakleraren van het voortgezet onderwijs gaan. (In het hiernavolgende spreken we gemakshalve van "lager" onderwijs respectievelijk "voortgezet onderwijs" onderwijs voor onderwijs verzorgd door klasseleerkracht respectievelijk vakleraren). Zowel in Nederland als in Zweden worden doelen als persoonlijke ontplooiing en sociale vorming meer verwoord ten aanzien van het "lager" dan ten aanzien van het "voortgezet" onderwijs. In dat laatste onderwijstype wordt daarentegen drama meer ingevuld als toneel, voordrachtskunst. Dit patroon wijzigt in de jaren '70. Er komen nieuwe pleidooien voor drama. Deze zijn nogal pretentius als het gaat om het

bereiken van pedagogische en maatschappelijke doelen. (De Nederlandse minister van onderwijs blaast, in aanwezigheid van drama-docenten, in dit opzicht stevig zijn partijtje mee. Zonder verder in zijn beleid gegarandeerde ruimte te scheppen.) De nieuwe retoriek geld "lager" en "voortgezet" onderwijs. In de recente praktijk blijkt echter, dat in het "lager" onderwijs de oude retoriek (de persoonlijkheidsontplooiing verwoord door reformpedagogen) domineert, en ook schijnt te worden gepraktiseerd, terwijl in het "voortgezet" onderwijs de nieuwe retoriek niet wordt gepraktiseerd.

Evenmin eigenlijk als de oude. Weliswaar dringt drama door in het "voortgezet" onderwijs; en dat hele kleine beetje drama-praktijk staat dan in het teken van de oude traditie: toneel en voordracht, maar veel naam mag dat alles toch niet hebben. Drama heeft dan een "positietje" verworven in het "voortgezet" onderwijs, en zelfs aan lerarenopleidingen is er ruimte voor drama gecreëerd. Op het moment wordt drama stevig bedreigd. Bezuinigingen in de lerarenopleiding in Zweden gaan ten koste van drama -en mede daarom is het nodig dat drama zijn eigen theorie gaat ontwikkelen, een wetenschappelijk aanvaardbare discipline vormt (Ehnmark 1985b).

In Nederland verdwijnt drama uit het (voorgestelde) pakket van schoolvakken.

Werkt het begrip "status" inzichtscheppend in de ontwikkeling van retoriek en praktijk van drama? We menen van wel. Met het concept status leggen Goodson 1983 en 1984 en Cooper 1984 de ontwikkeling vast van nieuwe vakken. Deze worden aanvankelijk vanuit pedagogische en praktische tradities gelegitimeerd, later wordt legitimatie ontleend aan de verwante universitaire discipline - of anders wordt er gestreefd naar zo'n verwante discipline (4). Hoe staat het met de status van drama? Er zijn in de door ons bestreken periode twee "momenten" van hevige strijd om het curriculum, het begin van deze eeuw en de jaren '60/'70. In beide perioden wordt drama nadrukkelijk gepousseerd. Er ontstaat een uiterst pretentieuze retoriek, bedoeld om het vak te voorzien van de nodige status, nodig om te concurreren met bestaande vakken. In de praktijk blijkt de toegang tot "lager" onderwijs wel eens een keer te lukken. Veel moeilijker blijkt het, ingang te krijgen in vakdisciplines georganiseerd "voortgezet" onderwijs. Ten eerste worden er dan minder activiteiten in drama ontplooid, ten tweede past het vak zich aan aan de inhouden van al bestaande vakken: drama als toneel respectievelijk sociale vorming sluit aan op een literair respectievelijk communicatief moedertaalonderwijs (5).

De retoriek van drama wordt dus mede bepaald door de status van traditionele curriculumonderdelen: voor het "lager" onderwijs zijn "ontplooiingsdoelen" sinds de Reformpedagogiek geaccepteerd. Voor het "voortgezet" onderwijs geldt dat met name voor literair-culturele doelen.

In het "voortgezet" onderwijs blijkt in de praktijk, dat ondanks alle nieuwe retoriek van na 1970, de status van oude praktijken de toegangsweg bepaalt voor een nieuw vak als drama, dat wil zeggen dat het alleen binnenkomt als het zich "vermomt" als een geaccepteerd curriculumonderdeel.

Het probleem van leerplansamenstellers en dramadocenten lijkt te zijn: hoe verkoop ik mijn vak? Op retorisch niveau passen ze zich aan aan de status van de geldende onderwijsretoriek (persoonlijke ontplooiing sinds de Reformpedagogiek; literatuuronderwijs; politieke bewustwording in de jaren '70); op praktijkniveau vindt in het "voortgezet" onderwijs aanpassing plaats aan statusrijke curriculumonderdelen. Beide aanpassingen garanderen geen succes.

Nijmegen, oktober 1986

Noten

1. Een telefonische enquête wees uit, dat aan lerarenopleidingen verbonden dramadocenten soms een zelfstandige sectie vormen, soms zijn ze lid van een sectie Nederlands of onderwijskunde.
2. Svenska i Skolan behandelde die cultuuroverdracht in vier themanummers in 1985 en 1986. Zie overigens ook noot 3.
3. De pakweg 130 pagina's uitbreiding geven overigens ook te denken over een bepaalde tendens in de Zweedse moedertaaldidactiek. Afgezien van enkele pagina's verschil per hoofdstuk zit de uitbreiding hem in:
 - een nieuw hoofdstuk over kennis van woorden: 12 pagina's;
 - een nieuw hoofdstuk over lees- en schrijfmoeilijkheden: 35 pagina's;
 - een uitbreiding van het hoofdstuk lezen met 30 pagina's (van 104 naar 135);
 - een uitbreiding van het hoofdstuk taalbeschouwing met 12 pagina's (van 18 naar 30);
 - een uitbreiding van het hoofdstuk spelling met 13 pag. (van 25 naar 38).

Daar moet aan worden toegevoegd, dat de editie van 1976 bedoeld was voor lag- en mellanstadium (7-10, respectievelijk 10-13 jaar), terwijl de editie 1982 ook mikt op het högstadium (13-16 jaar). Zou die uitbreiding impliceren, dat voor het högstadium al meer een traditionele vakinhoud van belang wordt geacht. Of is hier sprake van "back-to-basics?"

4. Ook de problemen van een nieuw vak als maatschappijleer zijn in termen van status (en belangen) te begrijpen: In De Volkskrant van oktober 1985 laat Han van Gessel, Pieter Hendrikse aan het woord, de voorzitter van de Nederlandse Vereniging van leraren Maatschappijleer. We geven hieronder enkele citaten. De interpretatie ervan laten we over aan de lezer:

"Maatschappijleer wordt nog steeds niet overal voor een volwassen vak aangezien, op één lijn met aardrijkskunde, economie of geschiedenis." "Het vak moest in 1968 uit het niets beginnen. Er was géén leerplan, géén overeenstemming over de inhoud van het vak, géén opleiding van leraren maatschappijleer, géén regeling van de bevoegdheden en géén eindexamen. Alles kon. (...) Het vak kreeg daardoor vaak een marginale positie bij leerlingen en collega-docenten." "Een van de grootste problemen is nog steeds de bevoegdhedenkwestie. Veel leraren die niet zijn opgeleid voor het vak maatschappijleer, moeten het wel geven als zij lesuren tekort komen. (...) De speciaal opgeleide leraar maatschappijleer, die vaak de jongste in de rij is, vliegt er het eerst uit." "Terwijl we nu juist met maatschappijleer zover zijn dat het een eigen benadering heeft met eigen vaktechnische eisen. (...) Zo'n geschiedenisdocent heeft zich -met alle respect voor zijn kwaliteiten- niet de specifieke benaderingswijze van maatschappijleer eigen gemaakt. Daarom gaat het."

5. Misschien verklaart dat "aanpassen aan het bestaande" ook dat in de praktijk de "politieke bewustwording" niet of nauwelijks wordt nagestreefd.

Bibliografie

Andersson, L., Lyriska Strövtåg. In: *Fran min undervisning. 24 svenskt äre berättar*. Skolöverstyrelse, Stockholm, 1982, 13-15.

Bogren, G., Skapande dramatik. In: *Svenska i SKolan* 21, 1985, 38-43.

Boogerd, L. van den, *Het Jezuitendrama in de Nederlanden*. (dis. KUN), Groningen 1962.

Bot, P., *Humanisme en onderwijs in Nederland*. (diss. RUU), Utrecht/Antwerpen, 1955.

Brodow, B., m.fl., *Svenskämnets kris*. Lund, 1976.

Buitenrust Hetteema, F., *Analecta I; Voorbericht*, p. IX, 1892.

- Cooper, B., On explaining change in school subjects.
In: Goodson/Ball, 1984, 45-63.
- Dam, H. van, *Drama als werkvorm. Een inleiding op het gebruik van dramatische werkvormen bij het moedertaalonderwijs.*
DCN-cahier 4, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1977.
- Dis, L.M. van, e.a., *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal.* Groningen, 1962.
- Driessen, M.L. en P. Fest, *Leren om te spelen en spelen om te leren. Een onderzoek naar dramatische expressie in de klas.*
Doct. scriptie KUN, 1986.
- Dijkstra, P., F. Hageman en K. Bolle, *Creatief taalonderwijs. Van klein praten tot groot schrijven! WAR-boek 1. Muusses, Purmerend, 1973.*
- Ehnmark, K., *Strejk i gruven.* In: *Svenska i Skolan* 21, 1985, 57-60, (1985a).
- Ehnmark, K., *Drama fran var urtid - lever i var framtid.*
In: *Svenska i Skolan* 21, 1985, 4-16 (1985b).
- Ejeman, G., en M. Larsson (red.), *Svenskämnet i Skolan. Lagstadiet. Mellanstadiet.* Stockholm, Liber Läromedel, 1976.
- Ejeman, G., en M. Larsson (red.), *Svenskämnet i Skolan.*
Stockholm, Liber UtbildningsFörlaget, 1982.
- Goodson, I., *Subjects for study: towards a social history of curriculum.* In: Goodson/Ball, 1984, 25-44.
- Goodson, I., en S. Ball, *Defining the curriculum. Histories and ethnographies.* London, 1984.
- Griffioen, J., *Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs.* Tjeenk Willink, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1975.
- Hansen, I., *Ett barn har hundra språk.* In: *Svenska i Skolan* 21, 28-31.
- Herrlitz, W. e.a., (eds.), *Mother tongue education in Europe; a survey of standard language teaching in nine european countries.* Enschede, SLO, 1984.

- Klinkenberg, S., J. Sturm, P.H. van de Ven en J. de Vroomen, Onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstand in het (voortgezet) moedertaalonderwijs. In: *Spiegel* 2, (1984), 3, 5-32.
- Kramer, W., *Grondlijnen voor de methodiek en didactiek van het voortgezet moedertaalonderwijs*. Groningen, 1941.
- Larsson, A.C., Läsning av hela verk på gymnasiets teoretiska linjer under tre år. In: *Fran min undervisning. 24 svensk-åre berättelser*. Skolöverstyrelse, Stockholm, 1982, 38-40.
- Moormann, J., *De moedertaal; een didactiek voor het middelbaar (en lager) onderwijs*. Nijmegen, 1936.
- Nieuwenhuis, H., De psychologische fundering van het principe der expressie in het onderwijs. In: *Paedagogische Studiën* 29, (1952), 274-285.
- Nilsson, E., Dramatiska molekyler - finns dom? In: *Svenska i Skolan* 21, 1985, 44-48.
- Nordheden, I., Dramatiken är var ventil. In: *Svenska i Skolan* 21, 1985, 34-38.
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek, *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1974.
- Olows, T., Dramatik på Tappströmsskolan. In: *Svenska i Skolan* 21, 1985, 48-51.
- Oostwoud Wijdenes, J., *Drama in het voortgezet onderwijs*. SCO-rapport, Amsterdam, 1982.
- Pinxteren, P. van, J. Sturm en A. Swennen, Leren onderzoeken, leren van onderzoek: letterkunde-onderwijs op de VHBO. In: *Spiegel* 4, (1986), 2.
- Post, P., Aesthetische vorming Anno 1950. In: *Paedagogische Studiën* 28, (1951), 353-376.
- Ritsema, J., Een halve eeuw pionieren met dramatische vorming. In: *Speltribune* 1, (1976) 2, 1-6.
- Schepers, J., Zelfwerkzaamheid bij het Nederladnse literatuur- en taalonderwijs. In: *Paedagogische Studiën* 2, (1921), 65-77.
- Schneiders, A., Het klasse-spel. In: *Levende Talen* 69, 1932, 105-109.

- Sjödin, B., Drama -ett sätt att bearbeta barns radslor på lagstadiet. In: *Svenska i Skolan* 21, 1985, 31-34.
- Starrsjö, S., Drama i undervisningens tjänst. Om drama som ett sätt att undervisa i grundskolan. In: *Drama, film och bild*. Svenskläraryrkeförbundet:s årsskrift 1985, 7-22, (1985a).
- Starrsjö, S., Inslag i tänkta teveprogram. Ett exempel på drama som en del i skolarbetet. In: *Svenska i Skolan* 21, 1985, 60-64, (1985b)
- Steinberg, J., Inlärning och rörelse. In: *Svenska i Skolan* 21, 1985, 25-28.
- Sturm, J., Mothertongue teaching in the Netherlands 1969-1980. In: *Herrlitz, W. e.a. (eds.), 1984, 238-275.*
- Sturm, J., Over de receptie van taalbeheersingsonderzoek in moedertaalonderwijs in Nederland; historische en schoolethnografische prolegomena. In: *Spiegel* 3, (1985) 1, 45-66.
- Svedner, P., *Svenskämnet i Skolan*. Högstadiet. Gymnasieskolan. 2 delen. Skolöverstyrelsen, Stockholm, 1976 (stencilutgåva).
- Svedner, P., *Svenska med innehåll; metodik för högstadiet och gymnasieskolan*. Stockholm, Natur och Kultur, 1981.
- Thavenius, J., *Modersmål och fadersarv; Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Stockholm, Symposium bokförlag, 1981.
- Ven, P.H. van de, Een geschiedschrijving van moedertaalonderwijs I. In: *Spiegel* 3, (1985), 2, 7-33.
- Ven, P.H. van de, Honderd jaar kommer en kwel. Klachten over taalgebruik en taalonderwijs. Een bijdrage ter discussie. In: *Moer* 1986, 3, 2-11.
- Vesseur, Th., *Boek en spel*. Purmerend, Muusses, 1985.
- Vos, H. de, *Moedertaalonderwijs in de Nederlanden; een historisch-kritisch overzicht van de methoden bij de studie van de moedertaal in het middelbaar onderwijs sedert het begin van de 19e eeuw*. Turnhout, 1939.
- Vroomen, J. de, *Dramatische werkvormen in het talenonderwijs*. In: *Levende Talen* 351, 1980, 262-271.

Wiechel, L., Det totala språket - pedagogiskt drama. In: Svenska i Skolan 21, 1985, 17-24.