

## Drama en moedertaalonderwijs

### 1. Inleiding

Moedertaal als schoolvak in het voortgezet onderwijs bestaat nog niet zo vreselijk lang. Pas in de tweede helft van de negentiende eeuw krijgt het een wettelijke plaats op de lesrooster. Vóór 1863, het beginjaar van de HBS, betekende een keuze voortgezet onderwijs meestal een keuze voor de Latijnse school. Het moedertaalonderwijs aan de HBS was tot op zekere hoogte een vertaalde voortzetting van het oude onderwijs in het Latijn. Als we ons afvragen wat moedertaalleraars met drama van doen hebben, is het, voor een historisch antwoord op de vraag, zeer verdedigbaar om eerst stil te staan bij de Latijnse school. Als we een paar eeuwen teruggaan, naar de zestiende eeuw, dan zien we dat de voorgangers van de huidige moedertaalleraars, de leraren Latijn, op school druk in de weer waren met drama. Schoolverlaters moesten in de tijd van het humanisme niet alleen Latijn kunnen lezen maar ook spreken. Om dat doel te bereiken lieten hun leraren hen veelvuldig optreden in Latijnse toneelstukken. Kennis van de dode of levende natuur of kennis van de menselijke samenleving waren op de oude Latijnse school niet meer dan perifere doelstellingen. Het hart van het curriculum was Latijnse *retorica*. De school was er niet voor *kennisverwerving*. Je ging naar school om taalvaardig te worden. En 'taal' was uiteraard 'Latijn'. Want in moderne Europese talen, zo oordeelde een humanist als Erasmus, kon je niet op niveau denken en schrijven.

Voor de moedertaalleraars avant la lettre was drama op school krachtig verbonden met de harde kern van het schoolcurriculum. Daarom kon er voor toneelspelelen op school zonder problemen ruim tijd gereserveerd worden. Het voortgezet onderwijs van de twintigste eeuw is moeilijk vergelijkbaar met het onderwijs aan de oude Latijnse school. Dat komt omdat onze huidige school op de eerste plaats een *kennisschool* is. Vaardigheden, waaronder *taalvaardigheid* zijn minder belangrijk dan kennisverwerving.

Tegen de kennisschool van de twintigste eeuw is regelmatig bezwaar aangetekend. De reformpedagogiek was de bundeling van dit protest. In reformpedagogische betogen van moedertaalleraars in het begin van de eeuw wordt er mogal eens gepleit voor drama op school. De praktijk viel tegen. De reformpedagogiek was in de periode 1900-1920 op wat uitzonderingen na meer een theorie dan een onderwijspraktijk. Voor zover er sprake was van een echte vertaling van de theorie in de praktijk ging het ook om basisonderwijs. In de pedagogische vernieuwing liep het voortgezet onderwijs stevig achter op het basisonderwijs.

In het Interbellum is er een sterk groeiende belangstelling voor dramatische vorming van jeugdigen. Echter niet op school maar binnen de jeugdbeweging. Op de praktijk van het moedertaalonderwijs had die jeugdbeweging weinig invloed.

Na de Tweede Wereldoorlog beleeft de reformpedagogiek van het begin van de eeuw een soort van wedergeboorte. 'Vrije expressie' is de nieuwe verwoording van het oude ideaal van individuele ontplooiing. Dat kon en moest ook door spel en drama. Enkele moedertaalleraren doen voorzichtige pogingen. De rest van het lerarencorps keek meestal argwanend toe. Leerlingen zoveel vrijheid geven, waar moest dat toe leiden?

Na 1970 gaan de vrije expressie-golven wat liggen. In pleidooien voor drama binnen het moedertaalonderwijs komen nieuwe doelstellingen naar voren.

Hieronder schets ik ontwikkelingen sinds 1970. Ik doe dat veel gedetailleerder dan in de schets hierboven waarin ik schreef vanuit een vogelperspectief.

Bij de keuze van mijn bronnen heb ik geen scherp afgebakende selectiecriteria gehanteerd. In het gebruik van bronnen ben ik ook zeker niet volledig. Om te voorkomen dat mijn historische schets een te persoonlijk en subjectief stempel zou dragen, heb ik bij de keuze van bronnen vooral voor bronnen gekozen die in eigen tijd relatief 'populaire' geschriften waren. Dat geldt uiteraard niet voor iedere bron. Echter wel voor de belangrijkste.

## 2. De vroege jaren zeventig

### 'Kreatieve kommunikatie'

In 1970 publiceert Marcel van Dijck in het tijdschrift D.O.E. 'Dramatische expressie, een reeks speelsuggesties' (Van Dijck 1970). Er was kennelijk veel vraag naar dit bundeltje spelopdrachten want de uitgever van D.O.E., 'Ons Leekenspel' in Bussum, zorgde voor een aparte overdruk. In een korte inleiding staat Van Dijck stil bij het begrip 'expressie'. Hij noemt expressie een "vormingsmodel (...) om het contact met eigen wezen te ervaren" maar ook "om actiever in contact te treden met de wereld". (Van Dijck 1970, 1) Bij de speelsuggesties die daarna volgen ligt het accent veel meer op zelfexpressie dan op communicatie. Het bundeltje past nog geheel in het expressietijdperk waarin communicatie op de tweede plaats kwam. Toch lijkt de communicatieve gedachte aan kracht te winnen. Van Dijck schrijft: "Wij zijn in de wereld, van de wereld en geven uitdrukking aan die wereld en aan onszelf en van onszelf. Ik treed in relatie met; ik konfronteer mij met..." (Van Dijck 1970, 1).

De versterking van het communicatieve aspect is ook te signaleren in een drietal bundels 'Speldokumentatie' van het NCA (Nederlands Centrum voor Amateurtooneel) waarvan de eerste in 1972 het licht zag (Van der Linde en Velzeboer 1972). Bij de uitgave van de tweede en de derde bundel wordt op de titelpagina achter



NCA op de titelpagina vermeld: "Afdeling Kreatieve Kommunikatie". Een begrip als creatieve communicatie is kenmerkend voor de jaren zeventig. De inleiding op 'Speldokumentatie 2' opent aldus: "NCA-SPELDOKUMENTATIE NR 2 is evenals nr. 1 een reeks ervaringsmogelijkheden (eksperimenten en oefeningen) op het gebied van ontspanning, sensory-awakening, groeps-interactie en bewustwording." (Van der Linde en Velzeboer 1972, 2) Met de term 'creatieve communicatie' wordt gekozen voor een nieuwe doelstelling: 'communicatie'. Van een radicale koerswijziging is echter geen sprake, omdat de methode die tot het nieuwe doel moet leiden nog geheel en al wortelt in het expressietijdvak. Een voorbeeld om dit te illustreren:

"kies een partner.

je staat rechtop tegenover elkaar en houdt elkaar stevig bij de polsen vast. kom zo tot hurkzit, je romp blijft daarbij vertikaal en je houdt elkaar in evenwicht. zorg dat je rug recht blijft.

probeer steeds je hele gewicht te geven.

't kan ook met je ogen dicht.

zoek bij de bovenstaande oefening een roterende beweging." (Van der Linde en Velzeboer 1972, 21)

Ontspanning, sensory-awakening, groeps-interactie, bewustwording, het zijn begrippen die ook binnen een communicatief kader in hoge mate *individuele* gevoelens representeren. Communicatie is in de NCA-uitgaven vooral een kwestie van je als individu lekker voelen binnen de groep. Boven de oefening die ik enkele regels eerder citeerde staat als doelstelling: "elkaars vertrouwen ervaren". Met effectiviteit van maatschappelijk verkeer heeft dit type communicatie weinig van doen. Nog één voorbeeld om dit te verduidelijken:

"maak van de tafels een lange aaneengesloten rij.

aan het hoofd- en het voeteneind van die rij gaat iemand staan. het is de bedoeling blind over de tafels heen en weer te lopen. om te voorkomen dat je misstapt, word je links en rechts begeleid door twee groepsleden die op de grond naast je lopen en die bijtijds met hun onderarm de onderbenen bijsturen.

zij doen dit echter alleen als het nodig is. met andere woorden voordat de voet over de rand dreigt te stappen.

je loopt eerst de afstand met open ogen en als je besluit om je ogen dicht te doen, kijk je eerst - bij wijze van ritueel -je begeleiders in de ogen met de gedachte: 'op jullie kan ik vertrouwen'.

de begeleiders reageren op deze blik door hun verantwoordelijkheidsgevoel te mobiliseren, immers één misstap kan een ongeluk betekenen.

je sluit je ogen en je begint aan de top over de tafels van hoofd naar voeteneind en weer terug en weer terug, zolang tot de groep je van de tafels zal tillen en je op de grond zal neerleggen om naar je ervaringen te luisteren" (Van der Linde en Velzeboer z.j., 25).

In mei 1973 wijdde het tijdschrift *Levende Talen* een themanummer aan drama in het onderwijs onder de titel 'Dramatica'. Met het uitkomen van dit speciale nummer leek bevestigd te worden dat het onderwijs drama 'ontdekt' had. Bij de inhoudelijke benadering van drama in dit themanummer kan men grosso modo twee invalshoeken onderscheiden. Enerzijds lijkt het tijdperk van de 'vrije expressie' nog geen gepasseerd station te zijn. Anderzijds komt in de formulering van het begrip 'dramatische werkvorm' een nieuwe kijk op drama in het onderwijs naar voren, drama als didactische werkvorm.

De invulling van het begrip expressie wordt in dit themanummer sterk gekleurd door de opvattingen van Peter van Lint, die ook deel uitmaakt van de redactie van 'Dramatica'. Van zijn hand is ook een uitvoerig theoretisch openingsartikel (Van Lint 1973, 228-249). Expressie is bij hem, conform wat is beschreven in het vorige hoofdstuk, sterk verbonden met een *toneelvisie*. Expressie is belangrijk voor het individu maar er moet tegelijkertijd zo vorm aan worden gegeven dat er sprake is van een esthetische uitwerking op het publiek. Van Lint poogt 'expressie' en 'scholing in toneel' hand in hand te doen gaan.

Ter illustratie van de invalshoek van de vrije expressie in dit themanummer twee citaten uit een artikel van Jan Boland. Boland schrijft in zijn artikel onder meer over een project 'Spelend toneel maken' en merkt, na een en ander over een "uitvoeringsprocedure" gezegd te hebben, op: "Hoe men het ook doet, het is niet de bedoeling dat er eerst allerlei technieken en schema's theoretisch verwerkt worden, alvorens 'creatief' aan de gang te gaan. Al diskussiërend en liefst improviserend moet er een stuk toneel ontstaan" (Boland 1973, 266). Even verderop in dit artikel schrijft hij dat uit evaluatiegegevens met betrekking tot drama in de bijscholing van leraren gebleken zou zijn: "dat de aanvankelijke speelangst (bij sommigen aanwezig door het geijkte beeld van drama: drama heeft iets met kunst te maken, daar moet je dús goed voor zijn) snel verdwijnt als men ontdekt dat het niet gaat om artistieke prestaties maar om het plezier in het spelen" (Boland 1973, 267).

Het *expressiegeloof* wordt in dit nummer echter ook aangevallen. Niet vanuit nieuwe opvattingen over educatief drama maar vanuit de traditie. De titel van het artikel waarin de aanval wordt gelanceerd op de expressie-adepten spreekt voor zich: "Schooltoneel: mag het nog?" (Van der Heijden 1973, 304-308). De auteur, Van der Heijden, breekt een lans voor de betekenis van de *regie* bij het schooltoneel. Hij betoogt dat de afbakening waarvoor de regisseur zorgt juist een prikkel en uitdaging vormt voor de creativiteit van de speler. "Innerlijk is zo'n speler meer vrij dan wie in vrije expressie uitgestrekt op de vloer zich ligt te verbeelden een gebakken ei te zijn. Ik heb tegen dit soort expressiespelletjes geen bezwaar mits men er maar geen vormingsmythe omheen spint" (Van der Heijden 1973, 304). De schrijver blijkt ook geenszins ingenomen te zijn met de populariteit van de "non-verbale expressie". Hij noemt deze populariteit "een modisch ongerief, waardoor ten onrechte het tekstspel uit de 'hitparade' lijkt weggezakt. Taal is een



expressie- en kommunikatiemiddel, dat vele malen doeltreffender is dan welke vorm van non-verbale expressie ook" (Van der Heijden 1973, 304-305).

De expressietoon in 'Dramatica' is niet nieuw. Wat wel heel nieuw is in dit themanummer van *Levende Talen* is de geboorte van het begrip 'dramatische werkvorm'. Drama wordt door het onderwijs in toenemende mate ontdekt of herontdekt. Die (her)ontdekking vindt plaats in een periode waarin er een sterk verhoogde belangstelling valt waar te nemen voor systematisering en vernieuwing van de didactiek in het algemeen. De synthese van beide bewegingen creëert het begrip 'dramatische werkvorm': drama als werktuig binnen de didactiek van schoolvakken. Het theoretische inleidende artikel dat Van Lint schrijft voor 'Dramatica' draagt de titel 'Dramatische werkvormen'. In een voetnoot bij dat artikel schrijft hij: "De volgende druk van Peter van Lint, *Dramatische expressie* (...) zal (...) *Dramatische werkvormen* komen te heten. Als die ooit komt tenminste" (Van Lint 1973, 249).

Het artikel van Van Lint wordt gevolgd door een artikel van Van Dam waarin wordt stilgestaan bij "de plaats die drama als werkvorm in de mikrosituatie van het onderwijs, de klas, in kan nemen (...) Geprobeerd zal worden aan te tonen waarom en waar drama kan functioneren binnen het kader van de bestaande vakkenschool, in relatie met het moedertaalonderwijs, maar ook bij andere vakken" (Van Dam 1973, 250).

In diverse artikelen wordt vervolgens in concreto ingegaan op de didactische toepassing van drama binnen schoolvakken. Bijvoorbeeld binnen het literatuuronderwijs Nederlands maar ook in het vreemde talen-onderwijs. Er is zelfs een artikel opgenomen over de mogelijkheden van dramatische werkvormen binnen het scheikunde-onderwijs (Schutter 1973, 279-289).

In een artikel van Sef Passage over het gebruik van drama bij het vak Nederlands in een brugklasproject wordt als doelstelling genoemd: "mensen sociaal weerbaar maken d.m.v. taal" (Passage 1973, 268). Een glimp van wat in de jaren die volgden 'politieke vorming' zou gaan heten. Politieke vorming werd in de tweede helft van de jaren zeventig een zeer hot item in de Nederlandse dramawereld. In de volgende deelparagraaf sta ik stil bij deze nieuwe invulling van het begrip drama-educatie.

### 3. Politieke periode

#### *Drama als politieke vorming*

In 1967 verscheen in Engeland 'Development through drama' van Brian Way. In 1977 zag, zoals in het vorige hoofdstuk reeds opgemerkt, een Nederlandse vertaling het licht onder de titel 'Vorming door drama'. Het boek van Way werd een mondiale dramabestseller, bijna een bijbel voor het vrije expressiegeloof

binnen de dramatak van de kunstzinnige vorming. In een inleiding op de Nederlandse vertaling legt dramadocent Jan-Willem Overeem uit waarom hij persoonlijk kiest voor de term 'dramatische vorming' en merkt daarbij op: "M.i. beslist niet juist zijn termen als 'vrije expressie' en 'creatief spel'" (Way 1977, 11). De opmerking is kenmerkend voor de klimaatswijziging die, in Nederland althans, heeft plaatsgevonden. Nog veelzeggender is een voetnoot van vertaler Beb de Beer bij het hoofdstuk 'Spel als maatschappelijke vorming': "Juist dit hoofdstuk zal bij veel lezers grote verwachtingen wekken; maatschappelijke en sociale vorming is immers een functie van spel die momenteel zeer hoog wordt gewaardeerd en terecht. Ik ben bang dat dit hoofdstuk ze dan toch wat zal teleurstellen, wat Way doet is niet veel meer dan enkele vingervijzingen en aanzetten geven, bedoeld om een zo soepel mogelijke aanpassing aan het heersende maatschappelijke systeem te bewerkstelligen. In de Nederlandse situatie van het ogenblik zijn we zowel in meningsvorming als in pedagogisch/didactische aanpak ongetwijfeld veel verder en ik kan dan ook alleen maar verwijzen naar recente Nederlandse publikaties" (Way 1977, 253).

Een voetnoot die er geen doekjes om windt. In Nederland waaide de wind in 1977 uit een geheel nieuwe richting. Persoonlijke ontplooiing door drama gold voor de spraakmakers in de dramawereld van dat moment als een gedateerde doelstelling. Drama moest de ogen van de spelers openen voor de *maatschappelijke* werkelijkheid. Die spelers moesten ook oog krijgen voor de 'structuur' van de (kapitalistische) samenleving. En het mocht niet blijven bij inzicht, het spel moest bovendien een 'veranderingsperspectief' bieden, een verandering als gevolg van politieke actie.

Deze nieuwe ontwikkeling in de Nederlandse drama-educatie was sterk geïnspireerd door Duitse voorbeelden. Als lichtend en zeer bewonderd voorbeeld gold het pionierswerk van Helme Ebert en Volkhard Paris in het 'Märkisches Viertel' in Berlijn, een wijk met een hoog percentage ongeschoolde werklozen, met veel sociale spanningen, criminaliteit, gerechtelijke uitzettingen wegens huurschuld en zeer kansarme jongeren. In deze wijk gingen Ebert en Paris in 1969 aan de slag met drama en jeugdtheater (Ebert en Paris 1976). Zij ontdekten dat 'persoonlijke ontplooiing' vanwege de uiterst ongunstige randvoorwaarden in deze wijk een loze kreet was. Daarom kozen zij voor een koerswending en besloten de feitelijke woon- en leefomstandigheden van de kinderen als uitgangspunt voor spel te kiezen. In het kinderspel moesten ook maatschappelijke en politieke oorzaken helder worden en werd ook gepoogd de kinderen handelingsperspectieven te bieden. Een grote naam in Nederland - bevestigd door meerdere optredens in het Holland Festival - verwierf de Berlijnse jeugdtheatergroep 'Grips', opgericht in 1972. Een van de medewerkers schreef in 1976 in een boek over het werk van deze groep: "Im Vordergrund unserer Theaterarbeit stand nicht die Diskussion über ästhetische Fragen des Theaters, sondern immer wieder die direktere Frage nach der Realität des Kindes in unserer Gesellschaft" (Reisner 1979, 98). Niet alleen de persoonlijke ontplooiing maar ook de esthetica was op de zwarte lijst gezet.



De Duitse voorbeelden vonden enthousiaste navolging in Nederland. Een vroeg voorbeeld van politiserende dramatische vorming levert de Amsterdamse stichting 'Mol', opgericht in 1969. Mol was met name actief binnen het lbo. In een rapport van de groep uit 1970 wordt beschreven hoe men lbo-leerlingen een fragment uit 'Wachten op Godot' van Samuel Beckett liet spelen. Men zag een verband tussen de geest van uitzichtloosheid in dit stuk van Beckett en de feitelijke maatschappelijke mogelijkheden van lbo-leerlingen. "Door het bezig zijn met 'Wachten op Godot' gingen wij beseffen hoe schrijnend de zinloosheid van het bestaan van deze jongeren is, juist door het ontbreken van keuzemogelijkheden" (Toxopeus-Dirks en Toxopeus 1990, 300). Was er hier, in het begin, nog sprake van een 'literaire' benaderingswijze, in de jaren die volgden werd de methode van het rollenspel steeds belangrijker. De Mol-groep bestond tot 1978.

Veel aandacht trok ook de Eindhovense groep 'Proloog'. In 1965 opgericht "om jongeren tot schouwburgbezoek op te voeden" (Smeets en Kalkhoven 1980, 2) ontwikkelde de groep zich begin jaren zeventig tot de meest strijdbare vormings-theatergroep van Nederland met een onversneden marxistisch uitgangspunt. "Wij zien spel als een middel dat gehanteerd kan worden bij vormingswerk, dat met de jongeren een onderzoek wil doen naar 'hoe de omstandigheden waarin mensen leven hun gedrag bepaalt en hoe die omstandigheden bepaald worden door de klassentegenstelling die de maatschappij beheerst' (...) En hoe je je daartegen kunt verzetten en kunt meewerken aan een maatschappij, waarin niet weinigen veel bezitten en alles beschikken, maar iedereen" (Proloog 1977, 4). Behalve voor vormingstoneel koos ook Proloog voor rollenspel met jongeren, die onder meer moesten leren zich weerbaar op te stellen tegen de verleidingen van de consumptiemaatschappij. Ook ontwierp de groep veel simulatiespelen. Regelmatig wordt er ook opgetreden bij bedrijfsbezettingen. Eind jaren zeventig wordt naast het socialisme de vrouwenstrijd een belangrijk thema van de groep. De voorstelling 'Spiegeling' uit het seizoen '78-'79 mocht alleen door vrouwen bezocht worden. 'Uiteraard' stonden er ook alleen 'actrices' op de planken. In 1974 verklaarde de gemeente Eindhoven zich niet langer bereid de groep subsidie te verlenen. Van Doorn, minister van CRM, nam toen de subsidiëring over. In 1983 viel voor Proloog definitief het doek.

In 1976 richtte een groepje Neerlandici van de Nijmeegse universiteit vanuit dezelfde geest van politieke strijdbaarheid, maar in de praktijk wat minder luidruchtig, de kindertheatergroep 'Tejater Teneeter' op. Hun eerste productie 'Wie is nou de baas hier?' was gebaseerd op een tekst van de Berlijnse groep Grips (Zonneveld 1991, 4). Rondom de productie werd een lesproject ontwikkeld waarmee de groep in het basisonderwijs daadwerkelijk aan de slag ging (Tejater Teneeter 1978). In 'Wie is nou de baas hier?' en het hiermee samenhangende lesproject werden allerlei hiërarchische verhoudingen binnen en buiten het gezin en ook tussen kinderen, onder meer tussen jongens en meisjes, ter discussie gesteld. Een klein voorbeeld uit het projectboek van de groep:

## spelopdracht

*Flip heeft ook een zusje. Ze komen samen uit school thuis. Moeder heeft het zo druk, dat ze de kinderen vraagt haar te helpen. Flip heeft met vriendjes afgesproken buiten te gaan spelen.*

In het projectboek wordt in het kort geschetst hoe deze spelopdracht in een klas uitpakt: "In het spel gaat het meisje meteen poetsen. Flip is er vandoor. Uit de klas komt de reactie: 'zou ik nooit doen!' Marion, die meteen zo fel reageerde, gaat dan spelen wat zij zou doen" (Tejater Teneeter 1978, 57). En het projectboek meldt dat Marion in het spel met succes haar 'broertje' aan het dweilen zet. In een terugblik op de les schrijft de groep dat het er hen niet om te doen is jongens te leren "eens wat liever voor meisjes te zijn". Jongens en meisjes moeten leren dat er oneerlijke verschillen in de samenleving bestaan, op het micro-niveau van dit voorbeeld maar ook als het gaat om grotere verbanden, bijvoorbeeld bij de taakverdeling in de huishouding tussen mannen en vrouwen. Of op het niveau van hiërarchische verhoudingen die vader in zijn werk buitenshuis meemaakt.

### *Politieke vorming in het moedertaalonderwijs*

Als in 1973 in het themanummer 'Dramatica' van Levende talen het gebruik van drama in het moedertaalonderwijs bepleit wordt, is in dat pleidooi nog helemaal geen sprake van een *politieke* oriëntatie. Na 1975 lijkt ook het moedertaalonderwijs 'om' te gaan, althans zekere kringen binnen dat moedertaalonderwijs. Met name binnen de VON (Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands) sluit het idee van politieke vorming door drama binnen de moedertaalles duidelijk aan. Het idee correspondeerde met de opvattingen over emancipatorisch taalonderwijs die binnen de VON leefden. In 'Moer' het tijdschrift van de VON, constateren Anita Koster en Paul van Engelen, die beiden al een aantal jaren actief waren binnen de Amsterdamse Mol-groep, in 1976, dat neerlandici die in de moedertaalles voor spel kiezen, dit doorgaans doen om de fantasie van hun leerlingen te vergroten ten dienste van het doel van de 'persoonlijke ontplooiing'. Verder zou spel bij Nederlands dienst doen als kader voor 'communicatietraining'. Koster en Van Engelen zijn van mening dat het bij dit type spel gaat om schijnwerkelijkheden of in het beste geval om een werkelijkheid in een vacuüm. "Onze konklusie is: liever geen dramatische expressie dan een dramatische expressie die niet voortdurend gekoppeld is aan de maatschappelijke werkelijkheid van alledag" (Koster en Van Engelen 1976, 204). In een van de rollenspelen die Koster en Van Engelen in hun artikel uitvoerig uitwerken, 'Het rozige situatiespel', krijgt Petra, hoofdpersoon en leerrol, een vriendje, Ronald geheten. In het begin ontwikkelt zich de liefde tussen beiden volgens het rozegeur- en maneschijnconcept. Tot Ronald werkeloos wordt. Ronald voelt zich nutteloos en gaat zich vervelen en heeft een aanvaring met de vader van Petra die van mening is dat mensen die willen werken best werk kunnen vinden. Tenslotte besluit Ronald te tekenen voor de marine. Aan de liefde



tussen hem en Petra moet nu vooral schriftelijk vorm worden gegeven. Als Petra Kees ontmoet, een jongen die weliswaar minder knap dan Roland maar wel dagelijks voorhanden is, besluit ze een brief te schrijven aan de Margriet. "Ons doel met dit spel was dat de leerlingen kennis maakten met het inzicht dat persoonlijke omstandigheden vaak niet zuiver persoonlijk zijn, maar bepaald of beïnvloed worden door maatschappelijke omstandigheden. Met andere woorden, dat de privésfeer vaak direkt verbonden is met de openbare sfeer" (Koster en Van Engelen 1976, 221). Een jaar later, in 1977, organiseert de VON een meerdaagse conferentie in Noordwijkerhout waaraan enkele honderden leraren Nederlands deelnemen. De conferentie telt negen zogeheten 'stromen'. Eén van de stromen heet "Politieke vorming in het moedertaalonderwijs via dramatische werkvormen". De deelnemers worden vier dagen lang geïnstrueerd over rollenspel, simulatiespel en het Brechtiaanse leerstuk ten dienste van de politieke vorming van de leerlingen. Bij het begrip 'politiek' ging het hier niet om de grote politiek maar om wat men zag als de politieke dimensies binnen de eigen leefwereld van de leerlingen. Leerlingen konden bijvoorbeeld door drama leren hoe zij moesten omgaan met onredelijk en autoritair optredende docenten of schoolleiders. Daarbij ging het om meer dan om het aanleren van assertief en slagvaardig gedrag. De leerlingen moesten ook ontdekken dat hun privé-problemen in wezen geen 'unieke' problemen waren maar pasten in een maatschappelijke constellatie waarin de macht krachtens een taaie traditie ongelijk verdeeld was. De vraag of dit type politieke vorming door drama een opdracht is voor 'neerlandici' is op de conferentie in Noordwijkerhout niet onbesproken gebleven. In het conferentieverslag in het tijdschrift Moer wordt er het volgende over opgemerkt: "Men kan zich afvragen wat dit alles met moedertaalonderwijs van doen heeft. We zijn er in de loop der lange, lange jaren gewend aan geraakt dat de leerstof van een vak, bijvoorbeeld het vak Nederlands, betrekkelijk los van de (taal)werkelijkheid, van (taal)gebruikssituaties kan worden aangeboden. Dat gebeurt bijvoorbeeld als leerlingen zinnetjes leren ontleden, omdat hun leraar weet waar het goed voor is. Dat gebeurt evenzeer als die leerlingen oefeningen maken 'ter uitbreiding van hun woordenschat', op de plaats van de puntjes na 'zich vergapen...' een voorzetsel moeten invullen of naar aanleiding van acht titels een opstel schrijven.

Bij het politieke rollenspel wordt niet alleen gepoogd de leerlingen inzicht bij te brengen in een stukje maatschappelijk reilen en zeilen. De leerlingen krijgen ook training in spreekvaardigheid. Zij moeten leren verbale middelen zodanig te gebruiken dat zij hun (gerechtvaardigde) doelstellingen bereiken. Zij leren bovendien zachte vormen van verbaal geweld door te prikken: 'We doen het voor je bestwil'; 'Het is nu eenmaal altijd zo geweest dat...'

Het politieke rollenspel biedt taaltraining, of men wil of niet. Het is dus moedertaalonderwijs" (De Vroomen 1977, 82).

#### 4. Recente ontwikkeling

##### *Terug naar het toneel*

In de periode 1950-1970, de periode van de vrije expressie, werd met grote regelmaat beweerd dat 'drama' iets heel anders was dan 'toneel'. Met name de Engelse koersbepalers Slade en Way zagen drama primair als een pedagogische categorie en niet als een vorm van kunst. Na 1980 treedt er een klimaatwijziging op. In de vroege jaren tachtig wordt het nog wat aarzelend geformuleerd maar vooral na 1985 wordt onomwonden en vaak ook in polemische bewoordingen afstand genomen van het recente verleden en de representanten daarvan en wordt een min of meer omgekeerd standpunt ingenomen. Drama wordt 'weer' een equivalent van toneel of theater en educatief drama wordt toneel didactiek.

In 1983 komt er een eind aan het bestaan van toneelgroep Proloog. Proloog representeerde als geen ander de maatschappelijk-politieke vorming door drama in de jaren zeventig. Als het pas opgerichte nieuwe ministerie van WVC weigert de groep nog langer financieel te ondersteunen, gaat het niet om een weigering die op zichzelf staat. De minister is voor stopzetting van de subsidie aan Proloog wegens onvoldoende artistieke kwaliteit van deze theatergroep. Waarschijnlijk was de artistieke kwaliteit van Proloog in 1983 niet opvallend veel minder dan midden zeventiger jaren. Wel kan men vaststellen dat *artistieke* criteria na 1980 voor beleidsmakers steeds zwaarder gingen wegen. In de jaren zeventig werd een beperkte kunstzinnige kwaliteit binnen het vormingstheater regelmatig liefdevol bedekt met de mantel van de pedagogische of politieke vorming. Na 1980 gebeurt dat steeds minder. De opheffing van toneelgroep Proloog was een duidelijk signaal van een belangrijke koerswending binnen de drama-educatie. Een koerswending die Toxopeus-Dirks en Toxopeus karakteriseren als "drama terug naar de bron" (Toxopeus-Dirks en Toxopeus 1990, 431).

Het nieuwe klimaat waarin het criterium van artisticeit weer zoveel meer gewicht in de schaal legde, ontstond na 1980 niet als bij toverslag. Er is een constateerbare geleidelijke groei in deze richting. In mei 1982 congresseert een honderdtal dramadocenten in Noordwijkerhout. Het thema 'kunst' of 'vorming' bleef ook hier niet onbesproken. Het kwam onder meer aan de orde tijdens een gedachtenwisseling over de vraag of een dramadocent in zijn opleiding op de eerste plaats goed zou moeten leren acteren. "De discussie rond dit punt kon niet tot een gemeenschappelijke konklusie leiden. Wel was men het erover eens dat deze discussie nog niet gestopt mag worden. Kunst en agogie moeten elkaar blijven beïnvloeden, vond de kongresgroep" (Coppens 1983, 35). Een zeer voorzichtige conclusie. Het is duidelijk dat het klimaat in 1982 nog niet radicaal veranderd was.



Drie jaar later bezocht Kooyman een congres van de IATA. In een artikel over dit congres merkt hij op dat een scherpe scheiding van enerzijds 'amateurtoneel' en anderzijds 'dramatische vorming' een specifiek westers en in het bijzonder Nederlands fenomeen zou zijn. Elders in de wereld zou er geen sprake zijn van echt onderscheiden terreinen. Kooyman wijst op de nadelen die deze onderscheiding zou opleveren. "Zodoende heeft de dramatische vorming zich los kunnen maken van haar wortels: het theater. Ze heeft de theatertraditie ingeruild voor een sociaal-agogiese, leer- en vormingsprocessen in plaats van kunstgericht werken. Het lijkt me aardig om te proberen de kloof tussen het sociaal-agogiese en het kunstgerichte weer wat te dichten. Overigens is men hier al meer en meer mee bezig" (Kooyman 1985, 14). Wat in 1982 nog in heel voorzichtige bewoordingen wordt gesteld, wordt hier al een stuk duidelijker geformuleerd. *Agogiek* raakt uit de mode, drama wordt (weer) *kunst*.

De ontwikkeling zette door. Als in 1987 aan de universiteit van Nijmegen het congres 'Drama in onderzoek' wordt gehouden, doen Hans Holthaus en Pieter Hoes in een voordracht waarin zij afwisselend aan het woord komen, een felle aanval op diegenen die in drama meer of iets anders willen zien dan 'toneel'.

"Wie van u geeft er 'vrije expressie'? Jammer, dan bent u verkeerd, dat is volgens mij een ander vak! ...Ah, u geeft 'creatief spel'? Dat is óók niet wat we bedoelen! ...Ontspanningsoefeningen? Jammer! ...Verbale communicatie? Toch óók maar niet! ...Ontdekkingsstochten naar je eigen binnenste ik? Wilt u dan onmiddellijk deze zaal verlaten?!?! ...Wie van u geeft les in toneel, of liever gezegd, les in de kunst van het toneelspelen? Nou, die mogen blijven." (Holthaus en Hoes 1988, 31)

In de lijn van het bovenstaande betogen Holthaus en Hoes dat de Nederlandse dramadocenten door de nieuwe vakinvullingen van de laatste dertig jaar feitelijk hun vak zijn kwijtgeraakt. "En daarmee: zijn oorsprong, zijn vakmatigheid, zijn duidelijkheid naar zichzelf en naar anderen toe, zijn herkenbaarheid, zijn legitimatie, zijn bruikbaarheid, zijn fundament" (Holthaus en Hoes 1988, 33). Tekenleraren en muzikleraren, zo vervolgen zij, geven les in tekenen en muziek zonder daarbij pedagogische kronkelwegen in te slaan in "de overtuiging, dat het beoefenen van een kunstvorm, op welk niveau dan ook, van enige betekenis is. En dat dat geen gestalte krijgt in iets anders dan kunst. En omdat 'kunst-in-het-algemeen' niet bestaat en dus niet beoefend kan worden, moet je wel voor een concrete, welbespraakte kunstvorm kiezen" (Holthaus en Hoes 1988, 34). In deze lijn zouden dramadocenten 'simpelweg' de kunstvorm 'toneel' moeten doceren.

De elkaar opvolgende visies binnen de drama-educatie in de laatste twee decennia komen heel helder naar voren als we kijken naar de geschiedenis van de Nijmeegse jeudtheatergroep Teneeter. Met hun eerste produktie 'Wie is nou de baas hier?' koos de groep in 1976 voor de politiserende 'Berlijnse' trend. Heel belangrijk vond men het ook om niet de kinderen uit te nodigen naar het theater te komen

maar om zelf de klas binnen te stappen. In 1981 deed men dat met het inspringspel 'Het geheim van de waarheid'. Een meisje ontdekt dat haar vader in het geheim een vriendin heeft. De vader koopt haar om met geld en cadeautjes om tegen moeder haar mond te houden over 'het geheim'. Die opgedrongen zwijgplicht bezorgt het meisje psychische problemen (Zonneveld 1991, 10). De kijkende kinderen mogen naast kijken ook inspringen en om de beurt proberen de rol van het kind anders te spelen dan de actrice van Teneeter het deed. Op die manier zouden zij moeten leren in vergelijkbare situaties in hun leven adequaat te handelen. Met 'Het geheim van de waarheid' houdt Teneeter vast aan het emancipatorische uitgangspunt van 1976. Toch heeft er een belangrijke verschuiving plaatsgevonden. Inzicht bijbrengen in het politiek karakter van macro- of microstructuren is duidelijk geen centrale doelstelling meer. Er is veel meer belangstelling voor psychologische problemen van kinderen. Dit psychologisch niveau wordt overigens nog altijd gerelateerd aan macht en machtsmisbruik. Aan de hand van het voorbeeldkind in het toneelstuk moet het basisschoolpubliek leren tegenspel te bieden bij chantagepogingen van volwassenen. Vooral als vitale belangen van kinderen in het geding zijn. De grote of kleine p van de 'politiek' is in de leerdoelstelling op de achtergrond geraakt.

In 1983 besluit Teneeter afscheid te nemen van de schoolklas als podium (Zonneveld 1991, 16). Een besluit dat niet alleen om praktische en organisatorische redenen werd genomen maar waaraan ook een principiële koerswending ten grondslag ligt. In 1985 wordt een bewerking van 'Hamlet' van Shakespeare voor kinderen gemaakt. Naar het oordeel van Zonneveld, groot bewonderaar van Teneeter, geen succes. "De produktie wordt groot opgezet en bedoelt meeslepend te zijn. Maar ze wordt toch een beetje een vergissing. Voor de eerste keer vertilt Teneeter zich. Het raadselachtige stuk-der-stukken is nog te groot voor hun planken, de passie van de kleine prins van Denemarken lijkt té overstelpend voor de maat van hun hartstochten" (Zonneveld 1991, 16). De poging om klassieken voor kinderen te bewerken wordt echter voortgezet in nieuwe produkties, onder meer in 1989 met 'Ifigeneia' van Euripides en in 1990 met 'Oidipous' van Sophocles, waarmee Teneeter veel succes oogst. In 1991 volgt een bewerking van een surrealistisch toneelstuk uit de jaren twintig van Roger Vitrac.

Teneeter is sinds enkele jaren in het bezit van een eigen theater. De tijd waarin men om pedagogische redenen de klas introk en met de kinderen aan het rollenspelen ging, lijkt in 1993 een definitief gepasseerd station. In de negentiger jaren wordt het beleid van de groep primair bepaald door de wens hoogwaardige *kunstprodukten* op de planken te brengen. De constatering dat Teneeter na vijftien jaar gearriveerd is bij de klassieken van het toneelrepertoire, lijkt, als we de start van de groep in 1976 in ogenschouw nemen, op een Umwertung aller Werte.

De korte schets van de geschiedenis van jeugdtheatergroep Teneeter is bedoeld als een illustratie van een algemene ontwikkeling in de drama-educatie van de jaren tachtig in de richting van het *kunstprodukt* 'toneel'. Een ontwikkeling die na 1990 krachtig doorzet.



Heel helder wordt dit ook geïllustreerd door de beleidsombuiging binnen de (voormalige) Utrechtse 'Academie voor Expressie door Woord en Gebaar'. In Utrecht ging op 1 augustus 1991 de nieuwe studierichting 'Theater' van start. De Utrechtse 'Hogeschool voor de Kunsten', vroeger 'Academie voor Expressie', leidt vanaf de genoemde datum niet alleen dramadocenten maar ook acteurs op. Het besluit is het gevolg van het ministeriële beleid dat in het kunstvakonderwijs "opleidingen voor docerend kunstenaar verbonden moeten zijn met opleidingen voor uitvoerend en/of scheppend kunstenaar" (Swart 1991, 3). Feitelijk is Utrecht, in vergelijking met de aloude 'toneelscholen' in Amsterdam, Arnhem en Maastricht, sinds 1991 niet langer meer een pedagogisch buitenbeentje maar gewoon één van de vier.

### *Dramatische werkvormen*

Binnen het moedertaalonderwijs wordt na 1975 het gebruik van drama als didactische werkvorm steeds meer in publikaties bepleit. De lijn die met het themanummer 'Dramatica' van Levende Talen in 1973 was ingezet, wordt krachtiger. Een theoretische inkadering van drama en vooral dramatische werkvormen in het moedertaalonderwijs verscheen in een onderzoeksbundel van de 'Leidse werkgroep moedertaaldidactiek' (Janssen en De Vroomen 1982). Met name in vakdidactische tijdschriften zijn nogal wat artikelen verschenen over gebruik van dramatische werkvormen bij specifieke vakonderdelen Nederlands. Dat geldt bijvoorbeeld het literatuuronderwijs, (De Vroomen 1980) het spreek-en luisteronderwijs (Schlebusch 1980) en het onderwijs in tekstbegrip (Geljon 1982). Goethals deed onderzoek naar effecten van het gebruik van dramatische werkvormen binnen het onderwijs Engels op een aantal Belgische scholen. Het onderzoek resulteerde in een dissertatie (Goethals 1979).

Eind jaren tachtig daalt de aandacht in de vakdidactische literatuur voor het gebruik van drama als didactische werkvorm. Mogelijk speelt de hierboven geschetste herwaardering of herontdekking van de dramatische *kunst* daarbij een rol. Als drama weer in toenemende mate gezien wordt als een vorm van kunst, kan een afgeleid gebruik daarvan, drama als didactische werkvorm, gemakkelijk de negatieve connotatie krijgen van drama gebruikt in 'niet-eigenlijke' zin. In het algemeen kan geconstateerd worden dat rond 1990 de belangstelling onder moedertaaldocenten voor bijscholing op het gebied van didactische werkvormen sterk afgenomen is in vergelijking met bijvoorbeeld 1980. Daartegenover lijkt de belangstelling voor het (aloude) schooltoneel weer op te bloeien.

## **5. Samenvatting**

In het begin van de jaren zeventig komt een nieuw aandachtspunt naar voren binnen educatief drama: 'communicatie'. Het 'individuele' expressie-denken werkt binnen de nieuwe oriëntatie echter sterk door. Mensen moesten zich binnen een

groep prettig voelen in hun hoedanigheid van *individu*. Oefeningen om dit te bewerkstelligen hadden weinig van doen met een meer zakelijke communicatieve benadering, een verhoging van de effectiviteit van het maatschappelijk verkeer.

Het themanummer 'Drama' van Levende Talen in 1973 is een duidelijk teken van de groeiende aandacht binnen het onderwijs voor drama-educatie. Ook in dit themanummer is de geest van het vrije expressie-tijdvak nog duidelijk aanwijsbaar. Maar ook meer toneelmatige benaderingen vragen om aandacht. Duidelijk nieuw is de geboorte van het begrip 'dramatische werkvorm', drama als werktuig binnen de didactiek van schoolvakken.

Na 1975 is er sprake van een radicale klimaatswisseling. Maatschappelijke politieke vorming van een duidelijk linkse signatuur wordt een centrale doelstelling. In Nederland was er hierbij een krachtige invloed vanuit West-Duitsland, met name Berlijn.

Binnen het moedertaalonderwijs wordt de VON de katalysator van de politieke dramatische vorming. Het lag voor de hand omdat er in de VON, feitelijk vanaf de oprichting in 1969, met overtuiging gekozen werd voor emancipatorische idealen.

In de jaren tachtig, vooral na 1985, groeit de overtuiging dat de individuele vorming van de vrije expressie en evenzeer het daarop volgende politieke vormingsideaal de 'kern' van educatief drama, de toneelspeelkunst, tezeer naar de periferie hebben gedrongen. "Drama wordt 'weer' een equivalent van toneel of theater en educatief drama wordt toneeldidactiek." Het nieuwe centrale criterium is 'artisticeit'. De overtuiging dat het in essentie dient te gaan om het kunstproduct 'toneel' domineert ook het denken in de vroege jaren negentig. De aandacht voor drama als *didactische* werkvorm verflauwt. Een belangrijke oorzaak voor deze verminderde belangstelling is waarschijnlijk de genoemde krachtige kunstoriëntatie.

## 6. Conclusies

In de inleiding van dit artikel merkte ik op dat het voortgezet onderwijs van de twintigste eeuw moeilijk vergelijkbaar is met het oude humanistische onderwijs. Tegenwoordig gaat het op school primair om *kennis*. In het humanistische onderwijs was niet kennis maar *retorica* de centrale doelstelling. Voor het bereiken van doelen op het terrein van de retorica biedt drama, in de opvatting van de rectoren van de oude Latijnse scholen, heel interessante mogelijkheden. Voor *kennis*verwerving en *kennis*overdracht heeft drama duidelijk minder te bieden.

Binnen het kader van de *esthetische* vorming fungeert drama - op enigerlei wijze - op heel veel scholen. Vormen van schooltoneel of bezoek in schoolverband aan professioneel theater kent bijna iedere school, zij het in een zeer wisselende mate van intensiteit. Die esthetische vorming door drama wordt doorgaans echter niet



gezien als een specifiek domein van het onderwijs in de moedertaal. De regisseur van het jaarlijkse schooltoneel kan ook net zo goed de biologieleraar als de leraar Nederlands zijn.

De laatste jaren is er in velerlei toonzettingen betoogd dat training in communicatieve vaardigheden het hart van het moedertaalcurriculum zou moeten vormen. Een gezond hart telt vier vertrekken. Van de klassieke vier moedertalige vaardigheden lijden er twee nog altijd aan zeer ernstige bloedarmoede: spreken en luisteren. Ik denk dat drama binnen de moedertaalles opnieuw duidelijk in het vizier zal komen, als training in spreken en luisteren eindelijk eens serieus wordt aangepakt.

Op dit moment wordt er in het voortgezet onderwijs hard getimmerd aan de inrichting van leerhuizen. Als de innovatieplannen ertoe leiden dat scholieren straks allemaal weer met boekjes in hoekjes zitten, is er opnieuw weinig hoop voor het onderwijs in spreken en luisteren. Je weg kunnen vinden in steeds sterker aanzwellende informatiestromen wordt een belangrijk kenmerk van de mondige burger van de eenentwintigste eeuw. Die 'mondige' burger zal niet alleen zijn computer moeten kunnen bedienen maar ook mond en oren moeten leren gebruiken. Als het moedertaalonderwijs de uitdaging echt aanpakt kan drama uiterst dienstbaar zijn.

## Bibliografie

- Boland, J. (1973). Dramatische werkvormen in de bijscholingskursus Nederlands voor MAVO- en L.B.O.-docenten. In: *Levende Talen*, 256-267.
- Coppens, J. (1983). *Kongresverslag 'Drama in perspectief'*. Maarssen: uitgever??
- Dam, H. van (1973). Enkele onderwijskundige aspecten van drama. *Levende Talen*, mei, 250-255.
- Dijck, M. van (1970). Dramatische expressie, een reeks speelsuggesties. *D.O.E.* (Documentatie en Oriëntatie over de Expressie), werkcahier 5.
- Ebert, H. & Paris, V. (1976). *Warum ist bei Schulzes Krach?* Twee delen. Berlin.
- Geljon, C. (1982). Tekstbegrip door drama. *Levende Talen*, december, 871-877.
- Goethals, M. (1979). *Exploitation in foreign language instruction and 'language conscious role play'. A Pedalinguistic Discussion and Exploration of a Procedure Model*. Leuven.
- Heijden, E. van der (1973). Schooltoneel: mag het nog? *Levende Talen*, mei, 304-308.
- Holthaus, H. en P. Hoes (1988). Alsof het ergens over gaat. In: Ruyven, J. van (red.), *Drama in onderzoek* (31-45), Utrecht.
- Janssen, P. en J. de Vroomen (1982). Drama in het moedertaalonderwijs, een poging tot plaatsbepaling. In: Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (red.), *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling, een overzicht van onderzoek tot 1981* (246-270). Muiderberg.

- Kooyman, R. (1985). Over amateurs en drama. *Speltribune*, 6, 13-14.
- Koster, A. & Engelen, P. van (1976). Spel is goed, zei de gek; enige kritische kanttekeningen bij het gebruik van dramatische expressie, plus een positieve bijdrage. *Moer*, 4, 204-223.
- Linde, L. van der & Velzeboer, J. (1972). *NCA Speldokumentatie 1*. Maarssen.
- Linde, L. van der en J. Velzeboer (z.j.). *NCA Speldokumentatie 2*. Maarssen.
- Lint, P. van (1973). Dramatische werkvormen. *Levende Talen*, mei, 228-249.
- Passage, S. (1973). De mannequin, de zeerover en de burgemeester. *Levende Talen*, mei, 268-274.
- Proloog (1977). *Politiek spel*. Eindhoven.
- Reisner, S. (1979). *Kindertheater - Ein Gebrauchsartikel*. In: Kolneder, W., Ludwig, V. & K. Wagenbach (Hrsg.), *Grips* (98-101). Berlin.
- Schutter, M. (1973). Drama en scheikunde. *Levende Talen*, mei, 279-289.
- Smeets, J. en B. Kalkhoven (1980). *15 jaar Proloog - 10 jaar politiek vormings theater*. Eindhoven.
- Schlebusch, J. (1980). *Rollenspel in het schoolonderzoek*. *Moer*, 5, 35-41.
- Swart, M. (1991). Reorganisatie Faculteit Theater en Drama in Utrecht. *Speltribune*, extra nummer, september, 3-5.
- Tejater Teneeter (1978). *En waarom dan?!* Nijmegen.
- Toxopeus-Dirks, H. & Toxopeus, P. (1990). *Hoe een leek tot spel kwam. Een geschiedenis van de dramatische vorming*. Amersfoort, Leuven.
- Vroomen, J. de (1977). Politieke vorming in het moedertaalonderwijs via dramatische werkvormen. *Moer*, 4, 75-86.
- Vroomen, J. de (1980). Dramatische werkvormen en literatuuronderwijs. *Moer*, 3, 25-33.
- Way, B. (1967). *Vorming door drama*. Groningen 1977 (oorspr.: Development through Drama. London).
- Zonneveld, L. (1991). *Teneeter*. Nijmegen.

(manuscript binnengekomen 20 maart 1995)

(manuscript aanvaard 20 maart 1995)