

Een vijf schieten

Jenny Van Hoey

Theater blijft één van de kunsten die opvoeders in staat stellen polyvalent en geïntegreerd te werken: het beweegt zich immers op de drie persoonlijkheidsdomeinen, namelijk het cognitieve, het attitudinale en het psychomotorische domein. Dit alles geldt voor makers en toeschouwers. Het gaat hier over theater in de allerbreedste betekenis en dus over de receptie en de productie ervan. Daarnaast kan men – en dan gebruiken we het jargon dat in het moedertaalonderwijs en het moderne vreemdetalenonderwijs gemeengoed is geworden – via theater de vijf vaardigheden oefenen, namelijk kijken, luisteren, lezen, schrijven en spreken. Een vijf schieten: daarmee ben je recht in de roos van het vaardigheidsonderwijs en dat op een aangename meestal actuele manier.

Over het medium theater zegt dit artikel weinig of niets nieuws; eerder sluit het aan bij de reeds aanwezige kennis en kunde daaromtrent. Het biedt wel een aanvulling van didactische aard. U krijgt een didactisch model aangeboden waarin de begrippen cognitief, attitudineel en psychomotorisch alsmede de definitie en de rol van de vijf vaardigheden aan de orde zijn. Verder wordt gerefereerd aan een aantal vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen, ontwikkelingsdoelen en uittreksels uit leerplannen. Omdat er heel wat gebieden aangeraakt worden, is de schrijftuur vaak associatief.¹

is, heeft hopelijk niet veel meer nodig om tot actie over te gaan. Werken met deze materie is niet noodzakelijk beter dan laten we zeggen werken met poëzie. Het gaat er immers altijd om wat men met de materie aanvangt. In theaterteksten – geloof ik – dienen zich als vanzelf een heleboel mogelijkheden aan. Zolang men de leerplandoelstellingen realiseert, is iedereen vrij om het even welke andere doelstellingen, leerinhouden, leermethoden, leermiddelen en didactische handelwijzen in te zetten. Wenselijk is dat wat men kiest, draagbaar en haalbaar is voor de participanten. Beter nog: alle deelnemers zouden vreugde moeten kunnen scheppen in het proces zowel als in het product.

DE POLYVALENTE MEESTER(ES) EN ZIJN (HAAR) VAK

Wie dit artikel leest, is in theater geïnteresseerd en heeft deze tekstsoort reeds ingeschakeld in zijn of haar onderwijs of zal dat doen. Motivatie is er dus. Wie toch neofiet

Met theater werken schept veel mogelijkheden maar stelt daarom juist voorwaarden aan wie er mee te maken heeft. Je moet als lesgever de vaardigheden bezitten om de eigenheden van de tekstsoort op de juiste wijze aan te wenden. De werking kan gebeuren in de vorm van gewone lessen maar ook in kleinere en grotere projecten. Omdat ik ervan uitga dat de realisatie daar-

van tijdens de lesdag kan plaatsvinden, behoort die werking tot de gewone dagtaak van de lesgever. Vaak genoeg – en dat getuigen ook de meeste collega's die dat doen – moest en moet het na de lessen. Alsof je aan een andere dag begon, alsof je aan een andere soort vorming begon, alsof je aan vrije tijd ging doen. Bezig zijn met deze zaken betekende en betekent dat je de belasting had/hebt van een dubbele dagtaak; misschien vandaar ook het fenomeen dat een aantal scholen momenteel professionelen vragen om regies te komen verzorgen. Ik ga ervan uit dat de werking opgenomen wordt in de dagelijkse taak van de lesgever. Dat houdt onmiddellijk in dat sommige lesgevers zich zullen moeten nascholen.

Cultuur kost geld; de kostprijs kan voor vele scholen, en dan bedoel ik voor een aantal eerder kansarme leerlingen, een ernstig bezwaar vormen (transport, professionelen, entreetickets,...). Daarvan moet de leraar zich bewust zijn en het kan hem misschien aansporen om zelf enige professionaliteit op te doen zodat de school daarvan kan genieten. Een opleiding kan de kostprijs verminderen. Externen kunnen een doorgeefluik van vaardigheden worden. Permanente vorming kost extra energie, tijd en geld. De gelden die via het decreet op de navorming vrijkomen, zullen in de komende jaren groeien; ze kunnen bijdragen tot een vorming op het domein dat hier aan de orde is. De nascholing moet zich vooral richten op zowel de eigenheden van het artistieke genre als van de eigen expressie. Dit laatste betekent dat de leraar zichzelf onderwerpt aan oefeningen; zo weet hij welke mogelijkheden en moeilijkheden dit voor de leerling kan opleveren.

Uit Engels e.a. (1996/97) licht ik de volgende reeks van eigenschappen die een goed leraar kenmerken:

- leerinhouden selecteren en omzetten naar leerstof;
- het leerproces van de lerende faciliteren;

- leerinhouden problematiseren en denkprocessen begeleiden;
- lerenden motiveren, uitdagen en bekrachtigen;
- de lerende leren leren;
- een sterke leeromgeving realiseren (goed klasmanagement en aanwending van gepaste leermiddelen);
- communiceren en daarover reflecteren;
- evalueren, diagnostiseren en remediëren;
- openstaan voor samenwerking met alle onderwijsparticipanten;
- de eigen persoon integreren in het beroep door professionalisering;
- zich positioneren in tijd en ruimte vooral waar het de onderwijsgeschiedenis betreft.

Deze eigenschappen gelden voor alle leraren in alle vakken; de meeste ervan gelden wonderwel als voorwaarde om met theater als tekstsoort te werken. 'Een sterke leeromgeving realiseren' bijvoorbeeld houdt letterlijk in dat de klasruimte getransformeerd wordt of dat men zich naar de theaterzaal begeeft. De ruimte is afhankelijk van de doelstelling die men wil bereiken. Als ik aan de lijst toevoeg dat lesgevers zich ook emotioneel zouden moeten kunnen uiten, zie ik dat inderdaad als voorwaarde om bijvoorbeeld het expressieve aspect in het spel te kunnen onderwijzen, maar eigenlijk zit deze vaardigheid in 'de eigen persoon integreren in het beroep door professionalisering'.

Vele lesgevers zeggen dat ze het niet kunnen, werken op het attitudele vlak. Zelfs als er pakketjes in de opleiding zaten, ervaart men vaak een drempel als het gaat om het onderricht van niet-cognitieve materie. Want daar gaat het volgens mij vaak om. Cognitie – menen wij – is makkelijker te grijpen, maakt ons zekerder, geeft een veiligheid. Als we echter te maken krijgen met materie die gelaagd is, waarin één plus één niet altijd twee is, wordt het anders. Lesgevers moeten daar cognitie aan attitude en vaak aan psychomotoriek koppelen. Zij moeten hun

eigen emoties durven tonen. Zij moeten voortdurend nieuwsgierig zijn naar het andere en de anderen. Willen zij een graad van artistieke bereik, dat moeten zij in staat zijn zelf elementen aan een gegeven toe te voegen en liefst het onverwachte toevoegen; ze moeten zelf een zekere creativiteit bezitten; het einddoel in het onderwijs is dat zij leerlingen in staat stellen naar een bepaalde graad van artistieke te evolueren. En dat kan zowel productief als receptief zijn.

Vertrekken vanuit een tekstsoort – hier theater – impliceert dat men zal afwijken van een schoolboek, dat men zelf methoden, werkvormen, leermiddelen en evaluatie ontwikkelt. Het betekent eveneens dat men soms/ vaak de lesurenorganisatie van 50 minuten doorbreekt. Een eigen ruimte is nodig. De lesgever moet de schoolorganisatie kunnen manipuleren (vakken die wegvallen, lesroosters die doorkruist worden,...). Dat kan hij of zij niet zonder de goede wil van de directie en van de collega's. Als het hele schoolklimaat dynamisch is en zich op ruimere vorming durft richten, kan dat de organisatie vergemakkelijken. Deze lesgever moet ook contacten kunnen en durven leggen met instellingen en externe professionals. Zij zijn ervoor om gecontacteerd te worden en te helpen.

EEN DIDACTISCH DENKMODEL

Je kan de leraar definiëren als verkoper; dan krijgt het didactisch denken een bijzondere waarde. Wie voor dit nog steeds edel beroep kiest, wil op de eerste plaats handel drijven. Daarvoor bestudeert hij eerst een paar jaar de koopwaar en in het beste geval ook de klant. Het verkopen zelf – de didactiek – vormt de spil in dit alles. Bij voorkeur komt het didactisch denken voor het didactisch handelen. Het is meestal renderender vooraf het doel van je onderwijsleerproces te bepalen; deze raad dient niet om de papierberg te vergroten of om aan de verwachtingen van papiergieren tegemoet te komen. Neen, als je een doel vastlegt, ken je de richting die je wil uitgaan, krijg je een overzicht van de elementen die je bij de leerling ontwikkelt en kan je naderhand evalueren of je bereikt hebt wat je gewild had.

Bij het werken rond en met theater kan je de categorieën uit onderstaande tabel onderscheiden. Onder de tabel volgen de omschrijvingen met voorbeelden.

De afstand tot de leerling (1)	Persoons- (a) versus theatervorming (b)
Leertijd (2)	Proces (a) versus product (b)
Leerlingactiviteit (3)	Receptie (a) versus productie (b)
Persoonlijkheidsdomein (4)	Cognitief (a) Attitudineel (b) Psychomotorisch (c)
Taalvaardigheidsaspect (5)	Luisteren (a) Spreken (b) Lezen (c) Schrijven (d) Kijken (e)

De afstand tot de leerling: persoonsvorming (1a)

De eigen persoonlijkheid van de leerling staat centraal. We willen bijvoorbeeld *spreekdurf* ontwikkelen. We beogen hierbij geen artistieke prestaties maar houden ons bij stappen in het leerproces waarbij de leerling leert hoe hij bijvoorbeeld met angst kan omgaan. Bij voorkeur gebeurt dat via ademhalingstechnieken maar ook ondersteuning via een spiekbrieftje kan een leerstap zijn.

De afstand tot de leerling: theatervorming (1b)

Conventies/niet-conventies van tekst en opvoering staan centraal. We beogen hier de beheersing van verschillende aspecten van het brede theaterveld. We kunnen bijvoorbeeld beginnen met het *communicatiemodel* -iedereen hanteert het ondertussen – waarin zender, boodschap en ontvanger benoemd kunnen worden als auteur/regisseur/acteur, de theatertekst geschreven en gezegd, en de toeschouwer. Het is duidelijk dat dit voorbeeld in het cognitieve domein ligt.

Leertijd: proces (2a)

Hier gaat het om het groei- en leerproces van de leerling. Het product is niet belangrijk. Meestal hebben we hier te maken met zelfactiviteit en met dramatische expressie (waarin weer kan onderscheiden worden of men de activiteit als middel of als doel beschouwt). Stel dat we de juiste *lichaamshouding* bij non-verbale communicatie willen oefenen, bijvoorbeeld in een sollicitatiegesprek. Het proces om tot deze houding te komen is voor de meeste leerlingen efficiënter dan enkel de houding aan te leren. Het gaat hier immers om sociale vaardigheden die conventioneel bepaald zijn. Het aanleren van de fundamentele achter deze conventies legt een brede basis voor de zin van andere conventies; door deze doelstelling procesmatig te realiseren, worden leerlingen allicht gevoeliger voor conventioneel handelen.

Leertijd: product (2b)

Het product ligt vast en moet – meestal – op een bepaald ogenblik presenteerbaar zijn. Afhankelijk van stromingen en overtuigingen wordt de waarde van het proces soms hoger gewaardeerd dan die van de realisatie van een product. De keuze tussen proces en product hangt echter af van wat men zich als doel stelt. In dit geval – een product realiseren – nemen we als voorbeeld een *recensie* schrijven. Zoals in het echte leven moet die recensie op een bepaald moment persklaar zijn. Het komt er dus op aan leerlingen alle middelen ter hand te stellen zodat ze in staat zijn tot dat eindproduct te komen. Je begrijpt dat aan elk product een proces voorafgaat.

Leerlingactiviteit: receptie (3a)

De leerling ontvangt hoofdzakelijk, wat niet betekent dat hij niet actief zou zijn. Het gaat hier bijvoorbeeld om de visie van een voorstelling. Nog steeds is hierbij aangewezen dat de leerling een gerichte opdracht krijgt waarvan hij het doel kent en waarvan hij weet waarnaar en hoe hij moet kijken en luisteren. Stel dat hij de *belichting* in de voorstelling moet beschrijven. Vooreerst werk je dan aan de waarneming. Deze waarneming is visueel; licht is per definitie ruimtelijk. Belichting is ook gekoppeld aan het auditieve; het is belangrijk te zien en te horen waar en hoe de lichtwisselingen gebeuren. Bovendien hangt belichting samen met de betekenis van de tekst. Bij voorkeur moet de leerling kunnen schrijven; dat kan tijdens een voorstelling of met behulp van een videocaptatie. Deze opdracht is complex en heeft als einddoel het goed begrip van een voorstelling.

Leerlingactiviteit: productie (3b)

De leerling produceert zelf en kan actief genoemd worden. Vaak loert het spook van de reproductie om de hoek; wie iets doet, is daarom niet altijd productief in de werkelijke betekenis van het woord. Hier kan het gaan om de theatraalising van een tekstfragment, ook in de klas. We spitsen het toe op

pauzering in de tekstzegging. Het doel wordt pauzering als element van betekenisgeving. Uiterst boeiend om te onderzoeken en plezierig. Je hebt al begrepen dat we dan ook procesmatig werken, in de drie persoonlijkheidsdomeinen bezig zijn, eigenlijk ook een aspect van het medium onderzoeken en met lezen, luisteren en spreken te maken hebben.

Persoonlijkheidsdomein: cognitief (4a)

Het kennen wordt aangesproken. We denken hier aan een overzicht van de grote *stromingen* in scenografie, regie, acteerstijlen,... Bij voorkeur kan men vooral aantonen hoe opvattingen aan tijd en ruimte gebonden zijn, hoe de techniek op opvattingen inspeelt, hoe grote persoonlijkheden nieuwigheden introduceren en daarom juist groot genoemd worden. Er is ook veel fotomateriaal over deze materie zodat ze voor minder abstract aangelegde leerlingen toegankelijk wordt. Als je in tweede instantie de reproductie van deze materie nastreeft, doe je er goed aan leerlingen eerst te leren schematiseren en verbanden te laten leggen met andere kennis. Zo wordt deze cognitieve materie interessanter en bereikbaar.

Persoonlijkheidsdomein: attitudineel (4b)

Het gebied van de waarden, attitudes, drijfveren, emoties,... wordt aangesproken. Hier kunnen we werken aan de *veruitwendiging* van emoties. Hoe kan een leerling met agressie omgaan? Oefenen met bestaande teksten werkt bevalligend. Inspiratiespelen gebruiken waarbij leerlingen anderen telkens vervangen kan het inlevingsvermogen in de hand werken. Analyseren van emoties die op de scène ter beschikking gesteld worden, kan hier ook een doel zijn. Uiteraard werkt men dan ook eerder cognitief.

Persoonlijkheidsdomein: psychomotorisch (4c)

Het lichaam wordt ingezet. Bij om het even welke activiteit die leerlingen lijfelijk uitvoeren, zit men in deze categorie. De beheer-

sing van de *houding* bij een sollicitatiegesprek ressorteert hieronder. Het kan ook gaan om de vergroting van de *expressiviteit* van het lichaam; de leerling leert bijvoorbeeld staan en gaan zodanig dat hij de juiste signalen uitzendt. Flink rechtop staan op de twee voeten met de blik vooruit is verschillend van staan op één been en het andere gekruist. Leerlingen kunnen leren hoe ze een krachtige indruk geven in hun manier van staan en gaan. Dit kan dienstig zijn in het theater maar ook in het werkelijke leven. Leerlingen kunnen leren hoe ze kijken en wat ze zeggen als ze iemand begroeten. Kijken ze dan iemand in het gelaat of kijken ze van iemand weg? Ook analyse van gebaren, bewegingen en afstanden tussen figuren op de scène hoort hier thuis.

Taalvaardigheidsaspect (5)

Het vaardigheidsonderwijs betekent leerlingen leren omgaan met... Het hoeft geen betoog meer dat als leerlingen bezig zijn met de realisatie van doelstellingen die onder alle vorige categorieën beschreven zijn, ze ondertussen vaardig worden in luisteren, spreken, lezen, schrijven en kijken.

Een model dient om elementen te ordenen. Als je met een vakgroep kan garanderen dat elk hokje van dit model geheel of gedeeltelijk bestreken wordt, dan garandeer je een vrij complete vorming van de leerling. Je zal als gebruiker merken dat je vaak hokjes met elkaar moet combineren; dat is plezierig. Je kan dit model ook verfijnen en verbeteren en dat is eveneens leuk.

LEERPLANNEN EN EINDTERMEN

In welke mate komt men tegemoet aan de realisatie van de leerplandoelstellingen met de vakgebonden eindtermen en ontwikkelingsdoelen? Komen de vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen aan bod?

VAKGEBONDEN: NEDERLANDS

In de eindtermen (ET) en ontwikkelingsdoelen (OD) voor de eerste graad van het secundair onderwijs richt men zich voor het vak Nederlands vooral op het functionele vaardigheidsonderwijs.² Men heeft via deze minimumvoorschriften de basis waarover elke burger moet beschikken, willen waarborgen. De ET/OD zijn opgenomen in de nieuwe leerplannen van de eerste graad. Niets verbiedt lesgevers om deze doelen via theatertekst te realiseren. Gelieve wat volgt als *voorbeeld* en niet als voorschrift te lezen. Bij de lezing moet je voortdurend terugkoppelen naar bovenstaand model.

Een willekeurig gekozen eindterm (A-stroom) luidt als volgt: 'de leerlingen kunnen in een voorgestructureerd kader notities maken' (*Schrijven* 13). Als we teruggrijpen naar bovenstaand didactisch model coderen we deze eindterm als *1a/2a/3a/4a/5d*. In taal omgezet betekent het dat we de persoon ontwikkelen op een procesmatige wijze terwijl de klemtoon ligt op het receptieve en we ons richten op het cognitieve element: we ontwikkelen schrijfvaardigheid. Deze invulling wijst op een beginfase in de realisatie van de doelstelling. De eindfase moet eerder gericht zijn op een product waarbij een evenwicht bereikt wordt tussen het receptieve en het productieve en waarbij het onderwerp waarover notities gemaakt worden de overhand haalt op de persoonsvorming. De codering voor een gevorderd leerling-noteerder zou er als volgt kunnen uitzien: *1b/2b/3ab/4a/5d*.

Voor de B-stroom vinden we onder *Luisteren* 13: 'de leerlingen kunnen de informatie achterhalen in voor hen bestemde tekstsoorten zoals in [...] dramatische vormen'. De codering vanuit het model is nu bekend: *1b/2b/3b/4a/5e*. De klemtoon ligt hier op de zaak, het product, het attitudele, het cognitieve en het kijken. Attitudes (*4b*) vormen betekent hier dat je de leerlingen hulp geeft om gedragsmatig informatie te kunnen achterhalen. Als ze dat moeten doen in

een voorstelling, kan dit impliceren dat zij goed vooraan zitten, dat zij zwijgen – je ziet, het is niet altijd origineel –, dat ze eventueel genoeg licht krijgen om iets op te schrijven, dat ze naderhand kansen krijgen om na te gaan welke informatie ze opgedaan hebben en in welke mate ze correct en volledig was. Als je vooraf weet dat de informatie die ze moeten achterhalen voor hen ook nog relevant is, verhoog je de kansen op succes voor de leerlingen en voor jezelf.

In het ARGO-leerplan voor technisch-praktische richtingen in het tso lezen we onder *Spreken*: 'de leerling is erop gericht expressiemiddelen doeltreffend aan te wenden'. Je kunt zelf weer coderen en decoderen: *1b/2b/3b/4abc/5ab*. We vullen het doel in met de nadruk op theatervorming die in een product moet eindigen; de nadruk ligt op de leerlingenactiviteit in de productieve betekenis; we bespelen de drie persoonlijkheidsdomeinen en doen aan luisteren en spreken.

Enkel in de leerplannen van OVSG vinden we de vaardigheid *Kijken*: 'leerlingen bestuderen de beeldtaal en verwerven een selectief en kritisch kijkgedrag'. In een leerplan voor de studierichting Woordkunst-Drama van hetzelfde net vinden we 'durven spreken en bewegen in het openbaar'. We coderen: *1ab/2b/3b/4b/5b*.

In het leerplan van de derde graad aso/tso/kso van het VKSO vermeldt de domeinlijst *Toneel* de kennis van de volgende begrippen: 'handeling en actie, dialoog, tekentaal, expositie, verwikkeling, climax, afloop, bedrijf'. De codering *1b/2b/3a/4a* wijst op een zeer cognitief doel; de beheersing van taalvaardigheden worden in dit geval niet als doel gesteld. Al deze voorbeelden illustreren dat het curriculum Nederlands over de drie graden van het secundair onderwijs mogelijkheden genoeg biedt om zonder probleem theatertekst en -voorstelling in te schuiven.

Als je vanuit leeractiviteiten wil vertrekken,

kan je naderhand coderen volgens het model. Opvoeringsanalyse krijgt dan bijvoorbeeld de codering *1b/2b/3ab/4ac/5ead*. De vaardigheden die zeker aan de orde komen zijn kijken, luisteren en schrijven. Omdat een opvoeringsanalyse gekoppeld moet zijn aan de tekst, heeft de leerling ook moeten lezen. De codering *5eda* wijst op de rijkdom van de activiteit aan vaardigheidstraining. Voorbereiding van een voorstellingsvisie kunnen we coderen als *1b/2a/3a/4a/5c*. Een recensie schrijven kan als codering *5d* krijgen. Met deze enkelvoudige codering wil ik illustreren dat je niet telkens alle mogelijke doelen moet vermelden. Als je er zeker van bent dat alle hokjes ooit aan de orde zijn, kan je telkens het meest prominente doel selecteren.

VAKOVERSCHRIJDEND

Vanaf september 1997 moet de school kunnen aantonen dat de vakoverschrijdende ET en OD nagestreefd worden. Ook hiermee heeft de decreetgever een garantie voor alle burgers willen inbouwen; er wordt verondersteld dat aan leerlingen het beschreven minimum wordt gepresenteerd. De bedoeling is niet dat aan het bestaande curriculum van alles wordt toegevoegd; eerder zou de school het bestaande voorschrift als ordeningskader kunnen gebruiken. Dit impliceert overleg met al wie vorming geeft. Eén van de eerste boodschappen is – denk ik – dat elke vakgroep nagaat welke vakoverschrijdende ET/OD in de vakken reeds nagestreefd worden en welke er nog bij kunnen. Als je dat op schrift stelt, heb je te maken met een jaarplan, vakwerkplan, schoolwerkplan,...

Vanuit de ervaring met schooltoneelproducties waarbij leerlingen uit verschillende onderwijsvormen betrokken waren en waarbij zij zoveel mogelijk zelf in handen namen,

pluk ik volgende voorbeelden. Uit *leren leren* komt probleemoplossend denken, samen zoeken naar oplossingen en die voortdurend bijstellen aan de orde. Zoals *sociale vaardigheden* vraagt, leren leerlingen het verschil herkennen tussen verbaal en niet-verbaal gedrag; ze moeten zich assertief opstellen in de taak die ze in dit project gekregen hebben; ze moeten in groepsverband werken. Uit de *opvoeding tot burgerzin* neem ik de eindterm waarin gevraagd wordt zich te leren inzetten voor de school. En dat gebeurt als leerlingen bij een project betrokken zijn.³

BESLUIT

Orderingskaders – zowel het hier gepresenteerde didactisch model als de leerplannen als het kader van de vakoverschrijdende ET en OD – willen ordenen en selecteren. Elk ordeningskader kan een vakgroep en een school in staat stellen om overleg te plegen over wat men de leerling aanbiedt. Via dit overleg wordt het aanbod een zaak van de vakgroepen en van de hele school. En dat is de bedoeling. Zo kan men evolueren tot een school waarin brede vorming en samenhang gegarandeerd is. Dat men ondertussen een goed zicht krijgt op waar men eigenlijk mee bezig is en dat men dan ook kan selecteren is, niet alleen meegenomen maar is in deze tijd een essentieel kenmerk van effectief en kwaliteitsvol onderwijs.

Befaamde woorden parafraserend durf ik te zeggen: wie het theater liefheeft, volg het. In het onderwijs ben je vaak vrijer dan je denkt. Voorschriften zijn vaak beperkend maar kunnen aansporen tot selectie, zuiverheid van denken en overleg met collega's.

Jenny Van Hoey
Mollenveldwijk 30
3271 Zichem

Noten

- 1 *Dit artikel is de verdere uitwerking van een korte lezing gehouden als introductie op de educatieve theatermarkt in de Universiteit Antwerpen op 17 september 1997. Die namiddag werd georganiseerd door het Centrum voor Beroepsvervolmaking Leraren (CBL-UIA).
Tevens werden elementen toegevoegd uit een inleidende lezing rond muzische vorming in het kader van hobo (hedendaagse onderneming ter bevordering en ondersteuning van ontwikkelingsdoelen en eindtermen muzische vorming in het basis en secundair onderwijs van de departementen lerarenopleiding), een project in samenwerking tussen de Canon Cultuurcel van het Departement Onderwijs, De Warande in Turnhout en de theatergroep Bronks. Deze lezing werd gehouden op 10 november 1997.*
- 2 *Voor de tweede en de derde graad zijn er nog geen eindtermen of ontwikkelingsdoelen.*
- 3 *De lezer heeft allang begrepen dat met deze tekstsoort bijna alles mogelijk is. Allicht is dit geloof verbonden met de affiniteit die je met één of ander ontwikkelt.*

Bibliografie

Engels, N. e.a.: Een academische lerarenopleiding na het decreet. Traditie en innovatie. *Persoon en Gemeenschap* 49/1 (1996/97), p. 1-16.