

Ronde 1*Bert de Vos**APS - Utrecht**Contact: b.devos@aps.nl***Tabasco Nederlands: elke leerling wordt beter in taal**

Leerlingen zeggen vaak dat het schoolvak Nederlands saai is en dat ze er weinig bijleren. Bij taakgestuurd leren werken leerlingen aan een betekenisvolle eindtaak, zoals een uitnodiging schrijven, een muurkrant maken of een gesprek voorbereiden. Daardoor zijn leerlingen gemotiveerd. Tijdens het werken aan de taak, leren de leerlingen de benodigde taalvaardigheden. Dat gebeurt in het ritme van de Tabasco-taakcyclus. Zo worden leerlingen bewust taalcompetent. In de workshop gaan we aan de hand van een praktijkvoorbeeld in op de werkwijze en mogelijkheden van Tabasco Nederlands.

Ronde 2*René van de Kraats**IVLOS, Universiteit Utrecht**Contact: r.vandekraats@ivlos.uu.nl***Drama bij Nederlands**

Het is dit jaar precies vijftig jaar geleden dat Wanda Reumer in het hart van Nederland, in Utrecht, de eerste lerarenopleiding oprichtte voor wat we nu drama noemen. De opleiding droeg de inmiddels legendarisch geworden naam *Academie voor expressie door woord en gebaar*. Daarmee werd Wanda Reumer in 1956 de grondlegster van het Nederlands dramaonderwijs. Pas in 1984 werd drama opgenomen in de wet op het basisonderwijs en daarmee ook een vak op de pedagogische academies (pabo's). Het duurde tot 1983 voordat drama ook een keuzevak werd in de basisvorming, tegenwoordig de onderbouw genoemd, d.w.z. de eerste drie leerjaren van wat in Vlaanderen het secundair onderwijs heet. Pas in 1998 werd drama met de komst van de tweede fase een keuzevak in de bovenbouw, de hoogste leerjaren van het secundair onderwijs, als onderdeel van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV).

In die tussentijd werd er wel degelijk al aan dramatische vorming gedaan in het voorgezet onderwijs in Nederland. Het waren vooral leraren Nederlands die zich opwierpen als de pleitbezorgers ervan en in hun lessen dankbaar gebruik maakten van dra-

matische werkvormen. Daarnaast waren zij vaak ook degenen die de jaarlijkse toneeluitvoeringen op de scholen regisseerden. Voor vele docenten Nederlands was het één van de aantrekkelijkste kanten van het beroep.

Zelf heb ik me vanaf de jaren zestig volop beziggehouden met schooltoneel en dramatische werkvormen in de les. Al in het eerste jaar dat ik les gaf, was het een uitdaging voor mij om de prachtige roman *Vergeten straat* van de 'tedere anarchist' Louis Paul Boon door leerlingen te laten opvoeren. Daarna volgden nog vele producties, van een musicalbewerking van *De kleine Johannes* en een cabaretesk programma over de liefde tot een onvergetelijke toneeluitvoering van *Bezette stad* van Paul van Ostayen.

De komst van het vak drama in het reguliere programma van het voortgezet onderwijs heeft de animo bij sommige docenten Nederlands voor dramatische werkvormen in de klas wat doen afnemen. De gedachte is dat er al genoeg aan gedaan wordt door de collega's drama. Bovendien was het curriculum van basisvorming en de Tweede Fase voor het vak Nederlands zo volgepropt met kerndoelen en eindtermen voor de basisvaardigheden van schrijven, lezen, spreken en luisteren dat er ook geen ruimte meer voor zoiets als dramatische werkvormen zou zijn. De nieuwe methoden slokten alle tijd op. Je zou deze ontwikkeling het beste kunnen vergelijken met die van het onderdeel 'creatief schrijven' waaraan in de jaren zestig ook veel aandacht werd besteed, maar waar in de afgelopen decennia steeds minder plaats voor was. Het schoolvak werd daarmee wel heel erg vernauwd tot alleen die taalfuncties die van direct maatschappelijk belang waren. Creativiteit dreigde daarmee in het verdomhoekje terecht te komen.

Met de herijking van de kerndoelen en de eindtermen zoals die de afgelopen twee jaar heeft plaatsgevonden, is er gelukkig meer ruimte gekomen in het programma van ons schoolvak.

In de nieuwe kerndoelen voor de onderbouw, wordt bij het vak Nederlands nadrukkelijk gesteld dat er een inhoudelijke samenhang is met het onderwijs in het domein kunst en cultuur, waaronder uiteraard ook het vak drama valt. In de onlangs verschenen didactische handreiking voor het literatuuronderwijs, *Literatuur en fictie* (Biblion Uitgeverij, Den Haag 2004), beschrijven Ilse Bolscher en Hanne Houkes de mogelijkheden die een docent Nederlands met toneel heeft. Zij besteden veel aandacht aan het bijwonen van een toneelvoorstelling en daarover napraten, maar ze maken ook duidelijk dat toneel bij uitstek geschikt is om vakoverstijgend aan te pakken. "In combinatie met beeldende vorming of handvaardigheid, podiumkunsten, muziek of drama kun je met een klas een toneelstuk maken, waarbij het vak Nederlands zich vooral bezighoudt met de tekst en de dialogen, het vak drama met de regie en het vak handvaardigheid of beeldende vorming met de decors en kostuums en het vak muziek met het geluid". Dat ze leerlingen niet alleen in hun receptieve rol van toeschouwer met toneel en op video opgenomen fragmenten van allerlei soorten toneel willen confronteren, maar hen ook met hun eigen dramatische talenten willen laten werken, blijkt uit hun slotparagrafen over dit onderdeel van het vak. Daar suggereren ze dat leerlin-

gen – al dan niet improviserend – zelf toneel spelen naar aanleiding van een verhaal (mythen, sagen en legendes worden met name geschikt bevonden), een gedicht of een zelfverzonnen script. Daarmee sluiten ze aan bij wat Martien de Boer en Helge Bonset al voorstelden in het vijfde hoofdstuk over fictie in *Nederlands in de onderbouw* (Coutinho, Bussum 2005): “Laat leerlingen zelf situaties improviserend uitspelen, waarbij ze zich in een bepaald personage en een bepaalde rol moeten inleven”.

In zijn handreiking bij de nieuwe eindtermen voor de tweede fase (*Handreiking school-examen havo/vwo*, SLO, Enschede 2005) schrijft dezelfde Helge Bonset na een korte schets van de geschiedenis van drama bij Nederlands: “Docenten Nederlands die drama trouw zijn gebleven, of er ondanks het bovenstaande in geïnteresseerd zijn geraakt, zullen wellicht bovenbouwleerlingen kunnen vinden die dramalessen willen volgen. Dit lijkt ons een legitieme aanvulling op het vak Nederlands, waarbij het voor zich spreekt dat het om een keuzemogelijkheid gaat voor individuele leerlingen. De toetsing in het schoolexamen is lastiger dan bij de hiervoor geschetste mogelijkheden. Zelf zouden wij denken aan een regeling, gebaseerd op aanwezigheid en inzet, maar wellicht zijn er ook andere mogelijkheden”. Met deze formulering maakt Bonset in ieder geval duidelijk dat ‘drama mag’, maar over de precieze invulling van de dramalessen laat hij zich niet uit. Geheel in de geest van de herijking, wordt dat aan de school zelf overgelaten.

Wie de handboeken van nu vergelijkt met die uit de jaren zeventig en begin jaren tachtig, moet constateren dat de discussie en theorievorming uit die tijd helemaal weggezaakt is. Als je daarop terugblijkt, besef je pas goed hoezeer ons vak in de jaren negentig van de vorige eeuw en in het begin van deze eeuw de aansluiting bij de creatieve kanten ervan is kwijtgeraakt. Dramatische vorming wordt sinds die tijd vooral opgevat als ‘leren toneelspelen’ bij het schoolvak drama. Een betrekkelijke noviteit als dramatische werkvormen in ons vak is grotendeels uit het programma Nederlands verdwenen.

In 1977 publiceerde Hans van Dam, als één van de eersten, een DCN-cahier (nr.4) over *Drama als werkvorm* (Wolters-Noordhoff, Groningen), waarin hij een gedegen uiteenzetting geeft over open en gesloten dramatische werkvormen in de lessen Nederlands, toegelicht met voorbeelden uit de praktijk. De open vormen worden gekenmerkt doordat ze uitnodigen tot divergente leerprocessen en weinig planning, maar wel veel voorbereiding vergen en gemakkelijk te plaatsen zijn in een procesmodel, terwijl de uitvoering van het onderwijsleerproces in hoge mate vastligt. De gesloten werkvormen maken convergente denkprocessen mogelijk en vergen een intensieve planning en analyse vooraf. Tot die laatste werkvormen rekent hij simulatiespel, gestructureerd rollenspel, tekstspel en toneel. Eerder was Peter van Lint in een speciaal themanummer van *Levende Talen* (298, 1973) over drama in het onderwijs al op een nadere indeling van de open dramatische werkvormen ingegaan: kleine, zoals

tableau vivant, charade en woordmozaïek en complexere, zoals vrij toneel, open rollenspel, collage en cabaret. In dat zelfde jaar 1973 hadden Sjef Klinkenberg en Jacques de Vroomen de eerste cursus dramatische expressie voor de brugklas samengesteld: *Spelen met fantasie* (Malmberg, Den Bosch), een ratjetoe van spelopdrachten, zoals Jacques de Vroomen het zelf later noemde.

In 1980 bouwde Hans Hulshof in 'Spreken', een hoofdstuk uit *Moedertaal didactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs* (Coutinho, Muiderberg) op hun indelingen voort en stelde hij de didactische waarde van deze werkvormen voor ons vak vast. Dramatische werkvormen functioneren volgens hem vooral "als taalontlokkingsstechniek en als belevingsmiddel". Ze zijn volgens hem zeer geschikt voor spreekoefeningen. Daarom worden ze ook behandeld in het hoofdstuk 'Spreken'. Ook Jan Griffioen deed dat in zijn moedertaal didactiek *Zeggenschap*. Er wordt bij dramatische werkvormen immers veel gesproken, zowel bij de voorbereiding als de uitvoering en de nabespreking ervan. Ze sluiten bovendien aan bij de vanzelfsprekende behoefte van leerlingen om te spelen, zich in spelvorm te uiten. Ze doen dat graag en leren daardoor op een natuurlijke manier. Dramatische werkvormen kunnen leerlingen ook over een drempel heen helpen, vooral als er sprake is van enige spreekangst. Al spelend durven leerlingen dikwijls meer. Ze spreken makkelijker als ze een rol mogen spelen. Ze experimenteren sneller met de mogelijkheden van hun stem en hun gebaren, als ze een ander dan zichzelf mogen zijn. Experimenteren is een belangrijke voorwaarde om te leren. Wie gewend is zacht en betrekkelijk eentonig een voordracht te houden, komt er niet zo makkelijk toe om zijn stem anders te gaan gebruiken. In de zelfgekozen rol van piraat of clown in een zelfverzonnen spel lukt dat veel beter.

Dramatische werkvormen kunnen goed gecombineerd worden met andere onderdelen van het vak. Door zelf te spelen, ervaren leerlingen aan den lijve wat toneel is. Ze komen op een actieve manier in contact met een belangrijk genre uit de literatuur: toneelteksten. Voor het begrip daarvan kunnen dramatische werkvormen een belangrijke rol spelen. Drama is ook goed voor het ontwikkelen van de fantasie van leerlingen. Er wordt een beroep gedaan op hun inlevingsvermogen in problemen en mensen. Ze ontwikkelen een intuïtief psychologisch inzicht in het menselijk handelen.

Jacques de Vroomen schreef samen met Piet Janssen in 1982 in *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling* (Coutinho, Muiderberg) een samenvattend overzicht van wat er tot dan toe te zeggen viel over drama bij Nederlands, onder de titel *Drama in het moedertaalonderwijs, een poging tot plaatsbepaling*. Daarin beschrijven zij drie hoofddoelstellingen van drama: als doel op zichzelf, als middel voor agogische doelen en als middel voor kennisverwerving. Zij vinden dat je geen recht doet aan de verschillende mogelijkheden van drama, als je het alleen maar onderbrengt bij spreekonderwijs. Observeren bij toneel, schrijven en spelen van eigen teksten en (inlevend) lezen van toneelteksten, noemen ze als andere legitieme onderdelen van het moedertaalonder-

wijs. Ten slotte wijzen zij er ook op dat drama een uitstekend middel is in het kader van thema- en projectonderwijs.

Dezelfde Jacques de Vroomen promoveerde ruim tien jaar later op wat wel het *opus magnum* in de literatuur over drama bij Nederlands genoemd mag worden: *Toneel op school* (KUN, Nijmegen 1994). Aan de ene kant geeft het proefschrift een beschrijving van historische ontwikkelingen van drama binnen educatief kader, met name in het voorgezet onderwijs in de zestiende/zeventiende en in de twintigste eeuw. Aan de andere kant worden de geconstateerde ontwikkelingen in een sociologisch kader geplaatst. Aardig is om te lezen dat de in het begin genoemde oprichting van de Academie van Wanda Reumer volledig past in de centrale doelstelling van drama-educatie in de periode 1950-1970: individuele ontplooiing. Niet een adequate vormgeving, maar de vrijheid van het individu was uitgangspunt van didactisch handelen. Drama binnen het moedertaalonderwijs werd in die jaren bepleit voor doelen op het terrein van pedagogiek, taalbeheersing en literatuuronderwijs. Het tijdvak daarna kenmerkte zich door de opkomst van nieuwigheden als het vormingstheater en dramatische werkvormen als hoofdzakelijk neutrale technieken in het moedertaalonderwijs.

In de workshop zullen we zien wat van deze traditie uit het tweede deel van de vorige eeuw nog bruikbaar is. Daarnaast gaan we aan den lijve ervaren wat we in de lessen Nederlands kunnen doen met ervaringen die zijn opgedaan met een nieuwe ontwikkeling binnen het amateurtoneel: theatersport. Keith Johstone is daarvan de grondlegger. In Nederland worden er meestal alle vormen van kort, komisch improvisatietheater onder verstaan. Sinds het einde van de twintigste eeuw is theatersport uitgegroeid tot een van de populairste vormen van improvisatietoneel. Het leent zich uitstekend voor gebruik in de lessen Nederlands.