

Drama in het literatuuronderwijs

Onderzoek naar dramateksten in het (literatuur)onderwijs

Gepke van der Velde, 0318965

Master Nederlandse Taal en Cultuur: Educatie en Communicatie

10 mei 2012

Dr. Ewout van der Knaap

Dr. Huub van den Bergh

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	1
Inleiding	3
Hoofdstuk 1. Het theoretisch kader	5
1.1 De dramatekst	5
1.2 Velden en actoren	7
1.3 Canon en leeslijsten	8
1.4 Besluit	9
Hoofdstuk 2. De velden	11
2.1 Het vak Nederlands	11
2.2 Literatuuronderwijs	13
2.2.1 Vorm	13
2.2.2 Inhoud	13
2.2.3 Literatuurmethodes	15
2.3 Kunst- en cultuuronderwijs	18
2.3.1 CKV en Kunst	18
2.3.2 CKV-methodes	19
2.4 Culturele veld: literaire veld en theaterveld	21
2.5 Vlaanderen	24
2.5.1 Voortgezet Onderwijs in Vlaanderen	24
2.5.2 Het vak Nederlands: literatuur en drama	24
2.6 Besluit	25
Hoofdstuk 3. De waarde van dramateksten in het onderwijs	27
3.1 Bijdrage dramateksten aan literatuuronderwijs	27
3.2 Bijdrage dramateksten aan (cultuur)onderwijs	28
3.3 Besluit	30
Hoofdstuk 4. Enquête	32
4.1 De enquête	32
4.2 Doelstellingen onderwijs	33
4.3 Positie dramateksten in het onderwijs	34
4.4 Kennis van dramateksten in het onderwijs	35
4.5 Auteurs en titels	36
4.6 Besluit	40
Hoofdstuk 5. Handreikingen: leeslijst en kenmerken	42
5.1 De leeslijst	42
5.2 Aandachtspunten bij didactisering	44
5.2.1 Bladspiegel	44
5.2.2 Tekstinherente kenmerken	44
5.2.2.1 Tijdsverloop	44
5.2.2.2 Ruimte	45
5.2.2.3 Verteller	45
5.3 Besluit	46
Aanbevelingen en besluit	47
Literatuurlijst	50

Bijlagen	54
Bijlage 1. Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur	54
Bijlage 2. Doorlopende leerlijnen	58
Bijlage 3. Eindtermen Vlaanderen	65
Bijlage 4. De enquête	68
Bijlage 5. Overzicht genoemde namen en teksten in de enquête	72

Inleiding

In zijn voordracht bij de aanvaarding van de Taalunie Toneelschrijfprijs 2007 stelde Tom Lanoye:

‘De toneelschrijfkunst is weliswaar een klassiek en belangrijk deel­terrein van de literaire kunsten, maar staat daar inmiddels terzijde van. De grote literaire gebeurtenissen voltrekken zich niet in het theater en de grote oeuvres van onze tijd zijn geen toneel­oeuvres. Dat is ooit anders geweest, maar de artistieke en intellectuele dominantie van de roman en de poëzie is in onze tijd onmiskenbaar’ (Zonneveld, 2010).

In dit citaat van Lanoye komen de drie hoofdgenres die in de literatuur worden onderscheiden al enigszins ter sprake: epiek, lyriek en dramatiek.¹ Epiek is de verzamelnaam voor schrijfsels van verhalende literatuur, zowel in poëzie als in proza. Lyriek is de vorm van literatuur waarbij gevoelens centraal staan en daarmee behoort bijvoorbeeld de meeste poëzie tot de lyriek. En dramatiek wordt gekenmerkt door de dialoog en daarmee betreft het dan ook voornamelijk toneel. Over dit laatste genre gaat dit onderzoek.

In het kader van een vak van de Master Nederlands Educatie en Communicatie deed ik in 2010 een klein onderzoekje naar dramateksten in het literatuur­onderwijs. Het viel mij toen op, als theaterwetenschapper, dat er nauwelijks dramateksten in de literatuur­methodes voorkwamen. Ook bleken er op vak­specifieke websites, zoals lezenvoordelijst.nl,² nauwelijks (hedendaagse) dramateksten opgenomen. Terwijl, zoals ook hierboven is genoemd, dramateksten wel een van drie literaire genres is die wordt onderscheiden in de literatuur en in literatuur­methodes voor het voortgezet onderwijs. Dit wekte mijn nieuwsgierigheid en daarom besloot ik mijn masterscriptie over dit onderwerp te laten gaan. Ik vroeg mij onder meer af wat er precies in het (literatuur)­onderwijs met dramateksten werd gedaan, wat dramateksten aan meerwaarde kon bieden in het (literatuur)­onderwijs, hoe het kon dat dramatiek geen groot literair genre meer was, wat docenten eigenlijk weten over dramatiek en uiteindelijk welke plek dramatiek in het (literatuur)­onderwijs in kan nemen. Dit alles resulteerde in de onderstaande centrale vraag, die als uitgangspunt dient voor dit onderzoek:

Op welke manier kunnen dramateksten in het voortgezet wetenschappelijk onderwijs (vwo) worden geïncorporeerd?

In dit onderzoek is het onderwerp dan ook dramateksten. Dramatiek uit zich vrijwel altijd in een dramatekst. Een dramatekst definieer ik als een tekst die ten grondslag dient voor het maken van een toneelstuk. Een meer specifieke invulling van de term dramatekst komt in hoofdstuk 1 aan de orde. Een andere punt dat vooraf moet worden gemaakt, is dat in dit onderzoek, wanneer wordt gesproken over (literatuur)­onderwijs, het altijd gaat over het onderwijs in de bovenbouw van het vwo. Voor overig onderwijs is de vraag namelijk minder relevant, omdat het literatuur­onderwijs daar een minimale plek

¹ Tegenwoordig wordt ook wel een vierde verschijningsvorm geconstateerd; de didactiek (literaire non­fictie). Hieronder vallen het essay, het literaire reisverslag, de recensie, de column, etc. In onderzochte literatuur­methodes wordt deze vorm als zodanig nog niet benoemd.

² een website met 200 titels die is bedoeld voor docenten en leerlingen van het havo en vwo. Deze site biedt hulp bij de advisering, keuze en verwerking van de boeken die leerlingen voor hun leeslijst moeten lezen

inneemt.

Om deze vraag te beantwoorden zal ik in het eerste hoofdstuk het theoretische kader schetsen. Hierin definieer ik de termen die een centrale plek hebben in mijn onderzoek en geef ik het conceptuele kader waarbinnen de onderzoeksvragen zijn geformuleerd. Dit hoofdstuk is het raamwerk waarbinnen het onderzoek plaatsvindt. In hoofdstuk twee worden de doelstellingen van het, het vak Nederlands, het literatuuronderwijs, het cultuuronderwijs (de vakken CKV en Kunst) uiteengezet, wordt het culturele veld beschreven en schets ik de stand van zaken met betrekking tot de dramatekst in het literatuuronderwijs en het ckv-onderwijs. In hoofdstuk drie wordt vervolgens de vraag beantwoord wat en op welke manier dramateksten en drama-analyse, naast de literaire analyse van poëzie en proza, kunnen bijdragen om de kerndoelen van het onderwijs te verwezenlijken en het literatuur- en het cultuuronderwijs te optimaliseren. In hoofdstuk vier verken ik de mogelijkheden, de onmogelijkheden, de wenselijkheid en de invulling van het gebruik van dramateksten in het onderwijs volgens professionals uit het veld. Ook worden hier titels en auteurs genoemd van dramateksten die zowel actoren uit het theaterveld als docenten interessant vinden voor leerlingen. In het laatste hoofdstuk geef ik praktische handreikingen voor het incorporeren van dramateksten in het onderwijs. Zo wordt in dit hoofdstuk de leeslijst, gebaseerd op de genoemde titels en auteurs uit de enquête, gepresenteerd en worden de kenmerken van dramateksten uiteengezet, die als handvat kunnen dienen ter didactisering van dramateksten. Waar de eerste drie hoofdstukken voornamelijk gedestilleerd zijn uit literatuurstudie, zijn hoofdstuk vier en vijf met name gebaseerd op de enquête die ik tijdens het onderzoek heb verspreid. Uiteindelijk zal ik in het besluit antwoord geven op de hoofdvraag en enkele aanbevelingen doen voor hoe dramateksten beter in het (literatuur)onderwijs kunnen worden geïntegreerd.

Hoewel de roman en de poëzie domineren in onze tijd, hoop ik dat ik door middel van dit onderzoek zichtbaar te maken dat ook dramateksten een plek behoren te hebben in het onderwijs.

Gepke van der Velde

14 mei 2012

Hoofdstuk 1. Het theoretisch kader

Het theoretische kader vormt de 'conceptuele bril' voor het onderzoek. Hierin definieer ik termen en presenteer ik een raamwerk, waarbinnen het onderzoek plaatsvindt. In de eerste paragraaf behandel ik het onderwerp van deze scriptie: 'de dramatekst'. Wat is eigenlijk een dramatekst, op welke manier onderscheidt deze zich van andere teksten en welke positie heeft deze in de verschillende velden? In de tweede paragraaf beschrijf ik, aan de hand van Bourdieu (1983), de verschillende velden en actoren die in dit onderzoek een rol spelen en de verhouding tussen deze velden. Denk hierbij aan het culturele, literaire en theaterveld en het onderwijsveld. In de laatste paragraaf behandel ik het concept 'canon' en de term leeslijst.

1.1 De dramatekst

Het uitgangspunt van deze scriptie is de dramatekst, de toneeltekst, het theaterstuk of hoe je de tekst in dialoogvorm ook zou willen noemen. In dit onderzoek zal ik voortaan het woord *dramatekst* gebruiken. Ten eerste omdat dit een afgeleide is van het woord 'dramatiek', een van de drie verschijningsvormen, naast epiek en lyriek, van teksten. Ten tweede omdat Van den Bergh (1991) ook deze term in zijn *Teksten voor Toeschouwers* gebruikt. Deze studie dient als uitgangspunt voor de invulling van het begrip dramatekst.

Van den Bergh benadert drama als een literair genre. Een literair genre dat zich onderscheidt van epiek en lyriek. Van den Bergh (p. 19) omschrijft een dramatekst als een tekst die in dialoogvorm genoteerd is en opgevoerd kan worden op het toneel. De voorwaarde dat deze opgevoerd moet kunnen worden, brengt enkele noodzakelijke tekstuele kenmerken met zich mee. Deze groep van vijf noodzakelijke kenmerken noemt hij de 'opvoeringsgerichtheid' van de tekst. Het eerste kenmerk is dat de dramatekst, naast de dialoog, altijd uit notaties over de tekstbehandeling van gesproken tekst bestaat en dat zij toneelaanwijzingen kent. Ten tweede wordt de schrijver van een dramatekst altijd beperkt op de punten van tijd, ruimte, personages en gebeurtenissen. Verder kent de tekst altijd een 'autonoom handelingsverloop'. Dat wil zeggen dat de drama-opvoering 'objectief is', ofwel de tekst kent geen bemiddelende instantie tussen hetgeen gebeurt en dat wat waargenomen wordt. De vierde eigenschap is dat in de dramatekst altijd sprake is van gelijkheid van speeltijd en gespeelde tijd. Het laatste kenmerk is de boeiende werking die constant van een dramatekst uit moet gaan. Zo moet de dramaschrijver altijd de noodzaak voelen zijn publiek bij het spel te betrekken, anders mist dat publiek belangrijke delen van de plot.

Deze opvoeringsgerichtheid impliceert dus dat er altijd een bijzondere communicatielijn tussen de schrijver, via de tekst en auteurs en het publiek aanwezig is: een publieksgerichte aanpak. Door deze bijzondere communicatiesituatie wordt vaak gesteld dat de dramatekst met name bedoeld is om op te voeren. Ook Geljon (1992, p. 156) onderschrijft dit:

'een toneelstuk is immers niet geschreven om gelezen te worden, maar vormt de literaire basis voor de voorstelling.'

en hij gaat verder:

‘wie leerlingen echt wil laten kennismaken met drama zal ze dus eigenlijk moeten confronteren met het levende product in het theater. Trouwens, wie leest er ooit een toneeltekst voor zijn plezier? Het lijkt een typische schoolactiviteit en kan dan ook alleen gerechtvaardigd worden als het lezen verbonden wordt met de theatrale mogelijkheden die de tekst biedt en als voorbereiding op theaterbezoek het bekijken van dramaproducties op televisie.’

Bij literatuurtheoretici bestaat, door de noodzaak van het opvoeren van dramatekst, enige terughoudendheid om dramateksten als literatuur te beschouwen en als zodanig te ontleden. Dit komt, volgens Van den Bergh (1991, p. 26-28), omdat theoretici van mening zijn dat het ene deel van de tekst niet voor het publiek bestemd is en het andere deel alleen maar onder zekere voorwaarden, namelijk gesproken door acteurs met technici op een bühne, door dit publiek kan worden begrepen.

Van den Bergh is echter van mening dat dramateksten wel degelijk als tekst kunnen worden bestudeerd. Hier draagt hij enkele argumenten voor aan. Allereerst onderkent hij dat er bepaalde eigenschappen van een dramatekst zijn die pas ten volle kenbaar worden in de opvoering. Hij meent echter dat deze bouwprincipes, ofwel het ‘partituur’, wel degelijk kan worden bestudeerd door publiek en wetenschappers. Ten tweede zijn er volgens hem voldoende dramateksten die juist beter in de vorm van gedrukte tekst uit de verf komen. Zo zijn er diverse historische (zowel lyrische en epische) teksten die van oorsprong niet voor lezen bedoeld waren, maar juist voorgedragen of gezongen tot uiting moesten worden gebracht. Ook deze teksten worden nu in de gedrukte vorm bestudeerd. Een voorbeeld hiervan zijn de middeleeuwse dramateksten die nauwelijks nog worden gespeeld, maar onder meer in het voortgezet onderwijs nog steeds worden behandeld. Bovendien, zo stelt Van den Bergh, geldt ook voor de romanschrijver niet enkel het resultaat van de gedrukte tekst, maar gaat het de schrijver ook om zekere psychische processen die hij middels het aanbieden van de tekst bij de lezer op gang probeert te brengen. Dit kan ook worden bewerkstelligd door het lezen van een dramatekst die daarvoor niet perse hoeft te worden opgevoerd.

De bestudering van dramateksten noemt Van den Bergh drama-analyse. Of preciezer gedefinieerd, Van den Bergh omschrijft drama-analyse als: een systematische inventarisatie van kenmerken die drama's met elkaar gemeen hebben. De theorievorming door middel van het onderzoek naar de bijzondere eigenschappen van bepaald drama's, waarvan de resultaten zelf weer bijdragen tot hypothese- en theorievorming (p.13) noemt hij drama-theorie. Dramatheorie is daarmee gebaseerd op drama-analyse. Deze dramatheorie staat nadrukkelijk naast de theaterwetenschap. De theaterwetenschap richt zich namelijk voornamelijk op het onderzoek naar alles wat erbij komt kijken als een dramatekst met behulp van veelsoortige theatermiddelen tot een toneelvoorstelling wordt uitgewerkt. De drama-analyse en dramatheorie houdt zich hier verre van en concentreert zich op de eigenschappen van de tekst, net als literaire analyse dat doet bij epiek en lyriek. In het onderwijs is er niet zozeer sprake van een ontwikkeling van dramatheorie, maar kan er enkel worden gesproken over drama-analyse: een onderzoek naar de eigenschappen van een drama.

1.2 Velden en actoren

De positie van de dramatekst in het onderwijs wordt bepaald door bepaald door de machtsstrijd en

spanningsveld tussen verschillende actoren en velden. Het denken in velden, posities en de machtsstrijd die hier een rol in speelt, is gebaseerd op de theorie van Pierre Bourdieu (1983). Om de verhoudingen tussen de verschillende velden en de positie van de verschillende actoren wordt deze veldtheorie hier uiteengezet. In dit onderzoek hebben we voornamelijk te maken met drie velden: het theaterveld, het literaire veld (beide onderdeel van het culturele veld) en het onderwijsveld. In het culturele veld bewegen zich actoren als makers, schrijvers, ensembles, critici en wetenschappers. In het onderwijsveld bewegen zich onder meer actoren als docenten, leerlingen, universiteiten, directies, OCW, onderwijsraden en het CITO. Hieronder worden de velden en de verhoudingen tussen en in de velden verder omschreven.

Bourdieu heeft de theorie van de velden en de machtsverhoudingen in en tussen de velden geïntroduceerd in een zogenaamde 'veldtheorie'. Dit houdt in dat hij er van uitgaat dat er grenzen zitten aan een bepaalde sociale omgeving, waardoor er afgebakend veld ontstaat. Dit betekent niet dat de actor –bijvoorbeeld een persoon, organisatie of groep- in een vacuüm handelt. Hij bevindt zich in een sociale context, waar sociale verhoudingen en sociale situaties zijn positie bepalen. In dit veld heeft een actor een bepaalde positie. Deze positie wordt, volgens Bourdieu, bepaald door de positie van andere actoren, die hun positie voornamelijk weer te danken hebben aan de hoeveelheid kapitaal die zij hebben vergaard (p. 212). Binnen het veld vindt er altijd een machtsstrijd plaats over dit kapitaal. Uiteindelijk vindt er tussen de velden ook een machtsstrijd plaats.

Bourdieu spreekt van verschillende soorten kapitaal. Hij maakt een onderscheid tussen het economisch kapitaal (financiële middelen), het sociaal kapitaal (milieu, opvoeding, relaties, netwerken, en zodoende de mate van invloed), het culturele kapitaal (kennis, (cognitieve) vaardigheden en opleiding van een persoon) en het symbolische kapitaal (status van een actor). Dit symbolische kapitaal heeft vaak een zwaartepunt op een economisch, sociaal of cultureel kapitaal, maar blijft altijd een combinatie van deze drie (Schinkel 2007, p. 709-710). In het algemeen kunnen we zeggen dat bij symbolisch kapitaal geldt dat prestige, prestige genereert. Daarnaast zijn de kapitaalvormen onderling converteerbaar. Om meer kapitaal te krijgen moet de actor over de juiste 'habitus' beschikken. De actor moet beschikken over een bepaalde mate en bepaalde hoeveelheid aan capaciteit, welke zijn gebaseerd op onder meer denkbeelden, verworvenheden en de intelligentie om te handelen (p. 709). Volgens Bourdieu is dan ook niet alleen geld, maar ook andere soorten kapitaal een manier om onderscheid aan te brengen in de maatschappij (UVA, 2011).

Het theaterveld en het literaire veld bevinden zich in het culturele veld (dat weer onderdeel uitmaakt van een groter veld). In zowel het theater veld als het literaire veld is het culturele en symbolische kapitaal dominant. In het culturele veld vindt met name een strijd plaats om deze twee kapitalen, omdat de positie van een actor in dit veld wordt bepaald door het hebben van cultureel en symbolisch kapitaal. Zo wordt de positie van een van deze actoren bijvoorbeeld bepaald door het hebben van een 'goede smaak' op literair gebied en/of een uitgebreide kennis van de canon. Zo wordt het lezen van *Hamlet* als meer waardevol gezien dan het lezen van *Bridget Jones' Diary*. Niet omdat *Hamlet* inhoudelijk superieur is, maar omdat aan deze tekst cultureel een hogere waarde wordt toegedicht (UVA, 2011). Economisch en sociaal kapitaal speelt hier een veel kleinere rol. Bourdieu is dan ook niet geïnteresseerd in de esthetische waarde van teksten, maar in hun waarde in termen van

cultureel kapitaal.

In het onderwijs gaat het met name om het vergaren van sociaal kapitaal. Dit sociale kapitaal wordt mede vergaard door doelbewust een school te kiezen: dat betekent niet alleen voor welke stroming een leerling kiest, maar ook in welke stad of buurt de school staat, of het een privé- of een publieke school betreft, en over welke focus de school legt, denk aan bijvoorbeeld een vrije school tegenover een technasium.

1.3 Canon en leeslijsten

Canons beïnvloeden voor een groot deel de positie van (drama)teksten in het culturele veld of onderwijsveld. De eerder genoemde *Hamlet* is eerder een canoniek werk dan *Bridget Jones' Diary*. Op deze manier krijgt de Hamlet-lezer meer culturele waarde dan de lezer van *Bridget Jones' Diary*. Tegelijkertijd krijgt de lezer van *Hamlet* meer symbolisch en cultureel kapitaal, waardoor deze actor meer invloed kan uitoefenen op de positie van teksten in een veld. Hoe dat precies zit wordt hieronder uiteengezet. Allereerst een definitie van een canon. Een canon is volgens Mooij (1985, p. 23):

'een verzameling van literaire werken die in een samenleving als waardevol erkend worden, en die dienen als referentiepunten in de literatuurbeschouwing (met name de literaire kritiek) en in het onderwijs (en daar dan ook onderwezen worden).'

Over de vorm van een canon is eigenlijk iedereen het wel eens: het is een lijst met, in het kader van dit onderzoek, teksten. Een canon bevat namelijk een aantal richtinggevende, superieur geachte literaire werken, kunstwerken of studies. Ze moeten binnen het vakgebied als gezaghebbend gelden, als de norm waaraan ook anderen proberen te voldoen. Maar, zo zegt Mooij (p. 24), de canon is

'per definitie een sociale aangelegenheid, die berust op de uitkomsten van een sociaal proces. Waarin de instituties van cultuur en onderwijs een niet weg te denken rol spelen. Zij definiëren de canon, maar geven deze ook door aan toekomstige generaties door middel van, bijvoorbeeld leeslijsten.'

Maar Mooij onderkent dat er veel problemen zijn in de vorming van een canon. Een punt van discussie is onder meer wie de canon moet samenstellen. Een reden daarvoor is dat de samenleving zoals die hierboven door Mooij wordt genoemd, vaak maar een deel van de samenleving representeert. Daarbij bestaan binnen dit deel van de samenleving ook vaak nog uiteenlopende meningen. Mooij stelt dat wetenschappers en kenners uit het, in zijn geval, literaire veld het beste antwoorden kunnen geven op de vraag wat de inhoud van de canon zou moeten zijn. Zij hebben namelijk het overzicht, zij kennen de referentiepunten en zij hebben (het) kapitaal waardoor zij de input in de canon en de positie van de canon kan beïnvloeden.

Een ander punt van discussie is vervolgens wat in de canon moet worden opgenomen. Volgens Bourdieu gaat het in deze discussie niet om de vraag welk genre, of welke stroming of boek *objectief* het beste is, maar om de vraag uit welk genre, stroming of benadering op een bepaald moment het *meeste culturele kapitaal* te slaan is. Zo wordt het samenstellen van een canon in wezen een bepaalde machtsstrijd. De strijd tussen verschillende actoren, maar ook tussen literaire genres,

stromingen of boeken om cultureel kapitaal.

Mooij vindt dat de inhoud het verdient om bediscussieerd te worden, want voor Mooij is de discussie inherent aan (de samenstelling van) een canon. Mooij (1985, p. 26) stelt namelijk dat voor al die gebieden die *er iets toe doen*, die van betekenis worden geacht door collectieve keuzes tot stand moeten komen. Hij vindt dan ook dat zolang men een bepaald erfgoed (dus bijvoorbeeld de vijftig vensters, of in Mooij zijn geval, literaire werken) belangrijk acht, er op één of andere manier een canon tot stand zal moeten komen. Juist omdat zij het waard zijn om publiek bediscussieerd te worden.

Ondanks de kritiek, zien velen het belang van een canon.³ Mooij (p. 28-32) draagt voor het belang van een canon drie argumenten aan. Ten eerste betreft canoniseren het behoud en bewustwording van de waarde van traditie en historisch besef. De canon is, als het goed is, een middel om een samenleving in staat te stellen de meest waardevolle elementen in haar culturele geschiedenis te behouden en een middel om die culturele geschiedenis in hoofdlijnen te kunnen overzien. De canon moet houvast geven, zowel in het specifieke veld waarin zij opereert, als in de samenleving als geheel. Zij moet in zichzelf een belangwekkende en bewonderenswaardige selectie zijn, het waard zijn om je er in te verdiepen, maar ook geschikt zijn om producten die erbuiten liggen bediscussieerbaar te maken. Een ander argument voor de noodzaak van canonvorming is om bepaalde werken te waarborgen en daarmee de cultuur in het algemeen voort te laten bestaan. Het verleden werkt door in het heden en in de toekomst. Kennis van de klassieken is onontbeerlijk, omdat zij nu eenmaal onze cultuur mede blijvend bepaald hebben.

Belangrijk voor dit onderzoek is dat een canon niet gelijk kan worden gesteld aan een leeslijst. Want, in navolging van Mooij, didactische principes kunnen bij de bepaling van (de speelruimte voor) leeslijsten een rol spelen en tot zekere variaties aanleiding geven. Maar, zo stelt Ann Rigney (2008, p. 67) het onderwijs is een grote speler op het gebied van de reproductie van boeken. Daar wordt het zaadje gepland voor het proces dat een jongere generatie op haar beurt de behandelde stof of boeken weer doorgeeft aan een volgende generatie. Zij concludeert dat daarmee het onderwijs van oudsher de plek is waar de waarde van teksten steeds opnieuw wordt bevestigd.

1.4 Besluit

In navolging van Van der Bergh, gaat dit onderzoek eveneens uit van het principe dat de dramatekst prima zelfstandig kan worden gelezen en kan worden geanalyseerd. Het bestuderen van de dramatekst, de partituur, noemen we in dit onderzoek echter geen literaire analyse, maar drama-analyse en dramatheorie (p. 13).

Deze dramatekst beweegt zich in twee velden: het culturele veld (bestaande uit het literaire veld en het theaterveld) en het onderwijsveld. De culturele en symbolische waarde die aan de dramatekst wordt gegeven is bepalend voor de positie van de dramatekst in deze velden en zo geeft

³ Een voorbeeld van een hevig debat rondom de canon is die rond de *Canon van Nederland* opgesteld door de commissie-Van Oostrom. Met de introductie van de *Canon van Nederland* ontstond een hevige discussie op over het canonbegrip, de inhoud en functie van een canon. Daarnaast week de discussie wel eens naar discussies over 'de' nationale identiteit of nationaliteit, over hoge versus lage cultuur of over de vraag of het een dwingende of een open handleiding betrof (Twaalfhoven, 2009, p. 2). Daarbij ontstonden uit allerlei verschillende velden specifieke canons, zoals 'de canon van de Nederlandse klassieke muziek, de 'canon van de Nederlandse militaire geschiedenis' en 'de canon van de wiskunde' (Adams en Hendriks (2007). Ineens leek het vastleggen van de 'meest' waardevolle elementen uit (een deel van) de Nederlandse cultuur een belangrijke issue in de samenleving.

(het lezen van een) dramatekst ook weer kapitaal aan actoren. Deze positie van een dramatekst wordt voor een deel bepaald door de canon, terwijl de canon ook weer wordt bepaald door de actoren en de machtsverhoudingen tussen deze actoren in de velden. De positie van de dramatekst is constant aan verandering onderhevig: er zijn decennia waar er meer waarde aan een dramatekst toegekend wordt dan in het volgende en in het ene veld wordt zij meer (h)erkend dan in het andere. Welke positie de dramatekst in de verschillende velden heeft en wat de oorzaken en gevolgen daar van zijn, komt in het volgende hoofdstuk aan de orde.

Hoofdstuk 2. De velden

In hoofdstuk 1 zijn de conceptuele kaders voor dit onderzoek geschetst. In hoofdstuk twee vul ik deze vervolgens nader in. Ten eerste zullen de verschillende velden, zoals in hoofdstuk 1 benoemd, worden beschreven: aan de ene kant het onderwijsveld met beschrijvingen van het vak Nederlands, het literatuuronderwijs, het cultuuronderwijs (de vakken CKV en Kunst) en aan de andere kant het culturele veld. Ook wordt de positie van de dramatekst in het huidige onderwijsveld en het culturele veld aangegeven. Zo ontstaat een zo compleet mogelijk beeld van de plaats van de dramatekst in het (kunst-, cultuur- en literatuur)onderwijs en een indruk van de positie van de dramatekst in het culturele veld. Tot slot komt het literatuuronderwijs in Vlaanderen en het gebruik van dramateksten aldaar aan bod. Deze verschilt namelijk met het gebruik van dramateksten in Nederland en daarom biedt dit inzicht in manieren waarop dramateksten (ook) in het Nederlandse onderwijs kunnen worden geïncorporeerd.

In het onderwijs zijn er diverse plekken waar dramateksten een plek kunnen hebben. Deze plek bepaalt wat het doel is van de behandeling van dramatekst en op welke manier de dramatekst wordt behandeld of in de les wordt geïntegreerd. Uiteindelijk moet dit altijd bijdragen aan de algemene doelstelling van het voortgezet onderwijs:

‘het voortgezet onderwijs zorgt dat leerlingen in deze fase van de doorlopende leerlijn hun talenten maximaal kunnen ontplooien en vervolgonderwijs kunnen volgen dat het best past bij hun talenten. Het bereidt hen voor op volwaardige deelname aan de samenleving en een bij hun talenten passende (toekomstige) positie op de arbeidsmarkt’ (Nederland, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011).

2.1 Het vak Nederlands

De Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) heeft als kerndoel van het onderwijs in de Nederlandse taal geformuleerd: de taalvaardigheid van leerlingen vergroten. Dit betreft niet enkel het doel van het vak Nederlands, deze is namelijk nog preciezer. De kern van het vak Nederlands, zo beschrijft de SLO, bestaat namelijk uit het verwerven, verwerken en presenteren van informatie en meer algemeen uit het leren communiceren met behulp van de Nederlandse taal. Dit kan zowel mondeling, schriftelijk of in een combinatie daarvan (SLO, 2011, p. kerndoelen).

Vanuit dit uitgangspunt heeft het ministerie van OCW in de onderbouw van het voortgezet onderwijs 58 kerndoelen opgesteld. Deze zijn geordend in zeven domeinen: Nederlands, Engels, wiskunde, mens en natuur, mens en maatschappij, kunst en cultuur, bewegen en sport. Deze beschrijven wat, volgens het ministerie, leerlingen nodig hebben voor persoonlijk, maatschappelijk en beroepsmatig functioneren. Het uiteindelijke doel van het voortgezet onderwijs. Scholen hebben daarmee de ruimte gekregen om zelf inhoudelijke keuzes te maken in het onderwijsprogramma voor leerlingen, zolang de kerndoelen in acht worden genomen. Voor Nederlands zijn in de onderbouw de volgende kerndoelen geformuleerd:

1. De leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken.

2. De leerling leert zich te houden aan conventies (spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en leert het belang van die conventies te zien.
3. De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van zijn woordenschat.
4. De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven teksten.
5. De leerling leert in schriftelijke en digitale bronnen informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor hemzelf en anderen.
6. De leerling leert deel te nemen aan overleg, planning, discussie in een groep.
7. De leerling leert een mondelinge presentatie te geven.
8. De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoet komen en zijn belevingswereld uitbreiden.
9. De leerling leert taalactiviteiten (spreken, luisteren, schrijven en lezen) planmatig voor te bereiden en uit te voeren.
10. De leerling leert te reflecteren op de manier waarop hij zijn taalactiviteiten uitvoert en leert, op grond daarvan en van reacties van anderen, conclusies te trekken voor het uitvoeren van nieuwe taalactiviteiten.

Deze tien kerndoelen zijn vooral gericht op de communicatieve functie van de Nederlandse taal en kennen een belangrijke plaats toe aan strategische vaardigheden. Daarnaast wordt ook aandacht besteed aan culturele en literaire aspecten (kerndoelen 2 en 8) (Nederland. *Rijksoverheid*. 2010).

Daarbij zijn er ook verschillende eindtermen geformuleerd voor het eindexamen van het vwo. Deze eindtermen zijn te vinden op examenblad.nl.⁴ De eindtermen richten zich op zes domeinen: leesvaardigheid, mondelinge taalvaardigheid, schrijfvaardigheid, argumentatieve vaardigheden, literatuur, oriëntatie op studie en beroep. Voor de precieze invulling van deze domeinen, zie bijlage één.

Vervolgens heeft SLO overzichten gemaakt voor havo/vwo en vmbo, waarop per vak en per leergebied te zien is welke doorlopende lijn er is vanuit deze kerndoelen in het primair onderwijs en de onderbouw naar de examenprogramma's in de bovenbouw. Scholen kunnen deze overzichten gebruiken bij het vormgeven van een doorlopende leerlijn voor het eigen vak, of voor het leergebied (SLO, 2011, p. voortgezet onderwijs). Voor het overzicht van de doorlopende leerlijnen zie bijlage twee.

Met deze informatie in ons achterhoofd zien we dat er slechts enkele aanknopingspunten voor dramateksten in het onderwijs zijn. Kerndoel twee en acht bieden een opening en ook kerndoel negen kan een opening bieden. Dit betekent dat binnen het vak Nederlands het literatuuronderwijs voornamelijk ruimte biedt om dramateksten te behandelen. Enerzijds laat deze opmerking zien hoe betrekkelijk de ruimte is om dramateksten meer voor het voetlicht te krijgen in het onderwijs en anderzijds laat het zien waarom een groot deel van deze studie zich richt op dit gebied.

2.2 Literatuuronderwijs

⁴ Examenblad.nl is de officiële website voor de examens in het Voortgezet Onderwijs. Deze site is een initiatief van de directie Voortgezet Onderwijs van het Ministerie van OCW en het College voor Examens (Examenblad, 2011).

2.2.1 Vorm

Het literatuuronderwijs in de tweede fase neemt een bijzondere positie in. Het is, op de meeste scholen, geen apart vak, maar er wordt wel een apart cijfer op de eindlijst voor literatuur gegeven dat volwaardig meetelt in de slaag/zak regeling. Er zijn minimaal twee manieren om het literatuuronderwijs op een middelbare school in de tweede fase te organiseren: via geïntegreerd literatuuronderwijs (GLO) danwel niet geïntegreerd literatuuronderwijs. Wanneer literatuur niet geïntegreerd gegeven wordt en dus bij de afzonderlijke vakken blijft, bepalen de docenten van die vakken de inhoud van de literatuur en hebben ze meestal ook geen weet van de inhoud bij de andere talen. Bij integratie zijn alle betrokken vakken samen verantwoordelijk voor het hele programma dat daardoor een grote samenhang en consistentie vertoont (Hoebers, & Witte, 1998, p. 7). Of een school GLO aanbiedt, hangt van de opinie af van de talentdocenten op een school. Het lijkt erop dat door praktische problemen het GLO niet van de grond komt, hoewel GLO in de vakdidactische literatuur enthousiast is ontvangen (Hermans, 2007, p. 6). Ook uit het *Vakdossier Tweede Fase Nederlands* blijkt dat het GLO maar op een enkele school succesvol is. In het vakdossier van 2006 worden maar een stuk of dertien (succesvolle) scholen genoemd (Bonset, 2007). Vanwege de integratie van kunst-, cultuur- en literatuuronderwijs in dit vak, is deze vorm van literatuuronderwijs desalniettemin in het onderzoek meegenomen.

2.2.2 Inhoud

Het algemene doel 'leesbereidheid en –plezier', dat wil zeggen 'de leerlingen te laten ervaren dat lezen prettig kan zijn, in de hoop dat zij op eigen initiatief literaire teksten blijven of gaan lezen' wordt door veel docenten, zowel in het havo als in het vwo het meest van toepassing geacht op de eigen literatuurlessen (Janssen, 1998, p. 42). Veel docenten zouden dus graag leerlingen interesse voor en plezier in het lezen van literatuur mee willen geven. Niet alleen omdat ze het zelf leuk en ontspannend vinden, maar ook omdat in literatuuronderwijs vaardigheden kunnen worden aangeleerd die bij andere schoolvakken of de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen van pas kunnen komen. Zo leren leerlingen het heden met het verleden verbinden (Van Assche, 1992, p. 62), maken ze kennis met een andere denkwereld (p. 62) en leren ze beter andere media te begrijpen en interpreteren (Korsten, 2006, p. 29). Bovendien bevordert literatuuronderwijs de ontwikkeling van het analytisch vermogen (p. 27) en stimuleert het de individuele ontplooiing (Slings, 2000, p. 162).

Deze, vrij idealistische, doelen zijn natuurlijk niet de enige doelen die een docent heeft met literatuuronderwijs. De docent heeft immers de primaire taak kennis over te dragen, waarbij hij aan de eindtermen van de Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven (CEVO) moet voldoen. Voor het havo en vwo is het domein E opgenomen (CEVO, 2010). Dit domein is opgebouwd uit drie subdomeinen, te weten: (E1) Literaire ontwikkeling, (E2) Literaire begrippen en (E3) Literatuurgeschiedenis. Voor 'literaire ontwikkeling' moet de leerling beargumenteerd verslag kunnen uitbrengen van de leeservaringen van de zelf geselecteerde Nederlandse literaire werken (havo: acht, vwo: twaalf, waarvan minimaal drie van vóór 1880). Kennisoverdracht zit hem met name in domein E2 en E3. Het domein literaire begrippen betreft het eigen maken van het begrippenapparaat om hiermee vervolgens literaire tekstsoorten te kunnen interpreteren. Het domein literatuurgeschiedenis, houdt in dat de leerlingen in staat zijn "in hoofdlijnen" een overzicht kunnen geven van de

literatuurgeschiedenis en de (gelezen) literaire werken in het juiste historische perspectief kunnen plaatsen.

Het literatuuronderwijs kan volgens Janssen (1998, p. 3-7) dan ook op verschillende manieren benaderd worden, namelijk de auteursgerichte benadering, de tekstgerichte benadering, de contextgerichte benadering en de lezersgerichte benadering. De auteursgerichte benadering wordt gekenmerkt door een overheersende aandacht voor de biografie van de auteur en voor literair-historische informatie. De nadruk ligt op 'cultureel erfgoed' en is sterk canoniek. De tekstgerichte benadering neemt de tekst als centraal uitgangspunt, waarbij structuuranalyse het belangrijkste onderdeel in het programma is. Uiteindelijk gaat het in dit onderwijs om het bijbrengen of bevorderen van de esthetische ervaring, die vanuit de tekst zelf moet worden ontdekt. De contextgerichte benadering heeft maatschappelijke vorming of bewustwording ten doel en de docent begeleidt hier slechts in. De vraag die centraal staat is hoe die literaire tekst zich verhoudt tot de maatschappelijke, sociaal-economische en politieke werkelijkheid. Teksten worden dan ook vaak thematisch aangeboden. Bij de lezersgerichte benadering tot slot, gaat het om het verschil van interpretatie van teksten. Het accent in dit onderwijs ligt op identificatie en persoonlijke beleving: canonieke teksten worden veel minder aangeboden en er wordt meer rekening gehouden met individuele verschillen tussen leerlingen.

De invulling van de les hangt dan nog voor een groot deel af van de voorkeuren van de docent. Een docent moet het willen geven van een leuke, motiverende en goed aansluitende les enerzijds, zien te combineren met het willen en moeten overbrengen van literair(historisch)e kennis anderzijds. Uit de vier benaderingen kunnen vier verschillende profielen van leraren Nederlands worden gedestilleerd (p. 70-71): culturele vormers, literair-esthetische vormers, maatschappelijke vormers en individuele ontplooiers. Culturele vormers besteden de meeste tijd aan literatuurgeschiedenis. Zij bespreken in de klas meer poëzie en minder verhalend proza en vinden het belangrijk dat canonieke werken worden besproken. Literair-esthetische vormers streven ernaar meer tijd te besteden aan literatuurtheoretische onderwerpen en formele aspecten van literaire teksten dan alle andere groepen. Kennis van structuuranalytische begrippen en het leren hanteren van een structuuranalytische aanpak bij het lezen van literatuur nemen bij deze groep binnen het curriculum een grotere plaats in. Maatschappelijke vormers besteden relatief de meeste aandacht aan de belevingswereld van de leerling in relatie tot de gelezen tekst, waarbij veel ruimte is voor moderne lezersgerichte begrippen. Ook hebben zij meer aandacht voor de niet-literaire achtergronden en peilen zij vaak de beginsituatie van de leerling. De individuele ontplooiers hebben geen unieke kenmerken. Hetgeen deze groep bindt is vaak een relatieve desinteresse voor literatuurgeschiedenis, literatuurtheorie, poëzie en de formele aspecten van teksten. Zij besteden, net als de maatschappelijke vormers, veel aandacht aan de belevingswereld van de leerlingen en aan moderne, lezersgerichte begrippen. Zij hechten veel waarde aan persoonlijke reacties en waardeoordelen.

Het literatuuronderwijs volgt de ontwikkelingen in de literatuurwetenschap op enige afstand: de historisch-biografische aanpak kreeg in de loop van de zeventiger jaren concurrentie van de structuuranalytische aanpak en in het afgelopen decennium is tekstervaring en de leerlinggerichte benadering in het onderwijs eerst tegenover en vervolgens naast tekstbestudering komen te staan (Dirksen, 1995). Daar zijn wij nu: tekstbestudering naast tekstervaring. Waar het accent ligt, hangt van

het profiel van de docent af.

2.2.3 Literatuurmethodes

Hieronder volgt een overzicht van vier verschillende methodes van literatuuronderwijs die ik heb bestudeerd. Ik heb onderzocht op welke manier toneel en dramateksten in het literatuuronderwijs worden opgenomen en welke opdrachten hieraan zijn gekoppeld. Tot slot volgen enkele overeenkomsten en verschillen tussen de verschillende literatuurmethodes.

- *Literatuur*

Literatuur (Dautzenberg, e.a., 1999) bestaat uit een basis- en werkboek. Het basisboek is opgedeeld in zestien hoofdstukken. Hiervan bestaan de acht oneven hoofdstukken uit literaire geschiedenis. De acht even hoofdstukken behandelen de literaire theorie: 'literaire begrippen' en 'het leesdossier'.

In *Literatuur* worden drama en dramatekst uitvoerig behandeld in het eerste hoofdstuk 'De middeleeuwen' en in het tweede hoofdstuk 'grondbegrippen'. In de behandeling van het middeleeuws drama, gebruikt Dautzenberg het dramastuk *Marike van Nieumeghen* ter illustratie. In het tweede hoofdstuk worden de kenmerken van en verschillen tussen 'epiek', 'lyriek' en 'dramatiek'. Bij dramatiek worden summier termen als tragedie, blijspel, lucht en melodrama uiteengezet. De opdracht hierbij is een praktische en luidt 'zoek de niet-literaire betekenissen van de cursief gedrukte woorden uit de eerste alinea op in een woordenboek' (p. 11). Analyse- of reflectieopdrachten worden niet aangeboden. *Literatuur* kan als naslagwerk zeer goed worden gebruikt, maar is voor de leerling niet een aansprekende methode.

Er worden verder in het boek nog wel dramateksten genoemd, maar meer dan een benoeming is het niet. Het gaat hier om de teksten *Warenar* van Pieter Cornelisz. Hooft (1617), *Spaansche Brabander Jerolimo* (Gerbrand Adriaensz. Bredero, 1617). En in het kader van buitenlandse literatuur worden de stukken *La cantatrice chauve* van Eugene Ionesco, (1950), *The Caretaker* (Harold Pinter, 1959), *Peer Gynt* (Henrik Ibsen, 1867) en verschillende stukken van Bertolt Brecht genoemd. Eveneens wordt een fragment uit *Wachten op Godot* van Samuel Becket (vertaling van Jacoba van Velde, 1953) (p. 320) getoond.

- *Laagland*

Laagland (Van de Meulen & Kraaijeveld, 2004) omvat een informatieboek en twee zogenoemde verwerkingsboeken. De stof van het informatieboek is verdeeld in vijf pijlers: lezer, tekst, auteur, context of literatuurgeschiedenis. Iedere pijler bestaat uit een of meerdere hoofdstukken. Het informatieboek bevat alle informatie en theorie die nodig is om de opdrachten in de verwerkingsboeken en de opdrachten voor het leesdossier goed uit te kunnen voeren.

In *Laagland* wordt drama behandeld wanneer de literatuur uit de zestiende en zeventiende eeuw aan bod komt. Hier wordt de functie van toneel in een maatschappelijke context geplaatst en is er aandacht voor verschillende vormen van toneel, namelijk tragedie, komedie en klucht.

In het laatste hoofdstuk is een literatuurlijst opgenomen. De meerderheid van de genoemde titels betreft romans, maar er worden ook suggesties gedaan voor dramateksten. Dit zijn uit de middeleeuwen *Elckerlijc*, *Esmoreit*, *Lanseloet van Denemerken*, en *Marieken van Nieumeghen*. Uit de zestiende en zeventiende eeuw worden genoemd van Bredero *Klucht van de koe*, *Klucht van de*

meulenaer, Spaanschen Brabander en *Moortje van Hooft, Warenar van Huygens Trijntje Cornelis* en van Van den Vondel *Gijsbreght van Aemstel* en *Lucifer*. Werken uit de achttiende eeuw die in de lijst zijn opgenomen zijn *Het wederzijds huwelijksbedrog* en *De Wiskunstenars of het gevluchte juffertje* van Langendijk genoemd. De stukken van na 1880 die zijn opgenomen zijn *Op hoop van zegen* van Heijermans, *Vrijdag* en *Een bruid in de morgen* van Claus. Vrijwel al deze teksten zijn geschreven voor 1880. Dit is opvallend wanneer we deze lijst vergelijken met de suggesties die voor poëzie en proza worden gedaan: daarvan worden verschillende suggesties gedaan van werken die in de twintigste eeuw zijn geschreven. Met betrekking tot dramateksten ligt het zwaartepunt echter duidelijk op werken van voor 1880. In het verwerkingsboek wordt één opdracht gewijd aan drama. Naar aanleiding van een fragment uit het eerste bedrijf van Bredero, *Spaanschen Brabander* worden vragen gesteld over zowel narratologie, als over het doel van de tekst.

- *Elderado*

De methode *Elderado* (Schilleman, e.a., 2004) bestaat uit een basisboek dat gebruikt kan worden voor alle talen. Het basisboek is bedoeld voor het literatuuronderwijs Nederlands, Duits, Engels en Frans. Hierin kan men informatie vinden over literaire begrippen en de literatuurgeschiedenis. Ook zijn er modellen opgenomen voor leesverslagen. Daarnaast is er per taal een boek met teksten en opdrachten beschikbaar en een bijbehorend uitwerkingenboekje. Hierin staan teksten, gedichten en opdrachten.

In *Elderado* bestaat veel aandacht voor de dramatekst en theater. Er wordt ook, hoewel minimaal, ingegaan op hoe een dramatekst is opgebouwd. Zo wordt bijvoorbeeld het verschil tussen hoofdtekst en neventekst uiteengezet. Verder worden de verschillende toneelvormen behandeld. In deze methode zijn dat niet alleen tragedie, treurspel, komedie, klucht en sketch benoemd, maar ook het epische, absurdistische en moderne toneel en het luisterspel, cabaret, de musical, de film en televisieseries komen aan bod. Daarnaast wordt in het hoofdstuk van de literatuurgeschiedenis in elke historische periode onder het kopje 'kunst in vogelvlucht' aandacht aan toneel besteed. In deze paragrafen wordt de maatschappelijke functie van toneel aangestipt en komen haar belangrijkste kenmerken in de specifieke historische periode aan de orde.

In het opdrachtenboek staat een heel hoofdstuk in het teken van drama. Een deel van de opdrachten is gebaseerd op een stuk tekst uit het televisieprogramma *Jiskefet* van Herman Koch, Kees Prins en Michiel Romeyn. Een ander fragment komt uit het middeleeuwse stuk *Esmoreit*, een derde uit Onno Zwier van Harens zijn *Agon, Sulthan van Bantam* en een laatste opdracht is gebaseerd op een deel uit Paul van Vliets show *Over Leven*, namelijk *Benny II (ik en de rector)* (Schilleman, 2004, p. 72-80). In een ander hoofdstuk wordt nog het stuk *Een wederzijds huwelijksbedrog* (1714) van Pieter Langendijk behandeld (p. 219). Tot slot wordt in het hoofdstuk 'modellen' van een bezoek aan een voorstelling (zij denken dan bijvoorbeeld aan een poëzieavond, poetry slam-avond, een cabaretvoorstelling een toneelopvoering of een film) een format geleverd voor een bezoekverslag.

- *Dossier Lezen*

Dossier Lezen (Dirksen, 2002) bestaat uit één katern. Hierin staan zowel de achtergrondinformatie als de opdrachten. Er zijn verschillende katernen voor Frans, Duits en Engels, waarin specifieke

opdrachten voor en in deze talen staan. *Dossier Lezen* wordt als basisboek gebruikt.

Toneel wordt opgevoerd als de derde verschijningsvorm van literatuur, naast proza en poëzie. Hierbij wordt expliciet vermeld dat een dramatekst lezen de tekst eigenlijk geen recht doet: toneel moet je gespeeld zien. Daarna wordt in amper twee pagina's de geschiedenis van toneel door de eeuwen heen en de structuur van een toneelstuk uiteengezet. Als belangrijke toneelschrijvers worden genoemd Hugo Claus (*Een bruid in de morgen* 1953, *Suiker* 1958,) en Willem Jan Otten (*Een sneeuw* 1983).

Het boek omvat veel fragmenten. De dramateksten die opgenomen zijn *Elckerlijc*, (uit vijftiende eeuw), *Marike van Nieumeghen* (rond vijftienhonderd) en Joost van den Vondels *Gijsbreght van Aemstel* (1637) en *Lanseloet van Denemerken* (veertiende eeuw). Opdrachten gaan voornamelijk over het taalgebruik en het verhaal en de moraal.

De aandacht voor de analyse en het gebruik van dramateksten is zeer summier in de bovenstaande methodes. Eveneens het gebruik van fragmenten. De meerderheid van de dramateksten die worden aangehaald of aangedragen betreft teksten van voor 1880 en behoren tot de Abele spelen of tot de spelen van de Rederijkers. Ook buitenlandse teksten komen hier en daar nog ter sprake.

Dramateksten van na 1880 komen nauwelijks aan bod. Hugo Claus en Herman Heijermans zijn de enige meer recentere schrijvers die nog een enkele keer worden genoemd.

Eldorado besteedt verreweg de meeste ruimte en aandacht aan dramateksten. De verschillende mate van aandacht voor dramateksten in de methodes is gedeeltelijk te verklaren van de uiteenlopende doelstellingen van de methodes, stelt Nicolaas (2003, p. 39-44). Deze doelstellingen sluiten aan bij de eerder genoemde benaderingen van Janssen (1998). Culturele vorming is de overheersende doelstelling van de methodes *Eldorado* en *Literatuur: geschiedenis en leesdossier*. In deze methodes is de meeste ruimte gereserveerd voor vragen over (teksten uit) de literatuurgeschiedenis. Daar heeft toneel ook een plaats in gekregen. *Laagland* heeft als belangrijkste doelstelling 'esthetische vorming'. De nadruk ligt dan ook op meer tekstbestuderende vragen. Individuele ontplooiing is de overheersende doelstelling van *Dossier Lezen*. Dit is volgens Nicolaas de methode met de meest leerling-gerichte aanpak. Deze methode gaat er vanuit dat je toneel moet zien en niet moet lezen: er wordt dan ook geen dramatekst behandeld.

Er zijn wel buiten de genoemde literatuurmethodes, aanzetten gemaakt voor het behandelen van dramateksten in het voortgezet onderwijs, bijvoorbeeld door Coppens (1990) in *Tekst, toneel, televisie Lesmateriaal bij Saltimbank* en *Literatuur en Leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs* door Cor Geljon en Dick Coutinho (1994). Deze methodes zijn vrij gedateerd en de opdrachten en opzet komen in soortgelijke vorm niet terug in de methodes van het literatuuronderwijs, noch in de methodes van CKV.

2.3 Kunst- en cultuuronderwijs

Naast het vak Nederlands en/of het literatuuronderwijs, is er nog een plek in het onderwijs waar de dramatekst een plek krijgt of kan krijgen, namelijk in het kunst- en cultuuronderwijs: bij CKV of bij Kunst. Met de invoering van dit vak kreeg cultuureducatie en de culturele wereld een stevigere plek in het onderwijs.

2.3.1 CKV en Kunst

Het vak CKV is in 1999 onderdeel gaan uitmaken van het verplichte curriculum in het voortgezet onderwijs. CKV kent alleen een schoolexamen. Als onderdeel van de Tweede Fase in de bovenbouw van havo en vwo was CKV2 een exponent van ervaringsgericht onderwijs, ook wel 'het nieuwe leren' genoemd (Dieleman, 2010, p. 9). Het vak CKV is opgedeeld in vier domeinen: 'culturele activiteiten', 'kennis van kunst en cultuur', 'praktische activiteiten' en 'reflectie en kunstdossier'. Het eerste domein vormt de kern van CKV. De doelstelling van CKV is:

'de leerling kan een gemotiveerde keuze maken voor hem betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur, op grond van: ervaring met deelname aan culturele activiteiten, kennis van kunst en cultuur, praktische activiteiten op het gebied van een of meer kunst disciplines, de reflectie daarop. Het handelingskarakter van CKV staat voorop: een leerling moet ervaren wat kunst en cultuur is' (p. 119-120).

Het vak Kunst wordt in het centraal examen afgenomen en heeft drie domeinen waarbinnen doelstellingen zijn geformuleerd, namelijk de ontwikkeling van vaardigheden en de ontwikkeling van het reflecterend vermogen. Daarnaast kent het examen verschillende onderwerpen waarop in de voorgaande jaren verdiepend op in is gegaan en waarover leerlingen kennis moeten hebben vergaard (CEVO, 2011). Het vak Kunst richt zich met name om de actieve vorm van kunsteducatie, maar ook voor een klein deel op reflectie. Reflectie op het eigen individu en reflectie op het maakproces en eindproduct. De leerling moet bijvoorbeeld aan kunnen geven hoe vorm en inhoud bepaald worden door de vermaaksfuncties van kunst in relatie tot het daarbij betrokken publiek.

Dieleman (p. 117) constateert dat ondanks dat Kunst is ingevoerd, er nog altijd sprake is van een achterstandsituatie van de theatrale expressievakken (dans en drama) in het onderwijs. Binnen CKV heeft theater als kunst discipline echter wel een vooraanstaande positie verworven. En het omgekeerde is evenzo het geval: CKV is in de theaterwereld zelf een prominente rol gaan spelen. Dit heeft tot gevolg dat er af en toe dramateksten worden behandeld. Maar deze dramateksten zijn vaak van buitenlandse schrijvers, en wordt dan ook onder het kopje 'wereldliteratuur' – een discipline binnen CKV - gevat.

Bij Kunst wordt nauwelijks aandacht besteed aan de dramatekst zelf. Dramateksten worden gebruikt als middel om hun doelen te bereiken. Doelen als het verwerven van algemene culturele en kunstzinnige bagage en reflectie op maatschappelijk functioneren door het verwerven van theatrale competentie en theatrale vaardigheden (Coppens, 2000, p. 172). Leerlingen gaan met deze teksten 'aan de slag', maar nog vaker wordt er van improvisatie gebruik gemaakt. Daarom laat ik Kunst vanaf nu ook buiten beschouwing: het gebruik van dramateksten is beperkt en wanneer zij ingezet worden heeft dat voornamelijk opvoeringen ten doel. In het kader van literatuuronderwijs speelt deze vaardigheid op het moment nauwelijks een rol, hoewel het bij het behandelen van een dramatekst wel degelijk een aanknopingspunt en een meerwaarde kan zijn. Via rollenspelen komt de dramatekst meer tot leven en de opvoeringsgerichtheid kenmerkt immers wat de dramatekst van poëzie of proza onderscheidt. Mijns inziens gaat het bij literatuuronderwijs dan niet om de ontwikkeling van de theatrale competentie en theatrale vaardigheden van leerlingen, maar heeft het opvoeren of het

rollenspel tot doel inzicht te bieden in de dramatekst.

2.3.2 CKV-methodes

Zoals eerder aangegeven kunnen dramateksten op verschillende plekken in het onderwijs terugkomen. De vraag dringt zich op om welke dramateksten het gaat en op welke manier zij worden behandeld. Hieronder volgt een inventarisatie van de behandeling van dramateksten in de onderwijsmethodes van CKV en het literatuuronderwijs.

Allereerst volgt een overzicht van CKV-methodes in het onderwijs en de plaats van het theater en de dramatekst hierin.

- *Palet CKV*

Palet CKV (Geljon e.a., 2007) bestaat uit een basisboek en vier losse thema katernen. Het basisboek bestaat uit drie delen: Palet Basis, Palet Praktisch en Palet Tijdsbalk. In het eerste wordt kennis gemaakt met verschillende kunstvormen theater, film, muziek, beeldende kunst, architectuur, design en literatuur. Vervolgens is er een checklist voor de verschillende vormen van verslaglegging van een culturele activiteit en hulpmiddelen bij de uitvoering van praktische opdrachten. Tot slot neemt Palet Tijdsbalk je terug in de tijd met een overzicht van de belangrijkste kunsthistorisch ontwikkelingen vanaf 3000 voor Christus tot heden. De themakaternen zijn *Helden*, *Feesten*, *De Stad* en *Liefde* en behoren bij het Basisboek. Zij bevatten ook de opdrachten.

In *Palet* wordt een klein gedeelte besteed aan theater. In het basisboek komt deze discipline aan bod in het deel waar de belangrijkste termen en disciplines worden verduidelijkt. In de themakaternen wordt er vervolgens minimaal aandacht aanbesteed. In *Feesten* komt opera en theatersport aan bod. In *De Stad* wordt aan locatietheater vijf vragen gewijd. En in *Helden* wordt iets meer aandacht besteed aan theater onder de noemer 'bevlogenheid'. De vragen hebben enkel betrekking op de verschillende vormen van theater als locatietheater, lijsttoneeltheater, vlakkevloertheater, musicals, etc. Ook worden Don Quichote en Antigone aangehaald. De aandacht wordt niet gelegd op dramateksten, de voorkeur gaat voornamelijk uit naar de verschillende facetten van de theaterpraktijk. Onder meer worden de verschillende vormen en genres binnen het theater, theatermiddelen, de verhouding tussen voorstelling-kunstenaar-publiek en de historie (p. 9-28) behandeld. De opdrachten die aan de orde komen zijn met name verwerkingsopdrachten voor het theaterbezoek. Het woord dramatekst of een fragment uit een dramatekst komt in het gehele boek niet voor.

- *Verbeelding*

De Verbeelding (Keuning, e.a., 2002) bestaat uit een tekstboek en een werkboek. Het tekstboek omvat vier thema's: De smaak, De rebel, De stad en De ander. Aan de hand van de opdrachten in het werkboek worden de thema's doorlopen. Daarnaast zijn er aanwijzingen die ter hand kunnen worden genomen bij een cultureel bezoek. In het boek wordt aangegeven waar leerlingen tijdens de activiteiten op zouden kunnen letten en hoe zij hierover het best een verslag van kunnen maken.

Theater neemt ook in deze methode een bescheiden plek in. In *De Rebel* worden Hamlet, Bertolt Brecht, het theaterdecor en Aktie Tomaat aangehaald. Hamlet en Brecht figureren hier als rebelse personen en het veranderende theaterdecor en Aktie Tomaat worden als revolutie in het theaterlandschap gekenmerkt. In het thema *De Ander* staan, in het kader van een liefdesverhaal, *Romeo and Juliet* en de *West Side Story* centraal. In de opdrachten wordt dan ook in alleen in deze themanummers op toneel ingegaan. De opdrachten hebben betrekking op het leven van de kunstenaar en receptieanalyse van voorstellingen die moeten worden bezocht. In *Verbeelding* zijn geen fragmenten van dramateksten afgedrukt.

- *Kunstwerk*

Kunstwerk (Van den Beld, e.a., 2002) bestaat uit een handboek en een opdrachtenboek. Het handboek is thematisch opgezet en bestaat uit negen hoofdstukken. De hoofdstukken hebben allen dezelfde opbouw; ze bestaan uit zeven onderdelen waarin in elk onderdeel een deel van het thema wordt verkend en uitgewerkt. Elk onderdeel heeft een kunstdiscipline als uitgangspunt, dat aansluit bij thema's als 'ideaal en vernieling', 'proces en product' en 'schijn en werkelijkheid'.

In acht van de negen hoofdstukken komt theater aan de orde. Achtereenvolgens betreft het de onderwerpen Romeo en Julia, cabaret, Griekse tragedies, performances, spelen met de werkelijkheid – het naturalisme van Herman Heijermans, politiek theater, locatietheater en de klucht en musical. Bij *Romeo en Julia* wordt de dramatekst aangehaald, om de historische context, de reflectie op en het uiterlijk van theater te duiden. Dit komt ook in de opdrachten naar voren. Er is geen enkele opdracht met betrekking specifiek tot de dramatekst gesteld. In het hoofdstuk Griekse Tragedies zijn fragmenten van *Andromache* afgedrukt ter illustratie en verduidelijking van een facet van het verhaal. Bijvoorbeeld het deel waarin Neoptolemos achter de ware toedracht van de moord op de zoon van Andromache komt. De tekst wordt gebruikt om het thema te ondersteunen, om te laten zien wat de vrouw deed in tijden van wanhoop. Herman Heijermans wordt ingezet om het naturalisme en realistisch theater voor het voetlicht te brengen. Er worden kleine fragmenten uit *Dora Kremer* geciteerd. Hierbij worden vragen gesteld als 'noem een naturalistisch kenmerk' en 'waarom was het in deze tijd 'not done' voor een vrouw om haar man te verlaten?'. In het zevende thema 'vorm & inhoud' komt Bertolt Brechts zijn *Moeder Courage* aan bod. In de verwerking wordt de nadruk gelegd op de maatschappelijk inhoud van het stuk en de vorm waarin Brecht dat giet: het episch theater. Eveneens wordt in dit hoofdstuk opera als kunstvorm behandeld.

In de CKV-methodes is de aandacht voor de kunstdisciplines ongelijk verdeeld. Beeldende kunst is sterk vertegenwoordigd, theater en dans volgen op enige afstand. Bovendien lijken de meeste theatervoorbeelden vooral te zijn gekozen vanwege hun aansluiting op het behandelende thema, in plaats van hun belang voor een goed kennis van het actuele Nederlandse theater of de theaterbegrippen. Dat kennis van de Nederlandse dramatekst van ondergeschikt belang is, blijkt ook uit het feit dat wanneer er dramateksten worden besproken, er vooral buitenlandse teksten worden aangehaald.

Uit de methodes blijkt telkens dat het handelingskarakter van CKV voorop staat. Toch blijft kennis van kunst en cultuur een onderdeel van het vak in het tweede domein. De lesmethodes van

CKV bieden daarvoor weinig soelaas. Ze gaan minimaal in op geschiedenis, kenmerken en genres van theater in het algemeen en in het geheel niet op het Nederlandse theaterlandschap met zijn uiteenlopende theatervormen, producten en accommodaties. En op de dramatekst evenmin. Kortom, voor een introductie in bepaalde thema's en als handvat voor culturele bezoeken zijn de methodes in meer of mindere mate geschikt. Als theoretisch naslagwerk laten de methodes te wensen over. Dit is overigens in het licht van het (handelings)karakter van het vak, te verklaren.

Op het gymnasium (Dieleman, 213-219) vormen dramateksten een groter onderdeel binnen het literatuuronderwijs van Grieks en Latijn. Daar wordt, als natuurlijk, de theatertekst *Antigone* gelezen, bestudeerd en geïnterpreteerd en wordt –waar mogelijk- een (moderne) bewerking van het toneelstuk bezocht. Dit in het kader van Klassieke Culturele Vorming (KCV, het CKV voor Gymnasia). In het CKV-onderwijs gebeurt dit minimaal, maar op eenzelfde manier zouden dramateksten zoals in KCV in CKV kunnen worden geïntegreerd.

2.4 Culturele veld: literaire veld en theaterveld

Een andere plek waar de dramatekst voorkomt, is het culturele veld en dan met name in het theaterveld en het literaire veld. In tegenstelling tot de eerdere paragrafen zal ik in deze paragraaf de inhoud van het veld schetsen door middel van de (veranderende) positie van de dramatekst in deze twee velden.

Tot de zeventiende eeuw was er sprake van een bloeiende toneelschrijfkunst in Nederland. Niet alleen de *Elckerlyc* en *Mariëken van Nieumegen*, maar ook de Latijnse schooldrama's uit Nederland werden in Europa vertaald, gespeeld en gewaardeerd. Ook de Abele spelen *Esmoreit*, *Gloriant*, *Lanseloet van Denemerken* en *Vanden Winter ende vanden Somer* werden veelvuldig gelezen en gespeeld. Ze dateren uit omstreeks 1350 en behoren daarmee tot de oudste bekende werken van het West-Europese wereldlijke toneel (Stroman, 1973, p. 10-14). Een ander groot succes van voor de zeventiende eeuw was het toneel dat de rederijkerskamers voortbrachten.⁵

Voortbordurend op het middeleeuwse drama, introduceerden de Rederijkers toneelstukken die de mysterie- en mirakelspelen van de Middeleeuwen combineerden met de moraliteit van de zestiende en zeventiende eeuw. Dit drama werd de basis van het rederijkersdrama, dat zich in ruim twee eeuwen aanzienlijk ontwikkelde en vervolgens steeds minder weerklank vond. Ook ontwikkelden zij het sinnespel: toneelstukken met (eveneens) een les, een moraliserende strekking. De Rederijkers maakten geëngageerd toneel en verzetten zich tegen alle maatschappelijke en kerkelijke misstanden. Zo biedt hun drama inzicht in de beroeringen van die tijd. Ze speelden op allerlei plaatsen en werden zo een belangrijke bron van informatie voor het volk. Maar door invloeden van humanisme en de Renaissance verloren de rederijkerskamers hun binding met de kerk en later met overheden. Rederijkers verloren hun greep op het volk en in de zeventiende eeuw kwam er een einde aan de

⁵ De Rederijkers zijn gegoede burgers die kunst willen scheppen volgens strakke regels en voorschriften en met een didactisch doel: hun medemens onderwijzen over godsdienstige en maatschappelijke onderwerpen. Hun onderwerpen waren conservatief, hoogst actueel en in hoge mate verbonden met de bevolking (Stroman, p. 47). In tal van steden en dorpen werden één of meer rederijkerskamersopgericht. Deze rederijkerskamers opereerden zelfstandig, maar waren nog duidelijk verbonden met de kerk en met belangrijke spelers in het politieke machtsveld. Een toonaangevende kamer was de Nederduytsche Academie, die 1617 door Coster werd gesticht. Doel was beter toneel te bieden dan andere kamers. Een ander, misschien nog wel belangrijker, doel was het aanbieden van hoger onderwijs in de volkstaal. Belangrijke aanhangers waren Bredero en Hooft (p. 64-65). Een andere schrijver die in deze tijd opkwam, maar aan een andere kamer was verbonden, was Vondel. Vondel is de enige schrijver die de Renaissancistische tragedie werkelijk ontwikkeld heeft (p. 67). Naast het schrijven van dramatische teksten, legden deze schrijvers zich ook toe op het schrijven van gedichten. Hooft en Vondel waren daarnaast nog schrijvers van emblemen.

(invloed van) de rederijderskamers (p. 45-52). Het was het begin van een kentering in de toneelschrijfkunst in Nederland.

Vanaf de achttiende eeuw kwam er een ommekeer in de bloei van de toneelschrijfkunst in Nederland. Er werden minder (goede) dramateksten geschreven en ook verschoof de aandacht van het teksttoneel, wat bij de Rederijders en de Latijnse drama's de kern was, steeds meer richting naar het acteurstoneel. Deze teloorgang zette zich door tot in de negentiende eeuw.

Grofweg twee ontwikkelingen beïnvloedden de positie van de dramatekst aanzienlijk en verdreven de dramatekst uiteindelijk uit het literaire veld, waarin de dramatekst zich tot de zeventiende eeuw nog wel bevond. Enerzijds ontstonden dramateksten steeds meer vanuit of dichter op de theaterpraktijk. Anderzijds trof de industrialisering en de commercialisering de boekensector, waardoor de literaire productie veranderde. Beide factoren hingen direct met elkaar samen.

Ten eerste was er de industrialisering en commercialisering van de boekensector die de literaire productie veranderde. Het literaire veld, in plaats van een veld waar vooral schrijvers en de elite belangrijke actoren waren, werd een wisselwerking van recensenten, onderwijsinstanties, jury's, uitgeverijen, auteurs en publiek. Zij maken boeken, zetten deze in de markt, beoordelen ze, lezen ze en reproduceren boeken. De vraag van het publiek werd daarin een cruciale factor. De productie van teksten is steeds meer afhankelijk geworden van de goedkeuring van het publiek dat de verkoopcijfers bepaalde. Daarmee heeft de productie van literatuur sinds de negentiende eeuw een veel meer commerciële basis gekregen. Voor de dramatekst is dit wezenlijk: het grote publiek vroeg, en vraagt, niet om dramateksten.

De tweede ontwikkeling die tegelijkertijd plaatsvond is, volgens Rigney (2008, p. 66), een reactie op, of het resultaat van, deze vercommercialisering van de literatuur. Dramateksten ontstonden namelijk steeds dichter op de theaterpraktijk. De toneelschrijvers werden steeds vaker de makers, regisseurs of acteurs van of in het stuk of vice versa. Daar staat trouwens tegenover dat hedendaagse literaire schrijvers nog nauwelijks dramateksten produceren: dit wordt vooral door de eerdergenoemde makers en toneelschrijvers geproduceerd.

Rigney (p. 66-67) constateert dan ook dat het literaire veld en het kunsten- en theaterveld verder naast elkaar komen te staan en zich van elkaar verwijderen. De vrije ruimte is daar een belangrijke factor in. In de vrije ruimte floreren de kunsten. In het literaire veld, waar keuzes steeds meer worden gebaseerd op verkoopcijfers en geld, is er echter nauwelijks sprake van een vrije ruimte. In de vrije ruimte is daarentegen nauwelijks ruimte voor handelswaar. In het kunstenveld ontstond zo het idee van 'l'art pour l'art' en raakte de dramatekst van het publiek vervreemd. Op deze manier raken de twee velden meer in zichzelf gekeerd. Het gevolg is dat hedendaagse dramateksten, in tegenstelling tot die van voor de zeventiende eeuw, geen (duidelijke) positie meer hebben noch in het literaire veld noch in het theaterveld. Ook in het theaterveld is de dramatekst niet de belangrijkste actor, daar zijn acteurs, theatergroepen en regisseurs vaak veel bepalender voor succes.

Ook Tom Lanoye signaleert de ontwikkeling van het scheiden van het literaire veld en het theaterveld. In zijn voordracht bij de aanvaarding van de Taalunie Toneelschrijfprijs 2007 (Zonneveld, 2010) zei hij:

'De toneelschrijfkunst is weliswaar een klassiek en belangrijk deel­terrein van de literaire kunsten, maar staat daar inmiddels terzijde van. De grote literaire gebeurtenissen voltrekken zich niet in het theater en de grote oeuvres van onze tijd zijn geen toneel­oeuvres. Dat is ooit anders geweest, maar de artistieke en intellectuele dominantie van de roman en de poëzie is in onze tijd onmiskenbaar.'

Daarnaast concludeert ook Van Heuven (2008) de bekaaide positie van de Nederlandse dramateksten van tegenwoordig: er is geen repertoire­opbouw, programmeurs van de grote zalen programmeren geen nieuw Nederlands repertoire en de door­stroom van jonge schrijvers is bedroevend, zodat zij zich niet kunnen ontwikkelen tot schrijvers voor de grote zaal. Het gevolg is dat jongere schrijvers liever op basis van interviews, improvisaties en groeps­gesprekken met gelijkgestemden theater maken, dan dat zij via een autonome dramatekst een voor­stelling tot stand laten komen. Daarbij is de scheidslijn tussen maker en schrijver heel diffuus: theatermakers winnen de Toneelschrijfprijs en zijn even vaak genomineerd als professionele toneelschrijvers. Zonneveld (1993, p. 104) onderschrijft dit door nogmaals te benoemen dat het toneelwerk zeer dicht op de toneel­praktijk ontstaat en daarbij vaak maar één keer wordt gespeeld. Daarom heeft Nederland wel een enorm repertoire, maar hebben de dramastukken geen opvoeringstraditie, waardoor zij niet kunnen rijpen of een bepaalde faam kunnen verwerven. Ook de lector Theatrale Maakprocessen en docent op de opleiding theater Nirav Christophe, maakt in het artikel van Van Heuven (2008) de melding van de vage scheidslijn, de beperkte opvoering en het feit dat de dramateksten uit het literaire veld zijn gegroeid:

'Wij trainen onze studenten voor een veelzijdige theater­praktijk en leiden geen studeerkamerschrijvers op. Wij leren hen dan ook niet dat ene literaire meesterwerk te schrijven, maar teksten te schrijven die werken binnen een gemeenschappelijk theaterwerk. Echt goede schrijvers verzinnen een dramaturgie die voor dat ene project noodzakelijk is. Dat is precies de reden waarom zo weinig toneelteksten worden uitgegeven. Je kunt ze moeilijk los zien van de voor­stelling. Het is helemaal geen ramp dat er geen canon bestaat voor theaterteksten, zolang je beseft dat toneelschrijvers voor een hybride theater­praktijk schrijven.'

Tegenwoordig kennen we dan ook teksten van *prozaschrijvers* als Douwe Dekker, Arnold Grunberg, Frederik van Eeden, van *dramaschrijvers* als Herman Heijermans, Maria Goos, Ger Thijs, Ad de Bont, Esther Gerritsen, Jibbe Willems, *dramatiseringen* van boeken door Van der Sande (*De gelukkige huisvrouw*, *De avonden*) en dramateksten van *makers* als Ramsey Nasr, Kris Kuppens, Koos Terpstra en Laura van Dolron. Zo kunnen we concluderen dat de verschillende velden - de theater­praktijk en de literaire cultuur - in het culturele veld, zich steeds meer scheiden.

2.5 Vlaanderen

Van een van de respondenten van de enquête, die uitvoerig wordt behandeld in hoofdstuk drie en vier, kreeg ik de volgende reactie:

‘Omdat ik niet weet of de situatie in Vlaanderen voor jou interessant is, doe ik niet mee aan de enquête. Ik wil je toch langs deze weg melden dat ik de indruk heb dat er in Vlaanderen meer dan in Nederland aandacht aan drama wordt besteed.’

Het wekte mijn nieuwsgierigheid en gaf aanleiding om de manier waarop in Vlaanderen dramateksten in het (literatuur)onderwijs worden behandeld te exploreren. Dit zou immers aanknopingspunten kunnen opleveren voor hoe in Nederland dramateksten (beter) in het onderwijs zouden kunnen worden geïntegreerd. Hieronder volgen mijn bevindingen.

2.5.1 Voortgezet Onderwijs in Vlaanderen

Het secundair onderwijs in Vlaanderen bestaat in principe uit zes studiejaren die onderverdeeld zijn in drie graden van twee jaar. De *eerste graad* omvat het eerste en tweede leerjaar van het secundair onderwijs. Vanaf de *tweede graad* kiest de leerling voor een bepaalde studierichting binnen het algemeen secundair onderwijs (aso), het technisch secundair onderwijs (tso), het kunstsecundair onderwijs (kso) of het beroepssecundair onderwijs (bso). In de *derde graad* wordt de vorming meer specifiek en verfijnd met het oog op de uiteindelijke beroepskeuze of de eventuele studieplannen in het hoger onderwijs. Binnen de derde graad is het mogelijk om nog een derde jaar te volgen ter specialisatie of extra voorbereiding op het hoger onderwijs. De tweede en derde graad van tso, kso of aso zijn ongeveer te vergelijken met de bovenbouw van het vwo in Nederland (Nicolaas en Vanhooren, 2008, p. 22-23).

2.5.2 Het vak Nederlands: literatuur en drama

In het Vlaamse Nederlands onderwijs vinden we in de eindtermen naast ‘luisteren’, ‘spreken/gesprekken voeren’, ‘lezen’, ‘schrijven’ en ‘taalbeschouwing’, ook de rubriek ‘literatuur’ terug. De eindtermen zijn opgenomen in bijlage drie. Deze eindtermen worden op verschillende manieren ingevuld in een leerplan. Leerplannen kunnen beschouwd worden als vertalingen van de eindtermen naar de onderwijspraktijk. Terwijl eindtermen heel algemeen en ruim interpreteerbaar zijn, zijn de leerplannen veel specifiek. Leerplannen worden in Vlaanderen niet door de overheid opgesteld, maar door verschillende leerkoepels. Elke koepel heeft zijn eigen voorkeuren. Daardoor ziet elk leerplan er voor elke school anders uit. De vier grootste koepels zijn:

1. het VVKSO (het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs);
2. het GO! (gemeenschapsonderwijs);
3. het OVSG (het Onderwijssecretariaat Van de Steden en Gemeenten);
4. het POV (het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen).

Elk van deze koepels benadert het literatuuronderwijs vanuit een andere visie. Samenvattend kan gesteld worden dat in al deze leerplannen Nederlands de nadruk wordt gelegd op lezersgericht literatuuronderwijs.

In de leerplannen staat vrij nauwkeurig omschreven wat elke leerling aan het einde van een graad moet kennen en kunnen. Het voert te ver om hier elke koepel en de verschillende graden te behandelen. Wat wel opvalt is dat in de leerplannen meer aandacht wordt besteed aan drama(tiek)

dan in de eindtermen in Nederland.

Zo valt in de leerplannen van het VVKSO bijvoorbeeld te lezen dat men na het tweede jaar van de derde graad binnen het domein van de dramatiek de volgende termen moet kennen: 'drama', 'docudrama', 'soap', 'verfilming'. + 'dialogue', 'tragedie', 'komedie', 'tekentaal' + 'handeling', 'bouw van een toneelstuk' en 'middeleeuws, klassiek en modern theater'. Ook moeten er in contactmomenten minimaal vier literaire werken worden gelezen en minstens twee theatervoorstelling per leerjaar worden bijgewoond (Nicolaas en Vanhooren, 2008, p. 43).

In leerplannen van het OVSG staat met betrekking tot het aanbod van teksten aangegeven dat de leerkracht idealiter verschillende tekstsoorten (proza, poëzie, theatervoorstellingen, tv-drama, film, stripverhalen, etc.) selecteert die thematisch aansluiten bij de interesses van de leerlingen en bij hun studierichtingen. Het ideaal aantal te lezen werken wordt niet genoemd.

2.6 Besluit

Tot de zeventiende eeuw kende Nederland een grote bloei op het gebied van de productie van dramateksten en werd deze in het literaire veld geïncorporeerd. Vanaf de achttiende eeuw kwam er een ommekeer in de bloei van de toneelschrijfkunst in Nederland. Er werden minder (goede) dramateksten geschreven en ook verschoof de aandacht van het teksttoneel steeds meer richting naar het acteurstoneel, wat uiteindelijk resulteerde in dat theater erg dicht op de vloer werd gemaakt. Een dramatekst van 'buiten af', werd steeds minder de uitgangspunt van het Nederlandse theater. Met dat de dramatekst steeds dichterbij de theaterpraktijk ontstond en de literaire sector vercommercialiseerde verschoof de positie van de dramatekst als een actor uit het literaire veld steeds meer naar een van de vele actoren in het theaterveld.

De ruimte die voor de dramatekst in het onderwijs wordt ingeruimd is minimaal. Binnen alle kerndoelen, eindexamentermen en doorlopende leerlijnen nemen het literatuur- en cultuuronderwijs een klein deel van de tijd en ruimte in. In het onderwijs moet namelijk aan een arsenaal van competenties worden gewerkt, die uiteindelijk moet leiden naar een goede voorbereiding 'op een volwaardige deelname aan de samenleving en een bij hun (de leerlingen) talenten passende (toekomstige) positie op de arbeidsmarkt'. In deze voorbereiding sluit het lezen, spelen en leren over dramateksten maar bij een paar kerndoelen en competenties aan, zoals in 2.3.2 is uiteengezet.

De beperkte ruimte voor dramateksten in het onderwijs kent zijn weerslag in de onderwijsmethodes van het CKV- en het literatuuronderwijs. In CKV-methodes zijn nauwelijks dramateksten benoemd en als ze benoemd worden, betreft het vaak een buitenlandse tekst. Telkens staat het handelingskarakter van het vak voorop en is er voor drama-analyse geen ruimte. In de literatuurmethodes komen meer dramateksten aan bod. Echter, in de methodes worden met name teksten van voor 1880 behandeld en geciteerd: de Abele spelen en de spelen uit de tijd van de Rederijkers. Dat zijn dramateksten uit de tijd dat zij nog een voorname positie als een van de drie literaire genres in het literaire veld hadden. Hierdoor kan worden aangenomen dat de oudere dramateksten nog meer in het literaire veld horen, dan de meer hedendaagse dramateksten. Dit is logisch wanneer we naar hun oorsprong kijken: een traditie van dramateksten schrijven of een traditie van theatermaken op de vloer.

In Vlaanderen is de situatie anders. In Vlaanderen maakt het lezen, spelen van dramateksten

en het bezoeken van het theater nog deel uit van het vak Nederlands en wordt dit onderdeel ook specifiek genoemd in eindtermen, waar deze in Nederland een stuk breder zijn geformuleerd. Het lijkt erop dat het duidelijk definiëren van eindtermen met betrekking tot dramatiek kan bijdragen aan een betere integratie van dramateksten in het onderwijs. Daarnaast is, in tegenstelling tot Nederland, theaterbezoek ook een onderdeel van het vak Nederlands in Vlaanderen. In het voortgezet onderwijs in Nederland is dit onderdeel verschoven naar CKV en Kunst. Hiermee heeft de dramatekst in Vlaanderen nog voet in het literaire veld en is zij niet enkel, zoals in Nederland het geval lijkt te zijn, in het theaterveld opgenomen. Een veld dat enkel in zeer beperkte mate, via CKV en Kunst, in het Nederlands onderwijs is geïntegreerd.

Hoofdstuk 3. De bijdrage van dramateksten in het onderwijs

In hoofdstuk één heb ik de dramatekst en haar karakteristieken uiteengezet en in hoofdstuk twee is de inhoud en vorm van het Nederlandse cultuur- en literatuuronderwijs geschetst. De vraag die echter nog niet is beantwoord is: wat en op welke manier dramateksten en drama-analyse, naast literaire analyse van poëzie en proza, kunnen bijdragen om de kerndoelen van het onderwijs te verwezenlijken en het literatuur- en het cultuuronderwijs te optimaliseren. Deze vraag zal dan ook in dit hoofdstuk worden beantwoord.

3.1 Bijdrage dramateksten aan literatuuronderwijs

Een specifieke eigenschap van dramateksten is de al eerdergenoemde opvoeringsgerichtheid. Het is deze mogelijkheid tot dramatisering wat dramateksten voor een groot deel onderscheidt ten opzichte van andere literaire teksten. Deze opvoeringsgerichtheid brengt enkele eigenschappen en voordelen met zich mee.

In het onderzoek van Judith Ackroyd (2000) *Literacy Alive. Drama projects for literacy learning* wordt bijvoorbeeld beschreven hoe op een basisschool met dramalessen het creatief denken wordt bevorderd. Esther Cappon Gray en Susan Thetard (2010) onderschrijven datzelfde, maar eveneens dat voor studenten een dramasetting ook een stimulerende leeromgeving kan zijn. Niet alleen werd in hun geval het creatief denken gestimuleerd, ook leidde

'improvising drama episodes (can lead) students to reflection and new understandings of human experience' (p. 92).

Daarnaast vonden de studenten het erg leuk om met dramateksten aan de slag te gaan, ze te lezen, te schrijven⁶ en in een dramasetting te werken. Dat het uitvoeringscomponent een meerwaarde is in een leeromgeving bewijst ook de Accelerative Integrated Method (AIM). AIM is, volgens haar website, een methode die zorgt dat leerlingen een moderne vreemde taal sneller leert toepassen en begrijpen (grammatica, woordenschat, mondelinge expressie, verhalen lezen, creatief schrijven, vertrouwen krijgen, muziek en dans, etc). Vaak wordt de methode 'de gebarenmethode' genoemd. Door het visuele aspect blijven vaardigheden langer op het netvlies gebrand en in de eerste jaren kent de methode een hoog leerrendement. De verwerking van een dramatekst door gebruik te maken van rollenspelen, kan gezien de resultaten die worden behaald met AIM.

Deze drie voorbeelden laten zien dat de verwerking van een literaire tekst door middel van het spelen een positief effect kan hebben op geletterdheid. Leerlingen vinden het vaak leuk om te doen, het creatief denken en schrijven wordt gestimuleerd, het visuele aspect helpt bij het onthouden en kennis wordt vermeerderd. Bovendien worden in rollenspelen ook andere vaardigheden gevraagd, die ook in andere leerdoelen weer van pas kunnen komen, zoals leren presenteren, het krijgen van vertrouwen, podiumpresentatie en debatteren. Enkele van deze vaardigheden sluiten aan bij de kerndoelen van het onderwijs.

Daarnaast hebben dramateksten eigen tekstinherente kenmerken, waardoor dramateksten

⁶ Janssen (2006, p. 5) merkt op dat door leerlingen niet alleen te laten lezen, maar ook teksten te laten produceren, zij meer inzicht kunnen krijgen in hoe een literaire tekst werkt en bijvoorbeeld meer gevoel krijgen voor het effect van verschillende stilistische en structurele middelen. Ook wordt wel aangenomen dat het zelf schrijven van literaire teksten tot méér lezen leidt (Janssen, 2006, p. 5). Dus niet alleen het interpreteren van teksten, maar ook het produceren van teksten is van meerwaarde. Dit geldt overigens niet alleen voor dramateksten.

mogelijkheden geeft voor een andere tekstinterpretatie en tekstanalyse ten opzichte van proza en poëzie. Zo bieden dramateksten bij uitstek de mogelijkheid tot dialooganalyse. Ook specifieke elementen, bijvoorbeeld de term 'ruimte', kunnen vanuit de dramatiek worden geanalyseerd. (Op andere onderscheidende kenmerken van dramatiek gaat hoofdstuk vijf uitgebreid in.) Deze verbreding is een verrijking voor het literatuuronderwijs, omdat zij zo breder en dieper de literaire vaardigheden ontwikkeld.

Ten slotte beargumenteerd Janssen (2006) dat door leerlingen niet alleen te laten lezen, maar ook door teksten te laten produceren, leerlingen meer inzicht krijgen in en een beter begrip van literaire teksten. Hoewel het onderzoek van Janssen zich beperkt tot het schrijven en lezen van korte verhalen en poëzie, stelt zij dat een positieve verbinding van literair lezen en creatief schrijven genre gebonden is. Het is volgens haar waarschijnlijker dat het lezen en zelf schrijven van gedichten met elkaar samenhangen, dan dat het lezen van gedichten samenhangt met het schrijven van een filmscenario of een andersoortige tekst (p.8). Janssen (p. 42) concludeert haar onderzoek dan ook met:

'oefening in zowel de receptie als de productie van verschillende literaire genres zou een verrijking vormen van het literatuuronderwijs op school.'

Janssen (2006) stelt dat het literatuuronderwijs gebaat is bij een divers aanbod en aanpak van teksten. De mogelijkheden die een dramatekst biedt ten opzichte van poëzie en proza, zoals hierboven genoemd, kan bijdragen aan de bewerkstelling van dit diverse aanbod. Volgens Janssen stimuleert deze verrijking niet alleen de ontwikkeling van de vaardigheden van de leerlingen, maar leerlingen vinden hierdoor ook het literatuuronderwijs aantrekkelijker en dit komt ten goede aan de positieve attitude ten opzichte van literatuuronderwijs. Op deze manier draagt een gevarieerd literatuuronderwijs, in zowel genres als aanpak, bij aan het beter begrijpen, verwerken en produceren van literaire teksten. Wat uiteindelijk weer bijdraagt aan het taalvaardig maken van leerlingen: de uiteindelijke doelstelling van onderwijs in de Nederlandse taal.

3.2 Bijdrage dramateksten aan (cultuur)onderwijs

Volgens Barend van Heusden (2010, p. 37) is cultuuronderwijs het leren reflecteren op jezelf en op het handelen van anderen. Hij stelt dat door cultuuronderwijs, het zelfbewustzijn kan worden ontplooid. Dit zelfbewustzijn, het beeld dat mensen van zichzelf hebben, de manier waarop mensen zichzelf verbeelden, de manier waarop ze zichzelf begrijpen en kennen, bepaalt uiteindelijk hoe we handelen. En om keuzes beter te kunnen motiveren, om beter te kunnen handelen, om beter te definiëren wat wij (willen) zijn, moeten we ons meer richten op de ontwikkeling van dit culturele zelfbewustzijn. Cultuuronderwijs is dan ook volgens Van Heusden onderwijs in zelfwaarneming, zelfverbeelding, zelfbegrip en zelfanalyse en de kern van cultuuronderwijs is volgens hem de ontplooiing van dit culturele zelfbewustzijn. Bij Van Heusden gaat cultuuronderwijs veel verder dan alleen de kunsten. Onder het cultuuronderwijs valt bij hem ook de talen, literatuuronderwijs, filosofie, geschiedenis en alle kunstvakken.

Volgens Van Heusden drukt dit reflecteren zich uit in de vier basisvaardigheden die de mens bezit: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Met waarnemen bedoelt hij dan de

mogelijkheden tot zien, horen en voelen. De verbeelding doelt op de vaardigheid waar het inlevingsvermogen een grote rol speelt. Je manipuleert dan het geheugen waardoor nieuwe voorstellingen, en mogelijkheden, ontstaan. De derde vaardigheid, conceptualiseren, maakt de werkelijkheid. Het zijn onder meer de taal, begrippen en symbolen die wij uiten en waarmee wij onze werkelijkheid bepalen. De analyse is de abstracte waarneming en probeert bijvoorbeeld de structuren te vinden die universeel geldig zijn. Deze vaardigheden hebben vervolgens een medium nodig om tot uitdrukking te komen. Zo nemen we waar met ons lichaam, we verbeelden via voorwerpen, benutten taal voor conceptualisering en gebruiken modellen voor analyseren. Met deze vier vaardigheden, via diverse media, kunnen we ons cultureel zelfbewustzijn ontplooien.

Vanuit Van Heusdens project *Cultuur in de Spiegel* gaat het in cultuuronderwijs dus niet primair om kinderen kennis te laten maken met kunst en cultuur, maar om onderwijs in het zelfbewustzijn te bevorderen. Dit kan door enerzijds het aanleren en/of verbeteren van één van de basisvaardigheden of anderzijds door het verbeteren en/of aanleren van een mediavaardigheid. Volgens hem kan dit cultuuronderwijs vrijwel in alle vakken worden teruggevonden. Maar het sterkst in vakken die expliciet de cultuur als onderwerp hebben, zoals de talen, literatuuronderwijs, filosofie, geschiedenis en de kunstvakken. In deze vakken vindt namelijk een directe reflectie op de mens en haar handelingen plaats. Van Heusden constateert dat, zeker in de latere jaren van het vwo, meestal wordt teruggegrepen op het medium taal om te analyseren en conceptualiseren. De vaardigheden verbeelding en waarneming zijn daar minder primair aanwezig en moeten worden gestimuleerd om zich te kunnen ontwikkelen.

De ontwikkeling van deze verbeelding, die vaak gekoppeld wordt aan creativiteit en inventiviteit, wordt echter wel steeds belangrijker wordt gevonden in het leren. Suzan Lutke (Lutke, 2011) beargumenteert in haar essay *Waarom in een maatschappij waarin innovatie een belangrijke economische bouwsteen is docentgestuurd en op kennisoverdracht gericht onderwijs volstrekt ontoereikend is*, dat wanneer we werkelijk tot innovatie (een belangrijke doelstelling in het regeerakkoord en daarmee stevig op de politieke agenda staat) willen komen in Nederland, dat we dan inderdaad kennis, maar ook zeker verbeelding, nodig hebben:

‘immers, innovatie is bouwen op de schouders van reuzen. Om echter tot innovatie te komen moet die kennis creatief toegepast worden. De lopende encyclopedie zal niet uit zichzelf tot briljante ideeën komen. Daarvoor moet hij geleerd hebben zijn verbeelding te gebruiken, divergent te denken, verbindingen te leggen die niet voor de hand liggen, durven spelen, durven buiten gebaande paden te treden.’

Ook de staatssecretaris van het ministerie van Onderwijs, cultuur en wetenschappen, Halbe Zijlstra, onderschrijft het belang de ontwikkeling van deze creativiteit en ziet daar een rol weggelegd voor het cultuuronderwijs. In zijn nota *Meer dan kwaliteit, een nieuwe visie op cultuurbeleid* (Nederland, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2011, p.11) schrijft hij:

'Het kabinet vindt cultuureducatie belangrijk: voor persoonlijke ontwikkeling en voor de creativiteit van onze samenleving als geheel. Ook de Raad voor Cultuur hecht groot belang aan educatie en wijst erop dat de 'onderzoekende houding' die kinderen daardoor ontwikkelen, van groot belang is voor onze kennissamenleving. Het kabinet wil kinderen en jongeren op het gebied van cultuur een stevig fundament bieden. Voorwaarden daarvoor zijn een goede verankering van cultuureducatie in het onderwijs en aandacht voor cultuureducatie bij alle culturele instellingen, landelijk en lokaal.'

Met de wetenschap dat op de vaardigheden verbeelding en waarneming steeds minder nadruk komt te liggen naarmate leerlingen verder en hoger in het onderwijs doorstromen, maar dat aan de andere kant juist deze verbeelding als een belangrijke motor wordt gezien voor innovatie en de kenniseconomie, is een goede cultuureducatie onontbeerlijk. Halbe Zijlstra ziet ook deze noodzaak, maar hij geeft met name prioriteit aan het goed inbedden van dit cultuuronderwijs in het primair onderwijs. Voor het voortgezet onderwijs heeft hij minder duidelijke richtlijnen en doelen opgesteld.

In de vakken in het huidige vwo kan het kunst- en cultuuronderwijs beter geïntegreerd worden. Ten eerste om het zelfbewustzijn beter te stimuleren en ten tweede om de creativiteit en verbeelding een duidelijkere plek in het vwo te geven. Het incorporeren van dramateksten bij literatuuronderwijs kan daartoe een aanzet zijn. Niet alleen slaan, zoals Van Heusden ook uiteenzet, dramateksten een brug tussen diverse vakken als de talen, kunstonderwijs en geschiedenis, ook ontwikkelen drama-analyse en dramateksten -vanwege haar component van de opvoeringsgerichtheid- de verbeelding en de waarneming op een andere manier dan bijvoorbeeld met het lezen van poëzie. Daarbij kan het lezen van drama aanzetten tot het bijbrengen van mediale vaardigheden van het lichaam of met behulp van voorwerpen. Hiermee bedoel ik dat verwerking van de tekst niet perse met taal hoeft te gaan, maar dat deze bijvoorbeeld ook kan worden gespeeld. Op deze manier wordt zowel de innovatiekracht bevordert, als aan kennisvermeerdering gewerkt.

3.3 Besluit

In het 'Actieplan Beter Presteren' (Nederland, Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2011) formuleert de staatssecretaris dat in het basiscurriculum in primair en voortgezet onderwijs (zowel de onderbouw als de bovenbouwprogramma's van vmbo, havo en vwo) meer nadruk moet komen te liggen op de kernvakken Nederlands, Engels, wiskunde en science. Dit om de 'kennis' (vaak direct gelinkt aan 'innovatiekracht') te vergroten. De vakken die Van Heusden noemt die het zelfbewustzijn of de creativiteit het beste kunnen stimuleren, vallen hier buiten. Dat is opmerkelijk wanneer je bedenkt dat aan deze creativiteit juist wel veel waarde, ook door de staatssecretaris, wordt gehecht als motor om de 'innovatiekracht' te stimuleren. Blijkbaar moet innovatie door twee pijlers, zoals Lutke en de staatssecretaris betogen, worden gestimuleerd: zowel door creativiteit als kennis.

Aan deze beide pijlers kan de integratie van dramateksten in het (literatuur)onderwijs een bijdrage leveren. Enerzijds hebben we gezien dat de incorporatie van dramateksten de verschraving in het (literatuur)onderwijs tegengaat. Leerlingen worden via dramateksten op diverse manieren geprikkeld en aangemoedigd om verschillende vaardigheden te ontwikkelen, zoals vaardigheden op

het gebied van literaire analyse, begrijpend lezen en taalontwikkeling en op de ontwikkeling van het zelfbewustzijn en het leren dramaspelen. Daarnaast kan zij door haar nauwe verbondenheid met het kunst- en culturele veld en door haar inherente eigenschappen als de opvoeringsgerichtheid een bijdrage leveren aan het ontplooiën van de creativiteit. Een eigenschap die op de meeste vwo's nauwelijks worden ontwikkeld, omdat de aandacht daar met name op de vaardigheden analyseren en conceptualiseren ligt.

Hoofdstuk 4. Enquête

Uit hoofdstuk drie blijkt dat dramateksten van meerwaarde zijn in het onderwijs en bijdragen aan het bewerkstelligen van de doelstellingen van het literatuur- en cultuuronderwijs en van onderwijs in de algemene zin. Echter, uit de inventarisatie van hoofdstuk twee blijkt dat dramateksten nauwelijks in onderwijsmethodes voorkomen. Dat betekent nog niet automatisch dat dramateksten niet in het onderwijs (kunnen) worden geïncorporeerd. Op welke manier dat gebeurt en op welke manier dat mogelijk zou zijn, wordt in de literatuur nauwelijks duidelijk. Daarom is er een enquête ontworpen, om een verkenning te doen hoe het gesteld is met dramateksten in het (literatuur)onderwijs. Deze enquête had drie doelstellingen. Het eerste doel was een huidige stand van zaken met betrekking tot dramateksten in het onderwijs te verkrijgen en het tweede doel was om de houding van docenten en respondenten uit het theaterveld ten opzichte van dramateksten in het onderwijs te peilen. Het derde doel was vanuit deze enquête een leeslijst te destilleren. In dit hoofdstuk verken ik dan ook de mogelijkheden, de onmogelijkheden, de wenselijkheid en de invulling van het gebruik van dramateksten in het onderwijs. Ook wordt er een aanzet gedaan voor de leeslijst. De werkelijke leeslijst komt in hoofdstuk vijf aan bod.

4.1 De enquête

De enquête, zie bijlage vier, is gebaseerd op de enquête die is gebruikt het onderzoek naar *De Canon van de Nederlandse literatuur* onder de leden van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde (Stipriaan, 2002) en op de interviews van Marianne Hermans (2007) voor haar onderzoek *Wereldliteratuur in het curriculum*. In het eerste onderzoek wordt niet alleen de vraag over hoe de canon wordt samengesteld beantwoord, maar ook in hoeverre literatuur in het onderwijs een plaats zou moeten krijgen. Dit zijn vragen waar ook ik in dit onderzoek een antwoord op zoek. Hermans daarentegen onderzocht de praktijk van literatuur als onderdeel van culturele en kunstzinnige vorming. Ik doe ongeveer het tegenovergestelde en concentreer me op dramateksten als onderdeel van het literatuuronderwijs. Ik heb wel inspiratie gehaald uit de opzet van haar enquêtes en uit de vragen die ze de geïnterviewden heeft voorgelegd.

De enquête die ten grondslag ligt aan dit onderzoek, is opgedeeld in vijf clusters. Het eerste cluster verzamelt gegevens over de respondent, zoals leeftijd, geslacht en beroep aan de ene kant en aan de andere kant een indruk over hun betrokkenheid met theater en het literatuuronderwijs. Het tweede cluster betreft vragen over de kennis van dramateksten: in hoeverre is men bekend met dramateksten en waar hebben de respondenten ervaring opgedaan met dramateksten. Het derde cluster wordt gevormd door vragen over dramateksten in het onderwijs: waar vindt men dat ze zouden moeten horen en hoe zouden ze kunnen worden geïntegreerd. Het vierde cluster betreft concrete vragen over een eventuele leeslijst: welke dramateksten en auteurs zouden zeker wel of niet moeten worden genoemd. Het laatste deel van de enquête is specifiek voor docenten en betreffen vragen over de (eventuele) tijd en ruimte in het curriculum voor dramateksten en op welke manier ze (het best) zouden kunnen worden behandeld.

De enquête is gedurende de maanden juli en augustus verspreid via de vakgroepen Nederlands, Drama en CKV van de digischool mailinglijsten. Daarnaast zijn nog verschillende docenten en leden uit het theaterveld vanuit mijn eigen netwerk benaderd de enquête in te vullen

en/of te verspreiden. Uiteindelijk hebben 84 respondenten de enquête ingevuld. Deze enquêtes zijn echter niet allemaal even bruikbaar. Dit heeft twee redenen. Ten eerste hebben verschillende respondenten de enquête vroegtijdig afgebroken, al voordat ze naar de tweede cluster vragen gingen. Ten tweede is er een groep respondenten die niet in een duidelijk specificeerbare groep, hier kom ik op terug, zijn te plaatsen. Het betreft de categorie 'overig'. Dit zijn twaalf respondenten. Uiteindelijk blijven er dan 56 bruikbare enquêtes over. Deze overige 56 enquêtes heb ik echter wel allemaal meegenomen in de analyse van de enquête. Hier moet overigens bij opgemerkt worden dat ook deze enquêtes niet allemaal in het geheel zijn ingevuld. Dit heeft er onder meer mee te maken dat cluster vijf enkel voor docenten was bedoeld.

De respondenten zijn op te delen in drie groepen: ten eerste de 'docenten'. Hieronder vallen de docenten literatuur en de docenten Nederlands in opleiding. Ten tweede de groep die werkzaam is in het theaterveld. Hieronder vallen acteurs, dramaturgen, theaterwetenschappers, technici, regisseurs en er is dus de eerder genoemde categorie 'overig', waartoe diegenen worden gerekend die wel een duidelijke opinie hebben over het onderwerp, maar buiten de andere groepen vallen: bijvoorbeeld docenten tekenen, CKV of educatieve medewerkers van musea.

De 56 enquêtes die zijn meegenomen in de enquête geven geen compleet beeld. In de enquête is bijvoorbeeld niet gevraagd op welke manier dramateksten worden behandeld, op welke school docenten lesgeven, hoeveel dramateksten er nu worden behandeld en op welke manier leerlingen dramateksten ontvangen. Hoewel dit soms een gemis is, ben ik wel van mening dat door het aantal enquêtes en de vrij volledige enquêtes een indruk van de incorporatie van dramateksten in het huidige (literatuur)onderwijs kan worden gegeven. Ook kan door de antwoorden die zijn gegeven, in combinatie met de enquête van Stipriaan en de inventarisatie uit de lesmethodes, een leeslijst worden opgesteld van de dramateksten waaraan op het moment waarde wordt gehecht door enerzijds docenten en anderzijds het theaterveld. Hetgeen een doelstelling was van de enquête. Hieronder wordt de enquête en haar belangrijkste bevindingen besproken.

4.2 Doelstellingen onderwijs

Beide groepen geven als belangrijke doelstelling aan in literatuuronderwijs de literair-esthetische vorming en de individuele ontplooiing. Het theaterveld hecht daarnaast meer waarde aan cultuuroverdracht, terwijl de docenten ook veel belang hechten aan leesplezier. Maatschappelijke bewustwording speelt voor beiden nauwelijks een rol.

De belangrijkste doelstelling voor het kunst- en cultuuronderwijs vindt men het zien en beleven van culturele uitingen. Dit op de voet gevolgd door individuele ontplooiing, cultureel esthetische vorming en maatschappelijke bewustwording. Cultuuroverdracht speelt bij de docenten nog wel een rol, terwijl dit in het theaterveld nauwelijks als een doelstelling van het kunst- en cultuuronderwijs wordt gezien.

Het is opvallend dat met name de maatschappelijke bewustwording bij kunst- en cultuuronderwijs wel een rol speelt, terwijl dit met het literatuuronderwijs vrijwel niet wordt beoogd. Daar vindt men de literair-esthetische vorming veel belangrijker: het besteden van aandacht aan literatuurtheoretische onderwerpen en formele aspecten van literaire teksten, hetgeen bij cultuuronderwijs nauwelijks een onderdeel uitmaakt. Het meemaken en 'in aanraking komen met'

culturele uitingen vindt men belangrijker. Dit sluit ook aan bij de doelstellingen van het CKV-onderwijs.

4.3 Positie dramateksten in het onderwijs

Zowel het theaterveld als de docenten vinden dat Nederlandse dramateksten onvoldoende aandacht krijgen ten opzichte van wat ze verdienen. Beide groepen vinden dat dramateksten op zich in het literatuuronderwijs een plek verdienen. Maar wanneer er gevraagd wordt naar wat de beste plek is voor de incorporatie van dramateksten in het onderwijs, zijn de meningen verdeeld. Terwijl docenten respectievelijk voor het vak Nederlands (42%), GLO (21%) en CKV (18%) kiezen, noemen respondenten uit het theaterveld achtereenvolgens Kunst (33%), Nederlands (22%), GLO (17%) en CKV (17%).

In het literatuuronderwijs vindt men dat naast proza en poëzie ook Nederlandse dramateksten van voor en na 1880 behandeld moeten worden. Er zijn drie docenten die vinden dat er enkel poëzie en proza hoeft te worden behandeld (9%) en een nog minimaler deel (6%) vindt dat er naast proza en poëzie enkel dramateksten van voor 1880 zouden moeten worden opgenomen. Overigens zijn er eveneens drie docenten van mening dat dramateksten niet zouden moeten worden opgenomen in het literatuuronderwijs, omdat enerzijds volgens hen het literatuuronderwijs niet de juiste plek is (2) en anderzijds omdat dramateksten überhaupt geen plek in het onderwijs zouden moeten krijgen (1). Uit de enquête blijkt niet waarom dat het geval is. Voor vervolgonderzoek kan het interessant zijn om hier verder op in te gaan, als deze mening breder wordt gedeeld. Maar vrijwel geen enkele respondent vindt dat dramateksten geen plek in het literatuuronderwijs hoeven te krijgen.

Voor het opnemen van dramateksten in het kunst- en cultuuronderwijs hebben de respondenten een tweeledige mening. De meerderheid van de respondenten vindt dat daar ook een Nederlandse dramatekst kan worden behandeld. De manier waarop, daarover zijn de meningen verdeeld. Ongeveer 45% vindt dat er enkel aandacht aan dramateksten moet worden besteed wanneer dit met voorstellingsbezoeken worden gecombineerd. Terwijl een andere 45% vindt dat in het kunst- en cultuuronderwijs de Nederlandse kunstgeschiedenis hoort te worden behandeld, inclusief Nederlandse dramateksten. Deze twee meningen zijn complementair en sluiten elkaar niet uit. Er was echter maar één antwoord mogelijk.

Op de vraag waarom docenten wel of geen aandacht aan dramateksten besteedt/besteedde antwoordt 44% dat zij dat wel degelijk doen. Zij die antwoordden dit niet te doen droegen daar redenen voor aan als dat het niet in het curriculum past (16%), dat er geen tijd voor is (8%) en dat men onvoldoende kennis heeft (8%). Men ziet als beste oplossing dan ook dat er meer tijd beschikbaar moet komen (36%), maar ook dat CKV en literatuuronderwijs samen zouden moeten gaan werken (16%).

Om dramatekst beter in het onderwijs te incorporeren, ziet men een mogelijkheid in het opnemen van de dramatekst op de leeslijst. Bij de verplicht te lezen werken (nu twaalf, waarvan minimaal drie van vóór 1880) zou dan ook een dramatekst moeten worden opgenomen. Van de groep docenten vindt 36% dat dat kan, maar dat de leeslijst dan zouden moeten bestaan uit dertien werken en 32% vindt dat de leeslijst gewoon uit twaalf werken zouden moeten blijven bestaan, maar inclusief een dramatekst.

Uit de enquête valt nog onvoldoende op te maken op welke manier dramateksten in het onderwijs zouden moeten worden behandeld. Zou een dramatekst altijd met een voorstellingsbezoek moeten worden gecombineerd of kan een dramatekst ook als zelfstandige tekst worden gelezen? Vindt men in dat geval dat enkel het lezen van een dramatekst voldoende is, of is het behandelen van enkele fragmenten ook te verdedigen? Moet een dramatekst ook worden gespeeld of gaat het met name om de vorm? Ondanks deze onduidelijkheden wordt wel duidelijk dat de respondenten vinden dat dramateksten in het onderwijs (zowel bij CKV, Kunst als bij literatuur) een plek verdienen en dat het zowel om hedendaagse als canonieke dramateksten gaat. Een plek op de verplichte leeslijst, of die wordt uitgebreid of niet, vindt het grote deel van de docenten een goed idee. Op deze manier krijgt de dramatekst een stevigere plek in het literatuuronderwijs.

4.4 Kennis van dramateksten in het onderwijs

Gemiddeld gaan de docenten drie tot zes keer naar het theater. Zij uit het theaterveld bezoeken het theater, al dan niet werk-gerelateerd, maandelijks. Wanneer we het aantal gelezen boeken per jaar daar tegenover zetten, is het verschil veel minder groot. Beide groepen lezen, gemiddeld genomen, vier boeken per jaar of meer. Een groter aantal docenten (56%) ten opzichte van de groep uit het theaterveld (33%) weet echter meer dan tien boeken per jaar te lezen.

Tijdens de middelbare schooltijd heeft 71% van de docenten twee of meer dramateksten gelezen. Opvallend daarin is het verband tussen de leeftijd van de respondent en het aantal gelezen dramateksten. Van de docenten die vier of meer dramateksten hebben gelezen is er één 29 jaar oud, de overige 93% zijn 40 jaar of ouder. De gemiddelde leeftijd van de groep die met 4 of meer dramateksten in aanraking is geweest is 52. Daar staat tegenover de gemiddelde leeftijd van de groep die *geen* (21%) dramateksten tijdens de middelbare schooltijd heeft gelezen, die is namelijk 32. In de tussenliggende groepen lopen de leeftijden langzaam op. Deze trend is niet waarneembaar wanneer we kijken naar het aantal gelezen dramateksten tijdens de opleiding. Van de respondenten uit het theaterveld hebben maar 14% twee of meer dramateksten gelezen en is er een veel kleiner leeftijdsverschil te zien.

Wanneer we naar de gelezen dramateksten in de opleiding vragen, is er nauwelijks een verschil tussen de twee groepen. Van alle geënquêteerde docenten geven 93% aan dat zij tijdens de studie in aanraking geweest zijn met een dramatekst. In het theaterveld betreft dit 90%. Ook het aantal verschilt nauwelijks: beide velden geven aan drie of meer teksten tijdens de opleiding te hebben gelezen. Er is enkel een verschil wanneer gevraagd wordt of men tijdens de opleiding meer dramateksten had willen lezen. In het theaterveld geef 62% aan dat met graag meer dramateksten had willen lezen. Terwijl 70% van de docenten aangeeft dat het wat hen betreft dat niet had hoeven of het hen niet uitmaakt.

Wanneer we naar het theaterveld kijken, vallen er verschillende dingen op. De respondenten gaan vaak naar het theater, hebben een groot aantal (minstens drie) dramateksten in hun studie gelezen en in deze groep zitten een groot aantal (zelfbenoemde) experts (14%). Dit is verklaarbaar doordat de respondenten een specifieke interesse hebben: het theater. Ofschoon het theaterveld iets meer het theater bezoekt en de docenten iets meer boeken lezen, lijkt het erop dat qua culturele interesse, of dat nu het lezen van boeken of het theaterbezoek is, er nauwelijks verschillen zijn. Ook

het aantal gelezen dramateksten verschilt heel weinig. Daarmee zouden we kunnen concluderen dat beide groepen een gelijke culturele bagage hebben en mogen we aannemen dat zij kennis beschikken over het onderwerp en daarmee een bijdrage kunnen leveren aan de input voor de leeslijst.

4.5 Auteurs en titels

Zoals hierboven gezegd was een doelstelling van dit onderzoek het opstellen van een leeslijst. Om deze lijst zo adequaat mogelijk op te stellen, heb ik gebruik gemaakt van de input van docenten, het theaterveld, een reeds bestaande canon en de vergelijking van onderwijsmethodes. Op deze manier hoopte ik uiteindelijk een evenwichtige leeslijst te kunnen samenstellen, waar de verschillende groepen een stem in hadden gehad. Tegelijkertijd kwamen zo ook, doordat de verschillende groepen naast elkaar werden gezet, de verschillen en overeenkomsten met betrekking tot kennis van dramateksten en dramaschrijvers, tussen de verschillende groepen duidelijk naar voren.

Grafiek 1 geeft een overzicht van *auteurs* die in de *Canon van de Nederlandse literatuur* werden genoemd, die uit de analyse van de literatuurmethodes naar voren kwamen en die respondenten uit de enquête naar voren brachten. Grafiek 2 geeft een overzicht van de meest voorkomende *titels* die zijn genoemd in dezelfde enquêtes en methodes. De schrijvers zijn chronologisch, naar geboortedatum, weergegeven. De dramateksten zijn op jaar van uitgave gesorteerd.

In de grafieken zijn enkel de auteurs en titels opgenomen die minstens twee keer werden genoemd. Het zijn acteurs of titels die bijvoorbeeld minstens twee keer door een docent werden genoemd of die zowel in een literatuurmethode als drie keer door iemand in het theaterveld werden ingevuld. In bijlage vijf is een overzicht opgenomen van alle schrijvers en teksten die zijn genoemd, dus ook zij die maar een keer werden vermeld. De onderstaande grafieken 1 en 2 zijn dus gevormd door gegevens uit drie bronnen.

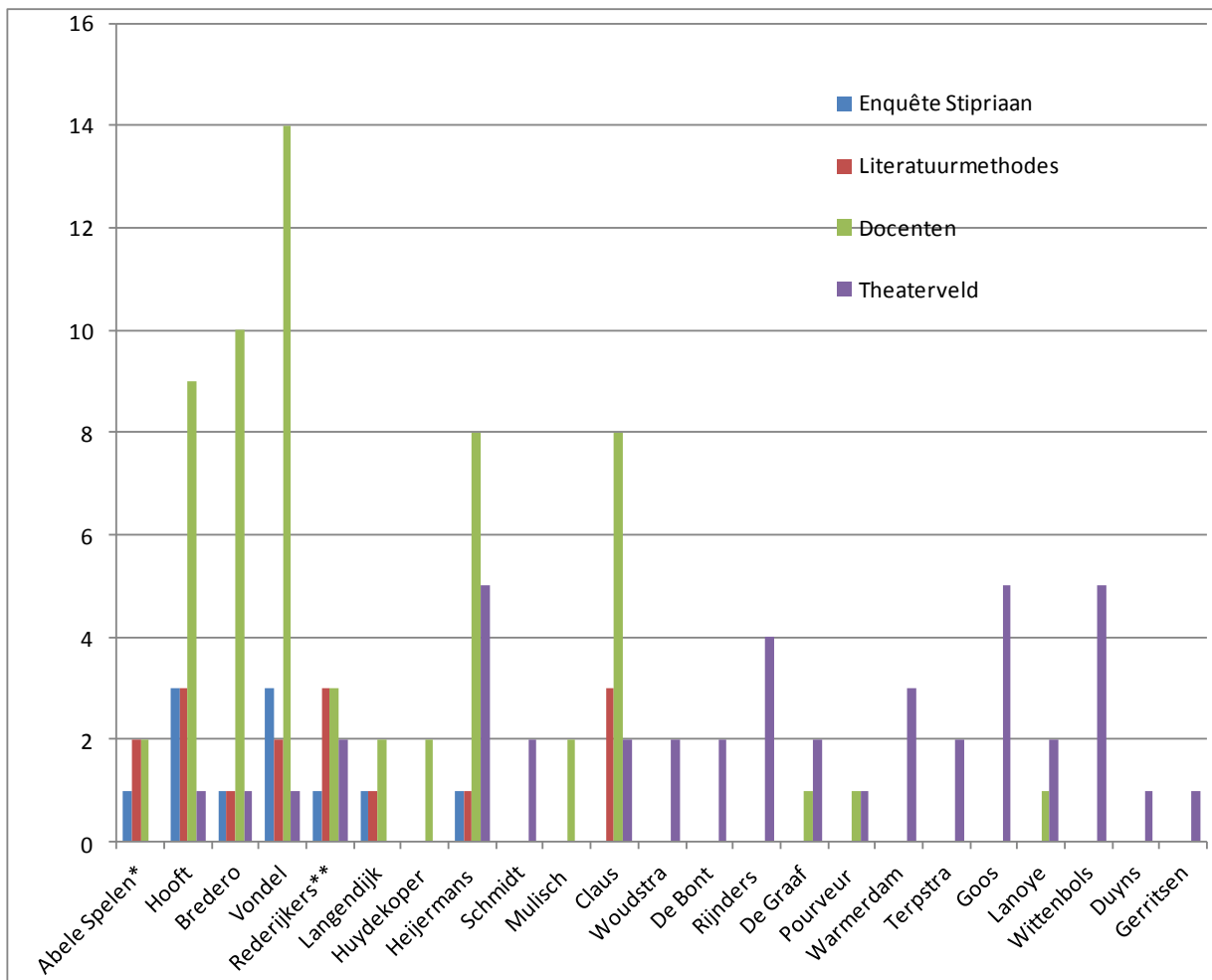
De eerste bron zijn de docenten en de actoren in het theaterveld. Zij zijn gevraagd naar dramateksten en dramaschrijvers. Hoewel in de praktijk bleek dat vrijwel alle geënquêteerden één van de vragen invulden of dezelfde antwoorden gaven bij de diverse vragen, heeft dit onderdeel wel een scope aan schrijvers en dramateksten opgeleverd. Deze zijn opgedeeld in namen en titels die door docenten en door respondenten van het theaterveld zijn genoemd. De drie specifieke vragen over dit onderwerp waren:

- welke zeven (maximaal) Nederlandse schrijvers van dramateksten zouden naar uw oordeel zonder meer in een literatuurlijst voor vwo'ers moeten worden opgenomen?
- welke vijf (maximaal) Nederlandse dramateksten van na 1880 zouden naar uw oordeel zonder meer in een literatuurlijst voor vwo'ers moeten worden opgenomen?
- welke vijf Nederlandse dramateksten zouden naar uw oordeel tot de Nederlandse literaire klassieken gerekend kunnen worden?

Daarnaast zijn in hoofdstuk twee dramateksten geïnventariseerd die in de vier literatuurmethodes in de bovenbouw van het vwo worden aangehaald. Dit betekent overigens niet dat deze dramateksten daadwerkelijk allemaal werden behandeld. In sommige gevallen werden ze enkel als suggesties voor een te lezen werk genoemd en in andere gevallen dienden ze als een voorbeeld,

bij bijvoorbeeld, een begrip. Deze dramateksten zijn in de grafiek donkerrood weergegeven.

Ten slotte is de *Canon van de Nederlandse literatuur* opgenomen, omdat aan canons, zoals in hoofdstuk één bepleit, vaak veel waarde wordt gehecht en een belangrijke factor zijn in de positiebepaling van een dramatekst. In 2002 werd de *Canon van de Nederlandse literatuur* door de leden van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde omschreven (Van Stipriaan, 2002). De Canon omvat de volgens stemmers ruim 100 meest klassieke literaire auteurs en de 125 meest klassieke literaire werken uit het Nederlandse taalgebied. De dramaschrijvers die werden genoemd waren Vondel, Bredero, Heijermans, Hooft, Langendijk, de 'Abele spelen', *Mariken van Nieumeghen* en *Multatuli*. Deze schrijvers vormen de basis van onderstaande grafiek (donkerblauw).



Grafiek 1. Namen van auteurs.

*De abele spelen zijn 'Esmoreit', 'Gloriant', 'Lanseloet van Denemerken' en 'Van den winter ende van den somer'.

**Spelen van de Rederijkers zijn *Mariken van Nieumeghen* en tussen haakjes Elckerlijc, Hanneke Leckertant. Ook het antwoord 'middeleeuwse stukken' is hiertoe gerekend.

Wat opvalt in grafiek 1:

- Van de drieëntwintig genoemde schrijvers in de grafiek, hebben docenten twaalf schrijvers genoemd en het theaterveld negentien;
- Hooft, Bredero, Vondel, Heijermans en Claus zijn de meest genoemde schrijvers;
- Hooft, Bredero, Vondel, de Rederijkers en Heijermans komen in alle vier groepen naar voren;

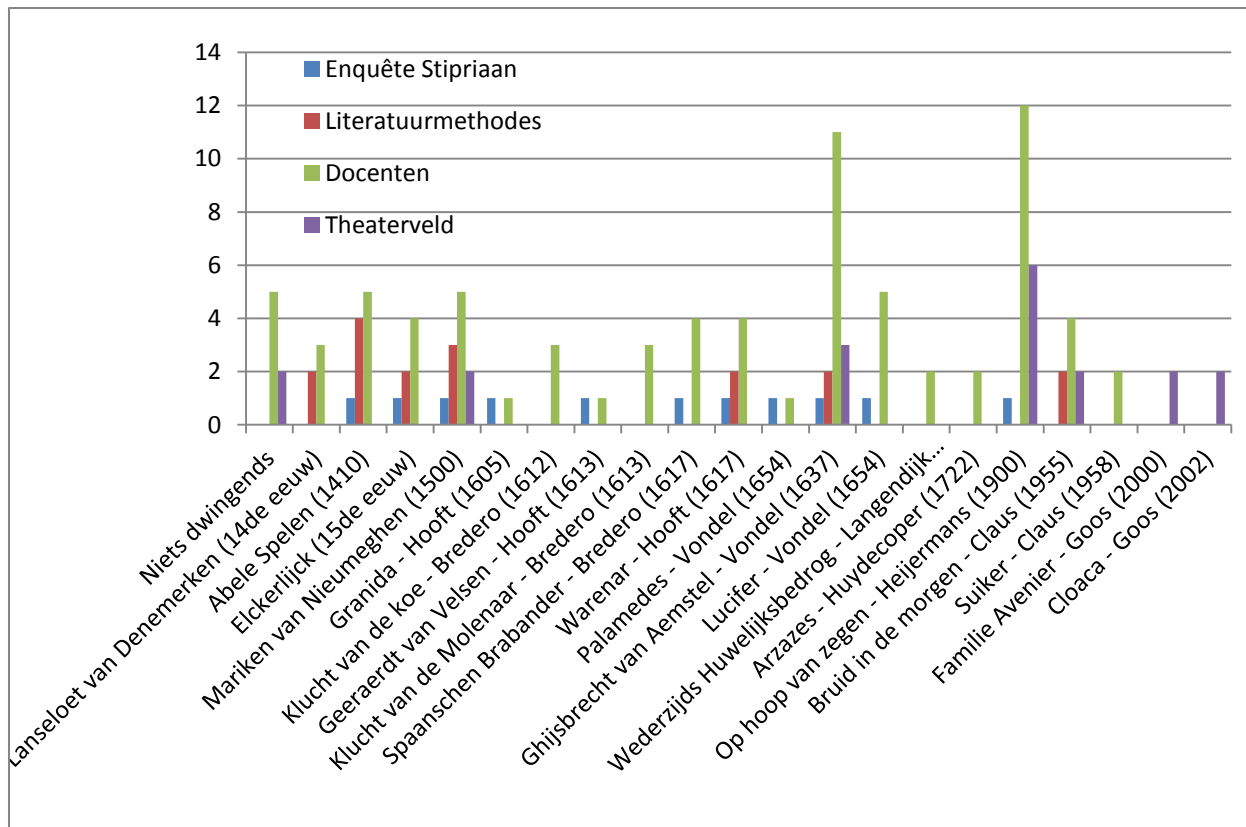
- De auteurs die in de enquête van Stipriaan worden genoemd, komen allemaal terug in de literatuurmethodes;
- Alle auteurs die in literatuurmethodes voorkomen, worden eveneens door een grote groep docenten aangehaald;
- Claus (1929-2008) en Heijermans (1864-1924) zijn de 'modernste'⁷ schrijvers die in de canon en literatuurmethodes worden genoemd. Zij representeren de laat 19^{de} en begin 20^e eeuw;
- Het theaterveld noemt dertien auteurs die na Claus zijn geboren en vijf die voor Claus zijn geboren;
- Docenten noemen als 'moderne' schrijvers, na Claus, enkel nog De Graaf, Pourveur en Lanoye.

Hieruit kan geconcludeerd worden, dat er een driehoeksverhouding bestaat tussen de canon, docenten en de literatuurmethodes. Canonieke schrijvers komen in de literatuurmethodes voor en docenten kennen met name deze schrijvers, omdat zij ook van de canon uitgaan en veelal werken uit literatuurmethodes, waar deze weer bevestigd worden. Wellicht is het andersom: dramaschrijvers die docenten kennen, worden in de literatuurmethodes opgenomen en zo worden deze dramaschrijvers canoniek. Maar omdat het theaterveld ook alle canonieke dramaschrijvers noemen, lijkt het eerste meer voor de hand te liggen.

Een andere conclusie die we kunnen trekken is dat het theaterveld niet alleen meer schrijvers noemt, maar ook meer moderne schrijvers. Dit is een duidelijk onderscheid met de groep docenten, de canon en de literatuurmethodes. Met name deze laatste twee noemen meer schrijvers van voor 1880.

Het noemen van schrijvers ging redelijk. De geënquêteerden leken meer moeite te hebben met het daadwerkelijk benoemen van titels van dramateksten. Een overzicht volgt hieronder.

⁷ Onder 'modern' versta ik in deze context werken van na 1880. Dit is gebaseerd op de tijdsindeling die ook in de exameneisen voor de te lezen werken het VWO zijn opgenomen.



Grafiek 2. Titels van dramateksten.

De grootste opvallendheden uit grafiek nummer 2 zijn:

- Van de twintig genoemde titels in de grafiek, hebben docenten zeventien titels genoemd en het theaterveld zes;
- Vijf titels zijn van 1900 of later;
- *Mariken van Nieumeghen* en *Ghijsbrecht van Aemstel* worden door alle vier groepen genoemd;
- Bredero, Vondel en Hooft worden elk drie keer met een specifieke titel aangehaald;
- De titels die in de enquête van Stipriaan voorkomen, worden allen ook door docenten genoemd;
- De titels die in de literatuurmethodes voorkomen, worden allen door de docenten genoemd;
- Van de zes titels die het theaterveld aanreikt, komen vier van na 1900

Wederom blijkt er een sterke correlatie tussen canon, docenten en literatuurmethodes. Ook hier worden de canonieke, en daarmee oudere werken, door al de verschillende groepen genoemd. Sterker nog dan bij de auteurs, komen er nauwelijks hedendaagse dramateksten in de grafiek voor. Men weet dus wel enkele hedendaagse auteurs te noemen, maar lijkt daar geen dramatekst aan te kunnen koppelen. Daarbij is het weer het theaterveld die de moderne titels aandraagt.

De in hoofdstuk 2.5 beschreven kentering rond de achttiende eeuw zien we duidelijk in de beide grafieken terug. Er is een gat tussen 1700 en 1880. Enkel Pieter Langendijk laat in deze tijd nog enigszins van zich horen, maar het aantal noemenswaardige schrijvers uit deze tijd is marginaal. Of in

ieder geval worden schrijvers uit deze periode niet in de enquête genoemd. Opvallend is dat deze Langendijk vervolgens wel in de literatuurmethodes en door de groep docenten wordt genoemd, maar dat hij vanuit de groep theaterveld geen aandacht krijgt.

Daarnaast zien we in grafiek 1 dat de groep met een bijzondere interesse in theater, het theaterveld, meer auteurs noemen dan de docenten. Daarnaast noemen zij een breder palet van auteurs: de auteurs die zij noemen zijn divers en moderner in vergelijking met de docenten en de literatuurmethodes en Stipriaan. De docenten geven meer canonieke werken aan. Zij noemen met name auteurs die de literatuurmethodes behandelen en/of die als canoniek door Stipriaan zijn bestempeld. Het was interessant geweest om te inventariseren met welke auteurs docenten en respondenten uit het theaterveld tijdens de studie, de middelbare schooltijd en elders in aanraking zijn geweest en op welke manier dat doorwerkt in de didactisering van dramateksten in het onderwijs. Wellicht dat dit in een kwalitatief onderzoek nader onderzocht kan worden. Op basis van de beschikbare gegevens kunnen we vooralsnog zeggen dat onbekend, onbemind maakt: het lijkt erop dat docenten enkel dramateksten kennen en (daardoor) behandelen waarmee ze tijdens de studie of via een methode kennis hebben gemaakt.

Wanneer we naar de titels kijken, zien we, zowel bij de theatergroep als de docenten, een grote versobering van auteurs optreden. Hooft, Bredero, Vondel, Langendijk, Huydecoper, Heijermans, Claus en Goos zijn de enige schrijvers die worden genoemd. Wel geven diverse respondenten in de enquête aan dat wat hen betreft 'niets dwingends' qua dramateksten op de leeslijst hoeft te staan. Zij hebben vaak nog wel namen van auteurs genoemd, maar geen specifieke teksten.

4.6 Besluit

Hoewel docenten in de enquête aangeven dat zij over voldoende kennis beschikken, blijkt eveneens dat de auteurs en titels die zij noemen met name schrijvers en dramateksten betreffen van voor 1880. De meest genoemde schrijvers onder de docenten zijn dan ook Vondel, Claus, Heijermans, Hooft en Bredero. Dit is een groot verschil met de auteurs en titels die worden genoemd door leden uit het theaterveld: zij noemen vaker modernere dramateksten, namelijk Wittenbols, Rijnders, Goos, Warmerdam. Alleen Heijermans, die uit de laat twintigste eeuw komt, komt bij beide groepen naar voren. Daarnaast is opvallend dat alle werken uit literatuurmethodes en alle schrijvers uit de canon (behalve van Multatuli) van Stipriaan door docenten worden genoemd. Daarom kunnen we concluderen dat de docenten eigenlijk maar beperkte kennis hebben van dramateksten: het zijn enkel de werken die in literatuurmethodes en uit de canon worden genoemd die men kent en ook behandelt.

Uit de enquête blijkt daarentegen wel dat men op zich vindt dat dramateksten wel degelijk in het onderwijs horen. Hoewel sommige respondenten aangeven dat er ook bij CKV en Kunst plaats is voor de dramatekst, vindt de meerderheid dat het literatuuronderwijs de beste plek is voor de incorporatie van dramateksten. Echter, op het moment blijkt dat er weinig tijd is voor dramateksten of docenten vinden dat het niet in het curriculum past. Daarom krijgen dramateksten minder de aandacht die ze (toch wel, zo vinden de respondenten) verdienen. Hierin zit een spanningsveld: hoewel docenten vinden dat dramateksten in principe in het literatuuronderwijs thuis horen, blijkt er in de praktijk nauwelijks specifiek aandacht voor te zijn. Dit komt onder meer, omdat –in tegenstelling tot

bijvoorbeeld Vlaanderen- dramateksten niet specifiek zijn benoemd in het literatuuronderwijs. Op welke manier dramateksten zouden moeten worden behandeld, daar geeft deze enquête geen uitsluitsel over. Er worden wel enkele aanzetten gedaan: zo vinden de respondenten dat de tekst zowel zelfstandig gelezen kan worden, alsmede behandeld kan worden in combinatie met theaterbezoek. Dit is natuurlijk erg breed, waardoor ook hier in een vervolg onderzoek nader op in kan worden gegaan. Deze studie betreft vooralsnog een verkenning op het gebied van dramateksten in het onderwijs.

In het huidige onderwijs lijkt dus het aanbod van dramateksten te verschromelen. Oude canonieke werken worden telkens weer bevestigd en nieuwere werken worden niet gekend en daardoor ook niet aangeboden in het onderwijs. Het onderwijs is echter wel, zo bepleit Rigney, een grote speler op het gebied van de reproductie van boeken. Daar wordt het zaadje gepland voor het proces dat een jongere generatie op haar beurt de behandelde stof of boeken weer doorgeeft aan een volgende generatie. Daarom is het onderwijs ook een goede plek om een nieuwe dramateksten aan te bieden.

Om deze verandering te bewerkstelligen zou ten eerste een betere samenwerking met CKV en de Kunsten een mogelijkheid zijn. Op deze manier wordt het theaterveld weer bij het literaire veld betrokken. Daarnaast zou meer tijd en een verplichte opname van een dramatekst in de lijst van verplicht te lezen teksten een optie zijn. Op deze manier krijgt het lezen van dramateksten meer ruimte en prioriteit. Ten slotte zullen docenten met nieuwe werken kennis moeten maken. Er zijn vele manieren om dit te doen, maar ik heb gekozen voor het opstellen van een leeslijst. Op deze manier hebben docenten in lijst in handen met de belangrijkste schrijvers en dramateksten van de afgelopen twee eeuwen. Hoe deze leeslijst is opgebouwd en welke werken en titels daar in zijn opgenomen, wordt in het volgende hoofdstuk uiteengezet. Het volgende hoofdstuk is namelijk een meer praktische handleiding voor een betere incorporatie van dramateksten in het onderwijs.

Hoofdstuk 5. Handreikingen: leeslijst en kenmerken

Uit hoofdstuk vier is gebleken dat er een verschaling van dramateksten in het onderwijs is ontstaan. Terwijl er, zo bleek uit vorige hoofdstukken, redenen en mogelijkheden zijn om dramateksten in het onderwijs te incorporeren, juist ook in het literatuuronderwijs. Een belangrijke reden die daarvoor kan worden aangewezen is dat de kennis van en over dramateksten minimaal is. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het beperkte aantal aan titels en auteurs dat is genoemd in de enquête en dan met name die van moderne auteurs en dan met name door docenten. Daarnaast is er weinig voor handen voor een attractieve, degelijke wijze waarop dramateksten in het literatuuronderwijs kunnen worden behandeld, die recht doet aan de specifieke eigenschappen van een dramatekst. In dit hoofdstuk worden daarom aanzetten gegeven om deze lacune op te vangen door onder meer het opstellen van een leeslijst en een introductie te geven van de drama-analyse.

5.1 De leeslijst

De Mooij concludeert dat canonvorming per definitie een sociale aangelegenheid is, die berust op de uitkomsten van een sociaal proces. Hierin spelen de instituties van cultuur en onderwijs een niet weg te denken rol. Zij definiëren de canon, maar geven deze ook door aan toekomstige generaties door middel van, bijvoorbeeld leeslijsten. Belangrijk is om te stellen dat een canon niet gelijk kan worden gesteld aan een leeslijst. Want, in navolging van Mooij, didactische principes kunnen bij de bepaling van (de speelruimte voor) leeslijsten een rol spelen en tot zekere variaties aanleiding geven.

Aanvullend daarop stelt Ann Rigney (2008, p. 67) dat het onderwijs een grote speler is op het gebied van de reproductie van boeken. Daar wordt een basis gelegd van wat een jongere generatie op haar beurt weer doorgeeft aan een volgende generatie. Zij concludeert dat daarmee het onderwijs van oudsher een plek is waar de waarde van teksten steeds opnieuw wordt bevestigd. Het is dan ook niet opvallend dat alle schrijvers die in de literatuurmethodes aan worden gehaald, ook door de docenten worden genoemd. Wanneer in deze literatuurmethodes, maar ook in de opleidingen van aankomende docenten, meer hedendaagse stukken zouden worden opgenomen, lijkt een (minimale) canonicke verschuiving of verbreding mogelijk.

Het uitgangspunt van de leeslijst was namen en titels te destilleren, gebaseerd op auteurs en titels van werken die uit de enquête naar voren zijn gekomen. Daarnaast vond ik een belangrijk criterium bij het opstellen van de leeslijst een chronologisch overzicht. Op deze manier was er voor zowel moderne schrijvers, als oudere (canonicke) werken plek in de leeslijst. Dit heeft daarbij als voordeel dat er verschillende historische tijdvakken in de leeslijst waren opgenomen, waardoor er gemakkelijk aansluiting kan worden gevonden bij de tijdvakken van de literatuurgeschiedenis. Wanneer een periode wordt behandeld, kan dan ook een dramatekst in de les worden geïncorporeerd.

Zo komen aan de ene kant meer moderne schrijvers aanbod en is er daarnaast voor elke tijdperiode een dramateksten voor handen. Er zal ongetwijfeld het een of ander af te dingen zijn op deze leeslijst, een canon, of leeslijst is ook, mijns inziens, een discussiestuk.

Op basis van de enquête is de volgende leeslijst tot stand gekomen:

1. *Lanseloet van Denemerken* (1350)
2. *Marike van Nieumeghen* (15^{de} eeuw)
3. Bredero - *Spaanschen Brabander* (1617)
4. Hooft – *Warenar* (1617)
5. Vondel - *Ghijsbrecht van Aemstel* (1638)
6. Langendijk - *Wederzijds Huwelijksbedrog* (1712-1714)
7. Heijermans - *Op hoop van zegen* (1900)
8. Claus – *Bruid in de morgen* (1956)
9. Rijnders – *Liefhebber* (1992)
10. Wittenbols – *Noordeloos* (1997)
11. Goos – *Cloaca* (2002)

Omdat Vondel, Claus, Heijermans, Hooft en Bredero het vaakst genoemd werden, was ik van mening dat dramateksten van deze schrijvers moesten worden opgenomen in de leeslijst. De titels van deze schrijvers zijn gebaseerd op grafiek twee De titels *Ghijsbrecht van Aemstel* (genoemd door alle twee groepen), *Bruid in de morgen* (op Stipriaan na), *Op hoop van Zegen* (komt alleen niet in de literatuurmethodes voor), *Warenar* (enkel niet door het theaterveld genoemd) en *Spaanschen Brabander* (alleen genoemd door docenten literatuur en Stipriaan) zijn vrij breed gedragen.

Om ook modernere werken in de leeslijst op te nemen zijn Rijnders, Goos en Wittenbols gekozen. Zij worden van de moderne schrijvers, na Claus, het vaakst genoemd en met name door respondenten uit het theaterveld. De keuze van de teksten *Noordeloos* van Wittenbols en *Liefhebber* van Rijnders zijn geselecteerd om diverse redenen. Ten eerste omdat zij wel uit de antwoorden van de respondenten kwamen, echter werden zij maar één keer genoemd en zijn dus niet in het overzicht opgenomen. Ten tweede is de keus op *Noordeloos* gevallen, omdat zij volgens de *Databank Nederlandstalige Toneelschrijfkunst* is een van de meest gerenommeerde en succesvolste dramatekst van Wittenbols is: het won de Mr. H.G. van der Viesprijs en werd geselecteerd voor Het Theaterfestival en De Keuze van de Rotterdamse Schouwburg, twee toonaangevende Nederlandse festivals. En *Liefhebber* is om drie didactische redenen geselecteerd. Ten eerste is de dramatekst vrijwel in zijn geheel een monoloog en dat is een categorie van dramateksten die nog niet in de leeslijst voorkwam. Ten tweede is de tekst gekozen, omdat de tekst tekstueel anders is dan de andere teksten en daarom interessant is om te analyseren: de tekst is namelijk geschreven zonder hoofdletters, komma's en punten, het taalgebruik is direct, hedendaags en agressief en er wordt veelvuldig gebruik gemaakt van woordspelingen en herhalingen (*Databank Nederlandstalige Toneelschrijfkunst*). Ten derde gaat de tekst over een toneelcriticus. Zo biedt deze tekst mogelijkheden om op het theaterveld in te gaan.

Ook hebben de oudere stukken *Lanseloet van Denemerken*, *Mariken van Nieumeghen*, *Warenar* en *Ghijsbrecht van Aemstel* die al in literatuurmethodes voorkomen wederom in de bovengenoemde leeslijst een plek hebben gekregen. Zij werden namelijk het vaakst genoemd. Hiermee wordt de

huidige 'canon' wederom gestabiliseerd. Het is wenselijk dat ook deze teksten zijn opgenomen, omdat veel van deze dramateksten bij docenten bekend zijn, er opdrachten bij deze dramateksten zijn geformuleerd en kunnen deze dramateksten als aanknopingspunt dienen om bijvoorbeeld de Middeleeuwen, het handschrift of kenmerkende thematiek van die tijd te behandelen. Op deze manier vullen oude en nieuwe werken elkaar goed aan.

5.2 Aandachtspunten bij didactisering

Wanneer we de vraag *op welke manier kunnen dramateksten (beter) in het literatuuronderwijs worden geïncorporeerd?* goed willen beantwoorden, zullen we ons niet alleen op de theorie, maar ook enigszins op de praktijk moeten richten. Dit hoofdstuk behandelt dan ook de voornaamste kenmerken van dramateksten en laat zo de belangrijkste verschillen tussen proza en dramatiek zien. Voor de vergelijking dramatiek en proza is gekozen omdat Van den Bergh eveneens dramatiek en proza vergelijkt en omdat voor meer mensen het verschil tussen proza en lyriek wellicht helderder is. Dit hoofdstuk bevat daarmee een raamwerk om een drama-analyse, zoals Van den Bergh (1991) die omschrijft, uit te kunnen voeren. Ik hoop op deze manier docenten een praktische handvat te kunnen bieden, wanneer zij dramateksten in het onderwijs willen integreren.

5.2.1 Bladspiegel

Een dramatekst is te herkennen aan een opvallende bladspiegel. Het is geen grote lap tekst met af en toe een tab of een dialogische weergave van tekst (bijvoorbeeld door koppelstreepjes). De tekst wordt gekenmerkt door verschillende spreekbeurten aan de kantlijn, met aanduidingen voor de sprekers, of met een introducerende alinea met aanwijzingen voor regie, decor, mis en scene en andere toneelaanwijzingen. Ook is zij vaak opgebouwd in bedrijven en scènes en niet in hoofdstukken.

5.2.2 Tekstinherente verschillen

Er zijn behalve uiterlijke verschillen ook veel tekstinherente verschillen. Hiervan zal ik de meest in het oog springende bespreken.

Allereerst is een traditionele dramatekst geconstrueerd volgens de wet van de drie eenheden: eenheid van tijd, eenheid van plaats en eenheid van handeling. Eenheid van handeling betekent dat er geen verhalen in de dramateksten mogen voorkomen zonder dat zij een direct oorzakelijk verband hebben met de hoofdhandeling. Eenheid van plaats houdt in dat het verhaal zich op één plaats afspeelt. En eenheid van tijd houdt in dat het plot zich in vierentwintig uur voltrekt (Brown, 2001, p. 13-30). Deze wet van eenheden wordt echter al tientallen jaren op allerlei manieren succesvol overtreden. Voor de drama-analyse is het dan ook interessant om te analyseren op welke manieren dit gebeurt en wat daarvan de gevolgen zijn.

5.2.2.1 Tijdsverloop

De opvoeringsgerichtheid van de dramatekst brengt een specifieke eigenschap met zich mee in en door de manier waarop het tijdsverloop wordt weergegeven. In epiek en lyriek kunnen grote verschillen optreden in verteltijd en vertelde tijd. Maar er kan ook verteld worden in een volstrekt onbestemde tijd of buiten de tijd van de gebeurtenissen. In drama is dat scala van mogelijkheden

tussen stilstand van tijd en uiterste versnelling afwezig. De speeltijd (de tijd die de voorstelling in beslag neemt) is gelijk aan de gespeelde tijd (de tijd die de gebeurtenissen in het drama in beslag nemen). De tijd van realisatie en de tijd-binnen-het-werk dekken elkaar voor. Tussen de bedrijven kan wel een grote tijdsprong zitten (Van den Bergh, p.38-39).

5.2.2.2 Ruimte

De dramatekst kent in verhouding tot een prozatekst meerdere verschillende 'ruimtes' die implicaties hebben voor de narratologie en de ervaring van de tekst. In de dramatiek kan ruimte worden opgedeeld in theaterruimte (plek om theater te maken), toneelruimte (plek voor de acteurs), auditorische ruimte (plek voor de toeschouwers) en dramatische ruimte. Deze dramatische ruimte is de wereld van de dramatische figuren. En kan worden opgedeeld in de scenisch gepresenteerde ruimte (hetgeen je in de toneelruimte ziet) of de gedachte ruimte (de ruimte die zich buiten de toneelruimte bevindt).

F.C. Maatje onderscheidt de dramatische ruimte van de lyrische en epische ruimte, omdat in de dramatische ruimte de tekst gerealiseerd wordt in een handeling die ruimtelijk bepaald is (op het toneel). Tegelijk kan in de uitgesproken toneeltekst ruimte worden gesuggereerd op de wijze van een lyrische of epische tekst. Ruimte die dus niet daadwerkelijk te zien is, maar zich elders bevindt (Van Bork, 2002).

De dramatische ruimte kan helemaal ingericht of gestileerd zijn. Dit is afhankelijk van in hoeverre de auteur of regisseur de nadruk op de handeling wil leggen. Een deel van hoe de ruimte wordt ingevuld vindt men dan ook in de regieaanwijzingen (neventekst), die afhankelijk van het type drama-uitvoering (naturalistisch drama) tot summier (modern toneel) kunnen zijn.

5.2.2.3 Verteller

Zowel dramateksten als prozateksten worden door iemand 'verteld'; door een instantie ingeleid en afgesloten. Dit verschilt op verschillende manieren. In proza maakt de verteller zichzelf kenbaar of er worden aan het begin van de tekst aanwijzingen gegeven die aanduiden dat we met een verteller te maken hebben, bijvoorbeeld de zinsnede 'er was eens...'. Vertellers kunnen als personage deel uitmaken van de geschiedenis. Dan spreken we van een interne verteller. Ook zijn er externe vertellers, die niet deelnemen aan de geschiedenis. Deze vertellers verhouden zich respectievelijk op een meer respectievelijk subjectieve danwel objectieve manier tegenover de tekst. Daardoor kunnen zij zich enigszins of juist grotendeels met het (verloop van het) verhaal bemoeien.

Degene die een verhaal vertelt, kan het woord geven aan de personages. Zo'n verteller staat op een andere niveau dan degen die het hele verhaal vertelt en is een secundaire woordvoerder of vertellers. Deze staan tegenover de primaire vertellers. Deze primaire verteller is meer autonoom en heeft het eerste en het laatste woord. Zelfs wanneer het grootste deel, of zelfs de hele tekst uit geciteerde personagetekst bestaat, dan nog is de primaire verteller verantwoordelijk voor het openen en sluiten van de aanhalingstekens. Hier zit een grote verschil tussen dramateksten en proza. Dramateksten worden ook door een overkoepelende woordvoerder verteld, maar deze profileert zich vrijwel nooit binnen de tekst en het verhaal wordt ook niet als in prozateksten neergezet en geregisseerd. De woordvoerder van dramateksten profileert zich in regieaanwijzingen, de namen

waarmee de personages worden ingeleid of in terzijdes⁸. Het is echter altijd neveninformatie die ondergeschikt is aan de hoofdtekst; de dialoog (Van Luxemburg, Bal & Weststeijn, 1996, p.158-159).

Ondanks dat de tekst niet door een instantie wordt neergezet, is een dramatekst niet moeilijk te begrijpen. Dit komt doordat de informatie volledig of vrijwel geheel gedragen wordt door de dialogen. Zonder context, zonder autoriteit die de touwtjes in handen heeft ontstaat zo toch een goed (beeld van het) verhaal. Dit heeft te maken met dat de dialogen niet over gebeurtenissen gaan, maar de gebeurtenissen zijn. In het verlengde hiervan worden personages niet beschreven als bang, een lijdensfiguur, een held, onnozel, of verdrietig, ze zijn het. Dit komt telkens in hun taaluitingen en handelingen weer naar voren. Je zou kunnen stellen dat een dramatekst autonoom is.

Elk personage, in zowel boek als dramatekst heeft, een 'visie', een aspect van subjectiviteit – een mening. Die visie (mening) kan in een dramatekst, wanneer het publiek mee genomen moet worden in het stuk, alleen maar hardop worden verwoord. Maar hierdoor kunnen alle andere aanwezige personages er eveneens kennis van nemen, dit is niet altijd de bedoeling. Dit wordt vaak op twee manieren opgelost: personages moeten op een moment van afwezigheid van anderen hun geheime gedachten vertellen of personages maken gebruik van een terzijde. Hiermee kunnen we stellen dat een dramatekst in zeker zin 'democratisch' voor alle personages is. Echter, in prozateksten is een grotere ongelijkheid tussen de personages. Zij zijn niet altijd van elkaars gedachten op de hoogte. Juist deze ongelijkheid kan door een schrijver uitgebuit worden en voor spanning zorgen: de één weet nauwelijks of niet de achtergrond, de mening en het doel van de ander. Er zijn in dramateksten wel ondergeschikte rollen, maar er is eigenlijk nooit een ondergeschikte tekst. Elke dialoog, elke zin heeft wordt met een reden opgenomen in de tekst, hoe summier de rol van personage ook in het stuk mag zijn (Luxemburg, p.164-169).

5.3 Besluit

Dit hoofdstuk is gericht op de praktijk: welke dramateksten zijn interessant en bruikbaar in het vwo onderwijs en op welke manier kun je een dramatekst benaderen. De bovengenoemde leeslijst is gestedilleerd uit de antwoorden die het veld zijn geven op vragen uit de enquête. Op deze manier wordt er aansluiting gezocht bij hetgeen al bekend is, maar wordt ook de lijn doorgetrokken naar het heden. Moderne werken vinden namelijk in het huidige onderwijs nog nauwelijks plek. Met deze leeslijst worden ook deze werken onder de aandacht gebracht.

Daarnaast zijn de bovengenoemde verschillen pas een aanzet tot een overzicht van de verschillen tussen de dramatekst en proza. Zoals dat de dramatekst in de gesproken tekst geen commentaar, geen verslag van gebeurtenissen, geen beschrijving van personages of decor kent. Dat de dramatekst vrijwel uitsluitend dialogisch is. Dat de dramatekst een opvallende bladspiegel heeft. En dat de dramatekst opgebouwd is uit eenheid van handeling, tijd en plaats. Door deze kenmerken leent de dramatekst zich bijvoorbeeld goed voor een analyse van dialoog dan een prozatekst en is een analyse van de communicatiestructuur beter mogelijk. Met de benoeming van deze kenmerken, hoop ik een aanzet te hebben gedaan voor een eventuele drama-analyse in het literatuuronderwijs.

⁸ Een terzijde is een hardop uitgesproken stuk tekst, waarbij de conventie van het theater wil, dat het publiek of lezer er van uitgaat dat een personage in de omgeving van de personage die deze tekst zegt, dit niet hoort.

Aanbevelingen en besluit

Het doel van dit onderzoek was te onderzoeken op welke manier dramateksten beter in het literatuuronderwijs kunnen worden geïntegreerd. Dit onderzoek heeft ten eerste aangetoond dat het lezen van dramateksten een meerwaarde is voor het kunst-, cultuur-, en literatuuronderwijs (en daarmee voor het onderwijs in algemene zin). Ten tweede heeft het onderzoek laten zien dat er wel mogelijkheden zijn voor dramateksten in het onderwijs, maar dat er op het moment een verschaald aanbod van dramateksten in het onderwijs is en zodoende er een lacune bestaat van, met name, moderne werken. Ten derde heeft dit onderzoek handreikingen gegeven om dramateksten beter te integreren in het onderwijs.

De wil om dramateksten beter in het onderwijs te incorporeren lijkt er onder docenten wel te zijn. Ook zijn er in de onderwijsdoelstellingen aanknopingspunten om deze daadwerkelijk te incorporeren. Ten slotte zijn er redenen (stimuleren creativiteit, afwisselend literatuuronderwijs) om ook daadwerkelijk dramateksten op te nemen in het onderwijs om zo de doelstellingen van het onderwijs beter te behalen. Echter, de kennis van dramateksten onder docenten is minimaal. Om te stimuleren dat docenten ook minimaal één dramatekst in hun lessen gaan opnemen, worden hieronder enkele aanbevelingen gedaan, die uit het onderzoek kunnen worden gedestilleerd.

- *Het aanpassen van de eindtermen van het vwo, door het opnemen van dramateksten in de leeslijst.*

Op dit moment staat in de eindtermen dat leerlingen met betrekking tot de 'literaire ontwikkeling' beargumenteerd verslag kunnen uitbrengen van de leeservaringen van de zelf geselecteerde Nederlandse literaire werken (havo: acht, vwo: twaalf, waarvan minimaal drie van vóór 1880). Voor het vwo, zou dit bijvoorbeeld kunnen worden: twaalf, waarvan minimaal drie van vóór 1880 en waarvan minimaal één dramatekst. In Vlaanderen is op deze manier meer aandacht voor theater en dramateksten in het literatuuronderwijs.

- *Een leeslijst aanbieden aan docenten, waarin dramateksten over de gehele linie –van 1400 tot heden- zijn opgenomen.*

Door leeslijsten worden canons doorgegeven aan de toekomstige generatie. De huidige canon bevat met name teksten van voor 1900. Het is dan ook logisch dat deze worden doorgegeven en worden gekend. De leeslijst die in dit onderzoek is opgesteld is tot stand gekomen in samenwerking met het theaterveld en docenten. Deze bevat dan ook teksten van na 1900 en teksten die door zowel het theaterveld (daar waar de dramateksten tegenwoordig met name ontstaan) als docenten worden onderschreven. Ik heb een leeslijst opgesteld, niet als definitieve lijst, maar om als uitgangspunt en handvat te dienen voor docenten die dramateksten in hun literatuuronderwijs willen incorporeren. Deze leeslijst is, wat nu eenmaal inherent is aan leeslijsten en canons, een discussiestuk. De lijst kan zodoende wel vensters openen naar andere dramateksten, schrijvers en periodes in de literatuurgeschiedenis.

- *Meer aandacht voor (hedendaagse) dramateksten en drama-analyse in de docentenopleiding.* Er lijken geen praktische problemen te liggen in het behandelen van dramateksten in het

onderwijs. Desondanks worden er nauwelijks (hedendaagse) dramateksten gelezen tijdens de opleiding en nog veel minder in het middelbaar onderwijs. Dit bleek 'vroeger' wel anders, toen werden veel meer dramateksten gelezen, zo blijkt uit de enquête. Een herwaardering voor dramateksten op de docentenopleiding is dus een eerste stap voor (h)erkenning.

Daarnaast vinden respondenten dat de dramatekst net als poëzie en proza als zelfstandige tekst kan worden behandeld. Van den Bergh noemt dit drama-analyse. In hoofdstuk vijf zijn enkele aandachtspunten genoemd, waar men bijzondere aandacht aan kan besteden bij het analyseren van dramateksten. Het is aan te bevelen om hier dan ook, al is het maar in beperkte mate, aandacht aan te besteden.

- *Opnemen van tekstfragmenten en opdrachten die horen bij dramateksten in de literatuurmethodes*

In de behandelde CKV-methodes wordt niet ingegaan op de dramatekst; hier gaat het telkens om het handelingskarakter dat in het vak besloten ligt. De aandacht voor de analyse en het gebruik van dramateksten in literatuurmethodes zijn eveneens summier. Toch krijgen proza en poëzie in de literatuurmethodes en in het literatuuronderwijs wel ruimte. Kleine aanpassingen in literatuurmethodes zouden dramateksten onder de aandacht kunnen brengen. Het gebruiken van voorbeelden uit dramateksten in plaats van uit proza, zou al een aanzet kunnen zijn. Op deze manier maken leerlingen ook kennis, hoewel summier, met dramateksten.

- *CKV en theaterbezoek verbinden met de behandeling van dramateksten in het literatuuronderwijs*

Ondanks dat CKV een duidelijk handelingskarakter heeft, kan een verbinding van CKV met literatuuronderwijs op het gebied van dramateksten een meerwaarde zijn. Bij de klassieke talen komt het al vaker voor dat een tekst wordt vertaald, bestudeerd en de voorstelling wordt bezocht. Ook in Vlaanderen, waar meer aandacht aan dramateksten wordt besteed, wordt deze aanpak gehanteerd. Theaterbezoek in het kader van het vak Nederlands is daar bijvoorbeeld verplicht. Respondenten gaven dan ook aan dat de koppeling van CKV met het vak Nederlands ofwel het fysieke theater met de dramatekst, bij zou kunnen dragen aan een betere integratie voor dramateksten in het onderwijs.

Besluit

Niet elke docent is gelijk en niet elke school is gelijk en daarom is het per situatie anders welke en hoe dramateksten in het onderwijs zijn ingebed. Toch zijn de literatuurstudie en de enquêtes samen een behoorlijke verkenning van op welke manier dramateksten in het onderwijs zijn geïntegreerd. Het onderzoek is een kwantitatief onderzoek, dat betekent, zoals in hoofdstuk vier ook hier en daar is aangegeven, dat er nog wel degelijk vragen zijn die beantwoord kunnen worden. Het onderzoek gaat niet altijd even ver de diepte in.

Al met al ben ik van mening dat deze verkenning tot aanbevelingen heeft geleid, die de wensen en (on)mogelijkheden van docenten en het theaterveld verbinden met de kaders die

opgesteld zijn vanuit, met name, het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Het onderzoek bevat dan ook beleidsaanbevelingen, maar tegelijkertijd handreikingen die onder meer docenten, schoolbesturen, directies en studenten kunnen oppakken, mits zij het belang van dramateksten in het onderwijs onderschrijven. Wanneer dat gebeurt, dan kunnen dramateksten in het literatuuronderwijs beter dan dat nu het geval is worden geïntegreerd. Vervolgens kunnen we gaan praten over hoe er structureel meer drama in het onderwijs kan worden geïntegreerd. Drama, in een van de positiefste zinnen van het woord.

Literatuurlijst

- Ackroyd, J. (2000). *Literacy Alive! Drama projects for literacy learning*. Oxon: Hodder & Stoughton
- Adams, T. & Hendriks, M. (2007). *Culturele canonvorming. Een eerste inventarisatie*. Amsterdam: Boekmanstudies
http://www.boekman.nl/documenten/publicaties_culturelecanon.pdf
- Adams, T. (2009). Cultuur met een sterretje. *Boekman*, 79, 12-17
- Van Asche, A. (1992). Op de sprong in het verleden en de magneet van het heden. De nood aan literatuurgeschiedenis op school? In H. van Gorp & D. de Geest (red.), *Even boven het evenwicht. Gedenkboek Armand van Assche*. Leuven: ACCO, 61-78
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Duitsland: Waxmann Verlag
- Van den Beld, M., e.a. (2002). *KunstWerk. CKV1 voor de tweede fase. VWO. 's-Hertogenbosch: Malmberg*
- Van den Bergh, H. (1991). *Teksten voor Toeschouwers. Inleiding in de dramatheorie*. Muiderberg: Coutinho
- Van Bork, G.J., e.a. (2002). *Letterkundig lexicon voor de neerlandistiek*. Leiden: DBNL. 17 september 2011. http://www.dbnl.org/tekst/bork001lett01_01/zoek.php
- Bonset, H. (2007). *Vakdossier 2006 havo/vwo*. Enschede: SLO
http://www.slo.nl/downloads/archief/Vakdossier_tweede_fase_Nederlands.pdf
- Bourdieu, P. (1993). The field of Cultural Production, or: The Economic World Reversed. *Poetics*, 12, 311-356
- Brown, J.R (2001). *The Oxford illustrated history of theatre*. Oxford: Oxford University Press
- Cappon Gray, E. & Thetard, S. (2010). Inventing a Drama World as a Place to Learn: Student Discoveries While Speaking and Writing in Role as Fictional Workers. In P. Albers & J. Sanders (red.), *Literacies, the Arts & Multimodality*. Illinois: National Council of Teachers of English, 90-109
- Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven (2010). Bijlage 1. Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/vwo. *Syllabus Nederlands vwo centraal examen 2011*. www.havovwo.nl/vwo/vne/bestanden/vnesyl11.pdf
- Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven (2011). *Syllabus kunst (beeldende vormgeving/dans/drama/muziek/algemeen) vwo centraal examen 2011*
http://www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn_m7mvh57gltp77x8/vi8yjfd7z5z8/f=/syllabus_kunst_vwo_2011_20091002.pdf
- Coppens, H. (2000). *Drama op school*. Leuven: Uitgever Acco
- Coppens, J. (1990). *Tekst, toneel, televisie : lesmateriaal bij Saltimbank : Herman Heijermans*. Utrecht: LOKV
- Dautzenberg, J.A., e.a. (1999). *Literatuur. Geschiedenis en Leesdossier. Werkboek* Den Bosch: Malmberg
- Dieleman, C. (2010). *Het nieuwe leren*. Amsterdam: Vossiuspers UvA

- Dirksen, J.A.G. (1995). *Lezers, literatuur en literatuurlessen. Reader Response Criticism in de literatuurlessen Nederlands*. Proefschrift Universiteit van Nijmegen
- Dirksen, J. (2002). *Dossier Lezen VWO*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief
- Geljon, C. (1992). Theater voor de lijst. Literaire competentie voor het lezen en bekijken van toneel. In W. de Moor & M. van Woerkom (red.), *Neem en lees. Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs*. Den Haag: Nederlands Bibliotheek en lektuur Centrum, 156-164
- Geljon, C., & Coutinho, D. (1994). *Literatuur en Leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum: Coutinho
- Geljon, C., e.a (2007). *Palet. CKV voor de tweede Fase. Basisboek*. Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff
- Hermans, M. (2007). *Wereldliteratuur in het curriculum. Een onderzoek naar de praktijk van literatuur als onderdeel van culturele en kunstzinnige vorming (CKV)*. Amsterdam: Oxford House, Stichting Lezen
- Van Heusden, B. (2010). *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen
- Van Heuven, R. (2008). *Toneelschrijven in Nederland*.
<http://www.robbertvanheuven.nl/archief/artikelen/toneelschrijveninnederland.html>
- Hoebers, T. & Witte, T. (1998). *Nader beschouwd Integratie van literatuur in het studiehuis*. Den Haag: www.ilo.uva.nl/.../Literatuuronderwijs/PMVONaderbeschouwd-GLO.doc
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten literatuuronderwijs in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: thesis publishers Amsterdam
- Janssen, T., Broekkamp, H. & Smallegange, E. (2006). *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven. Een onderzoek*. Amsterdam: Oxford House, Stichting Lezen
- Keuning, S., e.a. (2002). *De Verbeelding. Sibylla*. Houten: EPN
- Korsten, F. (2006). Regels en ontregeling: Literatuur en vijf soorten kennis. In K. Hilberdink & S. Wagenaar (red.). *Leescultuur onder vuur. Zes voordrachten over geletterdheid* (p. 27-33). Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschap
- Lutke, S.R. (2011). Voorstellingsvermogen is belangrijker dan kennis. Waarom kennisoverdracht gericht en docentgericht onderwijs volstrekt ontoereikend is in een maatschappij waarin innovatie een belangrijke bouwsteen is. *Bijlage Kunstzone Maart*. Amsterdam: <http://kunstzone.nl/downloads>
- Van Luxemburg, J, M. Bal & W.G. Weststeijn (1996). *Over literatuur*. Bussum: Coutinho
- Van de Meulen, G., & Kraaijeveld, R. (2004) *Laagland. Literatuur Nederlands voor de tweede fase*. Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff
- Van de Meulen, G., & Kraaijeveld, R. (2004). *Laagland. Literatuur Nederlands voor de tweede fase. Verwerkingsboek VWO*. Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff
- Minnaert, A. J. C. (2004). *Nederlandse toneelschrijvers vertaald. Een onderzoek in opdracht van het theater instituut Nederland en het Vlaams Theater Instituut in het kader van het*

Cultureel Verdrag Vlaanderen-Nederland. Amsterdam:

www.theaterinstituut.nl/.../onderzoek%20vertalen%20toneel%20Minnaert.pdf

- Mooij, J.J.A. (1985). Noodzaak en mogelijkheden van canonvorming. *Spektator*, 15, 1 (23-31)
- Nederland. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). *Meer dan kwaliteit, een nieuwe visie op cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/notas/2011/06/10/meer-dan-kwaliteit-een-nieuwe-visie-op-cultuurbeleid.html>
- Nederland. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). *Jaarverslag en slotwet Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2010*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. http://www.rijksbegroting.nl/2010/verantwoording/jaarverslag,kst156090_7.html
- Nederland. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). *Actieplan vo Beter presteren*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-vo-beter-presteren.html>
- Nederland. Rijksoverheid. (2010). *Bijlage behorend bij artikel 1 van het Besluit kerndoelen onderbouw VO1* <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/documenten-en-publicaties/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs.html>
- Nicolaas, M. (2003). Literatuurmethodes voor de Tweede Fase: een stand van zaken. *Tsjip/Letteren. Tijdschrift voor literaire, culturele en kunstzinnige vorming*, 3, 39-44
- Nicolaas, M. & Vanhooren, S. (2008). *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. Een stand van zaken*. Nederlandse Taalunie: <http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/literatuuronderwijs/literatuuronderwijs.pdf>
- Rigney, A. (2008). De veelzijdigheid van teksten. In K.B. Wurth & A. Rigney (red), *Een inleiding tot de literatuurwetenschap*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 43-64
- Schilleman, J., et. al. (2004). *Eldorado. Literatuur voor de tweede Fase. Basisboek VWO*. Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff
- Schinkel, W. (2007). Sociological Discourse of the Relational: the cases of Bourdieu & Latour. *The Sociological Review*, vol. 55, 4, 707-729
- Slings, H. (2000). *Toekomst voor de middeleeuwen. Middel nederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Prometheus
- SLO. (2011). *Kerndoelen onderwijs. Domeinen. Nederlands*. <http://ko.slo.nl/vakgebieden/00001/00001/>
- SLO. (2011). *Voortgezet Onderwijs. Onderbouw. Kerndoelen*. <http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/kerndoelen/>
- Stroman, B. (1973). *De Nederlandse toneelschrijfkunst. Poging tot verklaring van een gemis*. Amsterdam: Maussault's Uitgeverij
- Van Stipriaan, R. (2002). *De Nederlandse klassieken anno 2002. Een enquête naar de canon onder de leden van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde*. http://www.dbnl.org/letterkunde/enquete/enquete_dbnlmnl_21062002.htm#10

- Twaalfhoven, A. (2009). De canondiscussie. Redactioneel. *Boekman*, 79, 2-3
- Van der Zalm, R. (2009). Sleutelen aan de theatercanon. *Boekman*, 79, 54-58
- Zonneveld, L. (2010). *Sterke Stukken. Kleine geschiedenis van het toneelschrijven in Nederland*.
<http://www.liratheaterteksten.nl/Beheer/DynamicMedia/Nieuwsitems/Sterke%20Stukken.doc>
- Zonneveld, L. (1993). Schrijvers op het toneel. De toneelschrijfkunst. In N. Matsier & C. Offermans, e.a. (red.), *Het literaire Klimaat 1986-1992*. Amsterdam: De Bezige Bij, 104-124

Internetpagina's

- AIM. 1 mei 2011.
http://www.aimlanguagelearning.com/index/php/custom_pages/view_page/name/Dutch
- Digischool. 1 oktober 2011. <http://www2.digischool.nl/leerling/vo>
- Entoen.nu *Inleiding minister Van der Hoeven bij de persconferentie over de start van de canoncommissie*. 1 mei 2011.
<http://entoen.nu/doc/Toespraak%20minister%20Van%20der%20Hoeven.pdf>
- Examenblad. 30 december 2011. ¹
http://www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn_m7mvi0sgg8bampk/vg5uavvep0z9
- Theater Instituut Nederland. *Databank Nederlandse Toneelschrijfkunst*. 1 november 2011.
<http://www.dutchdrama.nl/>
- Universitair Onderwijscentrum Groningen (UOCG). *Lezen voor de lijst*. 1 mei 2011.
<http://www.lezenvoordelijst.nl/>
- Universiteit van Amsterdam (UvA). *Literatuurwetenschappen*. 1 mei 2011.
<http://cf.hum.uva.nl/benaderingen/lw/soc/lw-soc-index.htm>

Bijlagen

Bijlage 1. Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur

Examenstof van centraal examen en schoolexamen

Het centraal examen heeft betrekking op domein A en domein D voor zover het analyseren en beoordelen betreft.

Het CvE stelt het aantal en de tijdsduur van de zittingen van het centraal examen vast.

Het CvE maakt indien nodig een specificatie bekend van de examenstof van het centraal examen.

Het schoolexamen heeft betrekking op:

- de domeinen en subdomeinen waarop het centraal examen geen betrekking heeft;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: een of meer domeinen of subdomeinen waarop het centraal examen betrekking heeft;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: andere vakonderdelen, die per kandidaat kunnen verschillen.

Specificatie van de globale eindtermen voor het CE

Domein A: Leesvaardigheid

Subdomein A1: Analyseren en interpreteren

1. De kandidaat kan:

- vaststellen tot welke tekstsoort een tekst of tekstgedeelte behoort;
 - . de kandidaat kan vaststellen of een tekst of tekstgedeelte uiteenzettend, beschouwend of betogend is;
 - . bij uiteenzettende teksten of tekstgedeelten wordt objectief uitleg gegeven, worden indelingen aangeduid en worden samenhangen en processen verduidelijkt; bij beschouwende teksten of tekstgedeelten worden interpretaties, verklaringen en opinies ter overweging aangeboden; bij betogende teksten of tekstgedeelten wordt een beargumenteerd standpunt ingenomen;
 - . de kandidaat kan het schrijfdoel van een tekst of tekstgedeelte vaststellen;
 - . corresponderende schrijfdoelen bij uiteenzettende, beschouwende of betogende teksten zijn respectievelijk: informeren/uiteenzetten, ter overweging aanbieden en overtuigen / tot actie aanzetten; deze schrijfdoelen kunnen in combinatie met elkaar voorkomen. De kandidaat kan dan vaststellen wat het belangrijkste schrijfdoel is, c.q. vaststellen of de tekst / het tekstgedeelte voornamelijk een uitzettend, beschouwend of betogend karakter draagt.
- de hoofdgedachte van een tekst(gedeelte) aangeven;
 - . de kandidaat kan onderwerpen en hoofdgedachten van gehele teksten en tekstgedeelten aanwijzen of parafaseren voor zover expliciet aanwezig en verwoorden voor zover impliciet aanwezig
- relaties tussen delen van een tekst aangeven;
 - . de kandidaat kan inhoudelijke en functionele relaties benoemen die ex- of impliciet tussen tekstonderdelen aanwezig zijn;
 - . inhoudelijke en functionele relaties zijn bijvoorbeeld:
- verwijzingsrelaties;
 - de relatie van oorzaak-gevolg;
 - de relatie doel-middel;
 - de relatie van stelling-argument-subargument;
 - de relatie van algemene uitspraak-toelichting
 - conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur;
- standpunten en soorten argumenten herkennen en onderscheiden;
 - . de kandidaat kan standpunten en soorten argumenten herkennen en onderscheiden conform de eindterm onder domein D.
- argumentatieschema's herkennen
 - . de kandidaat kan argumentatieschema's herkennen conform de eindterm onder domein D.

Subdomein A2: Beoordelen

2. De kandidaat kan een betogende tekst of betogend tekstgedeelte op aanvaardbaarheid beoordelen en in deze tekst drogredenen herkennen.

- . de kandidaat kan een betogende tekst of betogend tekstgedeelte op aanvaardbaarheid beoordelen en in deze tekst drogredenen herkennen conform de eindterm onder D.

Subdomein A3: Samenvatten

3. De kandidaat kan teksten en tekstgedeelten beknopt samenvatten.

- . de kandidaat kan teksten en tekstgedeelten beknopt samenvatten, d.w.z. reduceren tot de hoofduitspraak of hoofduitspraken met bijbehorende ondersteuning of (belangrijke) ondergeschikte uitspraken;
- . de maximale omvang van de samenvatting is ongeveer 10% van de oorspronkelijke tekst;
- . de samenvatting moet een goed geformuleerde tekst zijn die los van de uitgangstekst te begrijpen valt; dit impliceert een eigen redactie met mogelijk een andere ordening dan de uitgangstekst, waarin echter wel plaats is voor woorden en zinswendingen uit de uitgangstekst

Domein D: Argumentatieve vaardigheden

6. De kandidaat kan een betoog:

- analyseren:

- . de kandidaat kan standpunten en argumenten identificeren en interpreteren;
- . de kandidaat kan objectieve en subjectieve argumenten onderscheiden:
 - objectieve argumenten:
op basis van controleerbare feiten, onderzoeksbevindingen en algemeen gedeelde waardeoordelen.
 - subjectieve argumenten:
op basis van vermoedens of vooropgezette meningen, levensbeschouwelijke overtuigingen en persoonlijke waardeoordelen.
- . de kandidaat kan de volgende argumentatieschema's herkennen:
 - oorzaak en gevolg;
 - overeenkomst en vergelijking;
 - voorbeelden;
 - voor- en nadelen;
 - kenmerk of eigenschap.

- beoordelen:

- . de kandidaat kan een betoog op aanvaardbaarheid beoordelen op basis van:
 - consistentie van gebruikte argumenten;
 - controleerbaarheid van feiten en argumenten;
 - correct gebruik van argumentatieschema's en discussieregels.
- . de kandidaat kan drogredenen herkennen en vermijden in de eigen argumentatie:
 - drogreden: een onjuist gebruik van een argumentatieschema of discussieregel;
 - onjuist gebruik van een argumentatieschema:
 - onjuist beroep op causaliteit;
 - het maken van een verkeerde vergelijking;
 - de overhaaste generalisatie;
 - de cirkelredenering.
 - onjuist gebruik van een discussieregel:
 - de persoonlijke aanval;
 - het ontduiken van de bewijslast;
 - het vertekenen van een standpunt;
 - het bespelen van publiek;
 - het autoriteitsargument.
 - zelf opzetten en presenteren, schriftelijk en mondeling:
- . de kandidaat kan materiaal verzamelen en ordenen voor het opzetten van een betoog;
- . de kandidaat kan een betoog op adequate wijze structureren en presenteren:
 - adequaat:
 - met een duidelijk standpunt dat voorzien is van argumenten;
 - met voldoende objectieve argumenten;
 - voldoende consistent en controleerbaar;
 - met vermijding van drogredenen.

Opmerking:

Hoewel de in het centraal examen te toetsen eindtermen voor havo en vwo gelijkkluidend zijn, zullen de centrale examens voor havo en vwo merkbaar van elkaar verschillen. Het verschil tussen beide examens zal tot uitdrukking komen in een op het niveau aangepaste tekstkeuze en in de complexiteit van de vragen en opgaven. De teksten die aan de vwo-kandidaten worden aangeboden zullen over

het algemeen voor wat betreft de inhoud een hogere abstractiegraad hebben dan de teksten voor de havo-kandidaten en voor wat betreft zinsbouw en woordkeuze ingewikkelder zijn. De vragen die aan de vwo-kandidaten worden gesteld zullen over het algemeen moeilijker zijn dan de vragen die aan de havo-kandidaten gesteld worden. Van de vwo-kandidaten wordt een hogere graad van beheersing van de leesvaardigheid verwacht dan van de havo-kandidaten.

Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/vwo

Vooropmerking. Voor Nederlands is het examenprogramma voor vwo en havo vrijwel identiek. Alleen Subdomein E1 is verschillend voor vwo en havo.

Het eindexamen

Het eindexamen bestaat uit het centraal examen en het schoolexamen.

Het examenprogramma bestaat uit de volgende domeinen:

Domein A Leesvaardigheid

Domein B Mondelinge taalvaardigheid

Domein C Schrijfvaardigheid

Domein D Argumentatieve vaardigheden

Domein E Literatuur

Domein F Oriëntatie op studie en beroep.

Het centraal examen

Het centraal examen heeft betrekking op domein A en domein D voor zover het analyseren en beoordelen betreft.

De CEVO stelt het aantal en de tijdsduur van de zittingen van het centraal examen vast.

De CEVO maakt indien nodig een specificatie bekend van de examenstof van het centraal examen.

Het schoolexamen

Het schoolexamen heeft betrekking op:

- de domeinen en subdomeinen waarop het centraal examen geen betrekking heeft;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: een of meer domeinen of subdomeinen waarop het centraal examen betrekking heeft;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: andere vakonderdelen, die per kandidaat kunnen verschillen.

De examenstof

Domein A: Leesvaardigheid

Subdomein A1: Analyseren en interpreteren

1. De kandidaat kan:

- vaststellen tot welke tekstsoort een tekst of tekstgedeelte behoort;
- de hoofdgedachte van een tekst(gedeelte) aangeven;
- relaties tussen delen van een tekst aangeven;
- conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur;
- standpunten en soorten argumenten herkennen en onderscheiden;
- argumentatieschema's herkennen.

Subdomein A2: Beoordelen

2. De kandidaat kan een betogende tekst of betogend tekstgedeelte op aanvaardbaarheid beoordelen en in deze tekst drogredenen herkennen.

Subdomein A3: Samenvatten

3. De kandidaat kan teksten en tekstgedeelten beknopt samenvatten.

Domein B: Mondelinge taalvaardigheid

4. De kandidaat kan ten behoeve van een voordracht, discussie of debat (ter keuze van de school):

- relevante informatie verzamelen en verwerken;
- deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek en gespreksvorm;
- adequaat reageren op bijdragen van luisteraars of gespreksdeelnemers.

Domein C: Schrijfvaardigheid

5. De kandidaat kan ten behoeve van een gedocumenteerde uiteenzetting, beschouwing en betoog:

- relevante informatie verzamelen en verwerken;
- deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek, tekstsoort en conventies voor geschreven taal;

- concepten van de tekst reviseren op basis van geleverd commentaar.

Domein D: Argumentatieve vaardigheden

6. De kandidaat kan een betoog:

- analyseren;
- beoordelen;
- zelf opzetten en presenteren, schriftelijk en mondeling.

Domein E: Literatuur

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling

7. De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.

* Minimaal aantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880.

* De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.

Subdomein E2: Literaire begrippen

8. De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.

Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis

9. De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

Domein F: Oriëntatie op studie en beroep

Bijlage 2 Doorlopende leerlijnen

Op de volgende bladzijden volgt de doorlopende leerlijnen Nederlands (PO - havo/vwo) 2011. Hierin zijn de samengevatte kerndoelen en eindtermen opgenomen in samenhang met de referentieniveaus taal.

Bijlage 3. Eindtermen Vlaanderen

Tweede graad

In de eindtermen, bestemd voor de tweede graad van het secundair onderwijs, vinden we naast de rubrieken 'luisteren', 'spreken/gesprekken voeren', 'lezen', 'schrijven' en 'taalbeschouwing', ook de rubriek 'literatuur' terug. De invulling van de rubriek 'literatuur' hangt af van de specifieke onderwijsvorm.

Zo worden in de tweede graad zes eindtermen voor het aso geformuleerd die heel expliciet betrekking hebben op het onderwijzen van literatuur. Voor het tso en het kso gaat het om vijf. In tegenstelling tot het tso en het kso wordt in de 'eindtermen literatuur' voor het aso de nadruk gelegd op de ontwikkeling van een begrippenapparaat (literair-wetenschappelijk jargon). De 'eindtermen literatuur' die geformuleerd zijn voor het tso overlappen volledig met de eindtermen voor het kso. Bovendien is er ook een aanzienlijke overlap met de 'eindtermen literatuur', zoals geformuleerd voor het aso:

Algemeen secundair onderwijs

(30) De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier van lezen:

(a) verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid in:

- fictionele en zakelijke teksten;
- verhaal, gedicht en toneeltekst;
- twee stromingen;

(b) de kenmerken herkennen van:

- column, kortverhaal, (jeugd)roman, jeugdpoëzie;
- strip, jeugdtheater, tv-drama, soap;

(c) verhaalelementen herkennen en benoemen: personages, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hij-verteller.

(31) De leerlingen kunnen:

(a) hun tekstkeuze toelichten;

(b) hun leeservaring verwoorden (inhoud van het werk weergeven, eigen mening weergeven);

(c) hun eigen tekstkeuze in leeservaring documenteren.

(32) De leerlingen kunnen informatie over literatuur verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij kennis met het aanbod van informatiekanalen zoals: bibliotheek, krant, tijdschrift, radio- en tv-programma's, multimedia.

(33) De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën.

(34) De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van het bijbehorende begrippenapparaat.

(35) De leerlingen zijn bereid om:

(a) literaire teksten te lezen;

(b) over hun eigen literaire leeservaring te spreken en te schrijven.

Kunstsecundair onderwijs / technisch secundair onderwijs

(30) De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende manier van lezen:

(a) verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid in:

- fictie en non-fictie;
- verhaal, gedicht, toneeltekst;
- twee stromingen.

(b) enkele literaire vormen herkennen:

- column, verhaal, (jeugd)roman, jeugdpoëzie;
- strip, tv-drama, soap, jeugdtheater.

(c) in de teksten die ze lezen enkele verhaalelementen herkennen: personage, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hij-verteller.

(d) de keuze van sommige verhaalelementen toelichten: personage, tijd en ruimte.

(31) Idem algemeen secundair onderwijs (31)

(32) Idem algemeen secundair onderwijs (32)

(33) Idem algemeen secundair onderwijs (33)

(34) Idem algemeen secundair onderwijs (35)

Beroepssecundair onderwijs

Voor het beroepssecundair onderwijs worden de eindtermen, bestemd voor het vak Nederlands, samen geformuleerd met de eindtermen voor maatschappelijke vorming en wiskunde. Het geheel vormt de eindtermen voor het Project Algemene Vakken (PAV)¹⁷. In tegenstelling tot de eindtermen Nederlands, bestemd voor de tweede graad van het aso, tso en kso, wordt in de eindtermen PAV niet expliciet aandacht besteed aan literatuur. Dit betekent echter niet dat literaire vorming compleet afwezig is in de tweede graad van het bso.

Onder de component 'functionele taalvaardigheid' lezen we immers dat van de leerlingen verwacht wordt dat ze "informatief kunnen luisteren en lezen"

(<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/2degraad/bs0/eindtermen/pav.htm>). Mogelijk kan het literaire lezen hier een rol bij spelen (zie ook verder: leerplannen).

Derde graad

Net zoals in de eindtermen, bestemd voor de tweede graad van het secundair onderwijs, vinden we ook in de eindtermen, bestemd voor de derde graad van het secundair onderwijs, naast de rubrieken 'luisteren', 'spreken/gesprekken voeren', 'lezen', 'schrijven' en 'taalbeschouwing', de rubriek 'literatuur' terug. Opnieuw stellen we vast dat de invulling van de rubriek 'literatuur' afhangt van de specifieke onderwijsvorm. Zo worden, analoog aan de eindtermen voor de tweede graad, zes eindtermen voor het aso geformuleerd die heel expliciet betrekking hebben op het onderwijzen van literatuur. Voor het tso en het kso gaat het nog steeds om vijf. In de eindtermen 'literatuur' voor het aso wordt opnieuw aandacht besteed aan de ontwikkeling van een begrippenapparaat (uiteraard voortbouwend op het reeds verworven literair-wetenschappelijk jargon). En wederom geldt dat 'eindtermen literatuur' die geformuleerd zijn voor het tso volledig overlappen met deze voor het kso. Bovendien stellen we vast dat er met betrekking tot de 'eindtermen literatuur', bestemd voor de derde graad tso en kso, een aanzienlijke overlap is met de 'eindtermen literatuur', zoals geformuleerd voor het aso:

Algemeen secundair onderwijs

(23) De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier van lezen

(a) literaire teksten uit heden en verleden interpreteren, analyseren en evalueren. Ze kunnen daarbij verbanden leggen

- binnen teksten;
- tussen teksten;
- tussen teksten en het brede socioculturele veld;
- tussen tekst en auteur;
- tussen teksten en hun multimediale omgeving.

(b) verslag uitbrengen over de eigen ervaringen met literaire teksten uit heden en verleden en kunnen deze ervaringen toetsen aan andere interpretaties en aan waardeoordelen over teksten. In de hierboven vermelde activiteiten komen aan bod:

- poëzie;
- proza;
- theatervoorstelling.

(24) De leerlingen kunnen hun tekstkeuze en hun leeservaring beschrijven, evalueren en documenteren in een leesdossier.

(25) De leerlingen kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en verwerken. Zij kunnen hierbij gebruik maken van informatiekanalen: bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, internet en cd-rom.

(26) De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van gepaste leesstrategieën.

(27) De leerlingen kunnen doelbewust gegevens, begrippen en werkwijzen hanteren om de bovengenoemde taken uit te voeren.

(28) De leerlingen zijn bereid om:

- (a) literaire teksten te lezen;
- (b) over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven;

- (c) hun leeservaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen;
- (d) hun persoonlijke leeservaring te toetsen aan die van anderen.

Kunstsecundair onderwijs / technisch secundair onderwijs

(23) De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende manier van lezen vormelijke en inhoudelijke elementen van bijvoorbeeld proza, poëzie, theatervoorstellingen, (tv)-drama, (ver)film(ing) herkennen.

(24) idem algemeen secundair onderwijs (24)

(25) idem algemeen secundair onderwijs (25)

(26) idem algemeen secundair onderwijs (26)

(27) idem algemeen secundair onderwijs (28)

Beroepssecundair onderwijs

Net zoals voor de tweede graad worden de eindtermen voor de derde graad van het bso, bestemd voor het vak Nederlands, geformuleerd in de eindtermen voor PAV. Opnieuw wordt niet expliciet aandacht besteed aan literatuur. Dat hoeft echter niet te betekenen dat literaire vorming compleet afwezig is in de derde graad van het bso. Onder de component 'functionele taalvaardigheid' lezen we immers dat van de leerlingen verwacht wordt dat ze "uit mondelinge en schriftelijke informatie de essentie kunnen halen"

(<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/bs0/eindtermen/pav.htm>). Mogelijk kan het lezen van literatuur hier een rol in spelen (zie ook verder: leerplannen).

Bijlage 4. Enquête

1. Gegevens:

Leeftijd

Geslacht

Beroep en opleiding

Ik lees ... boeken (Nederlandse literatuur) per jaar

1 boek per jaar

2-3 boeken per jaar

4-6 boeken per jaar

7-10 boeken per jaar

10 of meer boeken per jaar

Ik bezoek toneelvoorstellingen

nooit

1-2 per jaar

3-6 per jaar

7-10 per jaar

maandelijks

een paar keer per maand

Ik vind de belangrijkste doelstelling van literatuuronderwijs

Leesplezier

Cultuuroverdracht

Individuele ontplooiing

Literair-esthetische vorming

Maatschappelijke bewustwording

Anders, namelijk..

Ik vind de belangrijkste doelstelling van kunst- en cultuuronderwijs

Het zien en beleven van culturele uitingen

Cultuuroverdracht

Individuele ontplooiing

Cultureel-esthetische vorming

Maatschappelijke bewustwording

Anders, namelijk..

2. Kennis van dramateksten:

Ik heb op de middelbare school, voor zover ik me kan herinneren, dramateksten gelezen

1

2

3

4>

geen mening

Ik heb op de middelbare school, voor zover ik me kan herinneren, van origine Nederlandse teksten gelezen, namelijk ...

0

1

2

3

4<

geen mening

Ik ben tijdens mijn opleiding met originele Nederlandse dramateksten in aanraking geweest, namelijk met..

0

1

2

3

4>

niet, alleen bij (één van de) Moderne Vreemde Talen

nvt

Ik had tijdens mijn opleiding graag meer Nederlandse dramateksten gelezen

Ja

Nee

Neutraal

Ik vind mezelf op het gebied van dramateksten een

leek

kenner

expert

3. Aandacht voor dramateksten in het onderwijs:

Ik vind dat dramateksten in het literatuuronderwijs (zowel bij Nederlands als bij MVT) aandacht verdienen

Ja

Nee, want voor dramateksten is literatuuronderwijs niet de juiste plek

Nee, dramateksten hoeven überhaupt geen plek in het onderwijs te krijgen

Geen mening

Nederlandse dramateksten krijgen in het onderwijs de aandacht die ze verdienen

Ja

Nee, namelijk te weinig

Nee, namelijk te veel

Geen mening

Nederlandse dramateksten zouden het best in het onderwijs ingebed kunnen worden in

Gemeenschappelijk Literatuur Onderwijs

CKV

Kunst (drama)

Nederlands

Moderne Vreemde Talen

Geen mening

In het VWO behoort men bij het literatuuronderwijs van de Moderne Vreemde Talen

Helemaal geen speciale aandacht te besteden aan toneelteksten

De Nederlandse literatuurgeschiedenis te behandelen, incl toneelteksten

De Nederlandse literatuurgeschiedenis te behandelen, excl toneelteksten. Die komen elders aan bod.

Dramateksten in de Nederlandse taal te lezen

Dramateksten in de doeltaal te lezen

Geen mening

In het Nederlandse literatuuronderwijs (VWO) behoort men..

Voornamelijk proza te behandelen

Proza en poëzie te behandelen

Naast proza en poëzie enkel Nederlandse dramateksten van voor en na 1880 te behandelen

Geen aandacht te besteden aan Nederlandse dramateksten

Aandacht te besteden aan dramateksten, ongeacht de origine (Nederlands, Duits, Engels, Frans)

Geen mening

Het vak CKV (VWO) behoort..

Geen aandacht te besteden aan Nederlandse of anderstalige dramateksten

Alleen aandacht aan dramateksten te besteden wanneer deze met voorstellingsbezoeken worden gecombineerd

De Nederlandse kunstgeschiedenis te behandelen, excl. Nederlandse dramateksten
Geen mening

In de leeslijst zouden een verplicht aantal hedendaagse (na 1900) Nederlandse dramateksten moeten worden opgenomen, namelijk

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4>

Een dramatekst van voor 1880 is ook goed

4. De leeslijst

Welke zeven (maximaal) Nederlandse schrijvers van dramateksten zouden naar uw oordeel zonder meer in een literatuurlijst voor VWO'ers moeten worden opgenomen?

Welke vijf Nederlandse dramateksten van na 1880 moeten naar uw oordeel zonder meer in een literatuurlijst voor VWO'ers moeten worden opgenomen?

Welke vijf Nederlandse dramateksten zouden naar uw oordeel tot de Nederlandse literaire klassieken gerekend worden?

5. Wanneer u werkt/werkzaam was in het onderwijs:

Waarom besteedt/bestede u geen aandacht aan dramateksten in het onderwijs?

- Geen kennis
- Geen tijd
- Kwam bij een ander vak aan bod
- Past niet in het curriculum
- Ik besteed wel aandacht aan dramateksten
- Overig

Waarom besteedt/bestede u wel geen aandacht aan dramateksten in het onderwijs?

- Ik vind culturele en kunstzinnige vorming belangrijk
- Het past goed bij het onderwerp dat behandeld wordt
- Het heeft mijn interesse
- Anders, namelijk..
- NVT

Onder welke voorwaarden zouden dramateksten wel deel uit kunnen maken van het literatuuronderwijs?

- Wanneer er op onze school van meer geïntegreerd literatuuronderwijs sprake zou zijn
- Wanneer ik meer deskundigheid heb
- Wanneer meer tijd is
- Als CKV en literatuuronderwijs samen zouden werken
- Anders, namelijk..
- NVT

Dramateksten kunnen worden behandeld

- Als zelfstandige tekst, net als proza en poëzie
- Voornamelijk in combinatie met een voorstelling die wordt bezocht
- Wanneer deze tekst ook wordt gespeeld
- Alleen in combinatie met CKV
- Anders, namelijk..
- NVT

Dramateksten op de leeslijst

- Kan, mits de leeslijst voor het VWO met één wordt uitgebreid
- Kan, mits één werk uit de leeslijst voor het VWO wordt vervangen door een dramatekst (aantal blijft dus gelijk)
- Kan niet,

Anders, namelijk
NVT

Overige opmerkingen

Bijlage 5. Overzicht genoemde namen en teksten in de enquête

Schrijvers

Abele Spelen	Esther Gerritsen	Harry Mulisch
Ten Berge	Goos	Mariken van Nieuweghen
Beukenkamp	Gorter	Pourveur
Bomans	Rob de Graaf	Rijnders
Ad de Bont	Den Hartog	Annie M.G. Schmidt
Borderwijk	Heijermans	Toon Tellegen
Bosch	Herzberg	Koos Terpstra
Bredero	Huydekoper	Vadertje Cats
Buysse	Huygens	Vondel
Campert	Langendijk	Warmerdam
Claus	P.C. Hooft	Wittenbols
Demooy	Komrij	Oscar van Woensel
Duyns	Tjitske Jansen	Wolkers
Elckerlyck	Tom Lanoye	Woudstra
Ferron	Meijerman	

Titels van teksten

Abele Spelen -
Elckerlyck –
Mariken van Nieuweghen -
Lanseloet van Denemerken -
Van den Vos Reynaerde -
Warenar - Pieter Corneliszoon Hooft
Granida - Pieter Corneliszoon Hooft
Gerard van Velsen - Pieter Corneliszoon Hooft
Spaanschen Brabander – G.A. Bredero
Klucht van de Koe – G.A. Bredero
Klucht van de Molenaar – G.A. Bredero
Moortje – G.A. Bredero
Een bruid in de morgen – Hugo Claus
Suiker – Hugo Claus
Op hoop van zegen – Herman Heijermans
Lucifer – Joost van den Vondel
Ghijsbrecht van Aemstel – Joost van den Vondel
Palamedes – Joost van den Vondel
Wederzijds huwelijksbedrog – Pieter Langendijk
Aran en Titus – Jan de Vos
Hanneke Leckertant – Jan van de Berghe
Arzases - Balthasar Huydecoper
Mooi – Gerardjan Rijnders
Een zwarte Pool - Karst Woudstra
Cloaca – Maria Goos
De familie Avenier – Maria Goos