

# Leereffecten van drama: de onterecht onder- geschikte rol van theatereducatie

Karlot Bosch en Cock Dieleman

**Drama neemt binnen het onderwijs ten onrechte een ondergeschikte positie in. Niet alleen leren kinderen door dramalessen beter toneelspelen, deze lessen hebben ook een positieve invloed op taalontwikkeling, sociale cognitie en moreel redeneren. Karlot Bosch en Cock Dieleman analyseerden de meestgebruikte lesmethodes voor primair onderwijs en constateren dat deze vakoverstijgende effecten niet of nauwelijks didactisch benutten. Ze pleiten voor een meer onderbouwde praktijk in het dramaonderwijs.**

Sinds de kunstvakken onderdeel zijn van het bredere begrip *cultuureducatie* of *cultuuronderwijs* dreigen de verschillen tussen de kunstdisciplines en hun leereffecten wel eens buiten beeld te geraken. Die vakoverstijgende verbondenheid is van groot belang, maar de specifieke effecten van de afzonderlijke disciplines evenzeer. In dit artikel pleiten wij voor een hernieuwde aandacht voor de afzonderlijke kunstdisciplines. Daarbij betogen we dat theater-educatie (dans en drama) tot nu toe een ondergeschikte positie in onderwijs en onderzoek inneemt. We benoemen de specifieke leereffecten van drama en zetten de cognitieve effecten van drama in de ontwikkeling van kinderen, zoals bekend uit de literatuur, op een rij. Aan de hand hiervan schetsen we de theoretische kaders voor een mogelijke leerlijn in het primair onderwijs en kijken we met deze 'virtuele' leerlijn of de belangrijkste lesmethodes ook de genoemde cognitieve effecten adresseren.

## Een hiërarchie in de kunstvakken

De kunstvakken hebben in het onderwijs nog altijd een lage status, maar ook binnen die kunstvakken bestaat een minstens zo hardnekkig standsverschil. Bovenaan staan de beeldende vakken, dan volgt muziek en onder op de ladder staat theatereducatie (drama en dans). Die rangorde is overal ter wereld min of meer hetzelfde (Bamford, 2006; Robinson, 2006). Zo blijkt uit de laatste *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs* dat in de onderbouw muziek en beeldende vorming het meest worden aangeboden (Kieft et al., 2017). Bij de vakken waarin leerlingen eindexamen kunnen doen zijn de verschillen veel groter. Afhankelijk van het schooltype bieden 12% (vmbo), 17% (havo) of 14% (vwo) van de scholen drama als eindexamenvak aan, voor dans is dat respectievelijk 2, 5 en 3%. Beeldende vormgeving (inclusief tehatex) en muziek zijn op veel meer scholen als eindexamenvak te kiezen.<sup>1</sup> In het primair onderwijs zijn de verschillen minder, omdat kunst- en cultuuronderwijs vooral in de onderbouw vaak geïntegreerd is. Toch blijkt ook hier min of meer dezelfde hiërarchie als in het voortgezet onderwijs. Drama en dans worden niet alleen minder aangeboden dan tekenen/handvaardigheid en muziek, scholen maken voor drama en dans ook minder gebruik van een lesmethode. (Hoogeveen, Beekhoven, Kieft, Donker, & Van der Grinten, 2014; Kruiter, Hoogeveen, Beekhoven, Kieft, & Bomhof 2016).<sup>2</sup>

Ook in de Nederlandse onderzoekspraktijk lijkt minder aandacht voor theatereducatie te zijn. We hebben alle nummers van *Cultuur+Educatie* (2001-2018) doorgenomen op de specifieke onderwerpen van de artikelen.

- 1 Het zou te ver voeren die cijfers hier helemaal uit te splitsen, omdat beeldende vormgeving en muziek binnen de verschillende schooltypes in diverse varianten voorkomen (oude en nieuwe stijl).
- 2 Voor dans zijn de cijfers helaas onbetrouwbaar, omdat onder dans ook beweging wordt geschaard, waardoor onduidelijk is of het hier daadwerkelijk om dans gaat of om lichamelijke opvoeding, sport en spel.

We vonden 32 artikelen of themanummers die aan beeldende vorming waren gewijd en 27 artikelen of themanummers over muziekonderwijs. Daartegenover staan in ruim anderhalf decennium slechts zes artikelen over drama/theater en vijf artikelen over dans. Volgens ons is er dus voldoende aanleiding eens nader te beschouwen wat de effecten van (actieve) theatereducatie zijn en hoe die in het onderwijs beter tot hun recht zouden kunnen komen.

We beperken ons hier tot de effecten van het schoolvak drama. Sinds een kwart eeuw zijn de kunstvakken in het Nederlandse onderwijs in vier domeinen georganiseerd: beeldend, muziek, drama en dans. In het werkveld spreekt men eigenlijk nooit over drama als kunstvorm, maar over theater. Theater is dan weer onder te verdelen in toneel, dans, muziektheater, bewegingstheater et cetera. Je zou kunnen stellen dat de twee schoolvakken drama (toneel) en dans feitelijk subdisciplines zijn van theater. Om verwarring te voorkomen zullen we hier echter de benaming van het schoolvak hanteren.

### **De effecten van drama op de cognitieve ontwikkeling<sup>3</sup>**

In de OECD-meta-analyse *Art for Art's Sake?* (Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013) zijn de effecten onderzocht van actieve kunsteducatie op vaardigheden die (deels) buiten de kunsten zelf zijn gelegen. Zo zijn de effecten onderzocht van onderwijs in elk van de kunstvakken (muziek, beeldend, drama en dans) op verbale en wiskundige vaardigheden, op ruimtelijk inzicht, creativiteit en sociale vaardigheden. In veel gevallen waarin correlaties zijn aangetroffen, is onduidelijk of er ook sprake is van oorzakelijke verbanden, dus of het kunstonderwijs daadwerkelijk de vaardigheden bevordert. In het algemeen kun je stellen dat de meeste oorzakelijke verbanden aantoonbaar zijn als zij ook logisch verklaard kunnen worden.

Hoewel er vergeleken met beeldende kunst en muziek veel minder onderzoek naar de effecten van drama en dans is gedaan, geldt dat er relatief sterk bewijs is voor effecten van dramalessen op verbale vaardigheden en op sociale vaardigheden als empathie, perspectiefwisseling en regulering van emoties (Winner et al., 2013). Het gaat hier dus niet zozeer om specifieke schoolse vaardigheden, maar om alledaagse vaardigheden en individuele vorming, die uit de aard van theatereducatie inderdaad logisch verklaard kunnen worden. Het is immers aannemelijk dat door toneelstukjes te spelen de taalvaardigheid verbetert en dat door een rol aan te nemen en in de huid van een ander te kruipen, kinderen leren zich in anderen te verplaatsen en

3 Deze paragraaf is mede gebaseerd op het masteronderzoek van Karlot Bosch voor Theatre Studies naar de manier waarop scholen actieve theatereducatie kunnen vormgeven opdat het bijdraagt aan de cognitieve ontwikkeling van kinderen (*Theatereducatie in ontwikkeling*, 2015).

zich voor te stellen wat anderen denken en voelen. Met andere woorden: dramalessen hebben effecten die heel dicht bij de kunstvorm zelf liggen en tegelijkertijd een vakoverstijgende waarde of effect hebben (transfeffect). Drama is hierdoor ook laagdrempelig. Het gaat om de ontwikkeling van vaardigheden die leerlingen ook in het dagelijks leven in kunnen zetten, met uitdrukkingsmiddelen als houding, beweging en verbale vermogens. Om te beginnen willen we daarom de effecten van drama op de cognitieve ontwikkeling van kinderen nader in beeld te brengen.

*Cognitieve ontwikkeling* is een zeer breed begrip. Daarom is het belangrijk het begrip in te kaderen en te operationaliseren. Op basis van Usha Goswami (2008; 2010) en Kohnstamm (2009a; 2009b) zijn vijf domeinen te onderscheiden die kenmerkend zijn voor de cognitieve ontwikkeling, en die aansluiten op de aard van theater: aandacht, sociale cognitie, taalontwikkeling, geheugen en redeneren. Dit laatste is weer onder te verdelen in causaal redeneren en moreel redeneren. Deze begrippen zijn uitgangspunt geweest voor een literatuuronderzoek naar de cognitieve effecten van drama. Opmerkelijk daarbij was het gebrek aan literatuur over de onderwerpen aandacht, geheugen en causaal redeneren in combinatie met theatereducatie. Vooral aandacht en geheugen lijken immers aspecten die sterk beïnvloed zouden kunnen worden door drama. In het uitvoeren van bijvoorbeeld een spel-improvisatie of het spelen van een rol is aandacht, of concentratie, van groot belang. Een goed ontwikkeld geheugen is nodig voor bijvoorbeeld het onthouden van teksten en regieaanwijzingen. Juist deze twee aspecten bieden dus een interessante opening voor verder onderzoek naar de invloed van theatereducatie op de cognitieve ontwikkeling.

Wanneer we de invloed van dramalessen op *sociale cognitie* willen begrijpen, zijn de begrippen empathie, *theory of mind*, emotieregulering en *self-efficacy* van belang. Empathie is volgens Goldstein 'the ability to feel another's feelings' (Goldstein, 2009, p. 7). *Theory of mind* stelt mensen in staat om het gedrag van anderen te begrijpen, te voorspellen en psychologische verbanden te leggen. Acteren kan volgens Goldstein zowel het empathisch vermogen van kinderen als hun *theory of mind* positief beïnvloeden, omdat een acterend kind de gevoelens van iemand moet proberen te voelen en te begrijpen om deze overtuigend te spelen (Goldstein, 2009; Goldstein & Winner, 2012). Ook het OECD-rapport maakt melding van 'mounting evidence that learning in theatre helps children to adopt the perspectives of others, and hence increases psychological understanding of others mental states' (Winner et al., 2013, p. 233). Tevens spreken de onderzoekers over een bescheiden bewijs dat drama de emotieregulering van kinderen positief beïnvloedt. Hierbij is vooral van belang dat kinderen emoties kunnen oefenen in een veilige situatie (Freeman, Sullivan, & Fulton, 2003). *Self-efficacy* is het zelfvertrouwen om in bepaalde situaties bepaalde handelingen succesvol uit te kunnen voeren (Bandura, 1977; Freeman et al., 2003). Ook dit zou in dramalessen ontwikkeld kunnen worden, wanneer het plaatsvindt in een

gecontroleerde en veilige omgeving. Hier is echter geen overtuigend bewijs voor gevonden (Winner et al., 2013; Freeman et al., 2003).

Een vorm waarin alle bovengenoemde sociale aspecten aan de orde komen is het rollenspel, dat in veel onderzoeken over theatereducatie en sociale cognitie aan bod komt. Kinderen krijgen de mogelijkheid om zich te leren identificeren met iemand anders en daarmee met andere emoties en ideeën. Het handelen in naam van iemand anders zorgt tevens voor een gevoel van veiligheid.

Er is relatief veel onderzoek gedaan naar de invloed van dramalessen op de *taalontwikkeling* van kinderen. De OECD-onderzoekers benoemen, voornamelijk op basis van een eerdere meta-analyse van Podlozny (2000), een causaal verband tussen drama en de ontwikkeling van spreek- en luistervaardigheid en schrijf- en leesvaardigheid. Opvallend is daarbij dat, waar het effect logischerwijs het grootst is bij begrip van teksten die leerlingen daadwerkelijk uitspelen, drama ook het begrip van nieuw materiaal verbetert (Podlozny, 2000). Ook de auteurs van *Art for Art's Sake?* benoemen dit 'automatische' transfereffect als uitzonderlijk:

'This is the most surprising finding of these meta-analyses. As mentioned in the introduction, the transfer of skills from one domain to another is generally not thought to be automatic: it needs to be taught (Salomon and Perkins, 1989). In the field of classroom drama, however, transfer appears to be naturally designed into the curriculum, even if teachers are not labeling it as such. If teachers of classroom drama did more to teach explicitly for transfer, these effects might be even stronger.' (Winner et al., 2013, p. 160)

Uit onderzoek naar de ontwikkeling van spreek- en luistervaardigheid is gebleken dat leerlingen baat hebben bij authentieke situaties die hen stimuleren om taal te gebruiken en aan te passen aan een specifiek personage in een bepaalde (sociale) situatie (Booth, 1998; McMaster, 1998). Volgens McMaster is drama hardop denken. Door zijn gedachten te formuleren en uit te spreken ontwikkelt een leerling zijn verbale vaardigheden. Luistervaardigheden worden gestimuleerd, omdat leerlingen alert moeten zijn op aanwijzingen die van belang zijn voor de voortgang van het rollenspel, en doordat ze als toeschouwer het getoonde betekenis moeten geven. Voor de schrijf- en leesvaardigheid is volgens verschillende onderzoeken een gestructureerde plot van belang. Schrijfvaardigheid is namelijk voor een belangrijk deel het toepassen van taalstructuren, waarbij een gestructureerde plot leerlingen meer houvast geeft (Podlozny, 2000). Dramatiseren verdiept het lezen van teksten, doordat kinderen meer aandacht besteden aan specifieke woorden en hun betekenis. Vooral jongere kinderen zullen door drama de verschillende betekenissen en nuances van de taal beter kunnen begrijpen, omdat ze de betekenis van het verhaal kunnen internaliseren en de onbekende woorden in die context kunnen verklaren (Wagner, 1988; Smith & Tucker, 2007).

*Moreel redeneren* noemen de OECD-onderzoekers niet als directe uitkomst van drama, vermoedelijk omdat er geen kwantitatieve analyses voorhanden zijn. Toch is er een aantal publicaties dat zich wel met het verband tussen drama en moreel redeneren bezighoudt. Door drama krijgen kinderen de kans om hun morele beslissingen te oefenen: ze bevinden zich direct in een fictieve situatie en horen of discussiëren er niet alleen over. Door het uitspelen van deze situatie wordt de ervaring intenser en blijft deze kinderen langer bij (Winston, 1999). De factor tijd is hierbij volgens Winston van groot belang: een situatie kan in plaats van vluchtig beleefd, uitvoerig geanalyseerd en geëvalueerd worden. Weliswaar doelt hij hiermee op de ervaring als toeschouwer, maar dit argument zou even goed op kunnen gaan voor actieve theatereducatie.

Een interessant verschil dat Levy (1997) aandraagt, is het onderscheid tussen een kind leren 'goed' – ofwel gehoorzaam – te zijn, of een kind moreel te onderwijzen. Het verschil is erin gelegen dat een moreel ontwikkeld kind zich te allen tijde, dus ook in nieuwe situaties, op een sociaal geaccepteerde manier weet te gedragen. Levy betoogt dat theater zeer geschikt is voor het ontwikkelen van moreel redeneren, omdat het gebaseerd is op het beleven van emoties en het reguleren daarvan. Kinderen die hun emoties 'oefenen', worden volgens Levy ook beter in moreel redeneren.

## Kaders voor een leerlijn drama

Met de genoemde effecten van drama op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen als basis is het mogelijk de uitgangspunten voor een doorlopende leerlijn in het primair onderwijs te ontwerpen. Hiervoor hebben we gebruik gemaakt van twee bronnen: *Leerplan in ontwikkeling* van SLO (Thijs & Van den Akker, 2009) en *Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs* (Van der Hoeven, Sluijsmans, Van de Vorle, & Van Heusden, 2014).<sup>4</sup> Waar SLO zich richt op het ontwikkelen van een leerplan zonder een specifiek vakgebied te benoemen, is *Cultuur in de Spiegel* gericht op een leerplan binnen cultuuronderwijs. Het heeft een gemeenschappelijke taal ontwikkeld voor het ontwerpen van verschillende vormen van cultuuronderwijs, met de nadruk op de ontwikkeling van cultureel bewustzijn. Van cultureel bewustzijn is sprake 'wanneer we op cultuur reflecteren [en] onze aandacht op de cultuur zelf richten' (Van der Hoeven et al., 2014, p.11).

De combinatie van beide bronnen geeft voldoende houvast voor en brengt balans in het ontwikkelen van een leerlijn. Doel van deze leerlijn is

4 *Cultuur in de Spiegel* was een meerjarig projectonderzoek naar de mogelijkheid om een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs te ontwikkelen, uitgevoerd door de Rijksuniversiteit Groningen en SLO in samenwerking met veertien scholen voor primair en voortgezet onderwijs.

om de optimale ontplooiing van de cognitieve ontwikkeling door drama te onderzoeken, niet om een in de praktijk functionerende en volledig uitgewerkte leerlijn te creëren. Om deze reden ligt de nadruk op de inhoudelijke aspecten van een leerlijn, namelijk de leerinhoud, de leerdoelen en de leeractiviteiten, voor zover deze betrekking hebben op de vakoverstijgende cognitieve effecten van drama. Deze drie aspecten zijn vormgegeven vanuit het uitgevoerde literatuuronderzoek naar drama en sociale cognitie, taalontwikkeling en moreel redeneren, en de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn zoals uitgewerkt in *Cultuur in de Spiegel*.

In de leeftijd *4-5 jaar* wordt de eerste vorm van *theory of mind* ontwikkeld, maar hebben kinderen nog weinig controle over hun gedachten en emoties. De directe sociale omgeving is van groot belang, maar het begrip hiervan en van de rest van de wereld is nog zeer zwart-wit. Voor deze leeftijd formuleren we de volgende leerdoelen:

1. Leerlingen begrijpen dat iedereen zijn eigen gedachten, gevoelens en ideeën heeft.
2. Leerlingen leren om hun gedachten te omschrijven en uit te spreken.
3. Leerlingen leren dat (morele) regels niet vaststaan.

Een leeractiviteit die bij deze leeftijdsgroep past, is een rollenspel, waarin leerlingen hen bekende personages spelen in een authentieke situatie en waarbij (morele) regels op de proef worden gesteld.

In de leeftijd *5-7 jaar* staat het zelf creëren centraal. Kinderen worden zich meer bewust van hun eigen gedrag in vergelijking met dat van anderen en denken minder zwart-wit, waardoor ze meer eigenschappen aan mensen kunnen toebedelen en hieraan betekenis kunnen geven. De bijbehorende leerdoelen zijn:

1. Leerlingen leren meer eigenschappen toe te dichten aan mensen en betekenis te geven aan hun gedrag.
2. Leerlingen leren experimenteren met hun taalgebruik en leren hun creërend vermogen te stimuleren.
3. Leerlingen leren over normen en waarden.

Een leeractiviteit voor deze leeftijdsgroep is het zelf bedenken en dramatiseren van een verhaal met – op het gebied van vaardigheden en gedrag – uitgewerkte personages, waarbij extra aandacht kan worden besteed aan het leren van normen en waarden.

In de leeftijdscategorie *7-9 jaar* krijgen kinderen meer inzicht in sociale zaken, verbetert hun eigen emotieregulatie en het begrip van andermans emoties en kunnen ze abstracter en conceptueler denken. De leerdoelen zijn:

1. Leerlingen verwerven inzicht in sociale rollen, sociaal gedrag en relationele categorieën.
2. Leerlingen ontwikkelen hun schrijf- en leesvaardigheid.
3. Leerlingen leren begrijpen dat er meer is dan hun eigen leefomgeving en dat de wereld volgens bepaalde concepten functioneert.

Een passende leeractiviteit bij deze leeftijdsgroep is het schrijven van een toneelstukje waarin personages met uitgewerkte eigenschappen, meningen, houdingen en emoties, zich bevinden in een situatie waarin normen en waarden worden bevraagd en op de proef gesteld en waarbij elke leerling uiteindelijk ook een van de rollen acteert. Hierbij zou de leerkracht leerlingen bijvoorbeeld kunnen vragen een scène te schrijven waarin verschillende personages zich in een sociale probleemsituatie bevinden en waarin ze een (sociaal wenselijke) oplossing bedenken. Vervolgens spelen de leerlingen samen de scène, waarbij ze eventueel alle verschillende rollen eens gespeeld hebben.

Leerlingen van 9-14 jaar kunnen gedrag koppelen aan achterliggende motieven. Op deze leeftijd is taalgericht denken van groot belang en hebben leerlingen behoefte aan structuur en de mogelijkheid om zaken aan hun eigen werkelijkheid te koppelen. De leerdoelen die daarbij horen, zijn:

1. Leerlingen leren achterliggende motieven achter gedrag en emoties te begrijpen.
2. Leerlingen leren over taal- en verhaalstructuren.
3. Leerlingen leren wat moreel 'goed' gedrag is.

Een leeractiviteit voor deze leeftijdsgroep is het bestuderen van de personages, verhaalstructuren en normen en waarden in een bestaande (toneel)tekst, om deze vervolgens te dramatiseren en aan de eigen leefwereld te koppelen.

## Bestaande lesmethodes

Door te analyseren of de hierboven genoemde vakoverstijgende cognitieve effecten van dramaonderwijs ook terug te vinden zijn in de meest gebruikte dramamethodes, kunnen we zien of het vak drama in Nederland gestoeld is op een stevige theoretische basis. Daartoe zijn de uitgangspunten voor een leerlijn drama, zoals hierboven geschetst, naast vijf bestaande dramamethodes gelegd. Bovendien is een vergelijking gemaakt met de kennisbasis drama en dans voor de pabo (2012b) en met het leerplankader kunstzinnige oriëntatie van SLO (2014). Drie van de onderzochte methodes, *Moet je doen drama*, *DramaOnline* en *Speel je wijs*, zijn volgens de laatste Monitor cultuuronderwijs (2015/2016) de meestgebruikte in het Nederlandse primair onderwijs



(Kruiter et al., 2016). De vierde methode, *Kijk op spel*, is na een inventarisatie op de Nederlandse pabo-opleidingen, genoemd als een veelgebruikte methode op de pabo.<sup>5</sup> Inmiddels is er voor de pabo ook een nieuwe methode bijgekomen, die geheel gebaseerd is op de kennisbasis: *Spelend leren en ontdekken*. Ook deze is in onze analyse meegenomen.

De drie meestgebruikte methodes zijn eveneens door het LKCA, in samenwerking met SLO, geanalyseerd om scholen handvatten te geven of een methode drama binnen hun school past; analysecriteria hierbij waren of er sprake is van een leerlijn, of er vakoverstijgend wordt gewerkt en of docenten er zelfstandig mee aan de slag kunnen. In onze analyse hebben we vooral gelet op de manier waarop mogelijke (cognitieve) leereffecten of leerdoelen worden omschreven. Het aandachtspunt ligt dus niet op de opbouw van de boeken, de praktische ondersteuning voor docenten of de aangeboden werkvormen en voorbeeldlessen, maar op de inhoudelijke basis die ze de docent bieden. We hebben daartoe naar de volgende aspecten gekeken:

- In hoeverre is er uitleg over de bijdrage aan sociale cognitie bij leerlingen in de verschillende leeftijdsgroepen?
- In hoeverre is er uitleg over de bijdrage aan taalontwikkeling in de verschillende leeftijdsgroepen?
- In hoeverre is er uitleg over de mogelijke bijdrage aan moreel redeneren in de verschillende leeftijdsgroepen?
- Worden bovengenoemde aspecten ingebed in een inhoudelijke leerlijn?
- Is er aandacht voor ‘teaching for transfer’, dat wil zeggen: de vakoverstijgende doelen treden niet vanzelf op, maar moeten onderdeel zijn van een didactische strategie gericht op reflectie en evaluatie van de genoemde doelen. Volgens de auteurs van *Art for Art's Sake?* zou het ontbreken van een dergelijke strategie in veel onderzochte onderwijspraktijken wel eens een van de belangrijkste redenen kunnen zijn dat transfereffecten van kunsteducatie niet aan te tonen zijn (Winner et al., 2013).

### ***Kennisbasis dans en drama***

In *Een goede basis* (2012) stelt de Commissie Kennisbasis Pabo in opdracht van de HBO-raad kennisbases voor alle vakgebieden binnen de pabo voor. Bij de verantwoording van de kennisbasis dans en drama maakt ze een onderscheid tussen drama als cultuurgoed, als didactisch middel en als pedagogisch middel. Voor de effecten van drama op de cognitieve ontwikkeling van

5 Uit een kleine inventarisatie op alle pabo's in Nederland van de gebruikte methode voor dramadidactiek blijkt de methode Kijk op spel het meestgebruikt. In totaal zijn 27 pabo's benaderd, waarvan zes hebben gereageerd. Vijf hiervan gebruiken *Kijk op spel* en twee daarvan gebruiken eveneens Dramaland (een online methode). Eén pabo die *Kijk op spel* gebruikt, gebruikt eveneens *Spelend leren en ontdekken*. Eén pabo gebruikt enkel *Spelend leren en ontdekken*. En één pabo gebruikt enkel eigen materiaal.

leerlingen is vooral dat laatste relevant. Dit omschrijven de opstellers als volgt: 'Dans en drama bevatten rijke leercontexten die bij kunnen dragen aan de sociale, morele en intellectuele autonomie en voor belangrijke, vakoverstijgende competenties en kwalificaties als creatief en kritisch denken, probleemoplossend denken en werken, en sociale vaardigheden.' (Commissie Kennisbasis pabo, 2012, p. 51). Opvallend is dat deze 'vakoverstijgende competenties en kwalificaties' zeer generiek geformuleerd zijn en maar ten dele aansluiten bij de door ons gevonden cognitieve effecten van drama op sociale cognitie, taalontwikkeling en moreel redeneren.

De kennisbasis maakt voor de beschrijving van de inhoud, net als de kennisbases beeldende vorming en muziek, gebruik van de driedeling Materie, Vorm en Betekenis. De nadruk in de kennisbasis ligt – met verwijzing naar onder andere Piaget, Vygotski en Bruner – op spel als ingang tot en onderdeel van het leerproces. Voor de vertaling naar de verschillende leeftijdsgroepen verwijzen de samenstellers naar het destijds gebruikte TULE-project (tussendoelen & leerlijnen) van SLO, waarin alle kerndoelen waren uitgewerkt. In de uiteindelijke, puntsgewijze opsomming van eindtermen blijft onduidelijk wat pabostudenten precies over het verband tussen drama en cognitieve ontwikkeling moeten leren. De termen sociale cognitie, taalontwikkeling en moreel redeneren worden niet genoemd, alleen dat 'de student (...) de specifieke bijdrage van de vakken dans en drama aan het leren en ontwikkelen van leerlingen [kan] verwoorden en (...) deze illustreren aan de hand van voorbeelden' (Commissie Kennisbasis pabo, 2012, p. 54).

### ***Leerplankader kunstzinnige oriëntatie***

Het hierboven genoemde TULE van SLO is in 2014 aangevuld met het leerplankader kunstzinnige oriëntatie. Bij de verantwoording van de leerlijn drama verwijst SLO naar de invloed van dramalessen op de ontwikkeling van sociale vaardigheden zoals 'samenwerken, inlevingsvermogen, wederzijds respect, creativiteit en zelfvertrouwen'. Volgens het leerplankader zijn:

'sociaal-emotionele vaardigheden (...) enerzijds een voorwaarde voor drama omdat hier een beroep wordt gedaan op samenwerking, respect voor inbreng van anderen en het omgaan met emoties van de anderen en de uiting daarvan in een kunstzinnig product. Anderzijds worden deze juist ontwikkeld door regelmatig drama te beoefenen.' (<http://kunstzinnige-orientatie.slo.nl/leerlijnen/kunstzinnige-vakdisciplines-en-cultureel-erfgoed/drama>).

Ook de positieve invloed van dramalessen op de ontwikkeling van taalvaardigheid wordt kort beschreven. In de streefcompetenties en de opbouw van de leerlijn worden deze transfereffecten echter niet expliciet genoemd. Ook is er geen didactische strategie om deze vakoverstijgende doelen door dramalessen te bewerkstelligen (*teaching for transfer*).

### ***Moet je doen, drama***

*Moet je doen, drama* wordt in de Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs genoemd als meestgebruikte dramamethode (Hoogeveen et al., 2014). Dat is opvallend, want de *Moet je doen*-reeks van uitgeverij Thieme Meulenhoff heeft in 2007 een behoorlijke verandering ondergaan, door de verschillende leerlijnen samen te voegen tot drie 'expressie'-onderdelen: *Moet je doen, muziek*; *Moet je doen, beeldende vorming*; *Moet je doen, kunst & cultuur*. Er is dus geen afzonderlijke leerlijn drama meer, maar het vak drama komt terug in *Moet je doen, kunst & cultuur*, naast dans, literatuur, audiovisueel en cultureel erfgoed. Voor dit artikel hebben wij gebruik kunnen maken van de druk uit 2007. Alle projecten in elke discipline sluiten volgens *Moet je doen* aan op de kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie; deze gelden als de basisdoelstelling van de gehele methode. Daarnaast zullen leerlingen 'in de projecten [...] meer kennis opdoen, meer vaardigheden en een rijkere attitude ontwikkelen op het kunstzinnige vlak dan de kerndoelen voorschrijven' (Ouwens et al., 2007, p. 6). Op deze specifieke kennis, vaardigheden en attitude gaan de methodeschrijvers niet verder in. Er zijn per twee groepen (1&2; 3&4; 5&6 en 7&8) zes verschillende projecten, waarvan twee monodisciplinair en vier multidisciplinair. Daarnaast biedt de leerlijn twee schoolbrede projecten. Drama wordt als vak in de gehele leerlijn zeven maal in een project verwerkt, waarvan twee keer vrij gering. In de schoolbrede projecten komt drama vooral terug in de vorm van een groot eindproject, waar de hele school aan mee doet. Elke discipline wordt in de methode kort inhoudelijk behandeld, waarna uitgewerkte lessen volgen. Drama ontleent volgens deze methode 'zijn werkvormen aan spel en theater' en wordt als volgt omschreven: 'Het door spelers voor toeschouwers vormgeven van mensen en situaties met behulp van theatrale middelen' (Ouwens et al., 2007, p. 21). Expressie staat bij drama op school centraal en het is een discipline waarin 'de leerlingen [...] hun ervaringen, denkbeelden en gevoelens [leren] uiten in gesproken taal en lichaamstaal' (Ouwens et al., 2007, p. 21).

Het belangrijkste kenmerk van drama is volgens de methode dat leerlingen situaties uit de werkelijkheid nabootsten met de basiselementen van een dramatische situatie: wie, wat, waar, wanneer en hoe. De tientallen werk- en spelvormen van drama zijn volgens de methode vrijwel allemaal bedoeld 'om leerlingen in situaties te brengen waarin ze zich verbaal en fysiek kunnen uiten' (Ouwens et al., 2007, p. 21). Oudere leerlingen kunnen volgens de methode complexere situaties spelen die verschillende vaardigheden tegelijkertijd vragen, maar er wordt niet uitgelegd welke situaties en vaardigheden bij welke leeftijdsgroepen passen. De belangrijkste vaardigheden die in het algemeen worden benoemd, zonder specificatie per leeftijdsgroep, zijn taalvaardigheden (spreken, luisteren, reageren), fysieke vaardigheden (houdingen aannemen, gezichtsuitdrukkingen, bewegingen, gebaren), presentatievaardigheden (zelfvertrouwen), en sociale vaardigheden (zoals samenwerken, verplaatsen

in een ander en feedback geven). Een theoretische onderbouwing van de ontwikkeling van deze vaardigheden wordt vrijwel niet gegeven.

Als laatste leren leerlingen wat er komt kijken bij het maken van een theaterproductie en over de taal van het theater en wordt kort uiteen gezet wat verwacht wordt van de leerkracht. Opvallend hierbij is de zinsnede dat 'de juiste vragen en oefeningen ertoe [bijdragen] dat de ervaring van de spelers wordt verdiept' (Ouwens et al., 2007, p. 22), maar wat deze juiste vragen en oefeningen zijn wordt niet duidelijk. Wel wordt verondersteld dat de leerkracht bekend is met 'een aantal basale dramatische werkvormen' (Ouwens et al., 2007, p. 22).

Voor elke bouw is de behandeling en uitleg van de disciplines hetzelfde. De theoretische onderbouwing van een discipline maakt dus geen onderscheid in de verschillende ontwikkelingsfasen. Bij de werkvormen en lessen staan per overkoepelend project bijbehorende leerdoelen genoemd. Slechts enkele doelen zijn gericht op vaardigheden binnen het vak drama. Sommige daarvan richten zich op emoties en schrijfvaardigheid, maar de meeste leerdoelen voor drama benoemen vaardigheden die inherent zijn aan het vak, zoals het leren maken van een tableau vivant of het kennis nemen van elkaars talenten en het ontvangen van applaus. De losse lessen binnen een project bevatten geen uitgewerkte leerdoelen.

### ***DramaOnline***

*DramaOnline* is een methode die via het internet te gebruiken is (Mesman & Knijnenburg, 2018). Ze biedt een enorme database aan met verschillende dramaoefeningen en -lessen, die de gebruiker kan combineren tot een lessenreeks of zelfs een leerlijn. De gebruiker kan ook zelf lessen ontwerpen met als basis een leeftijdsgroep en een speltechniek. Binnen het aanbod van kant-en-klare themalessen kan men filteren op leeftijd, op speltechniek, op vakoverstijgende gebieden – waaronder bijvoorbeeld sociale vaardigheden en literatuur – en op leerdoelen, onderverdeeld naar de hoofdgroepen 'creëren', 'presenteren' en opnieuw 'sociale vaardigheden'. Onder die laatste vallen 'respect', 'keuzes maken', 'gevoelens uiten' en 'samenwerken'. Elke les heeft drie leerdoelen die onderdeel zijn van de drie hierboven genoemde hoofdgroepen, tevens de basiscompetenties van drama. Zo bevat de les 'Kikker is verliefd' voor leerlingen van groep 1/2 de leerdoelen 'emoties spelen' (creëren), 'feedback geven' (presenteren) en 'keuzes maken' (sociale vaardigheden). Door de leerdoelen en leeftijdsgroepen te combineren kun je volgens de methode je eigen leerlijn ontwikkelen. Ook is er in de database een aparte sectie 'sociaal-emotionele oefeningen', die echter enigszins los lijken te staan van de reguliere oefeningen en lessen. Ze kunnen volgens de methode worden ingezet als warming-up, oefening tussendoor of afsluiting.

Een leerkracht kan zoals gezegd ook eigen lessen samenstellen. Bij elke losse oefening van *DramaOnline* staat een beschrijving van onder meer de inhoud, doelgroep, techniek, lesonderdeel, beginopstelling en

groepsverdeling. Om een les te creëren kiest de docent eerst een leeftijds-groep en een te ontwikkelen techniek: pantomime, improvisatie, tableaux, toneelspel of bewegingsspel. Elke les is vervolgens opgebouwd uit een inleiding, een warming-up, een kern en een afsluiting. De technieken liggen aan de basis van die zelf samengestelde lessen en het ontwikkelen ervan lijkt daarmee het leerdoel te zijn. De themalessen bevatten altijd drie expliciete leerdoelen, maar bij de losse oefeningen die een docent in *DramaOnline* uitkiest, staan geen leerdoelen omschreven. Als een docent kiest voor lessen met als techniek tableaux, dan is het maken van tableaux en de leercurve daarvan het leerdoel van die specifieke les(senreeks).

*DramaOnline* biedt dus veel bruikbaar lesmateriaal en verschillende manieren om zelf lessen samen te stellen of zelfs een eigen leerlijn te ontwikkelen. De theoretische onderbouwing is echter mager. De lessen hebben wel altijd als component sociale vaardigheden, maar taalontwikkeling en moreel redeneren worden nergens genoemd als leerdoelen of uitkomsten van dramaonderwijs. Ook is onduidelijk hoe sociale vaardigheden binnen de lessen te ontwikkelen zijn en hoe leerkrachten en leerlingen daarop kunnen reflecteren.

### ***Speel je wijs***

In de methode *Speel je wijs* (2012) wordt allereerst een theoretische basis gelegd voor de uiteindelijk aangeboden leerlijn. Drama is volgens deze methode vooral actie(f), afgewisseld met reflectie. Drama is verbeelding en 'door spel leer je jezelf en je omgeving beter kennen' (Smegen, 2012, p. 16) en daarnaast krijgen leerlingen 'de kans om uit te proberen en ervaringen op te doen', waardoor de kijk op de werkelijkheid steviger en helderder wordt (Smegen, 2012, p. 17). Drama kan de leerkracht volgens *Speel je wijs* inzetten als doel en als middel. Over drama als middel, omschreven als vakoverstijgend, staat enkel benoemd dat het mogelijk is om leerstof van een bepaald vak uit te beelden ter verduidelijking en dat dramaoefeningen te gebruiken zijn om het energiepeil tijdens een ander vak weer te verhogen. Door drama worden leerlingen volgens de methode actief, creatief, ontstaat er in de klas een beter pedagogisch klimaat en grotere sociale veiligheid, worden leerlingen beter in het oplossen van problemen en het geven van feedback en krijgen ze een groter inlevingsvermogen. De theoretische basis is vooral gestoeld op de theorie van coöperatief leren en de theorieën van David Kolb en Howard Gardner.

Een groot onderdeel van de methode is de combinatie van taalontwikkeling en drama. In de aangeboden lessen komen de kerndoelen voor mondeling taalonderwijs en taalbeschouwing uitgebreid aan bod. *Speel je wijs* noemt zichzelf daarin 'kerndoelendekkend' (Smegen, 2012, p. 29). Drama geeft volgens de methode allereerst leerlingen met een kleinere woordenschat de mogelijkheid om gelijkwaardig mee te doen en daarnaast helpt het uitbeelden van nieuwe woorden kinderen om deze woorden te onthouden. Handeling en beleving consolideren nieuw verworven woorden. Ook draagt

drama bij aan logisch nadenken en het ontwikkelen van zelfvertrouwen. Doordat drama vaak samenspel omvat, ontwikkelen kinderen durf en zelfvertrouwen om zich in taal te uiten, ze hoeven het immers niet alleen te doen. De methode benoemt samenvattend vier overkoepelende doelen van dramaonderwijs: het leren van nieuwe woorden, het verbeteren van taalvaardigheid, het verbeteren van sociale vaardigheden en het opdoen van dramatische vaardigheden.

Om tot deze doelen te komen biedt de methode een kort overzicht van een doorlopende leerlijn van groep 1 tot en met groep 8. Deze beschrijft waartoe de leerlingen per groep in staat zijn en wat passende werkvormen zijn. Er wordt niet specifiek benoemd op welke wijze de voorgestelde leerlijn bijdraagt aan de persoonlijke en dramatische ontwikkeling van kinderen. Voor deze leerlijn is gebruikgemaakt van de TULE-leerdoelen kunstzinnige oriëntatie van SLO. Het grootste deel van het boek bevat voorbeelden van werkvormen, lessenreeksen en losse lessen. Per leeftijdscategorie geeft de methode een aantal doelen die met de lessen bereikt kunnen worden, met de nadruk op doelen binnen het dramatische domein en de taalontwikkeling. Per individuele les krijgt de docent eveneens leerdoelen, waarbij de talige en sociale leerdoelen specifiek worden benoemd. Ter introductie van het hoofdstuk met voorbeeldlessen om taal- en sociale vaardigheden te ontwikkelen, staat de volgende zin: 'In dit laatste en grootste deel van het boek vind je de dramalessen van waaruit *Speel je Wijs* is ontstaan' (Smegen, 2012, p. 91). De methode lijkt dus in eerste instantie ontwikkeld te zijn vanuit de praktijk van de lessen en niet vanuit een theoretische basis.

### ***Kijk op spel***

De methode *Kijk op spel* (4<sup>e</sup> druk 2017), bedoeld voor pabostudenten, benoemt zeer specifiek het doel van drama: 'Het verwerven van inzicht in de functie en betekenis van het eigen dramatische product en dat van anderen' (De Nooij, 2017, p. 12). Drama heeft volgens De Nooij 'dezelfde kenmerkende eigenschappen als elk ander kunstvak: verbeelding, vormgeving, inzicht en discussie oproepen' (De Nooij, 2017, p. 12). Deze vier 'ingrediënten' van drama vormen volgens de methode de basis, maar zijn altijd afhankelijk van de smaak en inzichten van de leerkracht die het vak geeft. Om de vraag te beantwoorden wat drama in het basisonderwijs is, hanteert de methode de driedeling van de *Kennisbasis dans en drama*, waarbij bij drama als didactisch middel en drama als pedagogisch middel aspecten van de cognitieve ontwikkeling aan bod komen.

Allereerst wordt taalonderwijs genoemd als een van de mogelijkheden van drama als didactisch hulpmiddel. Volgens de methode 'koppelt men persoonlijke ervaringen aan taaluitingen' (De Nooij, 2017, p. 52). Door het aanbieden van taalgericht spel breiden kinderen hun woordenschat uit, krijgen zij begrip van grammaticale regels en inzicht in verhaalopbouw. Opvallend is dat de methode ingaat op vier taalaspecten bij drama, waarbij de eerste

twee aspecten (drama & taal en drama & eigen opstellen) worden behandeld vanuit de daadwerkelijke cognitieve ontwikkeling bij kinderen, terwijl bij de laatste twee aspecten (drama & jeugdliteratuur en drama & poëzie) enkel wordt gesproken over een mogelijke toepassing in de lespraktijk.

Naast de taalontwikkeling bij drama als didactisch hulpmiddel komt ook sociaal gedrag aan bod. Dit wordt enkel besproken in de context van sociale-vaardigheidsmethodes (SOVA's), waarbij men sociale situaties naspeelt om die te kunnen oefenen en bespreken. De Nooij waarschuwt dat leerkrachten hierbij vaak de vakdidactiek van drama als autonoom vak buiten beschouwing laten. Dit probleem ziet hij eveneens bij de inzet van drama als pedagogisch middel voor het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Drama wordt snel gezien als sociale training, terwijl het een kunstvak is: 'Wanneer je pedagogische doelstellingen formuleert bij een drama, hebben die als doel de juiste randvoorwaarden te creëren om vakspecifiek verder te kunnen komen (dus effectiever aan drama te kunnen doen). Zet je drama in met als doel het bevorderen van de sociale ontwikkeling dan noem je het sociale vaardigheidstraining (SOVA) en geen drama' (De Nooij, 2017, p. 14).

In *Kijk op spel* komen vooral veel sociaalpedagogische doelstellingen van drama aan bod (samenwerken, inleven, respect, communicatieve vaardigheden, EQ, conflicthantering, geven en ontvangen van feedback) en in mindere mate taalontwikkeling (ontwikkelen van verbale en non-verbale uitdrukkingsmogelijkheden) en moreel redeneren (leren omgaan met eigen en andermans normen en waarden in een multiculturele samenleving). De voorwaarden voor het stimuleren van deze pedagogische doelen zijn samen te vatten in het creëren van een sociaal veilig werkklimaat dat het positieve zelfbeeld van een kind bevordert en ruimte biedt om binnen de opdrachten te experimenteren en te fantaseren.

Deze opdrachten moeten aansluiten bij de ontwikkelingsfase en beleving van het kind. De uitwerking van deze fasen wordt gestoeld op theorieën van onder andere Piaget en Vygotsky en een aantal bekende onderwijstheorieën, zoals de drie basisbehoeften, coöperatief leren, directe instructies, meervoudige intelligenties en de 21e-eeuwse vaardigheden.

De methode raadt aan om gebruik te maken van een leerlijn, om methodisch en vakdidactisch succesvol dramaonderwijs te geven. Genoemd worden de TULE-leerlijn van SLO en De Nooij's eigen online leerlijn *Dramaland* ([dramaland.noordhoff.nl](http://dramaland.noordhoff.nl)) en *Dramamethode* ([www.dramamethode.nl](http://www.dramamethode.nl)). Deze laatste twee zijn in onze analyse verder niet meegenomen.

### ***Spelend leren en ontdekken***

De methode *Spelend leren en ontdekken* (2016), eveneens voor pabostudenten, beoogt een goede dramamethodiek en -didactiek te bieden vanuit zes uitgangspunten. In deze uitgangspunten staat de leerkracht centraal en wordt voor de ontwikkeling van leerlingen enkel het stimuleren van de creatieve ontwikkeling genoemd. Drama sluit volgens deze methode aan

bij het spontane spel van kinderen, het spel 'waarin het kind spontaan leert over zichzelf en de hem omringende wereld' (Heijdanus, Van Nunen, Boekel, Carp, & Van der Veer, 2016, p. 22). Kinderen hebben hierin een actieve rol. Ze leren door te doen en het leren ligt besloten in de activiteit. Drama biedt volgens de methode 'een context waarin leerlingen zich authentiek als mens kunnen ontwikkelen' (Heijdanus et al., 2016, p. 22).

Het verwerven van sociale en culturele vaardigheden staat benoemd als onderdeel van de dramalessen. Dit gebeurt door spontaan spel om te zetten in dramatisch spel, waarin het initiatief bij de leerkracht ligt: deze brengt de spelgegevens in. Dramatisch spel biedt leerlingen 'op een speelse manier handvatten om zich te verhouden tot het leven' (Heijdanus et al., 2016, p. 26). De leerkracht kan drama volgens dit handboek inzetten als zelfstandig vak, maar ook als didactisch middel om het pedagogisch klimaat en het leren te verbeteren. Hierbij gaan Heijdanus en collega's vooral in op de ontwikkeling van creatief denken binnen het kader van 21e-eeuwse vaardigheden. Sociale cognitie, taalontwikkeling en moreel redeneren noemen zij hier niet. Wel gaan zij later in op mogelijkheden om drama op verschillende manieren toe te passen in het basisonderwijs. Drama is soms onderdeel van voorlezen en vertellen, iets wat veel leerkrachten inzetten voor taalontwikkeling. Daarnaast zijn werkvormen van drama in te zetten om te werken aan de sociale cohesie binnen een groep of aan sociale vaardigheden. Hoe drama daaraan kan bijdragen, wordt niet benoemd.

In een later hoofdstuk over dramatheoretische inzichten wordt het effect van drama op de sociale en cognitieve ontwikkeling kort toegelicht. Leerlingen leren samenwerken en leren over maatschappelijke kwesties. De cognitieve ontwikkeling wordt uitgelegd als een proces van informatieverwerking dat mentale, sociale, affectieve en fysieke aspecten kent. In drama komen volgens de methode al deze cognitieve lagen aan bod en het kind leert daardoor schakelen tussen deze lagen.

Daarnaast wordt wederom veel aandacht besteed aan creativiteit als belangrijkste vaardigheid die via drama te verwerven is. Opvallend is dat vooral wordt uitgelegd wat creativiteit is en waarom het belangrijk is, maar nauwelijks wordt benoemd hoe drama creativiteit kan bevorderen. Er staat enkel dat leren op zichzelf 'een evoluerend proces [is] dat om creatieve stappen vraagt', waarbij leren binnen drama uitgaat van leerlingen als 'een compleet palet aan bestaand menselijk potentieel [fysiek, affectief en mentaal]' en dat drama leerlingen 'de kans [geeft] om in spel sociale en culturele dilemma's te verkennen en daarin tot oplossingen te komen' (Heijdanus et al., 2016, pp. 63-64). Vooral het tweede punt is een belangrijk element voor de ontwikkeling van de sociale cognitie, taalontwikkeling en de ontwikkeling van moreel redeneren.

De methode vervolgt met het benoemen van vakinhoudelijke en culturele competenties die leerlingen opdoen in dramalessen. Vooral de sociale cognitie komt hierin regelmatig terug, waarbij de nadruk ligt op samenspel,



feedback, respect en het verwerken van gevoelens, emoties en ervaringen van zichzelf en anderen. Daarnaast komt aan bod dat leerlingen de specifieke mogelijkheden van taal als instrument van dramatisch spel leren te hanteren. Met de piramide van Maslow benadrukken de auteurs de noodzaak van een veilige omgeving voor het beoefenen van drama, een voorwaarde die ook binnen onze leerlijn van groot belang is gebleken. Concluderend is *Spelend leren en ontdekken* een handboek dat zich vooral richt op de mogelijke ontwikkeling van kinderen door het vak drama. Vooral de vraag welke competenties leerlingen ontwikkelen en wat daarvoor nodig is, komt veel aan bod, waarbij de creatieve ontwikkeling centraal staat.

## Vergelijking

Elke methode biedt een meer of minder uitgebreidere kennisbasis aan. Hierin krijgen de vakoverstijgende leereffecten taalontwikkeling en sociale vaardigheden de meeste aandacht. Opvallend is dat dergelijke overkoepelende doelen van dramaonderwijs weliswaar worden benoemd, maar niet altijd terug te vinden zijn in de specifieke lessen. Hierdoor is het voor de leerkracht lastig om de praktijk te koppelen aan de theorie. Daarnaast is de theoretische basis van de methodes voornamelijk gebaseerd op algemeen onderwijskundige theorieën en niet op specifieke dramatheorieën.

Naast de vakoverstijgende leerdoelen zijn in de methodes voornamelijk leerdoelen te vinden voor het vak drama zelf. Veel daarvan hebben meer potentie dan waarvoor ze nu worden ingezet. Een voorbeeld hiervan is het veel terugkerende leerdoel: *het ontwikkelen van een personage*. Het is evident dat kinderen door het ontwikkelen van een personage leren hoe ze een personage moeten ontwikkelen. Door dit als leerdoel te zien en niet als leeractiviteit, wordt voorbij gegaan aan de mogelijkheden van drama om vakoverstijgende leerdoelen te bedienen. Het ontwikkelen van een personage kan bijvoorbeeld bijdragen aan het leren begrijpen dat iedereen zijn eigen gedachten, gevoelens en ideeën heeft. Deze effecten kunnen echter alleen optreden als ze onderdeel uitmaken van een expliciete didactische strategie, gericht op transfer. Daaraan besteden de onderzochte methodes niet of nauwelijks aandacht.

De methodes *Kijk op spel* en *Spelend leren en ontdekken* bieden de meeste theoretische ondersteuning. Dit zijn dan ook methodes voor pabostudenten: ze bieden lesideeën, werkvormen en leerlijnen (vooral op hun bijbehorende websites) voor leerkrachten, maar zijn geen kant-en-klare schoolbrede methodes.

*Moet je doen* is dit wel, maar biedt juist weer minder theoretische ondersteuning en besteedt weinig aandacht aan de (dramatische) ontwikkeling per leeftijdsgroep. *Speel je wijs* is geen kant-en-klare methode, maar biedt leerkrachten veel mogelijke werkvormen per leeftijdscategorie. In de

aangeboden theoretische ondersteuning wordt niet altijd een diepgaande koppeling gelegd met de praktijk: waarom hebben bepaalde handelingen een bepaalde ontwikkeling tot gevolg en hoe kan de leerkracht deze ontwikkeling zo goed mogelijk stimuleren? Ten slotte kunnen leerkrachten met *DramaOnline* een eigen leerlijn samenstellen, door een groot aanbod aan werkvormen in verschillende leeftijdsgroepen en met verschillende leerdoelen te combineren. De theoretische ondersteuning hierbij is mager.

## Conclusie en aanbevelingen

Drama neemt binnen het onderwijs een ondergeschikte positie in. Dat is terecht, omdat dramalessen een positieve invloed kunnen hebben op taalontwikkeling, sociale cognitie en moreel redeneren. Deze effecten liggen dicht bij de kunstvorm zelf, maar hebben ook vakoverstijgende waarde (transfereffect). In bestaande lesmethodes voor primair onderwijs worden deze vakoverstijgende effecten soms wel benoemd, maar niet of nauwelijks gebruikt als theoretische onderbouwing, noch als leerdoel van beschreven specifieke oefeningen of lessen. Deze lessen en oefeningen concentreren zich hoofdzakelijk op de ontwikkeling van de dramatische vaardigheden van de leerlingen, niet op vakoverstijgende doelen. Ook de kennisbasis voor de pabo en het leerplankader kunstzinnige oriëntatie bieden wat dat betreft te weinig handvatten voor (toekomstige) leerkrachten.

Door leerdoelen te formuleren die het vakgebied overstijgen kan voor leerkrachten duidelijk worden *waarom* ze bepaalde lessen geven en hoe deze lessen de ontwikkeling van hun leerlingen beïnvloeden, boven op de dramatische ontwikkeling. Dit draagt bij aan meer deskundigheid van leerkrachten en neemt wellicht wat onzekerheid weg, doordat de leerkracht de lessen inhoudelijk beheerst en benadert in plaats van enkel uitvoerend. Het vormgeven van leerlijnen voor drama vanuit een inhoudelijke onderbouwing naar een onderbouwde praktijk, en niet vanuit een louter praktijkgerichte benadering, kan bijdragen aan het positieve imago waar theatereducatie behoefte aan heeft.

**Karlot Bosch** studeerde theaterwetenschap en deed onderzoek naar de effecten van theatereducatie op de cognitieve ontwikkeling. Ze geeft les op een middelbare school in Amsterdam.

**Cock Dieleman** is universitair docent theaterwetenschap aan de Universiteit van Amsterdam. Zijn onderwijs en onderzoek concentreren zich op theatereducatie, jeugdtheater en dramaturgie.  
E c.dieleman@uva.nl

## Literatuur

Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Booth, D. (1998). Language power through working in role. In B. Wagner (Ed.), *Educational drama and language arts. What research shows* (pp. 57-76). Portsmouth: Heinemann.

Commissie Kennisbasis Pabo. (2012). *Een goede basis. Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo*. Den Haag: HBO-raad, vereniging van hogescholen.

Freeman, D., Sullivan, K., & Fulton, R. (2003). Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills, and Problem Behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.

Goldstein, T. (2009). Psychological Perspectives on Acting. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 3(1), 6-9.

Goldstein, T., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19-37.

Goswami, U. (2008). *Cognitive Development. The Learning Brain*. Hove: Psychology Press.

Goswami, U. (2010). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Heijdanus, E., Nunen, A. van, Boekel, H., Carp, D., & Veer, P. van der (2016). *Spelend leren en ontdekken. Handboek drama voor het basisonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Hoeven, M. van der, Sluijsmans, L, Vorle, R. van de, & Heusden, B. van (red.) (2014). *Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO.

Hoogeveen, K., Beekhoven, S., Kieft, M., Donker, A., & Grinten, M. van der (2014). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met kwaliteit (2013-2014)*. Utrecht: Sardes/Oberon.

Kieft, M., Grinten, M. van der, Damstra, G., Wijs, F. de, Kruiter, J., Hoogeveen, K., & Hoogenboom, A. (2017). *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs 2017*. Utrecht: Oberon/Sardes.

Kohnstamm, R. (2009a). *Kleine ontwikkelingspsychologie, deel 1: Het jonge kind*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Kohnstamm, R. (2009b). *Kleine ontwikkelingspsychologie, deel 2: De schoolleef-tijd*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Kruiter, J., Donker, A., Costermans, G., Kieft, M., Hoogeveen, K., & Beekhoven, S. (2015). *Monitor cultuuronderwijs voortgezet onderwijs 2015*. Utrecht: Oberon/Sardes.

Kruiter, J., Hoogeveen, K., Beekhoven, S., Kieft, M., & Bomhof, M. (2016). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs en programma Cultuureducatie met Kwaliteit (Peiling 2015/16)*. Utrecht: Oberon/Sardes.

Levy, J. (1997). Theatre and Moral Education. *Journal of Aesthetic Education*, 31(3), 65-67.

McMaster, J. (1998). 'Doing' Literature: Using drama to build literacy. *The Reading Teacher*, 51(7), 574-575.

Mesman, A., & Knijnenburg, R. (2018). *DramaOnline*. www.dramaonline.nl

Nooij, H. de (2017). *Kijk op spel. Drama voor de Pabo*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Ouwens, L. et al., (2007). *Moet je doen kunst & cultuur*. Utrecht: Thieme Meulenhoff.

Podlozny, A. (2000). Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 239-275.

Robinson, K. (2006). *Schools kill creativity*. [www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity)

SLO (2014). *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie*. <http://kunstzinnige-orientatie.slo.nl/>

Smegen, I. (2012). *Speel je wijs. Theater, drama en spel voor taalontwikkeling op de basisschool*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Thijs, A., & Akker, J. van den (red.) (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.

Smith, R., & Tucker, J. (2007). *Better practice in Theatre Education*. Maryland: Maryland State Department of Education.

Wagner, B. (1988). Research Currents: Does Classroom Drama Affect the Arts of Language? *Language Arts*, 65(1), 46-55.

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*. Paris: OECD Publishing.

Winston, J. (1999). Theorising Drama as Moral Education. *Journal of Moral Education*, 28(4), 459-471.