

# **OP Z'N KINDS**

**Onderzoek naar de behoeften van kinderen met betrekking tot theater-, kunst- en cultuureducatie om een manier van educatie te ontwikkelen die de waarneming, beleving en ervaring van kinderen van een theatervoorstelling, die in klassenverband wordt bezocht, stimuleert en ondersteunt.**

**Stephanie Bolder**

**3104788**

**Theatre Studies, Universiteit Utrecht**

**MA Thesis**

**Begeleider: Drs. Bart Dieho**

**Tweede lezer: Prof. Dr. Maaïke Bleeker**

**03 maart 2011**

# Inhoud

Inhoud .....	1
1. Inleiding .....	4
1.1. Vraagstelling .....	5
1.2. Sleutelbegrippen .....	7
1.2.1. Behoefte .....	7
1.2.2. Groep en individu .....	8
1.2.3. Waarneming, beleving en ervaring .....	9
1.3. Verantwoording .....	10
1.3.1. Een internationale discussie .....	11
1.3.2. Het doel van dit onderzoek .....	12
1.4. Methode .....	13
1.4.1. Interviews .....	13
1.4.2. Literatuurstudie .....	14
1.5. Onderzoeksopzet .....	15
2. Jeugdtheater in historisch perspectief .....	17
2.1. Een historische schets .....	17
2.1.1. De tijd is rijp voor verandering .....	18
2.1.2. Opnieuw een omslag .....	19
2.2. De hedendaagse situatie .....	20
2.2.1. Het beleid van de overheid .....	20
2.2.1.1 <i>Drie scenario's voor het geven van cultuureducatie</i> .....	21
2.2.2. Theater-, kunst- en cultuureducatie in de praktijk .....	22
2.2.2.1. <i>Theater-, kunst- en cultuureducatie in het basisonderwijs</i> .....	22
2.2.2.2. <i>Theater-, kunst- en cultuureducatie en jeugdtheatergezelschappen</i> .....	24
2.2.2.3. <i>Theater-, kunst- en cultuureducatie en kinderen</i> .....	25
3. De behoeften van kinderen .....	27
3.1. Niet verklappen .....	27
3.1.1. De inhoud van de voorstelling ontdekken .....	27
3.1.2. Het maakproces verkennen .....	28

3.2. Hooggeëerd publiek .....	28
3.2.1 Onderwerpen en thema's .....	29
3.2.2. Het ensceneren .....	30
3.2.2.1. <i>Dynamiek en afwisseling</i> .....	31
3.2.2.2. <i>Spektakel</i> .....	32
3.2.2.3. <i>De mate van realiteit</i> .....	32
3.2.3. Het publiek .....	33
3.3. Het antwoord .....	33
3.3.1. Terugblikken op en herbeleven van de voorstelling .....	34
3.3.2. Wedstrijd en reclame .....	34
3.4. Samenvattend .....	35
4. Groepsprocessen en het individu .....	37
4.1. Een noodzakelijke samenhang of niet .....	37
4.2. Groepsvorming .....	38
4.3. Een wisselwerking .....	39
4.4. De persoonlijke identiteit versus de sociale identiteit .....	41
4.5. Groepsvorming in het basisonderwijs .....	42
4.6. Wat is van belang voor theater- en kunsteducatie .....	43
5. Educatie bij een voorstelling waarom? .....	45
5.1. Het onderwijs en theaterbezoek .....	45
5.2. Educatie voor waarneming, beleving en ervaring .....	46
5.3: Samenvatting en vooruitblik .....	48
6. Conclusie .....	49
6.1. De behoeften van kinderen .....	50
6.2. De behoeften van kinderen en vormen van educatie .....	51
6.3. Een reflectie op de behoeften van kinderen .....	51
6.4. De behoeften van kinderen in educatie in het verleden en heden .....	52
6.4.1 Actieve theatereducatie .....	52
6.4.2 Educatie rondom de voorstelling .....	53
6.5. Enkele aanbevelingen .....	55

7. Literatuur .....	58
7.1. Wetenschappelijke literatuur .....	58
7.2: Literatuur over de praktijk .....	60
7.3. Interviews .....	61
7.4. Overige literatuur .....	62

# 1. INLEIDING

Dit onderzoek wil ik graag beginnen met een anekdote uit mijn jeugd over een theaterbezoek met school:

Anekdote:

*Dertien jaar geleden, ik was een jaar of negen, gingen we met de klas naar een theatervoorstelling. Ons werd verteld dat het over Lindbergh zou gaan. "Wie?", vroegen we. "Lindbergh, de eerste man die over zee vloog!", zei onze leerkracht.*

*Vol verwachting stonden we de dag erna voor de ingang van de zaal te wachten. We gingen naar binnen en hebben, in mijn herinnering, twee uur lang naar één of twee mannen zitten kijken die in een vliegtuigje zaten. Of was het maar één uur, dat weet ik niet meer. Maar het was wel lang en saai.*

*Ik weet nog dat ik niet de enige was die zich tijdens de voorstelling heeft verveeld. Eén van de leerkrachten besepte dat het voor ons geen leuke voorstelling was geweest. Ze voerde op de weg terug naar school in de bus nog een 'toneelstukje' op waarin ze deed alsof we door Europa reisden.*

*Toen we terug waren op school en onze eigen leerkracht vroeg wat we het leukste vonden, zei één van mijn klasgenootjes: "De reis met de bus!". Het gevolg daarvan was dat ze kon nablijven.*

Deze theaterervaring was niet aangenaam. Ten eerste hebben we ons tijdens de voorstelling verveeld. Ten tweede voelde onze eigen leerkracht niet aan dat deze activiteit een teleurstelling was geweest. Naar mijn mening zou de ervaring echter positief moeten zijn wanneer je kinderen kennis laat maken met theater.

Het bezoeken van theatervoorstellingen in klassenverband kan wellicht gezien worden als een soort 'reclame' voor de kunstdiscipline theater, zodat kinderen zich er een beeld van kunnen vormen om te kunnen bepalen of zij het een leuke bezigheid vinden om vaker te doen. Een kanttekening die hierbij geplaatst moet worden is, dat dit voor de theatermakers vaak niet het hoofddoel is. Het is veeleer hun bedoeling dat kinderen door de voorstelling geraakt worden. Indien ze aan de hand daarvan besluiten om vaker een bezoek te willen gaan brengen aan het

theater wordt dat als een mooi bijeffect gezien.<sup>1</sup> Er zou verondersteld kunnen worden dat als de ervaring positief is en de kinderen door een voorstelling geraakt worden de kans ook meteen groter wordt dat ze het bezoek aan het theater een leuke bezigheid gaan vinden om vaker te doen.

Als kinderen op een of andere wijze door een voorstelling geraakt worden, zal de voorstelling hen ook langer bijblijven. Zo kunnen thema's uit de voorstelling, de voorstelling gaan overstijgen en op een andere manier een rol gaan spelen voor kinderen. Om deze doelstellingen te behalen moet de ervaring voor kinderen naar mijn mening wel positief zijn; anders werkt het averechts.

Nu zou je kunnen zeggen: "En jij dan? Het heeft bij jou toch ook niet geleid tot een afkering van theater?" Ik moet zeggen dat ik niet zeker weet of theater zo'n grote rol in mijn leven was gaan spelen als de voorstelling uit de bovenstaande anekdote de enige theaterervaring was geweest in mijn jeugd. Andere theaterervaringen vonden plaats in de jeugdtheaterschool waar ik lid van was, het gezin, met de buitenschoolse opvang en bij andere theateractiviteiten die ik met school heb ondernomen.

Ik werd dus op verschillende manieren in de gelegenheid gesteld om kennis te maken met theater en deze kunstdiscipline te gaan waarderen. Maar niet alle kinderen hebben deze mogelijkheid, bijvoorbeeld omdat ze afkomstig zijn uit gezinnen die minder cultureel actief zijn. Het is weliswaar uit het onderzoek *Cultuurdeelname in de levensloop* (2003) van Ineke Nagel gebleken dat het ondernemen van culturele en kunstzinnige activiteiten in klassenverband minder effectief is om kinderen te enthousiasmeren voor theater of andere kunstdisciplines, dan dat dit binnen het gezin plaatsvindt. Dat houdt niet in dat dit soort activiteiten in klassenverband niet ondernomen hoeven te worden.<sup>2</sup>

Voor kinderen die afkomstig zijn uit minder cultureel actieve gezinnen, is school vaak de enige mogelijkheid om in aanraking te komen met theater. Juist voor deze kinderen (en natuurlijk ook de anderen) is het mijns inziens van belang om de ervaring van het naar het theater gaan zo aangenaam en boeiend mogelijk te maken, zodat ook zij op een positieve manier de kans krijgen om uit te zoeken of bezoeken van theater iets aantrekkelijks voor hen is.

## **1.1: Vraagstelling**

Het creëren van een positieve ervaring met theater is mijns inziens niet alleen de verantwoordelijkheid van de makers van de voorstelling. Hun taak is het om ervoor te zorgen dat de voorstelling de kinderen aanspreekt, maar ook leerkrachten hebben een cruciale rol. Zij

---

<sup>1</sup> Eva Stravers, *Educatie of Marketing? Een onderzoek naar het educatiebeleid van vier Nederlandse jeugdtheatergezelschappen*. (Utrecht: Universiteit Utrecht, 2006): 42, 48, 62.

<sup>2</sup> Ineke Nagel, *Cultuurdeelname in de levensloop*. (Utrecht: Universiteit Utrecht, 2003): 36.

dienen de sfeer positief te houden of zich op zijn minst begrijpend op te stellen tegenover de kinderen, indien deze een teleurstellende ervaring hebben ten aanzien van de voorstelling.

Terugkoppeland naar de anekdote waarmee ik begon, is het niet verstandig om kinderen te bestraffen wanneer zij hun eerlijke mening geven over een voorstelling. Dit kan eraan bijdragen dat zij het bezoek aan het theater gaan associëren met negatieve dingen die eigenlijk niets te maken hebben met theater of de voorstelling.

In mijn onderzoek *Jezelf overstijgen, dat is de kunst!* (2010) naar de ontwikkeling van kinderen aan de hand theater- en kunsteducatie heb ik met behulp van de theorie van Maslow reeds aan de orde gesteld dat de ontwikkeling van kinderen altijd van binnenuit gebeurt.<sup>3</sup> Het maakt daarbij niet uit of het gaat om het vergaren van kennis of het bepalen van de smaak aangaande culturele en kunstzinnige activiteiten. De definities die het woordenboek geeft van het begrip 'ontwikkelen' zijn mijns inziens niet toerijkend in het kader van dit onderzoek. Deze luiden namelijk als volgt: tot volle wasdom komen, ontstaan, beschaven, vormen, kennis bijbrengen en ontplooiën.<sup>4</sup> In deze definities wordt naar mijn mening voorbij gegaan aan feit dat kinderen zichzelf moeten ontwikkelen en dat het niet door anderen kan worden gedaan. Het enige dat volwassenen kunnen doen is het creëren van een aangename, veilige en uitdagende omgeving waarbinnen dit kan gebeuren.<sup>5</sup> Deze omgeving moet wel aansluiten bij de behoeften die kinderen op dat moment in hun ontwikkeling hebben.<sup>6</sup>

Omdat het theater ook gezien kan worden als een omgeving waarbinnen kinderen zich in de breedste zin van het woord kunnen ontwikkelen, moeten mijns inziens theatervoorstellingen en de daarbij horende educatieve activiteiten ook aansluiten bij de behoeften van kinderen. Dat brengt mij bij de vraagstelling die in dit onderzoek centraal wordt gesteld:

- ***Wat zijn de behoeften van kinderen met betrekking tot educatie rondom een jeugdtheatervoorstelling die in klassenverband bezocht wordt en hoe kan aan de hand daarvan een manier van educatie bedacht worden om de individuele waarneming, beleving en ervaring van kinderen te stimuleren en te ondersteunen?***

Tijdens het doorlopen van het basisonderwijs ontwikkelen kinderen zich. Dit brengt met zich mee dat kinderen van verschillende leeftijden andere behoeften zullen hebben wanneer het gaat om theatereducatie. Daarom heb ik ervoor gekozen om het onderzoeksgebied af te bakenen. In deze studie zullen de behoeften van kinderen centraal staan die de groepen 7 en 8 van het basisonderwijs bezoeken.

---

<sup>3</sup> Stephanie Bolder, *Jezelf overstijgen, dat is de kunst! Onderzoek naar de ontwikkeling van kinderen aan de hand van theater- en kunsteducatie*. (Utrecht: Universiteit Utrecht, 2010): 14.

<sup>4</sup> *Koenen Woordenboek*. 30<sup>e</sup> ed, (Utrecht: Koenen Woordenboeken, 1999): 778.

<sup>5</sup> Alexandra van der Hilst, *Voorbij de kaders: verwondering over onze leerkracht, bewondering voor onze leerkracht*. (Utrecht: Uitgeverij Agiel, 2007): 22.

<sup>6</sup> Bolder, *Jezelf overstijgen, dat is de kunst!*, 17.

## **1.2: Sleutelbegrippen**

Uit bovenstaande vraagstelling is een aantal sleutelbegrippen af te leiden die een cruciale rol zullen spelen binnen dit onderzoek. Deze begrippen zijn echter niet eenduidig te definiëren. In deze paragraaf zal ik de begrippen problematiseren en definiëren. Het gaat daarbij om de volgende termen:

1. Behoeftte
2. Groep en individu
3. Waarneming, beleving en ervaring

### **1.2.1: Behoeftte**

Het begrip 'behoefte', in het geval van dit onderzoek om precies te zijn 'de behoefte met betrekking tot educatie omtrent een jeugdtheatervoorstelling', is niet eenvoudig te definiëren. Is een behoefte iets dat noodzakelijk is om een bepaalde activiteit tot een goed einde te brengen of heeft het eerder betrekking op een wens die een bepaalde activiteit aantrekkelijker maakt? Of heeft het te maken met de context waarin de term gebruikt wordt? In het woordenboek worden drie definities gegeven<sup>7</sup>, die luiden:

1. Gebrek aan het nodige
2. Verlangen naar hetgeen men mist.
3. Benodigdheden

Uit de verschillende woordenboekdefinities kan worden afgeleid dat bovengenoemde veronderstellingen allemaal op hun eigen manier enigszins in de buurt komen bij de definitie van het begrip 'behoefte', zoals ik het voor dit onderzoek wil gebruiken. Daarom zal ik voor dit onderzoek een definitie hanteren waarbij de verschillende betekenissen gecombineerd worden en in verband gebracht met kinderen tot hun recht komen. Deze definitie luidt als volgt:

**Een behoefte met betrekking tot educatie omtrent een jeugdtheatervoorstelling is datgene wat kinderen nodig hebben (binnen educatie) om een theatervoorstelling optimaal te kunnen waarnemen, beleven en ervaren.**

<sup>7</sup> Koenen *Woordenboek*. 30<sup>e</sup> ed,104.



### 1.2.2: Groep en individu

De termen 'groep' en 'individu' hangen nauw met elkaar samen. Enerzijds bestaat een groep altijd uit een aantal individuen en een individu kan alleen als zodanig gezien worden wanneer hij of zij met anderen wordt vergeleken.

Het probleem bij het begrip 'groep' is dat de vraag gesteld kan worden wanneer er sprake is van een groep. Is dat het geval wanneer mensen van buitenaf besluiten dat bepaalde individuen bij elkaar in een groep ingedeeld kunnen worden of is dat het geval als individuen zichzelf met een bepaalde groep identificeren en ook door de andere leden van die groep worden gezien als medelid?

In het woordenboek worden van het begrip 'groep' de volgende definities genoemd: verzameling, vereniging, afdeling en categorie.<sup>8</sup> Ik vind deze definities niet toereikend en onvolledig in het kader van dit onderzoek. In dit onderzoek gaat het immers eerder om de vraag wanneer een aantal individuen met overeenkomstige eigenschappen (feitelijk en/of gevoelsmatig) een groep genoemd kan worden.

Aangezien het in dit onderzoek gaat om de vraag hoe de individuele waarneming, beleving en ervaring van kinderen ondersteund en gestimuleerd kan worden bij een activiteit die in groepsverband plaatsvindt, heb ik er voor gekozen om het begrip 'groep' als volgt te definiëren:

**Er is sprake van een groep wanneer de individuen (kinderen) gevoelsmatig ervaren dat ze bij elkaar horen aan de hand van gemeenschappelijke eigenschappen. Dit kan zowel gebeuren aan de hand van feitelijke als gevoelsmatige kenmerken.**

Ik heb deze definitie afgeleid van de uitleg die Mark Bennett en Fabio Sani geven in hun artikel "Children's Subjective Identification With Social Groups" (2008), bij de manier waarop groepsvorming plaatsvindt.<sup>9</sup>

Het begrip 'individu' wordt in het woordenboek als volgt gedefinieerd: "*Ieder mens of persoon op zichzelf*".<sup>10</sup> In principe kan ik akkoord gaan met deze definitie, maar in het kader van dit onderzoek zie ik mijzelf genoodzaakt om deze aan te passen.

---

<sup>8</sup> Ibidem, 407

<sup>9</sup> Mark Bennett en Fabio Sani, "Children's Subjective Identification With Social Groups" in *Intergroup Attitudes and Relations in Childhood Through Adulthood*, geredigeerd door Sheri Levi en Melanie Killen. (Oxford: Oxford University Press, 2008): 19 – 31, 20.

<sup>10</sup> *Koenen Woordenboek*. 30<sup>e</sup> ed, 482.

Het individu wordt binnen deze studie namelijk altijd in samenhang gezien met andere kinderen uit de klas (of groep). Daarom zal ik de term 'individu' voor deze studie als volgt definiëren:

**Een individu is een mens met persoonlijke en sociale eigenschappen aan de hand waarvan hij/zij zich onderscheidt van andere individuen (binnen een groep).**

Ik heb ervoor gekozen om de term individu op deze manier te gebruiken omdat een individu pas kan worden gezien als individu, wanneer hij/zij wordt vergeleken met anderen.

### 1.2.3: Waarneming, beleving en ervaring

De waarneming van de toeschouwer is niet precies een kopie van datgene wat in de theatervoorstelling wordt getoond, zo blijkt uit het artikel "Vooral niet lezen" (2010) van Arie Hartog.<sup>11</sup> Deze wordt namelijk gekleurd door het verleden van de toeschouwer en dat maakt de waarneming persoonlijk en individueel, zoals naar voren komt in de studie *Theory/Theatre: An Introduction* (2003) van Mark Fortier. Hierin besteedt hij aandacht aan de fenomenologie waarbinnen aan de orde wordt gesteld dat het waarnemen, beleven en ervaren van een theatervoorstelling geen exacte wetenschap betreft.<sup>12</sup>

Een waarneming kan plaatsvinden door het gebruik van de zintuigen (het zicht, het gehoor, etc.), die prikkels uit de omgeving, in het geval van dit onderzoek de getoonde theatervoorstelling, kunnen opnemen. Het verstand verwerkt de waargenomen prikkels zodat er een beeld van het getoonde gevormd kan worden. Dit principe wordt door Immanuel Kant verbeeldingskracht genoemd<sup>13</sup> en vervolgens leidt dit tot een beleving en ervaring van het kunstwerk, in dit geval de theatervoorstelling.<sup>14</sup>

Wanneer de definitie van 'beleving' in ogenschouw genomen wordt uit het woordenboek, namelijk 'innerlijke ervaring',<sup>15</sup> ontstaat de suggestie dat de begrippen 'ervaring' en 'beleving'

---

<sup>11</sup> Arie Hartog, "Vooral niet lezen. Drie opmerkingen over het waarnemen van kunst" in *Zien der Ogen. Kunstenaars en theoretici over Waarneming*, geredigeerd door Gert Wijlage, Lucas den Boer en Arjen Klomp (Assen: DeFKa Campis Departement voor Filosofie en Kunst, 2010): 81 – 87, 82.

<sup>12</sup> Mark Fortier, *Theory/Theatre: An Introduction*. 2e ed. (Londen: Routledge, 2003): 37 – 39.

<sup>13</sup> Lucas den Boer, "Een wereld waarnemen; Beeldende kunst en denken over waarneming" in *Zien der Ogen. Kunstenaars en theoretici over Waarneming*, geredigeerd door Gert Wijlage, Lucas den Boer en Arjen Klomp (Assen: DeFKa Campis Departement voor Filosofie en Kunst, 2010): 53 – 62, 59.

<sup>14</sup> Arjen Klomp, "Kunst en waarneming" in *Zien der Ogen. Kunstenaars en theoretici over Waarneming*, geredigeerd door Gert Wijlage, Lucas den Boer en Arjen Klomp (Assen: DeFKa Campis Departement voor Filosofie en Kunst, 2010): 11 – 22, 20.

<sup>15</sup> *Koenen Woordenboek*. 30<sup>e</sup> ed, 109.

hetzelfde inhouden, maar dat is naar mijn mening niet helemaal het geval. Ze liggen wel dicht bij elkaar en kunnen elkaar overlappen, maar het is niet precies hetzelfde.

Mijns inziens gaat het bij de 'ervaring' eerder om het meemaken van de voorstelling, het ervaren opdoen in het kijken naar de voorstelling en de gevoelens die de toeschouwer achteraf bij de voorstelling heeft, terwijl de 'beleving' de gevoelens tijdens de voorstelling betreft. Een toeschouwer kan bijvoorbeeld tijdens de voorstelling hebben zitten trillen en beven of een bepaalde spanning gevoeld hebben. De toeschouwer kan dan achteraf tot de conclusie komen dat hij of zij de voorstelling als 'eng' ervaren heeft. Wellicht kan gezegd worden dat de ervaring van de toeschouwer het gevoelsmatige aspect is van zijn of haar beoordeling.

Zoals uit het bovenstaande kan worden afgeleid komen de beleving en ervaring van een theatervoorstelling voort uit de waarneming die een individuele toeschouwer heeft. Daarmee kan worden vastgesteld dat de waarneming, beleving en ervaring van een theatervoorstelling voor iedereen anders is en dus ook niet als "waarheid" kan worden beschouwd, zo blijkt uit het artikel "Waarneming" (2010) van Freek Lomme.<sup>16</sup>

### **1.3: Verantwoording**

Bij theatereducatie die plaatsvindt in het kader van het basisonderwijs komen verschillende disciplines samen; het theater en het onderwijs. Dit maakt het niet altijd gemakkelijk om samenwerkingsverbanden aan te gaan, zo komt naar voren in het onderzoek *Netwerken en verbindingen* (2007) van Anne Bamford. Beide vakgebieden hebben ieder hun eigen doelen en belangen die niet gemakkelijk verenigbaar lijken te zijn.<sup>17</sup>

Het doel van theatermakers is vaak om met hun werk mensen te raken, aan het denken te zetten en een aangename waarneming, beleving en ervaring te bezorgen. Hun werk is in eerste instantie een kunstzinnig product en niet bedoeld als lesmateriaal.<sup>18</sup> Terwijl het doel van onderwijs juist is dat kinderen iets kunnen leren van de aangeboden activiteiten, bijvoorbeeld op het gebied van sociale contacten.<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> Freek Lomme, "Waarneming. Over de toegepaste verbeeldingsrijkdom van een vaag begrip en de resulterende kwaliteiten in 'opfuck' strategieën" in *Zien der Ogen. Kunstenaars en theoretici over Waarneming*, geredigeerd door Gert Wijlage, Lucas den Boer en Arjen Klomp (Assen: DeFKa Campis Departement voor Filosofie en Kunst, 2010): 73 – 79, 73 - 74.

<sup>17</sup> Anne Bamford, *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in the Netherlands*. 2007: 69.

<sup>18</sup> Ibidem, 35.

<sup>19</sup> Geesche Wartemann, "Wechselspiele der Zuschaukunst und Quelle künstlerischer Innovation. Was das Theater von der Schule erwartet." In *Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*, geredigeerd door Wolfgang Schneider. (Bielefeld: Transcript Verlag, 2009): 77 – 86, 81 – 82.

### 1.3.1: Een internationale discussie

De afgelopen decennia is er een internationale discussie gaande over wat de functie van de kunsten, waaronder theater, zou moeten zijn binnen het onderwijs. Door mensen uit de kunstwereld werd geconstateerd dat binnen educatie op school de kunsten zelf vaak niet meer het doel van de educatie zijn, maar een middel voor educatie zijn geworden, zoals bijvoorbeeld blijkt uit het artikel “‘Master’ versus ‘Servant’” (2005) dat werd geschreven door Shifra Schonmann. Daarbij moet bijvoorbeeld gedacht worden aan het aanleren van sociale vaardigheden door dramalessen.<sup>20</sup> In de theorie van onder andere Schonmann wordt dit ook wel ‘educatie door de kunsten’ genoemd.<sup>21</sup>

Deze vorm van educatie sluit niet aan bij de doelstelling van theater en/of de kunsten, waar in eerste instantie een kunstzinnig product gemaakt wordt. De voorkeur van kunstenaars en theatermakers gaat vooral uit naar ‘educatie voor de kunsten’, waarbij de kunsten als onderwerp centraal worden gesteld.<sup>22</sup>

In mijn onderzoek naar de ontwikkeling van kinderen aan de hand van theater- en kunsteducatie, heb ik reeds gezegd dat ik van mening ben dat het mogelijk zou moeten zijn om een manier van educatie te bedenken waarin de doelen van zowel de kunsten als het onderwijs gecombineerd worden. Met betrekking tot de kunsten spreek ik dan over het genieten van of het geraakt worden door een kunstwerk en wat betreft het onderwijs over het leren of zich ontwikkelen van kinderen aan de hand van de ondernomen activiteiten.<sup>23</sup> Dit heb ik onder andere onderbouwd aan de hand van de studie *The Rationality of Feeling* (1992) van David Best, waaruit blijkt dat beide vakgebieden meer met elkaar gemeen hebben dan vaak wordt aangenomen. Best stelt bijvoorbeeld dat voor het beoordelen van kunst ook rationele en feitelijke kennis en argumentatie nodig zijn en dat binnen de wetenschap, waar het basisonderwijs mijns inziens een voorloper van is, een creatieve manier van denken geen overbodige luxe is.<sup>24</sup>

Daarnaast heb ik nog een verder onderscheid gemaakt in vormen van educatie binnen ‘educatie voor de kunsten’, namelijk die van ‘educatie in kunsten’, ‘educatie over de kunsten’ en ‘educatie in kunstbeleving’.<sup>25</sup> Hierbij moet de kanttekening worden gemaakt dat de term ‘educatie in de kunsten’ ook reeds werd gebruikt in andere werken, zoals het onderzoek van Bamford.<sup>26</sup> De term wordt echter in eerdere theorieën vooral gebruikt als synoniem voor ‘educatie voor de kunsten’ en zoals ook al is gebleken uit mijn onderzoek naar de ontwikkeling van kinderen aan de hand van theater- en kunsteducatie, ben ik van mening dat daarmee voorbij wordt gegaan aan de

---

<sup>20</sup> Shifra Schonmann, “‘Master’ versus ‘Servant’: Contradictions in Drama and Theater Education.” *The Journal of Aesthetic Education* 39.4 (2005): 31-39, 34-35.

<sup>21</sup> Ibidem, 36.

<sup>22</sup> Ibidem, 36 – 38.

<sup>23</sup> Bolder, *Jezelf overstijgen, dat is de kunst.*, 23 – 24.

<sup>24</sup> David Best, *The Rationality of Feeling: Understanding the Arts in Education*. Londen: Falmer Press, 1992: 10.

<sup>25</sup> Bolder, *Jezelf overstijgen, dat is de kunst.*, 19 – 20.

<sup>26</sup> Bamford, 118.

andere dimensies van 'educatie voor de kunsten', namelijk 'educatie over de kunsten' en 'educatie in kunstbeleving'.<sup>27</sup> Mijns inziens kent 'educatie voor de kunsten' drie dimensies, namelijk:

1. educatie in de kunsten: educatie in het beoefenen van verschillende kunstdisciplines.
2. educatie over de kunsten: educatie met betrekking tot de aard of kenmerken van kunstdisciplines of de manier waar kunstwerken tot stand komen.
3. educatie in kunstbeleving: educatie in de waarneming, beleving en ervaring van kunst.

Over 'educatie in kunstbeleving' wordt in eerdere studies ook reeds gesproken. Voorbeelden daarvan zijn: Alexandra van der Hilst in haar studie *Voorbij de kaders* (2007)<sup>28</sup> en Alistair Martin-Smith in zijn artikel "Settings of a dialogue: Aesthetics in Drama and Theatre Education" (2005). De laatste noemt deze vorm van educatie ook wel 'esthetische educatie'.<sup>29</sup> Echter, over 'educatie over de kunsten' wordt nauwelijks of niet gesproken in de literatuur.

### 1.3.2: Het doel van dit onderzoek

Met dit onderzoek naar de behoeften van kinderen betreffende theater- en kunsteducatie wil ik een bijdrage leveren aan de bovengenoemde discussie over het combineren van kunst, in het bijzonder theater, en educatie in het onderwijs. Dit zal echter op een andere manier zijn dan dat ik deed in mijn onderzoek naar de ontwikkeling van kinderen aan de hand van theater- en kunsteducatie. Daarin probeerde ik vooral te achterhalen hoe, middels theater- en kunsteducatie, kinderen geholpen kunnen worden bij hun ontwikkeling. Daarbij ging ik zowel uit van 'educatie door de kunsten' als van 'educatie voor de kunsten' of een combinatie van beide.<sup>30</sup>

In het huidige onderzoek ga ik me vooral richten op één onderdeel van 'educatie voor de kunsten' die is vastgesteld in mijn onderzoek naar de ontwikkeling van kinderen, namelijk die van 'educatie in kunstbeleving'. Ik zal uiteraard ook openstaan voor andere vormen van educatie indien deze een bijdrage kunnen leveren aan het stimuleren en ondersteunen van de individuele waarneming, beleving en ervaring van kinderen.

In de discussie worden vooral de doelen en belangen van de kunsten en het onderwijs naast elkaar onder de loep genomen. Wat ik echter mis in de discussie is wat kinderen nodig hebben om in de breedste zin van het woord 'iets te kunnen' met theater-, kunst- en cultuureducatie. Volgens mij is het zowel het doel van de theatermaker als van het onderwijs om het bezoek aan de voorstelling een grotere rol in het bestaan van de kinderen te geven dan

---

<sup>27</sup> Bolder, *Jezelf overstijgen, dat is de kunst.*, 19 – 20.

<sup>28</sup> Van der Hilst, 150 – 151.

<sup>29</sup> Alistair Martin-Smith, "Settings of a dialogue: Aesthetics in Drama and Theatre Education" *The Journal of Aesthetic Education* 39.4 (2005): 3 – 11, 3.

<sup>30</sup> Bolder, *Jezelf overstijgen, dat is de kunst.*, 35 – 36.

alleen tijdens de voorstelling. Het optimaal kunnen waarnemen, beleven en ervaren van een voorstelling, zodat dit het voorstellingsbezoek gaat overstijgen, is niet iets dat een kind van de ene op de andere dag onder de knie heeft. Het is dus van belang dat het bezoek van de kinderen aan het theater goed wordt begeleid, bijvoorbeeld door het in het kader van het onderwijs plaats te laten vinden.

Echter, daarvoor is ook specialistische kennis nodig over de ondernomen activiteit, hetgeen meestal in grotere mate aanwezig is bij mensen die werkzaam zijn binnen het vakgebied kunst, dan bij mensen uit het onderwijs. Een goede samenwerking tussen scholen en culturele instellingen is dan ook belangrijk. Samen kunnen ze ervoor zorgen dat kinderen een voorstelling optimaal kunnen waarnemen, beleven en ervaren, maar daarvoor moeten de activiteiten wel aansluiten bij de behoeften van kinderen en wie kunnen beter aangeven wat er nodig is om hun beleving en ervaring optimaal te laten zijn, dan de kinderen zelf.

## **1.4: Methode**

Binnen mijn onderzoek heb ik gebruik gemaakt van verschillende methoden. In onderstaande subparagrafen zal ik per aspect uitleggen welke methode ik heb gebruikt om dit te onderzoeken en hoe ik te werk ben gegaan.

### **1.4.1: Interviews**<sup>31</sup>

Om te achterhalen welke behoeften kinderen uit de groepen 7 en 8 van het basisonderwijs hebben met betrekking tot theatereducatie, heb ik op drie basisscholen op verschillende plaatsen in Nederland interviews gehouden die gemiddeld 25 minuten hebben geduurd. In ieder interview participeerden drie kinderen.

Ik heb er voor gekozen om de kinderen in kleine groepjes te interviewen om ervoor te zorgen dat ze niet onder de groepsdruk van de hele klas zouden komen te staan. Daarnaast leek het mij ook niet verstandig om de kinderen individueel te interviewen omdat dat voor hen wellicht eng of vervelend had kunnen zijn. Ik was ten slotte voor hen een onbekende. Bovendien kunnen de kinderen, in de gekozen opzet, elkaar met hun antwoorden op nieuwe of aanvullende ideeën brengen.

Op iedere basisschool vonden twee gesprekken plaats; één met kinderen uit groep 7 en één met kinderen uit groep 8. Aan alle interviews namen zowel jongens als meisjes deel in de leeftijdscategorie 9 t/m 12. Er hebben 18 kinderen geparticipeerd in mijn onderzoek, 10 meisjes en 8 jongens.

---

<sup>31</sup> In verband met formeel juridische redenen betreffende de privacy van de geïnterviewde kinderen worden de interviewtranscripties niet toegevoegd.

Ik heb er voor gekozen om de interviews op verschillende scholen en in verschillende gemeenten in Nederland plaats te laten vinden. Op die manier is er sprake van een geografische spreiding wat betreft de verzamelde gegevens. Toch, zo ben ik me ervan bewust, zal het aantal respondenten niet veel kunnen zeggen over de behoeften van alle kinderen in Nederland. Daar is deze steekproef te klein voor, maar ik denk wel dat het een goede indruk kan geven.

In de interviews heb ik steeds twee onderdelen terug laten komen. Ten eerste heb ik hen gevraagd naar hun eerdere ervaringen met het bezoeken van voorstellingen in schoolverband. Ten tweede heb ik met hen een gedachte-experiment uitgevoerd om na te gaan wat de kinderen willen met betrekking tot theatereducatie rondom het bezoeken van een voorstelling. In beide onderdelen heb ik onderscheid gemaakt tussen voorbereidende educatie, de voorstelling (receptieve educatie) en verwerkingseducatie.

Voor kinderen is het vaak lastig om te verwoorden wat hun behoeften zijn. Daarom heb ik hen vooral gevraagd naar hetgeen zij willen of leuk zouden vinden om te doen wanneer zij naar het theater gaan. Vervolgens heb ik aan de hand daarvan geprobeerd vast te stellen wat de achterliggende educatiebehoeften van de kinderen daarbij zijn.

### 1.4.2: Literatuurstudie

In het kader van dit onderzoek heb ik een literatuurstudie verricht met als doel om een beeld te krijgen van de ontwikkelingen die sinds Tweede Wereldoorlog hebben plaatsgevonden op het gebied van jeugdtheater en educatie daaromtrent. Ook heb ik aan de hand van literatuur geprobeerd grip te krijgen op de begrippen 'individu' en 'groep' en heb ik uitgezocht hoe deze termen in samenhang met elkaar functioneren.

Voor het scheppen van een overzicht van de ontwikkelingen op het gebied van jeugdtheater en de daarmee samenhangende educatie gedurende de afgelopen 60 jaar heb ik gebruik gemaakt van de bundel *Jeugdtheater geen kinderspel* (1991), geredigeerd door Rob Erenstein<sup>32</sup> en de historisch-sociologische studie *Een geschiedenis van het jeugdtheater* (1998) van Ton Panken.<sup>33</sup> In beide werken wordt in chronologische volgorde aandacht besteed aan de geschiedenis van het jeugdtheater en waar dat relevant is komt ook aan de orde welke ontwikkelingen hebben plaatsgevonden op het gebied van theatereducatie.

Voor de schets die ik heb gemaakt van de huidige situatie wat betreft het cultuureducatiebeleid in Nederland heb ik een monitoronderzoek geraadpleegd dat in 2008 werd uitgevoerd in opdracht van de rijksoverheid, om na te gaan in hoeverre de subsidieregeling 'Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs' zijn vruchten afwerpt wat betreft het geven

---

<sup>32</sup> Rob Erenstein, *Jeugdtheater geen kinderspel: beknopte geschiedenis van het jeugdtheater in Nederland*. (Amsterdam: International Theatre & Film Books, 1991).

<sup>33</sup> Ton Panken, *Een geschiedenis van het jeugdtheater: de ontwikkeling van het kindbeeld in het jeugdtheater, een historisch- sociologisch onderzoek*. (Amsterdam: Boom, 1998).

van een vaste plek aan kunst- en cultuureducatie op het lesprogramma binnen het basisonderwijs.<sup>34</sup> Tevens heb ik de eindrapportage van deze subsidieregeling bij het onderzoek betrokken.<sup>35</sup> Verder heb ik wat betreft dit onderdeel van het onderzoek gebruik gemaakt van de studie *Educatie of marketing* (2006) van Eva Stravers over de manier waarop jeugdtheatergezelschappen omgaan met het educatiebeleid van de overheid.<sup>36</sup>

De stand van zaken binnen het hedendaagse jeugdtheater heb ik beschreven aan de hand van twee bundels die er het afgelopen decennium over dit onderwerp zijn verschenen: *Uitgelicht* (2002) geredigeerd door Bregje Boonstra, Dennis Meyer en Berthe Spoelstra<sup>37</sup> en *Nieuw licht* (2007) geredigeerd door Dennis Meyer en Annemarie Wenzel.<sup>38</sup>

Bij het bestuderen van groepsprocessen en het individu daarbinnen, heb ik enkele artikelen uit twee verschillende bundels geraadpleegd. De eerste bundel betreft *Individuality and the Group* (2006) samengesteld door Jolanda Jetten en Tom Postmes waarin aandacht besteed wordt aan sociale identiteit en hoe deze een rol speelt bij de vorming van de individualiteit, sociale structuren en gedrag.<sup>39</sup> Het onderzoeksveld waarover in deze bundel gesproken wordt is die van de psychologie en sociologie.

De tweede betreft de door Sheri Levy en Melanie Killen samengestelde bundel *Intergroup Attitudes and Relations in Childhood Through Adulthood* (2008).<sup>40</sup> Het gaat daarbij om een bundel waarin artikelen staan opgenomen die antwoord geven op de vraag: “*When, how, and why do particular intergroup attitudes and relationships develop?*”<sup>41</sup> Net als de bundel van Postmes en Jetten betreft deze bundel het onderzoeksgebied van de psychologie en de sociologie, alleen heeft deze bundel ook nog een pedagogische dimensie aangezien ook de ontwikkeling van kinderen een rol speelt in enkele opgenomen artikelen.

## **1.5: Onderzoeksopzet**

Om in de conclusie antwoord te kunnen geven op de vraag hoe de individuele waarneming, beleving en ervaring van kinderen gestimuleerd en ondersteund kan worden aan de hand van

---

<sup>34</sup> Karin Hoogeveen en Claudy Oomen, *Cultuureducatie in het Primair en voortgezet onderwijs*. (Utrecht: Sardes & Oberon, 2008).

<sup>35</sup> Karin Hoogeveen en Anne Luc van der Vegt, *Cultuureducatie in het Primair Onderwijs. Eindrapportage monitor regeling Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs*. (Utrecht: Sardes, 2008).

<sup>36</sup> Stravers.

<sup>37</sup> Bregje Boonstra, et. al., *Uitgelicht: Nederlands jeugdtheater anno 2002*. (Amsterdam: Uitgeverij International Theatre & Film Books, 2002).

<sup>38</sup> Dennis Meyer en Annemarie Wenzel, *Nieuw licht: een nieuwe generatie jeugdtheatermakers*. (Amsterdam: Uitgeverij International Theatre & Film Books, 2007).

<sup>39</sup> Tom Postmes en Jolanda Jetten, *Individuality and the Group. Advances in Social Identity*. (Londen: Sage Publications, 2006): 5.

<sup>40</sup> Sheri Levy en Melanie Killen, *Intergroup Attitudes and Relations in Childhood Through Adulthood*. (Oxford: Oxford University Press, 2008).

<sup>41</sup> Ibidem, 5.



hun eigen behoeften, wanneer een jeugdtheatervoorstelling in klassenverband bezocht wordt, zal ik eerst de deelonderwerpen apart van elkaar onder de loep moeten nemen.

In het hoofdstuk “Jeugdtheater in historisch perspectief” besteed ik aandacht aan de ontwikkelingen die er sinds de Tweede Wereldoorlog binnen jeugdtheater en de daarbij behorende educatie hebben plaatsgevonden. Tevens komt in dit hoofdstuk de huidige situatie wat betreft jeugdtheater en het overheidsbeleid op het gebied van cultuureducatie aan de orde.

Het hoofdstuk “Behoeften van de kinderen” staat in het teken van de informatie die ik heb kunnen afleiden uit de interviews die ik heb gehouden met kinderen. Aan de hand van wat de kinderen hebben aangegeven leuk te vinden om te doen cq waar te nemen, te beleven en te ervaren wanneer zij in klassenverband een jeugdtheatervoorstelling bezoeken, heb ik geprobeerd te achterhalen wat de behoeften zijn die kinderen hebben op het gebied van voorbereidende educatie, de voorstelling en verwerkingseducatie.

Het vierde hoofdstuk van dit onderzoek, “Groepsprocessen en het individu” besteedt aandacht aan de termen ‘groep’ en ‘individu’ en hoe deze met elkaar samenhangen. Tevens komt in dit hoofdstuk aan de orde hoe groepsprocessen specifiek binnen het basisonderwijs een rol spelen en welke aspecten van belang zijn binnen vormen van educatie die tot doel hebben de individuele waarneming, beleving en ervaring van een jeugdtheatervoorstelling die in klassenverband bezocht wordt te stimuleren en te ondersteunen.

In het hoofdstuk ‘Educatie bij een voorstelling: waarom?’ staat de vraag centraal hoe educatie kan bijdragen aan de stimulering en ondersteuning van individuele waarneming, beleving en ervaring van een jeugdtheatervoorstelling. Eerst komt aan bod waarom theaterbezoek in het kader van onderwijs belangrijk kan zijn om vervolgens aan de orde te stellen welke bijdrage educatie kan leveren aan de individuele waarneming, beleving en ervaring.

In de conclusie zal ik tenslotte antwoord geven op de vraag hoe, aan de hand van de behoeften van kinderen met betrekking tot educatie omtrent een jeugdtheatervoorstelling die in klassenverband bezocht wordt, de individuele waarneming, beleving en ervaring gestimuleerd en ondersteund kunnen worden.

## 2. JEUGDTHEATER IN HISTORISCH PERSPECTIEF

In dit hoofdstuk staan de ontwikkelingen centraal die sinds de Tweede Wereldoorlog hebben plaatsgevonden binnen het jeugdtheater en het cultuur(educatie)beleid van de overheid. In eerste instantie zal ik het jeugdtheater en het cultuur(educatie)beleid van de overheid in historisch perspectief plaatsen om vervolgens het hedendaagse jeugdtheaterlandschap en de situatie wat betreft theater-, kunst- en cultuureducatie te beschrijven. Ik acht deze volgorde noodzakelijk omdat de huidige visies en activiteiten vermoedelijk nooit op deze wijze hadden kunnen bestaan, als de ontwikkelingen toentertijd niet door theatermakers en de overheid in gang waren gezet. Belangrijke vragen daarbij zijn: hoe de ontwikkelingen binnen het jeugdtheater en het overheidsbeleid aan elkaar gerelateerd zijn en hoe het onderwijs en het kind daarbinnen te plaatsen zijn.

### 2.1 Een historische schets

Al sinds vele jaren wordt cultuur door de overheid gezien als uitstekend middel om mensen op te voeden tot burgers met algemeen maatschappelijk aanvaarde normen en waarden. De jaren '50 vormden een cruciale periode in de ontwikkelingen rondom het jeugdtheater en het overheidsbeleid.<sup>42</sup> Na de Tweede Wereldoorlog ontstond vanuit overheidswege het idee dat toneel voor iedereen toegankelijk moest zijn; ook voor kinderen. Het doel was om “*een toekomstig schouwburgpubliek te kweken.*”<sup>43</sup> Om dit voor elkaar te krijgen was het noodzakelijk om een rijkssubsidiestelsel op te zetten, dat werd vastgelegd in een kunstbeleid. Dat betekende een primeur in de geschiedenis van het jeugdtheater, want activiteiten binnen deze vorm van de kunsten waren nog niet eerder gesubsidieerd.<sup>44</sup>

Er werd langzaam een begin gemaakt om theater in verschillende vormen in te voeren als activiteit die plaatsvindt binnen het onderwijs. Dit nam een belangrijke plaats in binnen de beleidsvoering van de overheid<sup>45</sup> en dan met name de actieve kunstbeoefening, omdat dit kon leiden tot zelfontplooiing. Er werden ook theatervoorstellingen gespeeld voor kinderen, maar dit werd niet graag gezien. Het idee bestond dat het kijken naar theater een slechte uitwerking kon hebben op latere leeftijd in verband met het feit dat het bij het waarnemen, beleven en ervaren van theater om een passieve activiteit zou gaan. Het blijkt dat theatermakers zich steeds opnieuw

---

<sup>42</sup> Stravers, 9.

<sup>43</sup> Karen Welling, “De naoorlogse jaren: De opkomst van het professionele kindertheater.” in *Jeugdtheater geen kinderspel*, geredigeerd door Rob Erenstein. (Amsterdam: International Theatre & Film Books, 1991): 33 – 50, 33.

<sup>44</sup> Panken, 88.

<sup>45</sup> Stravers, 10.

moesten bewijzen om van het theater voor kinderen een geaccepteerd begrip te maken.<sup>46</sup> In kindertheatervoorstellingen ging het er vooral om beschaafd en onderhoudend te zijn. Een pedagogische boodschap werd er nauwelijks of niet in verwerkt.<sup>47</sup>

### 2.1.1: De tijd is rijp voor verandering

Tot ver in de jaren '50 bleven de twijfels binnen de overheid bestaan over het nut van kindertheater<sup>48</sup> en ook in de jaren '60 waren er nog niet veel veranderingen op te merken binnen het jeugdtheater en de beleidsvoering hieromtrent. Mogelijk heeft het feit dat in 1965 cultuur en onderwijs in verschillende ministeries werden onderverdeeld daaraan bijgedragen.<sup>49</sup> Pas in 1969 werd er een nota gepubliceerd door de commissie basisonderwijs met een pleidooi voor het belang van 'kunstzinnige vorming'.<sup>50</sup>

Opmerkelijk is dat in dezelfde periode veel ontwikkelingen plaatsvonden binnen het jeugdtheater. Er kwamen nieuwe theatermakers die zich wat betreft vorm en inhoud gingen onderscheiden van het traditionele sprookjestoneel. De kritiek op deze vorm van theater was dat kinderen hiermee teveel in bescherming genomen werden tegen de werkelijkheid.<sup>51</sup>

Er werd binnen het onderwijs veel meer nadruk gelegd op dramatische expressie.<sup>52</sup> Theatergezelschappen gingen kinderen steeds meer actief betrekken bij de voorstelling om hen *"weerbaar te maken tegen de toenemende massificatie en de door technologieën en automatiseringen versnelde ontwikkelingen van de bestaande maatschappij."*<sup>53</sup> Het 'meespeeltheater', zoals deze vorm van theater ook wel werd genoemd, moest ervoor zorgen dat kinderen opgroeiden tot zelfstandige kritische burgers. Hierdoor kreeg het theater een maatschappelijke functie; de inhoud van de voorstelling moest aansluiten bij de situatie zoals die toentertijd in de samenleving was.<sup>54</sup> Het feit dat het kindertheater een maatschappelijke functie kreeg hangt wellicht samen met het feit dat de cultuur en maatschappelijk werk op dat moment onder hetzelfde ministerie waren ingedeeld.<sup>55</sup>

Eind jaren '60 gingen theatergezelschappen ook educatieve activiteiten organiseren rondom de voorstelling die zij speelden voor kinderen in het lager onderwijs. Daarbij kan

---

<sup>46</sup> Welling, 33 – 35.

<sup>47</sup> Ibidem, 34 – 35.

<sup>48</sup> Ibidem, 35.

<sup>49</sup> Stravers, 12 – 13.

<sup>50</sup> Ibidem, 13.

<sup>51</sup> Carien van Opstal, "1968-1972: 'Ze spelen geen theater meer!'", in *Jeugdtheater geen kinderspel*, geredigeerd door Rob Erenstein. (Amsterdam: International Theatre & Film Books, 1991): 51 – 60, 51, 55.

<sup>52</sup> Ibidem, 51.

<sup>53</sup> Ibidem, 52.

<sup>54</sup> Ibidem, 52.

<sup>55</sup> Stravers, 12 - 13.

bijvoorbeeld gedacht worden aan begeleidende brochures ter voorbereiding en verwerking van de voorstelling voor leerlingen en leerkrachten. Ook werden er discussies georganiseerd.<sup>56</sup>

Tevens bleven, naast de nieuwe vormen van theater die zich eind jaren '60 hebben ontwikkeld, het traditionele sprookjestoneel en de dramatische expressie waarmee kinderen tot zelfontplooiing zouden moeten komen voortbestaan.<sup>57</sup>

### 2.1.2: Opnieuw een omslag

Gedurende de jaren '70 en '80 ontstonden er wederom nieuwe tendensen binnen het theater voor de jeugd. Zo werden de behandelde onderwerpen meer en meer afgestemd op de kinderen en tevens kwam er meer aandacht voor de artistieke vormgeving van de voorstellingen.<sup>58</sup> Dit laatste was in het zogeheten 'kritische kindertheater', waarin met een kritische blik naar de maatschappelijke werkelijkheid verwezen werd, naar de achtergrond verdwenen.<sup>59</sup>

In deze periode stelden jeugdtheatermakers zich tot doel om hun vakgebied tot zelfstandig onderdeel van de theatersector te ontwikkelen. Deze generatie theatermakers wordt ook wel de 'anti-pedagogen' genoemd.<sup>60</sup> Men kwam tot het besef dat theater niet alleen maar belerend moest zijn, maar dat het ook moest leiden tot 'vermaak'.<sup>61</sup> Kinderen zouden gelijkwaardig zijn aan volwassenen en ook betekenis kunnen geven aan voorstellingen met ingewikkelde thema's. Zo werden er veel klassiekers voor kinderen ten tonele gebracht.<sup>62</sup> Tevens werd er in deze periode binnen het jeugdtheater geëxperimenteerd met verschillende (nieuwe) stijlen en werd er afgestapt van het voorschotelen van kant en klare lineaire verhalen. Voorstellingen bestonden eerder uit fragmenten die door de toeschouwer op een associatieve manier met elkaar moesten worden verbonden.<sup>63</sup>

Sinds eind jaren '60 was er niet veel verandering gekomen in het geven van een vaste plek aan theater-, kunst en cultuureducatie binnen het lager onderwijs. Met de overgang naar het basisonderwijs in 1985 werd daar een eerste aanzet toe gegeven. Er werd op papier vastgelegd dat er kunstzinnige vakken moesten worden gegeven. Het kostte echter nog tijd om dit binnen het basisonderwijs tot ontwikkeling te laten komen. Het was nog altijd hoofdzakelijk de bedoeling dat kinderen bezig waren met actieve kunstbeoefening. Ze moesten er ditmaal echter vooral plezier

---

<sup>56</sup> Van Opstal, 55 – 56.

<sup>57</sup> Ibidem, 59 - 60.

<sup>58</sup> Lilian Soons, et. al., "Van vorming naar kunst: 1973 – 1983", in *Jeugdtheater geen kinderspel*, geredigeerd door Rob Erenstein. (Amsterdam: International Theatre & Film Books, 1991): 61 – 74, 61.

<sup>59</sup> Van Opstal, 55.

<sup>60</sup> Anita Twaalfhoven, "De bloeiperiode van het jeugdtheater", in *Jeugdtheater geen kinderspel*, geredigeerd door Rob Erenstein. (Amsterdam: International Theatre & Film Books, 1991): 75 – 98, 76.

<sup>61</sup> Soons, et. al., 70.

<sup>62</sup> Twaalfhoven, 78.

<sup>63</sup> Ibidem, 83, 86.

aan beleven. Ook bleef het een feit dat er minder aandacht besteed werd aan de receptieve en reflectieve vorm van kunsteducatie.<sup>64</sup>

## **2.2: De hedendaagse situatie**

In 1997 werden onderwijs en cultuur samengebracht in één ministerie, namelijk OCW (Onderwijs, Cultuur & Wetenschap). In de cultuurnota die kort daarna verscheen kwam er weer meer nadruk te liggen op cultuureducatie. In eerste instantie werd er vooral aandacht besteed aan het ontwikkelen van kunst- en cultuureducatie binnen het voortgezet onderwijs, maar nadat het invoeren van het vak CKV (culturele kunstzinnige vorming) een feit was geworden, was het aan het begin van de 21<sup>e</sup> eeuw weer de beurt aan het basisonderwijs om onder de loep genomen te worden. Het bleek dat sinds de veranderingen na het invoeren van de Wet op Basisonderwijs, de ontwikkeling van kunst- en cultuureducatie stil was komen te staan.<sup>65</sup>

### **2.2.1: Het beleid van de overheid**

In 2004 werd het project 'Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs' in het leven geroepen. In het kader van dit project werd aan scholen in het basisonderwijs subsidie verstrekt om een visie te ontwikkelen met betrekking tot kunst- en cultuureducatie en dit te vertalen in een reeks culturele en kunstzinnige activiteiten waarmee kinderen in een doorlopende leerlijn kennis konden maken met kunst en cultuur. Om dit te kunnen realiseren was het noodzakelijk dat basisscholen binnen netwerken gingen samenwerken met culturele instellingen, gemeenten en provincies. Daarnaast werd er van scholen verwacht dat zij aandacht zouden besteden aan de deskundigheidsbevordering van hun personeel.<sup>66</sup> Bij deze subsidieregeling draaide het om een groeimodel. Dat houdt in dat tussen de jaren 2004 en 2007 steeds meer scholen subsidie zijn gaan ontvangen.<sup>67</sup>

Sinds het begin van het project is in opdracht van de overheid ieder jaar onderzocht in hoeverre er vorderingen werden gemaakt in het uitvoeren van het beleid ten aanzien van cultuureducatie. In 2008 is het eindverslag verschenen. De conclusie is dat er zeker sprake is van een positieve ontwikkeling, wanneer het gaat om theater-, kunst-, en cultuureducatie,<sup>68</sup> bijvoorbeeld wanneer er wordt gekeken naar het ontwikkelen en vastleggen van een visie hierop. Tevens participeert de meerderheid van de basisscholen in netwerken met culturele instellingen,

---

<sup>64</sup> Stravers, 15.

<sup>65</sup> Stravers, 16 – 19.

<sup>66</sup> Hoogeveen en Van der Vegt, 53.

<sup>67</sup> Ibidem, 11.

<sup>68</sup> Ibidem, 53.

gemeenten en provincies.<sup>69</sup> Punten die nog aandacht behoeven zijn, zo blijkt uit het laatste monitoronderzoek dat werd uitgevoerd door Karin Hoogeveen en Claudy Oomen, het aanbrengen van een doorlopende leerlijn in de activiteiten en de deskundigheidsbevordering van leerkrachten.<sup>70</sup>

In dezelfde periode zijn de doelen die bereikt moeten worden aan hand van kunsteducatie herzien. Deze luiden als volgt:

- *“De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.*
- *De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.*
- *De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.”<sup>71</sup>*

Deze doelen maken onderdeel uit van de kerndoelen die zijn opgesteld om de kwaliteit van basisscholen te kunnen controleren door middel van het uitvoeren van inspecties. Het is echter gebleken dat er tijdens inspecties niet of nauwelijks aandacht wordt besteed aan de vraag of scholen de kerndoelen met betrekking tot kunst- en cultuureducatie ten uitvoer brengen en behalen. Daarom kan het voorkomen dat het geven van kunst- en cultuureducatie erbij inschiet, aangezien basisscholen het belangrijker vinden aandacht te besteden aan de vakken waarop door de inspectie wordt gecontroleerd.<sup>72</sup>

Zoals uit het bovenstaande kan worden opgemaakt is er de afgelopen jaren een gunstig klimaat gecreëerd om kunst- en cultuur een vaste plek te geven binnen het lesprogramma van het basisonderwijs. Het is uiteraard nog maar de vraag of dit in de nabije toekomst ook nog het geval is, wanneer de bezuinigingen in ogenschouw worden genomen die het huidige kabinet voor ogen heeft. Het is dus ook niet zeker of basisscholen nog de kans krijgen om meer aandacht te gaan besteden aan aspecten als de doorlopende leerlijn en de deskundigheidsbevordering.

#### *2.2.1.1: Drie scenario's voor het geven van cultuureducatie*

Aan het begin van deze eeuw zijn er door de Taakgroep Cultuureducatie in het Primair Onderwijs drie scenario's ontwikkeld naar aanleiding waarvan scholen binnen het basisonderwijs kunnen werken wanneer het gaat om het geven van kunst- en cultuureducatie.<sup>73</sup> Het eerste scenario wordt ook wel 'Komen & Gaan' genoemd. Dit scenario houdt in dat culturele instellingen een

---

<sup>69</sup> Ibidem, 54.

<sup>70</sup> Hoogeveen en Oomen, 53.

<sup>71</sup> Ibidem, 9.

<sup>72</sup> Van der Hilst, 144.

<sup>73</sup> Stravers, 19 - 20.

breed aanbod ontwikkelen en dat (basis)scholen aan de hand van hun visie een beleid en keuze maken uit het aanbod.<sup>74</sup>

In het tweede scenario, dat 'Vraag & Aanbod' heet, is er eerder sprake van een samenwerking tussen (basis)scholen en culturele instellingen. Hierbij is het de bedoeling dat scholen aan de hand van hun visie en beleid bepalen wat ze willen wat betreft kunst- en cultuureducatie en gaan dan met specifieke vragen naar culturele instellingen. Culturele instellingen op hun beurt houden rekening met de wensen van scholen, maar hoeven hun eigen ideeën en belangen niet op het tweede plan te stellen.<sup>75</sup>

Bij het derde scenario, dat 'Leren & Ervaren' wordt genoemd, bestaan er geen grenzen meer tussen de leef- en leerwereld van kinderen. Educatie vindt dan in principe overal plaats: in het kader van school en daarbuiten. Binnen dit scenario is het de bedoeling dat culturele instellingen hun aanbod volledig gaan ontwikkelen naar aanleiding van de vraag van scholen.<sup>76</sup>

### 2.2.2: Theater-, kunst- en cultuureducatie in de praktijk

Het uitstippelen van plannen is slechts de eerste stap om theater-, kunst- en cultuureducatie een vaste plaats te geven op het lesprogramma van het basisonderwijs. De uitvoering ervan is een tweede stap maar niet per definitie een vaststaand gevolg van de eerste. In deze paragraaf zal daarom aandacht besteed worden aan de vraag in hoeverre en waarom zowel basisscholen als culturele instellingen het overheidsbeleid daadwerkelijk hebben kunnen en/of willen doorvoeren.

#### *2.2.2.1: Theater-, kunst- en cultuureducatie in het basisonderwijs*

Zoals in de vorige paragraaf van dit hoofdstuk ook al aan de orde kwam, hebben er in de afgelopen jaren binnen het basisonderwijs behoorlijk wat ontwikkelingen plaatsgevonden wat betreft het geven van een vaste plek aan kunst- en cultuureducatie op het lesrooster. Hoewel daarbij de kanttekening geplaatst moet worden dat nog niet alle doelen zijn behaald die als voorwaarden golden voor het verkrijgen van subsidie uit de regeling 'Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs'.<sup>77</sup>

De mate waarin theater-, kunst- en cultuureducatie zich de afgelopen jaren heeft ontwikkeld binnen het basisonderwijs en de manier waarop dat is gebeurd, verschilt per school.<sup>78</sup> Een belangrijke factor daarbij is, zo blijkt uit de eindrapportage van het monitoronderzoek in het kader van het project 'Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs', het jaar waarin

---

<sup>74</sup> Ibidem, 20.

<sup>75</sup> Ibidem, 20

<sup>76</sup> Ibidem, 21.

<sup>77</sup> Hoogeveen en Oomen, 53.

<sup>78</sup> Bamford, 30.

scholen subsidie zijn gaan ontvangen. Scholen die reeds vanaf 2004 subsidie hebben gekregen waren verder in hun ontwikkeling dan scholen die deze sinds 2005 of 2006 ontvingen.<sup>79</sup>

Het merendeel van de scholen uit het basisonderwijs maakt gebruik van één van de hierboven genoemde scenario's. Ongeveer de helft van de scholen werkt aan de hand van het eerste scenario ('Komen & Gaan'). Rond twintig procent van de gesubsidieerde basisscholen gebruikt het tweede scenario ('Vraag & Aanbod) als leidraad voor het organiseren van kunst- en cultuureducatie. Ongeveer hetzelfde percentage geeft aan hun werkwijze te herkennen in scenario 3 ('Leren & Ervaren').<sup>80</sup> Hierbij moet wel de kanttekening geplaatst worden, zo blijkt uit de eindrapportage van het monitoronderzoek, dat een aantal basisscholen hun situatie iets te rooskleurig lijkt af te schilderen. Zo delen veel scholen zichzelf in bij een scenario waarbij ze meer eigen initiatief zouden moeten nemen wat betreft kunst- en cultuureducatie dan dat ze in werkelijkheid doen. Ook komt naar voren dat veel scholen de ambitie hebben om op te schuiven naar een ander scenario.<sup>81</sup> Mijns inziens draagt het gebrek aan deskundigheid op het gebied van de kunsten binnen de school bij aan het feit dat veel scholen nog werken aan de hand van het eerste scenario. Er zijn niet altijd vakleerkrachten aanwezig en ook de groepsleerkrachten hebben vaak niet genoeg bijscholing gevolgd om zelfstandig vakbekwame kunst- en cultuureducatie te kunnen doceren.<sup>82</sup>

Over het algemeen zijn mensen uit het basisonderwijs van mening dat het belangrijk is om kinderen in aanraking te brengen met theater, kunst en cultuur. Het blijkt dat het vaak wordt gezien als een leuke bezigheid die moet dienen als afwisseling voor de andere 'serieuze' vakken.<sup>83</sup> Mensen uit het basisonderwijs gaan er meestal van uit dat kinderen van educatieve activiteiten iets moeten leren en zich aan de hand daarvan kunnen ontwikkelen. Onderwijmensen zien niet altijd in hoe theater en kunst, wanneer het gaat om de waarneming, beleving en ervaring ervan, kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het volgende citaat dat afkomstig uit het werk van Alexandra van der Hilst en is uitgesproken door iemand die werkzaam is op een professionele onderwijsinstelling:

*"Ja en dan zit zo'n kind weken hetzelfde te doen. Te pielen aan zo'n zogenaamd kunstwerkje. Of ze doen een toneelstukje. Dan denk ik, wat leert zo'n kind daar nou van. Dat kind moet toch iets leren!"<sup>84</sup>*

Wel geven de meeste basisscholen aan dat ze, hoewel het bovenstaande citaat iets anders suggereert, bij voorkeur actieve kunsteducatie op het programma zetten, boven receptieve en

---

<sup>79</sup> Hoogeveen en Van der Vegt, 55 – 56.

<sup>80</sup> Ibidem 19 – 22.

<sup>81</sup> Ibidem, 19.

<sup>82</sup> Hoogeveen en Oomen, 27.

<sup>83</sup> Bamford, 78.

<sup>84</sup> Van der Hilst, 162.



reflectieve educatie, omdat de kinderen daar het meeste plezier aan beleven en trots zijn op het resultaat.<sup>85</sup>

### 2.2.2.2: Theater-, kunst- en cultuureducatie en jeugdtheatergezelschappen

Aan het begin van de 21<sup>e</sup> eeuw werd niet alleen geconstateerd dat de ontwikkelingen wat betreft theater-, kunst- en cultuureducatie binnen het basisonderwijs tot stilstand waren gekomen, maar dat ook de ontwikkeling van het jeugdtheater stagneerde. Door jeugdtheatermakers werd er geklaagd over de magere financiële middelen en over het geringe aantal nieuwkomers. Daarnaast werd de stagnatie veroorzaakt door het feit dat het jeugdtheater nog steeds niet als volwaardige kunstvorm werd gezien door beleidsmakers, politici en theatervakopleidingen.<sup>86</sup>

Tevens zijn niet alle theatermakers er van gediend dat ze een educatieve opdracht hebben. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het volgende citaat uit het artikel “Bemoei je d’r niet mee” (2002) van Silvia Andringa:

*“Ik ben niet de eerste jeugdtheatermaker die een pleidooi houdt tegen de gedwongen koppeling tussen kunst en educatie. Zoveel regisseurs heb ik horen zeggen dat ze in de eerste plaats kunst maken en niet voortdurend met een zelfde intensiteit bezig willen zijn met de educatieve waarde van hun werk.”<sup>87</sup>*

Jeugdtheatergezelschappen hebben doelstellingen en belangen die verschillen van die van het basisonderwijs. De bedoeling van theatermakers is om met de voorstellingen hun publiek te raken, een aangename tijd te geven en aan het denken te zetten. De theatervoorstelling is in hun ogen in eerste instantie niet bedoeld om kinderen iets te leren.<sup>88</sup>

Mensen uit de kunstwereld zijn in eerste instantie van mening dat binnen theater- en kunsteducatie de waarneming, beleving en ervaring van hun werk het doel moet zijn.<sup>89</sup> Sommige jeugdtheatergezelschappen zoeken, vaak met behulp van educatief medewerkers, wat betreft educatieve activiteiten rondom de voorstelling naar manieren om aandacht te besteden aan het waarnemen, beleven en ervaren van de voorstelling. Op die manier blijft de theatervoorstelling een artistiek product en wordt deze geen lesmateriaal.<sup>90</sup>

---

<sup>85</sup> Hoogeveen en Van der Vegt, 31.

<sup>86</sup> Dennis Meyer, “De vinexlocatie” in *Uitgelicht: Nederlands jeugdtheater anno 2002*, geredigeerd door Bregje Boonstra, Dennis Meyer en Berthe Spoelstra. (Amsterdam: Uitgeverij International Theatre & Film Books, 2002): 43 – 56, 50 – 51.

<sup>87</sup> Silvia Andringa, “Bemoei je d’r niet mee” in *Uitgelicht: Nederlands jeugdtheater anno 2002*, geredigeerd door Bregje Boonstra, Dennis Meyer en Berthe Spoelstra. (Amsterdam: Uitgeverij International Theatre & Film Books, 2002): 91 – 100, 94.

<sup>88</sup> Bamford, 35.

<sup>89</sup> Schonmann, 35 – 36.

<sup>90</sup> Stravers, 39, 51, 57.

Uiteraard geven alle theatermakers en/of jeugdtheatergezelschappen op hun eigen manier vorm aan educatie, afhankelijk van het soort voorstellingen en hun visie ten aanzien van educatie. Maar veel voorkomende vormen van educatie zijn: lesbrieven met daarin suggesties voor leerkrachten om in de klas aandacht aan te besteden voordat de voorstelling bezocht zal worden,<sup>91</sup> iets tastbaars om van te voren reeds kennis te kunnen maken met aspecten uit de voorstelling<sup>92</sup> en nagesprekken ter verwerking van de voorstelling.<sup>93</sup>

Kijkend naar de drie scenario's voor het geven van theater-, kunst- en cultuureducatie die eerder in dit hoofdstuk zijn beschreven, vervullen culturele instellingen, in dit geval jeugdtheatergezelschappen zoals gezegd een verschillende rol. De verschillen zitten vooral in de mate waarin ze hun aanbod zelf mogen bepalen of dat zij in moeten gaan op de vragen die zij krijgen van basisscholen aan de hand van de visie die deze hebben vastgesteld.

Vermoedelijk zal de voorkeur van theatermakers uitgaan naar het eerste of eventueel het tweede scenario die worden onderscheiden door de Taakgroep Cultuureducatie in het Primair Onderwijs. Daarbinnen hoeven zij het minste afstand te doen van hun eigen doelstellingen en belangen.

In de loop van het afgelopen decennium is er een nieuwe 'generatie' (jeugd)theatermakers opgestaan die op een ander manier te werk gaat dan hun oudere collega's. De meeste mensen die theatermaken voor de jeugd richten zich niet uitsluitend op deze doelgroep. Ze zijn bijvoorbeeld ook werkzaam in het volwassenentheater.<sup>94</sup> Ze koesteren ook niet de ambitie om de gevestigde orde aan de kant te schuiven.<sup>95</sup> Er wordt op een andere manier omgegaan met het publiek. Het is de bedoeling om de toeschouwer mee te nemen in en deel te laten worden van een andere wereld. Tevens wordt er door een aantal makers uit de nieuwe generatie goed nagedacht over de vraag waar het publiek wordt neergezet tijdens de voorstelling.<sup>96</sup>

### 2.2.2.3: Theater-, kunst- en cultuureducatie en kinderen

Van nature zijn kinderen nieuwsgierige wezens die op ontdekkingstocht gaan om zich te ontwikkelen. Hierbij moeten zij echter wel begeleid worden, bijvoorbeeld binnen het gezin, op school of bij de vereniging waar kinderen een gedeelte van hun vrije tijd doorbrengen. Voor kinderen moet een omgeving gecreëerd worden waarbinnen zij zich zo volledig mogelijk kunnen ontplooien.<sup>97</sup>

---

<sup>91</sup> Ibidem, 38, 45

<sup>92</sup> Ibidem, 38, 57-58.

<sup>93</sup> Ibidem, 45.

<sup>94</sup> Jowi Schmitz, "De bewust naïeven: Een beschrijving van een nieuwe generatie theatermakers" in *Nieuw licht: een nieuwe generatie theatermakers*, geredigeerd door Dennis Meyer en Annemarie Wenzel. (Amsterdam: Uitgeverij International Theatre & Film Book, 2007): 47 – 56, 47.

<sup>95</sup> Ibidem, 49.

<sup>96</sup> Ibidem, 51 – 52.

<sup>97</sup> Van der Hilst, 22.

Met haar beleid heeft de overheid zich tot doel gesteld om zo gunstig mogelijke omstandigheden te creëren voor ieder kind om zich te kunnen ontwikkelen in de breedste zin van het woord, bijvoorbeeld doordat kinderen de mogelijkheid krijgen en zelfs verplicht zijn om een school te bezoeken ter verwerving van kennis, het opdoen van sociale vaardigheden, en doordat zij binnen dat kader deel kunnen nemen aan activiteiten op allerlei gebieden, zoals milieu, sport en kunst en cultuur.<sup>98</sup>

Het is echter zo dat mensen die werkzaam zijn binnen het basisonderwijs niet persé voldoende expertise hebben over hoe zij de ontwikkeling van kinderen kunnen stimuleren door middel van externe bronnen zoals een theatervoorstelling. Ook is gebleken dat er niet veel actie wordt ondernomen om dit tekort aan deskundigheid op te lossen door bijvoorbeeld bijscholing.<sup>99</sup> Daarom is het mijns inziens verstandig dat de overheid samenwerkingsverbanden heeft gestimuleerd met culturele instellingen, zoals theatergezelschappen en musea, bij het vormgeven van kunst- en cultuureducatie. Op die manier kunnen mensen uit beide vakgebieden met hun eigen expertise een bijdrage leveren aan het creëren van een aangename en uitdagende omgeving waarin kinderen zich kunnen ontwikkelen.

Ik heb het reeds in mijn onderzoek naar ontwikkeling van kinderen aan de hand van theater- en kunsteducatie aan de orde laten komen, maar terugkoppelend naar de drie scenario's die door de Taakgroep Cultuureducatie in het Primair Onderwijs werden ontwikkeld ben ik van mening dat kinderen wat betreft hun ontwikkeling het meeste baat hebben bij een combinatie van de scenario's 'Vraag & Aanbod' en 'Leren & Ervaren'. Zoals uit de voorgaande alinea al blijkt zou het ideaal zijn als zowel mensen uit het onderwijs als mensen uit de kunstwereld ieder aan de hand van hun eigen expertise een bijdrage leveren aan de omgeving waarin een kind op allerlei manieren tot ontwikkeling kan komen.<sup>100</sup>

---

<sup>98</sup> Hoogeveen en Oomen, 11 – 12.

<sup>99</sup> Hoogeveen en Van der Vegt, 55.

<sup>100</sup> Bolder, *Jezelf overstijgen, dat is de kunst!*, 17.

### 3. DE BEHOEFTE VAN KINDEREN

In dit hoofdstuk staan de behoeften van kinderen centraal met betrekking tot theater- en kunsteducatie om aan de hand daarvan te kunnen bepalen hoe hun waarneming, beleving en ervaring van de voorstelling ondersteund en gestimuleerd kan worden. Aan de hand van de door mij afgenomen interviews met kinderen uit de groepen 7 en 8 van het basisonderwijs zal ik in de onderstaande paragrafen aandacht besteden aan de behoeften die kinderen hebben met betrekking tot drie mogelijke achtereenvolgende educatieve momenten wanneer zij met school een bezoek brengen aan een theatervoorstelling: voorbereidende activiteiten, de voorstelling zelf en activiteiten ter verwerking van de voorstelling. Deze mogelijke onderdelen van het bezoeken van een theatervoorstelling als educatieve activiteit zullen in dit hoofdstuk in dezelfde volgorde aan de orde komen.

Het is voor kinderen moeilijk om hun behoeften onder woorden te brengen. Daarom zal ik uit de wensen die de kinderen in de interviews hebben genoemd, wanneer het gaat om educatieve activiteiten rondom een voorstelling, proberen af te leiden welke behoeften daaraan ten grondslag liggen. Hoewel een aantal behoeften uit meerdere interviews zijn af te leiden, zal ik me in de onderstaande beschrijving steeds beperken tot één of twee concrete voorbeelden.

#### **3.1: Niet verklappen?!**

In de interviews heb ik aan de kinderen gevraagd wat zij vooraf zouden willen doen wanneer zij met de klas naar een voorstelling gaan. In deze paragraaf komt eerst aan de orde in hoeverre en in welke vorm kinderen het al dan niet op prijs stellen vooraf te worden geïnformeerd over de inhoud van de voorstelling. Vervolgens ga ik in op de (andere) interesses van kinderen betreffende de voorstelling en de theatermakers.

##### **3.1.1: De inhoud van de voorstelling ontdekken**

Er kwam in de interviews naar voren dat kinderen het niet erg op prijs stellen als ze van te voren te veel weten over de inhoud van de voorstelling. In grote lijnen weten waar de voorstelling over gaat vinden ze goed, maar er moeten niet te veel details worden verklapt. Ze laten blijken dat het dan niet leuk meer is om naar de voorstelling te komen kijken, want dan is het niet nieuw meer.<sup>101</sup> Kinderen hebben er blijkbaar behoefte aan om op een open manier naar de voorstelling te kunnen kijken zonder dat zij daarbij te veel gestuurd worden door wat ze van te voren al weten.

---

<sup>101</sup> Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 28 – 09 – 2010.

Verder is duidelijk geworden dat kinderen graag in de gelegenheid gesteld worden om open vragen te stellen aan de theatermaker over de voorstelling, eerder dan dat deze alleen maar iets komt vertellen over de voorstelling.<sup>102</sup> Kinderen hebben er blijkbaar behoefte aan dat het initiatief bij hen wordt gelegd. Op die manier worden zij in staat gesteld zelf de richting te bepalen van bijvoorbeeld een gesprek en kunnen zij aspecten aan de orde laten komen die aansluiten bij hun interesses.

### **3.1.2: Het maakproces verkennen**

De kinderen geven tijdens de interviews aan dat zij nieuwsgierig zijn naar de manier waarop een theatervoorstelling gemaakt wordt. Vragen als wat moet er allemaal gedaan en geregeld worden voordat de voorstelling uiteindelijk in het theater gespeeld kan worden, spelen daarbij een belangrijke rol.<sup>103</sup> Daarnaast zijn de kinderen erg geïnteresseerd in de vraag waarom de theatermaker voor bepaalde onderwerpen gekozen heeft.<sup>104</sup> Ook geven de kinderen aan dat zij wel eens een rondleiding in het theater zouden willen krijgen om te ontdekken hoe het er daar aan toe gaat. Ze willen bijvoorbeeld weten wat de acteurs doen voordat de voorstelling begint.<sup>105</sup> Hieruit kan worden afgeleid dat kinderen behoefte hebben aan meer dan alleen het waarnemen, beleven en ervaren van de voorstelling. Ze willen de theatervoorstelling in een grotere context kunnen plaatsen, in die zin dat ze willen weten wat er aan het spelen van de voorstelling vooraf is gegaan; ze willen inzicht krijgen in het maakproces en de voorbereidingen in het theater.

Ook kwam er in interviews aan de orde dat kinderen zelf wel een bijdrage willen leveren aan het maakproces. Ze willen bijvoorbeeld dat de theatermaker, als hij een onderwerp voor de voorstelling heeft bedacht, met hen komt praten over hoe hij dat kan vormgeven in zijn theatervoorstelling.<sup>106</sup> Mijns inziens duidt dit erop dat de kinderen er behoefte aan hebben betrokken te worden bij het maakproces en dat er tegelijkertijd een stukje verantwoordelijkheid in hun handen wordt gelegd. De kinderen willen dat er iets tot stand komt waaraan zij hebben meegewerkt en waar ze trots op kunnen zijn.

### **3.2: Hooggeëerd publiek**

In de interviews heb ik aan de kinderen gevraagd wat zij interessante onderwerpen vinden voor een voorstelling. Verder heb ik met hen gesproken over manieren waarop deze en andere onderwerpen op een, voor het (kinder)publiek, aantrekkelijke manier op het toneel kunnen

---

<sup>102</sup> Ibidem.

<sup>103</sup> Interview met drie kinderen uit groep 8, gehouden op 30 – 09 – 2010.

<sup>104</sup> Ibidem.

<sup>105</sup> Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 30 – 09 – 2010.

<sup>106</sup> Interview met drie kinderen uit groep 8, gehouden op 28 – 09 – 2010.

worden neergezet. De bedoeling daarvan is geweest dat ik wilde achterhalen hoe de voorstelling zelf, receptieve educatie dus, zou kunnen bijdragen aan het stimuleren en ondersteunen van de waarneming, beleving en ervaring van de kinderen.

### 3.2.1: Onderwerpen en thema's

Uit de gesprekken valt op te maken dat de kinderen voor de voorstelling vooral onderwerpen aandragen die dicht bij hen zelf liggen en waar zij zich mee bezig houden. De meest genoemde onderwerpen zijn 'school' of 'een klas kinderen (uit hun leeftijdscategorie) die iets meemaakt'. Enkele voorbeelden daarvan zijn dat de kinderen graag een theatervoorstelling zouden willen zien over hoe het er volgend jaar in de brugklas aan toe zal gaan<sup>107</sup> of dat er een klas centraal gesteld wordt waarin het nogal onrustig is en dat er een strenge nieuwe leerkracht moet komen om daar een einde aan te maken.<sup>108</sup>

Andere onderwerpen die in de interviews aan de orde zijn gekomen voor het maken van een theatervoorstelling zijn: het milieu, hangjongeren en straatcoaches<sup>109</sup>, verliefd zijn<sup>110</sup>, dieren in de jungle, (Oud en Nieuw in) de toekomst.<sup>111</sup> Bij de onderwerpen 'milieu', 'hangjongeren' en 'straatcoaches' waren de kinderen van mening dat via de voorstelling aan het publiek verteld moest worden hoe zij zich netjes behoren te gedragen; dat je afval netjes in de prullenmand moet gooien en dat je niet op straat moet rondhangen maar werk moet zoeken of moet studeren. In het geval van dit soort onderwerpen zou er volgens de kinderen een morele boodschap in de voorstelling moeten zitten.<sup>112</sup> Vermoedelijk noemen de kinderen deze onderwerpen omdat zij ermee te maken hebben gekregen, bijvoorbeeld op school of in de wijk.

Bij het onderwerp 'verliefd zijn' wilden de kinderen dat de theatervoorstelling zou gaan over twee meisjes die verliefd zijn op dezelfde jongen en dat die jongen dan vervolgens moet beslissen wie zijn vriendinnetje mag worden.<sup>113</sup> Dit is natuurlijk typisch een onderwerp waar kinderen, in de (pre-)puberende fase, op een giechelende manier mee bezig zijn. Ze beginnen het verliefdheidsgevoel te ontdekken, maar weten nog niet helemaal goed hoe ze daarmee om moeten gaan.

Met de onderwerpen 'jungle' en 'oud en nieuw in de toekomst' verwijzen kinderen vooral naar dingen die ze leuk vinden. Voorbeelden daarvan zijn dieren en het afsteken van

---

<sup>107</sup> Interview met drie kinderen uit groep 8, gehouden op 29 – 09 – 2010.

<sup>108</sup> Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 28 – 09 – 2010.

<sup>109</sup> Interview met drie kinderen uit groep 8, gehouden op 28 – 09 – 2010.

<sup>110</sup> Interview met drie kinderen uit groep 8, gehouden op 29 – 09 – 2010.

<sup>111</sup> Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 28 – 09 – 2010.

<sup>112</sup> Interview met drie kinderen uit groep 8, gehouden op 28 – 09 – 2010.

<sup>113</sup> Interview met drie kinderen uit groep 8, gehouden op 29 – 09 – 2010.

vuurwerk.<sup>114</sup> Middels de genoemde onderwerpen scheppen ze wellicht een kader om activiteiten of dingen waaraan zij plezier beleven op het toneel neer te kunnen laten zetten.

Zoals uit het bovenstaande blijkt, willen kinderen dat theatervoorstellingen onderwerpen betreffen die binnen hun eigen leefwereld liggen, zowel letterlijk als figuurlijk. Letterlijk omdat het bijvoorbeeld over school moet gaan en figuurlijk omdat het onderwerpen moet betreffen die aansluiten bij hun interesses. De behoefte van kinderen die hier waarschijnlijk aan ten grondslag ligt is de behoefte aan herkenning (van voor hen leuke en interessante elementen). Vermoedelijk komt deze behoefte voort uit het feit dat ze zich betrokken willen voelen bij de voorstelling. Op het moment dat een voorstelling onderwerpen ter sprake brengt die aansluiten bij hun interesses, zal dat eerder het geval zijn dan wanneer een voorstelling thema's betreft waar de kinderen niets mee kunnen.

Vaak verwijzen kinderen bij het bedenken van onderwerpen en gebeurtenissen voor de voorstelling naar boeken of films die zij hebben gelezen of bekeken en die ze ook wel geschikt achten om op het toneel neer te zetten. Voorbeelden daarvan zijn de boeken van Paul van Loon,<sup>115</sup> Stephanie Meyer<sup>116</sup> en Francine Oomen.<sup>117</sup> De boeken van de twee eerste genoemde auteurs betreffen vooral spannende en griezelige verhalen en de laatste schrijft vooral over school en andere onderwerpen waar kinderen zich in het dagelijkse leven mee bezig houden, zoals verliefd zijn.

Verder is het van belang dat de voorstelling, zo zeggen de kinderen meerdere malen, zowel spannend als grappig is. Spannend omdat ze zich anders gaan vervelen en grappig is bedoeld ter afwisseling.<sup>118</sup> Kinderen vinden het blijkbaar niet leuk als ze continu worden meegesleurd in een spannend verhaal. Af en toe willen ze in de gelegenheid gesteld worden om even afstand te nemen en/of de spanning te doorbreken, in dit geval door een grapje. Het feit dat kinderen het op prijs stellen als spannende verhalen worden afgewisseld met grappige elementen is vermoedelijk typisch het gevolg van één van de eigenschappen van theater. Het is namelijk zo dat de theatervoorstelling meestal in een keer uitgespeeld wordt en dus afgekeken moet worden. Wanneer je bijvoorbeeld een spannend boek leest of naar een spannende film kijkt op dvd en je even genoeg hebt van die spanning, kun je deze tussendoor dichtslaan of uitzetten.

### 3.2.2: Het ensceneren

Met betrekking tot het vormgeven van de voorstelling geven de kinderen in de interviews aan dat zij het vooral op prijs stellen wanneer een voorstelling afwisselend en dynamisch is. Dit punt heeft, zoals in de gesprekken naar voren kwam, betrekking op diversie dimensies. Eén daarvan is in de

---

<sup>114</sup> Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 28 – 09 – 2010.

<sup>115</sup> Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 29 – 09 – 2010.

<sup>116</sup> Ibidem.

<sup>117</sup> Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 30 – 09 – 2010.

<sup>118</sup> Interview met drie kinderen uit groep 8, gehouden op 30 – 09 – 2010.

vorige subparagraaf eigenlijk al aan de orde geweest, namelijk de afwisseling van spanning met grapjes. In het onderstaande volgen nog enkele dimensies waarbij volgens de kinderen binnen de voorstelling voor afwisseling gezorgd zou moeten worden. Ook blijkt spektakel voor hen een belangrijk aspect. Een punt waarop kinderen van mening verschillen is in hoeverre de voorstelling de werkelijkheid moet weergeven.

### *3.2.2.1: Dynamiek en afwisseling*

Het eerste element waarop de voorstelling volgens de kinderen dynamisch en afwisselend zou moeten zijn betreft het verhaal dat verteld wordt. Ze hebben mij verteld dat zij het goed zouden vinden als er bijvoorbeeld meerdere verhaallijnen in de voorstelling worden verwerkt of dat het verhaal vanuit meerdere perspectieven wordt verteld. Een voorbeeld daarvan is dat er een kleuterklas ontvoerd wordt en dat groep acht alles op alles zet om de ontvoerde kinderen terug te vinden. Op het toneel zouden dan om de beurt de kleuterklas cq hun ontvoerders te zien moeten zijn en groep acht die op onderzoek uitgaat. Op die manier is de kans kleiner, zo zeggen de kinderen, dat ze zich gaan vervelen.<sup>119</sup>

Daarnaast wordt uit de interviews duidelijk dat afwisseling ook kan ontstaan door het aansnijden van verschillende onderwerpen. Op die manier is de kans groter dat alle kinderen plezier hebben in het waarnemen, beleven en ervaren van de voorstelling omdat ieder kind dan wel iets kan vinden dat hij of zij leuk of interessant vindt om naar te kijken. Een voorbeeld daarvan is dat één van de kinderen op het idee kwam dat de onderwerpen 'school', 'jungle' en 'oud en nieuw' eigenlijk heel goed in één en dezelfde voorstelling verwerkt zouden kunnen worden, namelijk doordat kinderen naast hun school, die in de jungle staat, vuurwerk afsteken en dat daardoor bijna de school in brand vliegt.<sup>120</sup>

Een andere manier waarop volgens de kinderen dynamiek in de voorstelling aangebracht zou moeten worden, is het aantal acteurs dat in de voorstelling meespeelt. In één van de interviews vertelden de kinderen dat ze met de klas naar een voorstelling waren geweest die slechts door één acteur gespeeld werd. Zij zeiden dat dit op een gegeven moment ging vervelen; het was saai.<sup>121</sup> Wanneer we dit gegeven proberen te vertalen naar behoeften van kinderen, vermoed ik dat kinderen meer actie en interactie tussen verschillende personages nodig hebben om een voorstelling interessant en aantrekkelijk te vinden. Ze willen genieten van meerdere acteurs. Met als gevolg dat de kinderen hun aandacht langer bij de voorstelling zullen houden waardoor ook de waarneming, beleving en ervaring beter zal zijn, dan wanneer de voorstelling door één acteur gespeeld wordt.

---

<sup>119</sup> Ibidem.

<sup>120</sup> Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 28 – 09 – 2010.

<sup>121</sup> Interview met drie kinderen uit groep 8, gehouden op 29 – 09 – 2010.



### 3.2.2.2: Spektakel

Ook stellen kinderen het zien van spectaculaire effecten op het toneel op prijs. Dit varieert van vliegende bedden<sup>122</sup> tot het afsteken van vuurwerk.<sup>123</sup> Wanneer dit soort dingen in de interviews aan de orde kwam probeerde ik de kinderen na te laten denken hoe we dat op een veilige manier op het toneel zouden kunnen neerzetten. Het vliegende bed zou volgens de kinderen het beste opgehesen kunnen worden aan onzichtbare touwen.<sup>124</sup> Het vuurwerk kon worden vormgegeven met papiersnippers en een uit elkaar klappende waterballon.<sup>125</sup> Het feit dat kinderen op zoek zijn naar spectaculaire dingen duidt erop dat ze behoefte hebben aan een bepaald soort actie of situatie waar ze bewondering voor kunnen hebben.

### 3.2.2.3: De mate van realiteit

Een opvallend punt dat naar voren kwamen in de interviews was dat kinderen verschillen van mening in hoeverre een voorstelling vergelijkbaar moet zijn met de realiteit. Dit gegeven heeft eigenlijk zowel betrekking op de inhoud van het verhaal als op de vormgeving van de voorstelling. Bij het aandragen van onderwerpen kwamen sommige kinderen eerder met aspecten die in het echte leven ook gebeuren, zoals school<sup>126</sup> en de problematiek met hangjongeren.<sup>127</sup> Anderen kwamen eerder met fantasieonderwerpen zoals de jungle waar pratende apen een rol in zouden moeten spelen.<sup>128</sup>

Met betrekking tot de vormgeving van de voorstelling komen sommige kinderen met dingen die in de werkelijke wereld eigenlijk helemaal niet mogelijk zijn. Een goed voorbeeld daarvan is het bovengenoemde vliegende bed.<sup>129</sup> Andere kinderen echter, pleiten voor een realistisch decor en realistische kostuums. In hun ogen moet datgene wat op het toneel te zien is, geloofwaardig zijn en wanneer het decor en de kostuums 'nep' en 'overdreven' overkomen dan is dat niet meer het geval. De enige uitzondering die er volgens die kinderen kan zijn is dat een stuk decor of een kostuum een humoristische functie heeft, dan mag het wel 'nep' en 'overdreven' zijn.<sup>130</sup>

---

<sup>122</sup> Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 30 – 09 – 2010.

<sup>123</sup> Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 28 – 09 – 2010.

<sup>124</sup> Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 30 – 09 – 2010.

<sup>125</sup> Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 28 – 09 – 2010.

<sup>126</sup> Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 28 – 09 – 2010.

<sup>127</sup> Interview met drie kinderen uit groep 8, gehouden op 28 – 09 – 2010.

<sup>128</sup> Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 28 – 09 – 2010.

<sup>129</sup> Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 30 – 09 – 2010.

<sup>130</sup> Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 29 – 09 – 2010.

### **3.2.3: Het publiek**

Een andere behoefte die ik heb kunnen afleiden uit de gesprekken, die ik met kinderen heb gevoerd is de behoefte aan betrokkenheid bij de voorstelling. In de ogen van de kinderen is het niet alleen van belang dat er interactie bestaat tussen de personages op het toneel, maar ook met hen als publiek in de zaal. De manieren waarop kinderen dit voor zich zien in de praktijk verschilt nog al. Zo kwam in één van de interviews naar voren dat de kinderen het wel leuk zouden vinden als iemand uit het publiek onverwacht en spontaan een stukje mee zou mogen spelen.<sup>131</sup> Het feit dat ze dan naar een bekend iemand kunnen kijken zorgt voor een grotere betrokkenheid.

Nog een voorbeeld van een manier waarop er volgens de kinderen meer betrokkenheid kan ontstaan bij het publiek is dat de acteurs tussen het publiek door spelen of dat enkele acteurs onderdeel uitmaken van het publiek die de toeschouwers meeslepen in hun reactie.<sup>132</sup> Het publiek maakt in dat geval als het ware onderdeel uit van de voorstelling waardoor wellicht de waarneming, beleving en ervaring van de kinderen sterker kan worden gemaakt. Ook werd er in een van de interviews de mogelijkheid geopperd dat, wanneer er in de voorstelling op het toneel rook gebruikt wordt, er in de zaal ook ergens een rookmachine zou moeten staan zodat door de zaal ook rook zweeft. Op die manier zouden de toeschouwers onderdeel uitmaken van de ervaring van de personages op het toneel.<sup>133</sup>

### **3.3: Het antwoord**

Tenslotte heb ik tijdens het interviewen met de kinderen gesproken over wat zij na het waarnemen, beleven en ervaren ervan nog met de voorstelling zouden willen doen. Op die wijze heb ik geprobeerd te achterhalen hoe ervoor gezorgd kan worden dat kinderen ook na afloop nog bezig zullen zijn met datgene wat ze in voorstelling hebben gezien. Vermoedelijk zal de voorstelling op die manier langer blijven hangen en de waarneming, beleving en ervaring wellicht gestimuleerd en ondersteund kunnen worden. In deze paragraaf komen twee aspecten aan de orde die kinderen na het waarnemen, beleven en ervaren van de voorstelling nog zouden willen doen dan wel uitdiepen. Het eerste is het terugblikken op en herbeleven van de voorstelling. Het tweede betreft het deelnemen aan een wedstrijd en het maken van reclame.

---

<sup>131</sup> Interview met drie kinderen uit groep 8, gehouden op 28 – 09 – 2010.

<sup>132</sup> Interview met drie kinderen uit groep 8, gehouden op 30 – 09 – 2010.

<sup>133</sup> Ibidem.

### 3.3.1: Terugblikken op en herbeleven van de voorstelling

De kinderen geven in de interviews aan dat zij de theatermaker graag hun mening over de voorstelling zouden willen geven en zouden willen vertellen wat hij of zij nog aan de voorstelling kan verbeteren. Ze zouden het op prijs stellen als de theatermaker dit zou gebruiken om de voorstelling te verbeteren dan wel het zou gebruiken in zijn of haar volgende voorstelling.<sup>134</sup>

Het feit dat de kinderen de theatermaker willen vertellen wat ze van de voorstelling vinden en bovendien willen helpen om de voorstelling te verbeteren, duidt erop, zoals ook al is gebleken bij de behoeften aangaande voorbereidende educatie, dat kinderen behoefte hebben aan betrokkenheid bij het maakproces. Ook willen ze graag serieus genomen worden en een stukje verantwoordelijkheid in handen krijgen. Dit kan worden opgemaakt uit het feit dat de kinderen het leuk zouden vinden als er ook daadwerkelijk iets met hun feedback wordt gedaan.

Daarnaast zijn er kinderen die aangeven dat zij de voorstelling na afloop van het bekijken nog wel eens zouden willen naspelen. Ze zouden willen kijken of zij hetzelfde kunnen als dat wat de acteurs hebben gedaan op het toneel.<sup>135</sup> Verder kan dit erop duiden dat de kinderen er behoefte aan hebben om de voorstelling nog een keer te herbeleven. Hierdoor zou de voorstelling wellicht beter verwerkt kunnen worden.

Tevens wordt 'een tweede deel maken' genoemd door de kinderen om na het zien van de voorstelling te doen.<sup>136</sup> Dit sluit enigszins aan bij het gegeven dat kinderen feedback willen geven, waar ook nog iets mee wordt gegaan. Naar mijn mening is het echter niet precies hetzelfde. Wanneer kinderen aangeven dat ze een tweede deel willen maken, betekent het dat ze zelf aan de slag willen gaan met aspecten uit de voorstelling en daarop willen voortborduren. In dit geval door zelf een nieuwe voorstelling te maken. Het duidt erop dat kinderen verder willen komen met aspecten uit de voorstelling en dus voorstelling overstijgend worden.

### 3.3.2: Wedstrijd en reclame

Een andere activiteit die door de kinderen wordt genoemd als mogelijkheid om na het zien van de voorstelling nog te doen, is het maken van een tekening over de voorstelling.<sup>137</sup> Afhankelijk van de opdracht die er bij het maken van de tekening wordt gegeven kan dit de kinderen mijns inziens op verschillende manieren helpen bij het verwerken van de voorstelling. Wanneer de opdracht is om één of meerdere scènes uit de voorstelling na te tekenen zal het bijdragen aan het herbeleven van en terugkijken op de voorstelling. Indien echter aan de kinderen wordt gevraagd om met hun tekening voort te borduren op thema's uit de voorstelling, dan zullen de kinderen

---

<sup>134</sup> Interview met drie kinderen uit groep 8, gehouden op 30 – 09 – 2010.

<sup>135</sup> Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 30 – 09 – 2010.

<sup>136</sup> Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 28 – 09 – 2010.

<sup>137</sup> Ibidem.

verder denken dan alleen over datgene wat ze in de voorstelling hebben gezien en zal via het tekenen de voorstelling worden overstegeen.

Er worden door de kinderen verschillende zaken genoemd die na het maken met de tekeningen kunnen worden gedaan. Zo vertellen ze bijvoorbeeld dat ze het een leuk idee zouden vinden als er een wedstrijd zou worden uitgeschreven waarmee een prijs gewonnen kan worden. Degene met de mooiste tekening mag met de klas met korting naar de volgende voorstelling komen kijken.<sup>138</sup> Het feit dat kinderen meteen denken aan het organiseren van een wedstrijd duidt er mijns inziens op dat ze behoefte hebben aan een beloning voor hun werk. Dit is een typisch gevolg van de maatschappij waarin wij leven en waarin van eenieder wordt verwacht dat hij of zij de hoogst mogelijke doelen bereikt om zich op die manier zelfstandig staande te kunnen houden in de samenleving. Hieraan wordt door Peter Abbs aandacht besteed in zijn studie *Against the Flow* (2003).<sup>139</sup>

Een verdere activiteit die de kinderen aandragen om met de gemaakte tekeningen te doen is het maken van reclame voor de voorstelling door er flyers en posters van te maken. Op die manier willen de kinderen ervoor zorgen dat er meer mensen naar de voorstelling komen kijken.<sup>140</sup> Dit duidt er opnieuw op dat kinderen er behoefte aan hebben om actief bezig te zijn en een stukje verantwoordelijkheid te dragen. Het is dan immers aan hen om mensen ervan te overtuigen de voorstelling te bezoeken.

Ook komen kinderen tijdens het interviewen op het idee dat er een toets moet komen over de voorstelling om te controleren of ze wel goed op hebben gelet.<sup>141</sup> De behoefte die hierachter schuil zou kunnen gaan is die van bevestiging. Ook dit is mijns inziens het gevolg van de huidige maatschappij waarin alles draait om het behalen van doelen en het leveren van prestaties, zoals dat ook wordt beschreven door Abbs.<sup>142</sup>

### **3.4: Samenvattend**

Zoals uit het bovenstaande blijkt, zijn er enerzijds behoeften die betrekking hebben op meerdere vormen van theatereducatie (voorbereidende, receptieve en verwerkingseducatie) en anderzijds behoeften met betrekking tot één specifiek educatief moment. De behoeften aan het mogen nemen van eigen initiatief, het actief bezig zijn, het betrokken worden bij en verantwoordelijk zijn voor aspecten rondom de voorstelling, komen terug in meerdere mogelijke educatieve momenten rondom het bezoek aan het theater. De behoeften aan het laten aansluiten van de voorstelling bij hun interesses en leefwereld, de herbeleving van de voorstelling en de zoektocht naar

---

<sup>138</sup> Ibidem.

<sup>139</sup> Peter Abbs, *Against the Flow: Education, the Arts and Postmodern Culture*. (Londen: Routledge, 2003): 24.

<sup>140</sup> Interview met drie kinderen uit groep 8, gehouden op 28 – 09 – 2010.

<sup>141</sup> Interview met drie kinderen uit groep 8, gehouden op 30 – 09 – 2010.

<sup>142</sup> Abbs, 24.

bevestiging en beloning, hebben eerder betrekking op één van de mogelijke educatieve momenten.

## 4. GROEPSPROCESSEN EN HET INDIVIDU

In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan groepsprocessen en wordt bekeken hoe individuen binnen een groep functioneren. Ik acht het noodzakelijk om hier in mijn onderzoek aandacht aan te besteden omdat deze processen een rol spelen bij het bezoeken van een theatervoorstelling in klassenverband. Het betreft immers een activiteit die met een hele groep basisschoolleerlingen wordt ondernomen.

Bij groepsprocessen draait het om ingewikkelde constructies. Bij het functioneren van een groep zijn immers meerdere mensen, in het geval van dit onderzoek kinderen, betrokken. Ieder groepslid wordt als het ware 'gedwongen' om de eigen belangen en behoeften onder één noemer te brengen met die van de groep waartoe men behoort en die van de andere leden van de groep. Ook in klassenverband is er sprake van sociale controle en 'dwang', naast het formele gezag dat de leerkracht over de kinderen heeft.

In de onderstaande subparagrafen komen respectievelijk de volgende aspecten van groepen en/of individuen aan de orde: het feit dat individuen anderen nodig hebben in hun bestaan, op basis van welke gegevens groepen ingedeeld kunnen worden, hoe de groep en het individu met elkaar samenhangen en hoe persoonlijke en sociale identiteiten tot stand komen. Aan het eind van dit hoofdstuk zal ik aan de hand van de gegevens over groepsprocessen en het individu nagaan hoe dit van toepassing is op schoolklassen in het basisonderwijs. Ook zal ik hier nog aandacht besteden aan enkele punten die van belang zijn voor theater- en kunsteducatie.

### **4.1: Een noodzakelijke samenhang of niet**

Om in het bestaan te overleven hebben mensen elkaar nodig en ben je van elkaar afhankelijk.<sup>143</sup> Wanneer je ziek bent moet je naar de dokter om ervoor te zorgen dat je beter wordt en wanneer je schoenen stuk zijn breng je deze naar de schoenmaker, die ze voor je kan repareren. Dit principe is niet iets dat alleen in de hedendaagse samenleving en maatschappij een rol speelt. Ook in de prehistorie en de middeleeuwen was dat al het geval. Mensen gingen in groepen bij elkaar wonen om zich beter te kunnen beschermen tegen gevaren van buitenaf of omdat bepaalde mensen vaardigheden bezaten om dingen voor elkaar te krijgen die anderen niet hadden. Kortom: de mens was en is een sociaal wezen.

De vraag die in het kader van 'het nodig hebben van anderen' gesteld kan worden is hoe het groeiende individualisme uit de hedendaagse samenleving daarin past. Volgens Deborah Prentice, zo blijkt uit haar artikel "Acting Like an Individual versus Feeling Like and Individual" (2006), heeft dat te maken met het onderscheid tussen het handelen als individu en het voelen

---

<sup>143</sup> Postmes en Jetten, 1.

als individu. Het eerste vindt plaats als het gedrag gestuurd wordt door individuele doelen en motivaties. Het tweede gebeurt als mensen hun handelen ervaren als autonoom en hun persoonlijke kwaliteiten ervaren als onderscheidend of kenmerkend. In het laatste geval speelt de groep een belangrijke rol. Deze zou een bevestiging kunnen geven aan het individu, dat hij of zij het goed doet.<sup>144</sup>

## **4.2: Groepsvorming**

Groepsvorming speelt, zoals uit het bovenstaande kan worden opgemaakt, een cruciale rol in het leven van mensen. In onze samenleving worden op verschillende manieren en op diverse niveaus groepen van elkaar onderscheiden. Dit wordt gedaan naar aanleiding van eigenschappen die mensen met elkaar gemeen hebben en die er voor zorgen dat ze daardoor verschillen van andere groepen mensen, die ook weer gemeenschappelijke eigenschappen hebben. Het gaat over 'we' en 'us' ten opzichte van 'they' en 'them', zo valt op te maken uit het artikel "Children's Subjective Identification With Social Groups" (2008) van Mark Bennett en Fabio Sani.<sup>145</sup> Het onderscheid kan bijvoorbeeld gebeuren op basis van feitelijke gegevens of gevoelsmatige aspecten.<sup>146</sup> Bij feitelijke gegevens kan daarbij gedacht worden aan sekse, huidskleur, nationaliteit, leeftijd, religie, sociale status, etc. Bij gevoelsmatige zaken draait het om aspecten als hobby's en interesses. Om je betrokken te voelen bij een groep is het noodzakelijk om persoonlijke herkenningspunten te vinden in de relatie met ander groepsleden.<sup>147</sup>

Ook zijn er verschillende reikwijdtes die een rol spelen bij groepsindelingen, zo wordt besproken door Dominic Abrams en Adam Rutland in hun artikel "The Development of Subjective Group Dynamics" (2008).<sup>148</sup> Op mondiaal niveau kunnen groepen bijvoorbeeld ingedeeld worden aan de hand van hun geslacht of hun huidskleur, op landelijk niveau gebeurt dit bijvoorbeeld door middel van de keuze voor een bepaalde politieke partij of de plaats waar men wil gaan wonen en op plaatselijk niveau is onder andere de buurt waar men woont of de sportvereniging waar men lid van is een bepalende factor voor groepsindeling.

Uiteraard brengt het feit dat een onderscheid wat betreft sekse of huidskleur op mondiaal niveau gemaakt kan worden niet met zich mee dat het geen rol kan spelen bij groepsindelingen op andere niveaus. Een voorbeeld daarvan is dat iemand er voor kan kiezen om zich aan te sluiten bij een sportvereniging waar alleen vrouwen mogen sporten. Uit dit voorbeeld blijkt

---

<sup>144</sup> Deborah Prentice, "Acting Like an Individual versus Feeling Like an Individual" in *Individuality and the Group. Advances in Social Identity*, geredigeerd door Tom Postmes en Jolanda Jetten. (Londen: Sage Publications, 2006): 37 – 55, 37 -38.

<sup>145</sup> Bennett en Sani, 24.

<sup>146</sup> Ibidem, 21 – 22.

<sup>147</sup> Ibidem, 21 – 22.

<sup>148</sup> Dominic Abrams en Adam Rutland, "The Development of Subjective Group Dynamics" in *Intergroup Attitudes and Relations in Childhood Through Adulthood*, geredigeerd door Sheri Levi en Melanie Killen. (Oxford: Oxford University Press, 2008): 47 – 65, 53.

eveneens dat feitelijke gegevens en gevoelsmatige aspecten ook gezamenlijk tot een bepaalde groepsvorming kunnen leiden.

Een groepsindeling wordt meestal in eerst instantie gedaan, zo stellen Bennett en Sani, aan de hand van in het oogspringende uiterlijke kenmerken, zoals de al eerder genoemde voorbeelden sekse en huidskleur. Het blijkt een stuk lastiger om een indeling te maken naar aanleiding van gevoelsaspecten, zoals interesses en hobby's.<sup>149</sup> Dit is in principe niet zo vreemd want het laatste kan alleen bepaald worden door mensen met betrekking tot zichzelf en niet over anderen. Alleen de persoon zelf kan antwoord geven op de vraag of hij of zij zich bij een bepaalde groep betrokken voelt.<sup>150</sup> Door Prentice wordt ook naar voren gebracht dat een (gevoels)ervaring eerder individueel is dan collectief.<sup>151</sup>

### **4.3: Een wisselwerking**

Het individu en de groep hangen altijd met elkaar samen en beïnvloeden elkaar wederzijds. Vaak wordt er bij het bestuderen van groepsprocessen en het ontstaan van groepen geredeneerd vanuit het individu, zo blijkt uit het artikel "The Individual within the Group: Respect!" van Russell Spears et. al.<sup>152</sup> Dat de groep belangrijk is voor individuen blijkt uit het feit dat mensen informatie beter onthouden als deze aan henzelf of de groep gerelateerd is, aldus Bennett en Sani.<sup>153</sup> Wanneer we bijvoorbeeld de overheidsbezuinigingen in ogenschouw nemen, zal iedereen vanuit zijn eigen functie of positie binnen de samenleving, de ontwikkelingen en de gegeven informatie hierover volgen en onthouden (en beoordelen).

De nadruk wordt in eerste instantie meestal gelegd op de mate waarin een individu zich met een bepaalde groep kan identificeren of niet. Volgens Spears et. al. wordt veel minder vaak wordt onder de loep genomen hoe een groep bepaalt in hoeverre een individu door de groep wordt geaccepteerd, terwijl dat wel van belang is om te kunnen begrijpen hoe groepsprocessen werken.<sup>154</sup>

Eenzijds laten individuen hun gedrag afhangen van en leiden door de manier waarop zij zich categoriseren, zo stelt Prentice. Ze gaan op zoek naar overeenkomsten en verschillen met anderen en bepalen aan de hand daarvan wat ze doen en hoe ze zich gedragen. Daar waar ze overeenkomsten zien gaan ze hetzelfde handelen en bij verschillen gaan ze uit van hun eigen behoeften en motieven.<sup>155</sup> Anderzijds hangt het zich kunnen verenigen van een individu met een

---

<sup>149</sup> Bennett en Sani, 20.

<sup>150</sup> Ibidem, 20.

<sup>151</sup> Prentice, 52.

<sup>152</sup> Russell Spears et. al., "The Individual within the Group: Respect!" in *Individuality and the Group. Advances in Social Identity*, geredigeerd door Tom Postmes en Jolanda Jetten. (Londen: Sage Publications, 2006): 175 – 195, 176.

<sup>153</sup> Bennett en Sani, 25 – 26.

<sup>154</sup> Spears et. al., 176 - 177.

<sup>155</sup> Prentice, 38-39.



groep af van de mate waarin het individu zich gesteund en versterkt voelt door die groep.<sup>156</sup> Indien dat niet meer het geval is distantiëren mensen zich van een groep, zo wordt gesteld in het artikel van Spears et. al.<sup>157</sup>

Wel moet daarbij gezegd worden, zo kan worden afgeleid uit het artikel van Prentice, dat mensen in sommige gevallen van hun eigen wensen en behoeften afstappen ten behoeve van de groep waartoe zij (willen) behoren.<sup>158</sup> Volgens Abrams en Rutland zullen nieuwe leden zich moeten aanpassen aan de normen van de groep.<sup>159</sup> De bereidheid om dingen voor een groep te willen doen hangt af van de mate van belangrijkheid van de groep voor het individu, zo wordt door Spears et. al. gesteld.<sup>160</sup> Op haar beurt kan een groep er ook voor zorgen dat iemand wordt opgenomen in die groep of dat deze buitengesloten wordt. In het eerste geval zal het individu een bepaalde waarde hebben voor de groep en deze sterker maken.<sup>161</sup> In het tweede geval zal diens handelen niet voldoen aan de eisen en/of verwachtingen van de groep, een punt dat valt op te maken uit het artikel van Abrams en Rutland.<sup>162</sup> Het feit dat iemand tot een bepaalde groep wil behoren, kan mijns inziens ook een bepaalde druk met zich meebrengen, aangezien niet helemaal zeker is dat hij of zij aan deze verwachting kan voldoen. Met andere woorden: de groep moet het individu ondersteunen en het individu moet de groep ondersteunen voordat er überhaupt van een groep gesproken kan worden.

Het is gebleken dat een bevestiging van het lidmaatschap van een groep voor een individu van grotere waarde is indien deze van binnen de groep komt. Het is minder effectief wanneer alleen maar van buitenaf wordt gezegd dat iemand tot een bepaalde groep gerekend kan worden, zonder een bevestiging van binnenuit. Dit wordt onder de aandacht gebracht in het artikel van Spears et. al.<sup>163</sup>

Een kanttekening die daarbij geplaatst kan worden is dat er ook groepen zijn die bestaan uit personen die er niet voor hebben gekozen om tot die bepaalde groep gerekend te worden. Een voorbeeld daarvan is een schoolklas op de basisschool. Ouders kiezen, wanneer hun kind vier jaar is, een school uit om het kind naar toe te laten gaan. Het is dus niet zeker dat het kind zich in de klas thuis zal voelen. Onder andere afhankelijk van de vraag of dat laatste het geval is, zullen de kinderen zich in meerdere of mindere mate als lid van de groep gedragen.

---

<sup>156</sup> Ibidem, 42-43

<sup>157</sup> Spears et. al, 188.

<sup>158</sup> Prentice, 50.

<sup>159</sup> Abrams en Rutland, 49 – 50.

<sup>160</sup> Spears et. al., 184 – 185.

<sup>161</sup> Ibidem, 180.

<sup>162</sup> Abrams en Rutland, 50.

<sup>163</sup> Spears et. al, 185.

#### **4.4: De persoonlijke identiteit versus de sociale identiteit**

Ieder mens behoort tot verschillende soorten groepen, zo wordt naar voren gebracht door Abrams en Rutland.<sup>164</sup> Een gedeelte daarvan wordt voor hen bepaald, andere groepen worden door de mensen zelf bepaald. Het bekendste voorbeeld is misschien wel het verschil tussen familie en vrienden. De leden van een familie staan vast, die van een vriendenkring worden zelf gekozen.

Aan de hand van de relaties die tussen mensen bestaan binnen groepen en de gemeenschappelijke kenmerken die deze mensen met elkaar verbindt ontstaat er een sociale identiteit.<sup>165</sup> Echter, doordat iedereen relaties onderhoudt met mensen uit verschillende groepen die niet per definitie met elkaar te maken hebben, zal de sociale identiteit voor iedereen anders zijn. Het is afhankelijk van de context welk lidmaatschap van welke groep op dat moment de voorkeur krijgt van mensen.<sup>166</sup>

Het ontstaan van sociale identiteit is dus zowel afhankelijk van groepswerkingen als van het handelen van individuen. De sociale identiteit vormt dus als het ware de brug tussen de groep en het individu. Sleutelbegrippen uit groepen worden door individuen opgenomen in de persoonlijke identiteit, zo stellen Postmes en Jetten in de inleiding van hun bundel *Individuality and the Group* (2006).<sup>167</sup>

Wanneer men tot een bepaalde groep behoort, zo valt op te maken uit het artikel van Bennett en Sani, is het mogelijk dat hij of zij de persoonlijke identiteit (tijdelijk) ondergeschikt maakt aan de sociale identiteit van de groep. Soms wordt er zelfs gesproken over depersonalisatie. Het handelen wordt dan meer bepaald door de normen van de groep dan door de persoonlijke normen en/of behoeften.<sup>168</sup> Prentice stelt dat 'het zelf' of de persoonlijke identiteit zich voordurend aanpast aan de groepssituaties waarin een individu terechtkomt.<sup>169</sup> Op school zal iemand zich anders opstellen dan bij de toneelvereniging of binnen het gezin.

Er lopen geen twee mensen op deze wereld rond die precies hetzelfde zijn. Ieder mens is dus uniek.<sup>170</sup> Ondanks alle groepen waartoe een mens behoort, en misschien ook wel dankzij het feit dat iedereen tot verschillende groepen behoort, neemt hij of zij altijd zichzelf mee. Dat wil zeggen dat hij of zij altijd een aantal specifieke eigenschappen een rol laat spelen. De persoonlijke identiteit verdwijnt nooit helemaal. Integendeel, mensen willen dat zij zichzelf kunnen zijn binnen de groepssituatie. Hiervoor hebben zij echter wel de hulp van andere groepsleden nodig in de vorm van waardering.<sup>171</sup>

---

<sup>164</sup> Abrams en Rutland, 49.

<sup>165</sup> Ibidem, 49.

<sup>166</sup> Ibidem, 49.

<sup>167</sup> Postmes en Jetten, 2.

<sup>168</sup> Bennett en Sani, 23 - 24.

<sup>169</sup> Prentice, 38 – 39.

<sup>170</sup> Ibidem, 39.

<sup>171</sup> Ibidem, 46 – 47.

Binnen een groep zullen er ook altijd verschillen bestaan tussen de leden onderling, zo stellen Bennett en Sani. Deze zullen eerder opvallen wanneer een groep op zich wordt bestudeerd, dan wanneer een groep vergeleken wordt met andere groepen. Dan zullen de verschillen tussen beide groepen meer aan de orde komen en de overeenkomsten tussen de leden van dezelfde groep worden benadrukt.<sup>172</sup>

#### **4.5: Groepsvorming in het basisonderwijs**

Aan het einde van de paragraaf “Wisselwerking” heb ik er reeds een keer naar verwezen, maar binnen het basisonderwijs is er op diverse niveaus sprake van groepsvorming en spelen groepsprocessen een rol. Dat gebeurt hier in eerste instantie op basis van leeftijd. De groepsindeling wordt gemaakt aan de hand van feitelijke gegevens. Kinderen kunnen zoals gezegd niet kiezen bij wie ze in de klas komen. Er wordt dus als het ware voor hen beslist tot welke groep ze behoren, waardoor mijns inziens het gevoelsmatige aspect dat bij de keuze voor een groep hoort naar de achtergrond verdwijnt. Dit (vanzelfsprekende) gegeven heeft invloed op de manier waarop activiteiten binnen klassenverband verlopen, zoals bijvoorbeeld het bezoeken van een theatervoorstelling en de educatie daaromtrent.

Wellicht komt de complexiteit van groepsvorming, in groepen die ‘gedwongen’ bij elkaar gezet zijn nog wel sterker naar boven dan wanneer mensen zelf besluiten om samen een groep te vormen. Naar mijn mening is dat zeker het geval wanneer de groepsindeling kinderen betreft. Vermoedelijk zal het per klas verschillen, maar de mate waarin een klas zich ook daadwerkelijk een groep voelt is van invloed op de manier waarop de klas als groep functioneert. Wanneer niet alle kinderen automatisch worden geaccepteerd als lid van de klas zal er minder sprake zijn van een groepsgevoel dan wanneer dat wel het geval is.

Het is doorgaans, zeker voor kinderen, belangrijk dat ze ‘erbij horen’. Het betreft één van de basisbehoeften die Abraham Maslow in zijn behoeftepiramide onderscheidt binnen zijn ontwikkelingspsychologie.<sup>173</sup> Het heeft er mee te maken dat een mens, zoals reeds eerder in dit hoofdstuk werd gezegd, een sociaal wezen is. Wanneer gedacht wordt op een smal niveau, bijvoorbeeld school, de sportvereniging of het gezin, maakt het in principe niet uit in welke situatie de kinderen zich bevinden, als ze er maar bij horen. Dat kan bijvoorbeeld worden opgemaakt uit één van de interviews die ik heb gehouden met kinderen om hun behoeften met betrekking tot theater- en kunsteducatie te achterhalen. Daarin hebben zij aangegeven dat zij het interessant zouden vinden als ze met de klas naar een voorstelling zouden gaan over hoe het eraan toegaat

---

<sup>172</sup> Bennett en Sani, 24 – 25.

<sup>173</sup> Abraham Maslow, *Motivation and Personality*. (New York: Harper & Row Publishers, 1970): 43 – 45.

in de brugklas. Eén van de vragen die zij in de voorstelling behandeld wilden hebben was wat je moet doen om erbij te horen.<sup>174</sup>

In een klas waarin niet alle kinderen automatisch als lid van de groep worden geaccepteerd, zal de druk die er ligt op de schouders van individuen om erbij te horen hoog zijn. Ze moeten dan meer hun best doen en wellicht ook meer van hun persoonlijke identiteit opgeven om bij de groep te behoren.<sup>175</sup> Ze willen immers dat hun behoefte aan 'erbij te horen', zoals Maslow die ook vermeldt in zijn behoeftepiramide, wordt bevredigd.<sup>176</sup>

Onafhankelijk van de vraag of alle kinderen in de klas worden geaccepteerd als lid van de groep, vindt er ook nog (sub)groepsvorming plaats doordat kinderen vriendschapsrelaties aangaan met andere kinderen. Dit gebeurt eigenlijk eerder aan de hand van gevoelsmatige aspecten dan op basis van feitelijke gegevens. Het gaat er dan bijvoorbeeld om, dat kinderen op zoek gaan naar kinderen met dezelfde interesses en bij wie zij een persoonlijke aansluiting voelen. Deze manier van groepsvorming gebeurt enigszins op vrijwillige basis (de kinderen kunnen zelf kiezen wie ze aardig vinden), maar betreft ook een behoefte van kinderen, namelijk ergens bijhoren, waardoor de manier van groepsvorming wel moet plaatsvinden, anders wordt de behoefte niet bevredigd.<sup>177</sup> Uiteraard moet hierbij wel weer de kanttekening geplaatst worden dat deze wijze van groepsvorming, niet klas-gebonden is. Het is goed mogelijk dat vriendengroepen ontstaan waarvan zowel kinderen lid zijn die in groep 7 zitten als kinderen die in groep 8 zitten.

In principe moeten kinderen uit de hoogste klassen van het basisonderwijs weten hoe een groep functioneert. Ze hebben als het goed is, dan de cognitieve en sociale vaardigheden ontwikkeld die nodig zijn om als individu te functioneren, zo blijkt uit het artikel van Abrams en Rutland.<sup>178</sup> Naarmate kinderen ouder worden verschuift hun aandacht van zichzelf naar het sociale ofwel de relaties met anderen. Omgekeerd zouden kinderen dan ook in staat moeten zijn om zelf een mening over iets of iemand te vormen zonder dat zij zich daarbij klakkeloos laten leiden door anderen.<sup>179</sup> Enerzijds ontwikkelt zich dus een hang naar de groep, anderzijds ontstaat er ook het vermogen om individueel een beoordeling te geven. De mate waarin dit laatste ook tot uiting komt hangt samen met de waardering voor/in de groep van het individu.

#### **4.6: Wat is van belang voor theater- en kunsteducatie**

In het kader van dit onderzoek naar de manier waarop, aan de hand van hun eigen behoeften, de individuele waarneming, beleving en ervaring van kinderen ondersteund en gestimuleerd kunnen worden, wanneer zij in klassenverband een voorstelling bezoeken, is het zoals gezegd, van

---

<sup>174</sup> Interview met kinderen uit groep 8, gehouden op 29 – 09 – 2010 (Bijlage 3).

<sup>175</sup> Bennett en Sani, 23 – 24.

<sup>176</sup> Maslow, 43 – 45.

<sup>177</sup> Spears et. al., 181- 182.

<sup>178</sup> Abrams en Rutland, 52 - 54.

<sup>179</sup> Ibidem, 52 - 53.

belang om rekening te houden met de werking van groep. Het individu kan onder druk komen te staan van een groep indien hij of zij niet aan de verwachtingen van de groep voldoet.<sup>180</sup> Het kan een rol gaan spelen bij het geven van de eigen mening over de voorstelling. Als de eigen mening afwijkt van die van andere leden van de klas kan het voor dat kind moeilijk worden om voor de eigen mening uit te komen, uit angst niet te voldoen aan de eisen van de groep. Hieruit kan worden opgemaakt dat veiligheid en bevestiging binnen een groep ook erg belangrijk is voor een individu. Ook hier zien we dus aspecten die deel uitmaken van de behoeftepiramide van Abraham Maslow.<sup>181</sup>

Om de individuele beleving en ervaring van kinderen, dus niet die van alle kinderen uit de klas samen, te stimuleren en te ondersteunen, is het van belang om op zoek te gaan naar een manier waarop kinderen aan de slag kunnen met de voorstelling zonder dat zij bang hoeven te zijn voor reacties van één of meerdere andere leden van de klas. Uiteraard is de mate waarin deze maatregel noodzakelijk is, afhankelijk van de mate waarin de klas zich gevoelsmatig een groep voelt, en waarbinnen de kinderen zich als individu kunnen ontplooiën.

---

<sup>180</sup> Ibidem, 60.

<sup>181</sup> Maslow, 39 – 43, 45 – 46.

## 5. EDUCATIE BIJ EEN VOORSTELLING: WAAROM?

In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan de bijdrage die educatie binnen het basisonderwijs kan leveren bij het individueel waarnemen, beleven en ervaren van een theatervoorstelling die in klassenverband wordt bezocht. Om te beginnen komt aan de orde waarom het bezoeken van culturele en kunstzinnige activiteiten van belang is binnen het onderwijs. Daarna wordt bekeken hoe een goede begeleiding van het bezoeken van de voorstelling middels voorbereidende en verwerkingseducatie ervoor kan zorgen dat de waarneming, beleving en ervaring van de voorstelling bij kinderen gestimuleerd en ondersteund wordt. Een vraag die daarbij van belang is, is hoe educatie ertoe kan bijdragen dat thema's uit de voorstelling, de voorstelling gaan overstijgen en daarmee de kinderen langer bijblijft. Op die manier kunnen thema's uit de voorstelling wellicht op andere gebieden een rol gaan spelen voor kinderen.

### **5.1: Het onderwijs en theaterbezoek**

Zoals in de inleiding van dit onderzoek al werd gezegd is het onderwijs de enige plek waar alle kinderen met kunst- en cultuur in aanraking kunnen komen. Niet iedereen wordt van huis uit meegenomen naar het theater of een museum.<sup>182</sup> Daarnaast krijgen niet alle kinderen, ook wanneer ze dat misschien wel willen, de kans om in hun vrije tijd deel te nemen aan bijvoorbeeld een toneelvereniging, een dansclub of een muziekschool. Dit gegeven is ook naar voren gekomen in één van de interviews met de kinderen. Ze zouden graag, indien ze met de klas een theatervoorstelling bezoeken, informatie krijgen over hoe ze zich kunnen aansluiten bij een toneelvereniging. Ze hebben laten weten dat er misschien kinderen zijn die zelf ook graag zouden willen spelen, maar niet weten hoe en waar dat kan.<sup>183</sup>

Verder is het naar mijn mening van belang om theaterbezoeken binnen het kader van het onderwijs plaats te laten vinden omdat het een activiteit is die voor kinderen buiten hun vertrouwde omgeving gebeurt. Het feit dat kinderen, indien ze in klassenverband naar het theater gaan, dat samen doen met kinderen die zij kennen, kan er voor zorgen dat zij zich iets meer op hun gemak voelen, omdat het een gedeelde onderneming is.

Een kanttekening die hierbij geplaatst moet worden is, dat het ook 'negatieve' effecten met zich mee kan brengen als kinderen met de klas, en dus kinderen die ze kennen, een voorstelling bezoeken. Dit heb ik zelf ondervonden tijdens het observeren het schoolvoorstellingen. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat ze tijdens de voorstelling gesprekjes gaan voeren met hun buurman of buurvrouw, die niet per definitie te maken hebben met de voorstelling.

---

<sup>182</sup> Nagel, 36.

<sup>183</sup> Interview met drie kinderen uit groep 8, gehouden op 28 – 09 – 2010.

Het gevolg daarvan kan zijn dat andere kinderen gestoord worden in hun waarneming, beleving en ervaring van de voorstelling, daardoor geïrriteerd raken en zich met het gesprek gaan bemoeien dan wel hun klasgenootjes tot de orde roepen.<sup>184</sup> Er is dan sprake van een sociale controle door de kinderen op elkaars gedrag en reactie.

Daarnaast is uit de interviews die ik gehouden heb op te maken dat kinderen op een bepaalde manier ook wel op zoek zijn naar bevestiging. Ze willen bijvoorbeeld getoetst worden zodat gecontroleerd kan worden of ze wel goed hebben opgelet.<sup>185</sup> Dit kan er wellicht op wijzen dat ze er behoefte aan hebben om begeleid te worden in hun waarneming, ervaring en beleving. Een reden daarvoor kan zijn dat het (individueel) waarnemen, analyseren, ervaren, beleven en appreciëren van een voorstelling niet eenvoudig is. Het is iets dat alleen gaandeweg geleerd kan worden. Eigenlijk verschilt het wat dat betreft niet veel van andere dingen die mensen door de jaren heen leren, zoals lopen of zaken die in andere schoolvakken aan de orde komen. Leren is namelijk altijd een proces. Het verschil tussen het leren waarnemen, ervaren, beleven en mogelijk waarderen van een voorstelling en aanleren van andere vaardigheden en kennis is echter dat het vergaren van kennis en het opdoen van vaardigheden iedere dag kan worden getraind en het bezoeken van een theatervoorstelling gebeurt slechts eenmaal in de zoveel tijd. Dat is één van de redenen dat het goed is dat binnen het kader van het onderwijs bezoeken worden gebracht aan het theater. Op die manier wordt de mogelijkheid gecreëerd om deze waarneming, ervaring en beleving te begeleiden.

## **5.2: Educatie voor waarneming, beleving en ervaring**

Meestal zijn voorstellingen niet voor één uitleg vatbaar. Het waarnemen, beleven en ervaren van een voorstelling is daarmee voor iedereen persoonlijk, zoals ook in de fenomenologie naar voren wordt gebracht.<sup>186</sup> Dit gegeven kan en moet misschien wel discussie veroorzaken over de betekenis en interpretatie van de voorstelling. Voor kinderen kan dat soms moeilijk zijn. Zoals in het hoofdstuk over groepsprocessen en het individu al aan de orde is gekomen, kunnen individuen zich onder druk laten beïnvloeden door de groep<sup>187</sup> met als mogelijk gevolg dat zij, niet helemaal vrijwillig, in het openbaar hun oordeel over de voorstelling aanpassen. Ze willen voorkomen dat ze worden uitgesloten naar aanleiding van een waarneming, beleving en ervaring die niet voldoet aan de verwachtingen van de groep.<sup>188</sup> Uiteraard wil het feit dat kinderen mogelijk met een andere conclusie wat betreft hun waarneming, beleving en ervaring naar buiten komen, niet per definitie zeggen dat ze hun eigen waarneming, beleving en ervaring niet hebben gehad.

---

<sup>184</sup> Stephanie Bolder, *Educatie bij een jeugdtheatervoorstelling. Verslag met betrekking tot mijn stage op de afdeling educatie bij Theater Artemis*. (Utrecht: Universiteit Utrecht, 2010): 20.

<sup>185</sup> Interview met kinderen uit groep 7, gehouden op 30 – 09 – 2010.

<sup>186</sup> Fortier, 37 – 39.

<sup>187</sup> Bennett en Sani, 23 – 24.

<sup>188</sup> Abrams en Rutland, 60.

Maar wellicht dat middels educatie en begeleiding een veilige omgeving gecreëerd kan worden om een discussie te leren voeren.

Het is mijns inziens immers voor de kinderen op verschillende manieren voordelig om voor hun eigen waarneming, beleving en ervaring uit te durven komen en deze met anderen te kunnen delen. Door hun waarneming, beleving en ervaring met anderen te delen, kunnen kinderen leren zich in elkaar te verplaatsen en andere standpunten te bekijken, zo stelt ook Best. Dit komt bijvoorbeeld naar voren in het volgende citaat:

*“The judgment expressing the feeling and commitment is answerable to reason, in the sense that one could give reasons for it, and it could in principle be changed by more cogent reasons or reflection. (...) In my view, the most important contribution of education, in all areas of the curriculum, is progressively to offer our children and students an opening of conceptual horizons, by which I mean continuously expanding possibilities of feeling and understanding.”*<sup>189</sup>

Op die manier wordt het mogelijk een voorstelling van verschillende kanten te belichten en daardoor dieper op de voorstelling in te gaan. Zij kunnen ofwel meer van hun eigen waarneming, beleving en ervaring overtuigd raken of een meer genuanceerde en gedetailleerde blik krijgen op de voorstelling.<sup>190</sup>

In dit opzicht zou educatie dus zowel van betekenis kunnen zijn voor de groep als voor het individu. Voor de groep, om kinderen in staat te stellen hun waarnemingen, belevingen en ervaringen met elkaar te delen en voor het individu, omdat zij aan de hand van gedeelde waarneming, beleving en ervaringen hun zicht op de voorstelling kunnen verbreden en uitdiepen. Door de voorstelling door de ogen van een ander te bekijken kan de waarneming, beleving en ervaring meer gedetailleerd en uitgewerkt worden.

Daarnaast kan het vergelijken van de verschillende ervaringen ertoe leiden dat kinderen overeenkomsten en verschillen gaan ontdekken tussen hun eigen waarneming, beleving en ervaring en die van anderen. Dit kan wellicht aanknopingspunten bieden voor kinderen om na te gaan denken over vragen als: op welke punten verschil ik van mening met anderen, hoe komt dat en is dat erg of juist niet? In het hoofdstuk over groepsprocessen en het individu is, aan hand van het artikel van Abrams en Rutland, reeds naar voren gekomen dat kinderen uit de hoogste klassen van het basisonderwijs in staat zouden moeten zijn om als individu te functioneren en daarmee samenhangend ook voor hun eigen mening uit moeten kunnen komen zonder dat zij zich daarbij door anderen laten beïnvloeden.<sup>191</sup> Uiteraard is de mate waarin dit mogelijk is afhankelijk van de vraag in hoeverre er in de klas een groepsgevoel heerst waarbij iedereen zichzelf kan zijn. In het vorige hoofdstuk is immers gebleken dat het individu versterkt kan worden

---

<sup>189</sup> Best, 56.

<sup>190</sup> Bolder, *Jezelf overstijgen, dat is een kunst!*, 34.

<sup>191</sup> Abrams en Rutland, 52 – 54.



in het uiten van zijn of haar waarneming, beleving en ervaring als deze wordt geaccepteerd en gewaardeerd door de groep.<sup>192</sup>

### **5.3: Samenvatting en vooruitblik**

Aan de hand van het voorgaande kan vastgesteld worden dat een goede begeleiding belangrijk is of kan zijn voor een optimale waarneming, beleving en ervaring van een voorstelling die door kinderen in klassenverband wordt bezocht. Maar aangezien de waarneming, beleving en ervaring iets persoonlijks is, is het mijns inziens verstandig om de manier waarop dat gebeurt aan te laten sluiten bij de behoeften van kinderen.

In het volgende hoofdstuk, de conclusie, zal ik aan de hand van de eerder beschreven behoeften proberen om vast te stellen hoe de individuele waarneming, beleving en ervaring bij een jeugdtheatervoorstelling die in klassenverband bezocht wordt, het beste gestimuleerd en ondersteund kan worden middels educatieve activiteiten.

---

<sup>192</sup> Prentice, 38 – 39.

## 6. Conclusie

In deze conclusie zal ik stap voor stap toewerken naar een beantwoording van de vraagstelling die in dit onderzoek centraal heeft gestaan:

- **Wat zijn de behoeften van kinderen met betrekking tot educatie rondom een jeugdtheatervoorstelling die in klassenverband bezocht wordt en hoe kan aan de hand daarvan een manier van educatie bedacht worden om individuele waarneming beleving en ervaring van kinderen te stimuleren en te ondersteunen?**

Uit de voorgaande hoofdstukken kan worden opgemaakt dat educatieve activiteiten rondom een jeugdtheatervoorstelling die in klassenverband wordt bezocht belangrijk (kunnen) zijn om kinderen te helpen bij de individuele waarneming, beleving en ervaring van de voorstelling. Het betreft zoals reeds eerder gezegd een activiteit die plaatsvindt in groepsverband, waarbij de groep niet per definitie bestaat uit individuen die er zelf voor kiezen om samen een groep te vormen. Dit gegeven kan het verloop van activiteiten die in klassenverband ondernomen worden beïnvloeden. Indien individuen, in het geval van dit onderzoek kinderen, bang zijn om niet te voldoen aan de eisen van de groep, zal het voor hen moeilijk zijn om hun persoonlijke waarneming, beleving en ervaring met de anderen te delen.<sup>193</sup>

Kinderen moeten weliswaar de stap zelf zetten om ertoe over te gaan hun waarneming, beleving en ervaring ten overstaan van hun klasgenoten te uiten, maar daar hebben ze wel de hulp van anderen bij nodig. Enerzijds gaat het dan om hun klasgenoten, die ieder individu afzonderlijk het gevoel moeten geven dat hij of zij geaccepteerd en gewaardeerd wordt, ook wanneer zijn of haar mening afwijkt van die van de andere leden van de groep.<sup>194</sup> Anderzijds spreek ik dan over volwassenen die voor kinderen een veilige en aangename omgeving moeten creëren zodat zij durven uit te komen voor hun eigen mening.<sup>195</sup> Uit vorige alinea kan immers worden afgeleid dat het niet vanzelfsprekend is dat alle kinderen durven uit te komen voor hun eigen mening, aangezien de mogelijkheid bestaat dat deze door de andere kinderen uit de klas niet wordt geaccepteerd.

Nu kan de vraag gesteld worden of het wel zo belangrijk is dat kinderen hun eigen waarneming, beleving en ervaring kunnen hebben en kunnen delen met anderen. Mijns inziens is dat wel degelijk het geval. Bij het aanschouwen van theater draait het juist om de individuele waarneming, beleving en ervaring, zo wordt aan de orde gesteld binnen de fenomenologie. Het betreft iets persoonlijks aangezien de waarneming, beleving en ervaring onder andere wordt

---

<sup>193</sup> Abrams en Rutland, 60.

<sup>194</sup> Prentice, 42 – 43.

<sup>195</sup> Bolder, *Jezelf overstijgen, dat is de kunst!*, 14, 17.

gevormd door het verleden van iedere toeschouwer individueel.<sup>196</sup> Daarmee samenhangend zal een theatervoorstelling waarschijnlijk bij iedere toeschouwer een andere uitwerking hebben in zijn of haar toekomst.

## **6.1: De behoeften van kinderen**

Omdat het bij de waarneming, beleving en ervaring van een voorstelling om iets gevoelsmatig en persoonlijk gaat lijkt het mij verstandig om bij de ondersteuning en stimulering van kinderen middels educatieve activiteiten rekening te houden met de behoeften van kinderen. Uit de interviews die ik met kinderen heb gehouden over theater-, kunst- en cultuureducatie, heb ik, zoals ook naar voren kwam in hoofdstuk 3 van dit onderzoek, verschillende behoeften kunnen afleiden die kinderen hebben met betrekking tot educatieve activiteiten rondom een voorstelling.

Wat betreft voorbereidende educatie gaven de kinderen aan dat ze graag met een open blik naar een voorstelling kijken, zonder dat ze daarbij te veel gestuurd worden door wat ze al weten. Ze zijn voorafgaand aan de voorstelling eerder geïnteresseerd in het maakproces en de makers dan in de inhoud. Tevens hebben kinderen er behoefte aan dat het initiatief bij hen wordt neergelegd doordat ze bijvoorbeeld vragen mogen stellen en zijn ze graag actief bezig. De kinderen zouden het op prijs stellen als ze zouden mogen participeren in het maakproces, omdat ze dan een gevoel krijgen van verantwoordelijkheid.

Voor de voorstelling kwamen kinderen met een aantal suggesties, hoe deze op zo'n manier geënceneerd zou kunnen worden dat zich niet zouden gaan vervelen. Om te beginnen willen kinderen onderwerpen in de voorstelling herkennen die voor hen interessant en/of leuk zijn. Ook heb ik uit de interviews kunnen afleiden dat kinderen willen kijken naar acties en/of situaties waar ze bewondering voor kunnen hebben. Verder was uit de wensen van de kinderen op te maken dat ze met betrekking tot de voorstelling behoefte hebben aan afwisseling en dynamiek. Over de vraag in hoeverre een voorstelling qua vormgeving en inhoud realistisch zou moeten zijn liepen de meningen uiteen. Een punt waar de meeste kinderen het wel over eens waren, was het gegeven dat zij zich betrokken willen voelen bij de voorstelling.

Na het bekijken van de voorstelling hebben de kinderen, zo is gebleken uit de interviews, behoefte aan herbeleving om de voorstelling te kunnen verwerken. Tevens valt uit de verhalen van de kinderen op te maken dat ze verder willen komen met de onderwerpen uit een voorstelling. Daarnaast zijn de kinderen op zoek naar bevestiging en beloning met betrekking tot hun waarneming, beleving en ervaring. 'Hebben we het goed gedaan?' is daarbij voor hen een belangrijke vraag. Ook bij dit educatieve moment zijn kinderen graag de kinderen graag actief bezig.

---

<sup>196</sup> Fortier, 37 – 39.

## **6.2: De behoeften van kinderen en vormen van educatie**

Uit de voorgaande alinea's kan worden opgemaakt dat de behoeften van de kinderen betrekking hebben op verschillende vormen van educatie; zowel wat betreft de subcategorieën van 'educatie voor theater' als wat betreft de onderverdeling actieve, receptieve en reflectieve educatie.

De behoefte van kinderen aan 'educatie in theater' komt naar boven in het feit dat de kinderen hebben aangegeven dat ze graag mee willen doen in de voorstelling, dat ze de voorstelling willen naspelen en dat ze een deel twee van de voorstelling willen maken. De vorm 'educatie over theater' komt in dit geval naar voren in het gegeven dat kinderen geïnteresseerd zijn in het maakproces en de manier waarop het er achter de schermen aan toegaat wanneer er een voorstelling wordt gespeeld. Ook was uit de interviews met de kinderen op te maken dat kinderen behoefte hebben aan begeleiding, bevestiging en beloning wanneer het gaat om hun waarneming, beleving en ervaring van de voorstelling. Met andere woorden gaat het hierbij om 'educatie in theaterbeleving'.

Het is binnen dit onderzoek al meerdere keren naar voren gekomen, maar er is gebleken dat kinderen vooral actief bezig willen zijn. De kinderen spreken dan niet alleen over voorbereidende en verwerkingseducatie maar als het even kan ook over de voorstelling zelf. Aan de hand hiervan kan worden vastgesteld dat er een overvloed aan behoefte is aan 'actieve educatie'. Het waarnemen, beleven en ervaren van de voorstelling verwijst naar 'receptieve educatie'. Met betrekking tot deze vorm hebben kinderen vooral behoefte aan betrokkenheid bij de voorstelling. De behoefte aan 'reflectieve educatie' komt met name naar voren in het gegeven dat kinderen willen vertellen wat ze van de voorstelling vonden en hoe deze verbeterd kan worden.

## **6.3: Een reflectie op de behoeften van kinderen**

Sommige van de behoeften werden door de kinderen specifiek genoemd met betrekking tot één van de mogelijke educatieve momenten (voorbereidende educatie, de voorstelling, verwerkingseducatie), andere behoeften kwamen naar voren ten aanzien van meerdere educatieve momenten. Het wil echter niet zeggen dat behoeften die naar voren zijn gekomen bij één specifiek educatie moment, niet ook van toepassing kunnen zijn op andere momenten. Wanneer we bijvoorbeeld de behoefte van kinderen in ogenschouw nemen dat een voorstelling afwisselend en dynamisch zou moeten zijn om er voor te zorgen dat ze zich niet zullen gaan vervelen, dan kan worden verondersteld dat voorbereidende en verwerkingseducatie dat ook zouden moeten zijn om de aandacht 'bij de les te houden'. Een ander voorbeeld daarvan is het gegeven dat kinderen graag naar acties en/of situaties kijken waar ze bewondering voor kunnen

hebben. Middels het herbeleven van de voorstelling door het naspelen ervan, willen kinderen wellicht onderzoeken of zij ook in staat zijn dat te doen waar ze bewondering voor hebben.

Verder kan uit de eerder genoemde behoeften van de kinderen met betrekking tot educatieve activiteiten rondom een jeugdtheatervoorstelling worden afgeleid dat ze de voorstelling in een grotere context willen plaatsen. De kinderen geven immers aan dat ze geïnteresseerd zijn in het maakproces en dat ze meer willen doen met thema's uit de voorstelling dan dat ze er alleen maar naar kijken, door het bijvoorbeeld na te spelen of het maken van 'een deel twee'.

Een ander opvallend gegeven is dat de kinderen enerzijds zelfstandig willen kijken door niet beïnvloed te worden en verantwoordelijkheid in handen zouden willen krijgen over de voorstelling en dat ze anderzijds op zoek zijn naar bevestiging en beloning aangaande hun waarneming beleving en ervaring, waarmee duidelijk wordt dat prijs stellen op een soort begeleiding.

#### **6.4: De behoeften van kinderen in educatie in het verleden en heden**

Wanneer we de vraag stellen in hoeverre er door theatermakers en/of jeugdtheatergezelschappen, bewust of onbewust, reeds is voldaan aan de behoeften van kinderen zoals die in de interviews naar voren zijn gekomen, kan worden vastgesteld dat aan veel punten al eens (een tijd lang) aandacht besteed is.

##### **6.4.1: Actieve theatereducatie**

Tot ver in de jaren '50 bestond het idee dat dramatische expressie, dus actieve theatereducatie, een bijdrage kon leveren aan de zelfontplooiing van kinderen. Het doel van het toenmalige kindertheater was hoofdzakelijk om beschaafd en onderhoudend te zijn. Met betrekking tot receptieve educatie, dus het spelen van voorstellingen voor kinderen, hadden mensen vanuit de overheid en onderwijskrachten nog al wat vraagtekens, aangezien het daarbij ging om passieve beleving.<sup>197</sup>

In de jaren '60 ontstond er, naast het reeds bestaande traditionele sprookjestoneel, een nieuwe vorm van kindertheater: het zogeheten 'meespeeltheater'. Via deze theatervorm wilden de makers de kinderen laten opgroeien tot zelfstandige en kritische burgers door hen mee te laten spelen in de voorstelling. Jeugdtheatervoorstellingen kregen daarmee een maatschappelijke en opvoedkundige functie.<sup>198</sup>

---

<sup>197</sup> Welling, 33 – 35.

<sup>198</sup> Van Opstal, 51 – 52.

Aan de hand van het bovenstaande kan worden vastgesteld dat actief bezig zijn met theater en acteren, al dan niet naar aanleiding van een professionele jeugdtheatervoorstelling, reeds jarenlang onderdeel uitmaakten van theatereducatie. Een vraag die dan bij mij opkomt is, waarom deze vorm van theatereducatie sterk is afgenomen dan wel is verdwenen. In de interviews is toch duidelijk naar voren gekomen dat het actief bezig zijn met theater en acteren, één van de behoeften is van de kinderen.

Vermoedelijk heeft het gedeeltelijk te maken met de motivatie die er toentertijd aan het laten meespelen van kinderen ten grondslag lag, namelijk dat kinderen aan de hand daarvan opgevoed moesten worden tot zelfstandige en kritische burgers. Kinderen moesten er dus iets van leren met betrekking tot het sociale leven in de samenleving.<sup>199</sup> Uiteraard kwam er zoals gezegd van de nieuwe generatie theatermakers kritiek dat theater niet belerend moest zijn maar ook voor vermaak moest zorgen.<sup>200</sup> Daarnaast was het publiek, de kinderen dus, zoals blijkt uit het artikel 'Van vorming naar kunst 1973 – 1983' van Soons et.al, er niet altijd van gediend is om mee te moeten doen.<sup>201</sup> In het artikel "1968 – 1972: 'Ze spelen geen theater meer!'" van Van Opstal is naar voren gekomen dat het doel van deze vorm van educatie niet altijd werd bereikt. Het kwam bijvoorbeeld voor dat kinderen eerder decor werden dan dat ze ook daadwerkelijk meespeelden.<sup>202</sup> De vraag blijft hoe verklaard kan worden dat er nu wel behoefte aan is bij de geïnterviewde kinderen. Enerzijds zal dit te maken hebben met het feit dat dit binnen het huidige jeugdtheater nauwelijks gebeurt, anderzijds hebben de kinderen een andere motivatie om actief mee te willen doen tijdens de voorstelling, namelijk het zich betrokken willen voelen bij de voorstelling en deze intensief te willen waarnemen, beleven en ervaren.

#### 6.4.2: Educatie rondom de voorstelling

In eind jaren '60 gingen theatergezelschappen educatieve activiteiten organiseren rond de voorstellingen die zij speelden. Daarbij kan zoals gezegd gedacht worden aan begeleidende brochures bij de voorstelling en discussie over de voorstelling.<sup>203</sup>

Gedurende de jaren '70 werden de onderwerpen die in jeugdtheatervoorstellingen aan de orde kwamen steeds meer afgestemd op de doelgroep; de kinderen dus.<sup>204</sup> Hoewel toentertijd ook de opvatting ontstond dat kinderen gelijkwaardig zouden zijn aan volwassenen en in staat

---

<sup>199</sup> Ibidem, 52.

<sup>200</sup> Soons et. al., 70.

<sup>201</sup> Ibidem, 68.

<sup>202</sup> Van Opstal, 54.

<sup>203</sup> Ibidem, 56.

<sup>204</sup> Soons et. al., 61.

zouden zijn om betekenis te geven aan voorstellingen met ingewikkelde thema's.<sup>205</sup> Daarnaast gingen theatermakers meer aandacht besteden aan de artistieke vormgeving.<sup>206</sup>

In de loop der jaren werd er door theatermakers steeds meer afgestapt van de opvatting dat theater belerend zou moeten zijn.<sup>207</sup> Sommige jeugdtheatermakers en/ of jeugdtheatergezelschappen zijn dan ook niet gediend van de educatieve opdracht die ze vanuit de overheid krijgen wanneer het gaat om het spelen voor schoolklassen kinderen,<sup>208</sup> anderen gaan juist op zoek naar manieren van educatie waarmee de waarneming, beleving en ervaring gestimuleerd en ondersteund kan worden.<sup>209</sup> Voorbeelden van educatie waarmee wordt geprobeerd om dit doel te bereiken zijn lesbrieven voor leerkrachten met lessuggesties,<sup>210</sup> iets tastbaars dat verwijst naar de voorstelling,<sup>211</sup> spelletjes en nagesprekken.<sup>212</sup>

In de periode dat het jeugdtheater zich ontwikkelde van belerend theater naar theater waarbij de nadruk kwam te liggen op de artistieke vormgeving en de waarneming, beleving en ervaring belangrijker werd dan het opvoeden van de kinderen tot kritische burgers, kwam er ook verandering in de aard van de educatieve activiteiten die rondom de voorstelling werden georganiseerd. Ook binnen de educatie kwam steeds meer nadruk te liggen op het waarnemen, beleven en ervaren van de voorstelling. Hierdoor blijft de voorstelling zelf een autonoom en artistiek product en is op zich geen lesmateriaal.<sup>213</sup> Soms ligt de nadruk daarbij meer op de inhoud van de voorstelling, soms meer op de vormgeving en het maakproces.<sup>214</sup>

Hoewel de kinderen niet meer actief bij de voorstelling werden betrokken door mee te spelen, betekent dat niet dat de kinderen binnen huidige vormen van voorbereidende en verwerkingseducatie niet actief bezig zijn, zij het op een andere wijze. Wanneer we bijvoorbeeld kijken naar het gegeven dat kinderen soms iets tastbaars krijgen om kennis te maken met aspecten uit de voorstelling kan het bijvoorbeeld zijn dat kinderen aan de slag gaan met voorwerpen uit de voorstelling.<sup>215</sup>

Een behoefte van de kinderen waaraan binnen educatieve activiteiten tot op heden niet vaak aandacht aan is besteed is het eigen initiatief van de kinderen. Ze krijgen bijvoorbeeld niet helemaal de kans om zelf op ontdekkingstocht te gaan, zonder dat hen daarbij te veel wordt aangedragen. Meestal worden er van te voren kaders geschapen. Wanneer kinderen bijvoorbeeld iets tastbaars krijgen, zijn van te voren de grenzen bepaald. Waarschijnlijk heeft dit te maken met het feit dat er altijd volwassenen zijn die verantwoordelijk zijn voor het goed verlopen van de activiteiten. Gedeeltelijk zullen de kaders bijdragen aan de veilige sociale

---

<sup>205</sup> Twaalfhoven, 76 – 78.

<sup>206</sup> Ibidem, 75.

<sup>207</sup> Soons et. al., 70

<sup>208</sup> Andringa, 94

<sup>209</sup> Stravers, 39, 51, 57.

<sup>210</sup> Ibidem, 38, 45.

<sup>211</sup> Ibidem, 38, 57 – 58.

<sup>212</sup> Ibidem, 45.

<sup>213</sup> Bamford, 35.

<sup>214</sup> Stravers, 39, 45.

<sup>215</sup> Ibidem, 38 – 39, 45, 51 – 52, 58.

omgeving die gecreëerd moet worden om de kans te vergroten dat alle kinderen zich durven te uiten.

Het hangt van de aard van de voorstelling af in hoeverre er middels educatieve activiteiten aan de behoefte van kinderen wordt voldaan om binnen voorbereidende educatie meer aandacht te besteden aan het maakproces en de makers, dan aan de inhoud van de voorstelling. Als de inhoud voor zich spreekt wordt hier minder aandacht aan besteed dan wanneer de inhoud om enige uitleg vraagt.<sup>216</sup>

Ook aan de behoefte van kinderen om de voorstelling te verwerken wordt in meerdere of mindere mate aandacht besteed door groepsleerkrachten, soms in samenwerking met de theatermaker en/of het jeugdtheatergezelschap. Op zijn minst wordt er vaak nog wel over de voorstelling nagepraat in de klas. Soms wordt dit nog uitgebreid met een tekenopdracht<sup>217</sup>, een opdracht met betrekking tot een opstel<sup>218</sup> of spelopdrachten.<sup>219</sup> De vraag die hierbij echter gesteld kan worden is in hoeverre er voldoende tijd aan besteed wordt om echt verder te komen met onderwerpen uit de voorstelling; ook één van de behoeften die ik heb kunnen afleiden uit de interviews met de kinderen.

## **6.5: Enkele aanbevelingen**

We kunnen concluderen dat de aard van behoeften die kinderen hebben met betrekking tot educatie omtrent het bezoeken van een jeugdtheatervoorstelling wat betreft van vorm en inhoud nogal uiteenlopen. Sommige behoeften hebben te maken met hun nieuwsgierigheid naar het aangeboden theaterbezoek en de onderwerpen die binnen de voorstelling naar voren worden gebracht, andere behoeften hebben eerder betrekking op de wil om hun eigen ideeën en creativiteit te uiten.

Alle behoeften van kinderen die in dit onderzoek naar boven zijn gekomen, zijn naar mijn mening, begrijpelijk en verklaarbaar. Kinderen zijn zoals gezegd nieuwsgierige wezens, die zich via een persoonlijke ontdekkingstocht ontwikkelen tot zelfstandige individuen. Dit doen zij aan de hand van door volwassenen gecreëerde omgevingen, zoals een voorstelling die bezocht wordt. Dit kan een verklaring zijn voor de door de kinderen geuite interesse voor het maakproces en de makers.

We hebben echter ook kunnen vaststellen dat de ontwikkeling van kinderen alleen door henzelf gedaan kan worden. De behoefte aan het willen uiten van de eigen ideeën en creativiteit en het willen nemen van eigen initiatief sluit daar naar mijn mening bij aan. Een manier waarop kinderen er zeker van kunnen zijn dat de ondernomen activiteit interessant en aangenaam is en

---

<sup>216</sup> Ibidem, 39, 45.

<sup>217</sup> Interview met kinderen uit groep 7, gehouden op 29 – 09 – 2010.

<sup>218</sup> Interview met kinderen uit groep 7, gehouden op 28 – 09 – 2010.

<sup>219</sup> Bolder, *Educatie bij een jeugdtheatervoorstelling*, 16.



op die manier eerder een plek kan innemen binnen hun persoonlijke ontwikkeling, is als ze deze kunnen beïnvloeden. Dat is waarschijnlijk ook één van de redenen waarom kinderen zelf de 'stappen' willen nemen die zij nodig achten om een activiteit interessant en aangenaam te maken.

Volgens mij is geen van de behoeften van de kinderen met betrekking tot theatereducatie, die in dit onderzoek naar voren zijn gekomen, helemaal onhaalbaar of onuitvoerbaar. Echter zijn ze zo verschillend dat dit vermoedelijk niet binnen één en hetzelfde project kan en hoeft plaats te vinden. Wanneer we het hebben over de voorbereidende en verwerkingseducatie bij het waarnemen, beleven en ervaren van een jeugdtheatervoorstelling, kan verondersteld worden dat bij educatieve activiteiten voorafgaand aan het theaterbezoek de nadruk het best gelegd kan worden op het maakproces en de gang van zaken binnen het theater. Op die manier kan zowel ingegaan worden op de interesse van de kinderen in de bovengenoemde aspecten als aan hun behoefte dat de inhoud van de voorstelling nog een verrassing moet blijven, zodat zij op een open manier naar de voorstelling kunnen kijken.

Uiteraard is het niet altijd mogelijk om de kinderen een rondleiding te geven in het theater, laat staan dat kinderen kunnen participeren in het maakproces. Echter kan ik me wel voorstellen dat kinderen middels een rollenspel, eventueel met behulp van een maquette van een theater, de gang van zaken naspelen. Dit kan bijvoorbeeld gedaan worden naar aanleiding van uitgebreide informatie die de kinderen zouden krijgen over de taken van de verschillende medewerkers van het theater en van de voorstelling. Zo wordt aandacht besteed aan de behoefte van kinderen om meer te weten te komen over het maakproces en de gang van zaken binnen het theater. Daarnaast zijn de kinderen binnen deze vorm van educatie actief bezig. Eventueel kan de informatie met betrekking tot het maakproces en de gang van zaken aangevuld worden met gegevens over de te bezoeken voorstelling, zodat de educatie activiteit daarmee wordt verbonden.

In educatieve activiteiten ter verwerking van de voorstelling kan de inhoud een meer belangrijke rol gaan spelen. De kinderen hebben tenslotte aangegeven dat ze verder willen komen met de onderwerpen uit de voorstelling nadat zij de voorstelling hebben waargenomen, beleefd en ervaren. Daarbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan een onderzoeks- en werkstukkenproject met als uitgangspunt de onderwerpen die centraal werden gesteld in de voorstelling. Op die manier krijgen de kinderen ook de kans om hun individuele waarneming, beleving en ervaring aangaande de voorstelling en hun ideeën met betrekking tot thema's uit de voorstelling te uiten en vorm te geven. Afhankelijk van de vraag hoe de onderlinge relaties tussen de kinderen zijn kan er voor worden gekozen om dit project individueel door de kinderen te laten uitvoeren of in groepjes. Indien het een klas betreft waarin niet alle kinderen hun eigen waarneming, beleving en ervaring durven te uiten in verband met groepsdruk, zou ik er voor kiezen om de kinderen in eerste instantie individueel te laten werken. Eventueel kan er, aan de hand van de bevindingen van de kinderen, nog een discussie worden georganiseerd waarin alle bevindingen worden gewaardeerd.

Voor de behoefte van kinderen aan het actief betrokken zijn bij het maakproces en de voorstelling zou naar mijn mening een apart project nodig zijn, waarbij er met een klas kinderen een voorstelling wordt gemaakt. Het is daarbij wel van belang zo'n project te laten begeleiden door een professionele theatermaker cq theaterdocent en/of een acteur, om de kinderen de ervaring te geven dat ze op een professionele manier met theater bezig zijn geweest; hetzij door zelf te spelen, hetzij doordat een acteur laat zien wat de kinderen hebben bedacht. Dit brengt een andere ervaring met zich mee dan het opvoeren van een afscheidsmusical in groep 8 met een 'kant-en-klaar' scenario.

Zoals uit het voorgaande kan worden opgemaakt hebben kinderen verschillende soorten behoeften wanneer het gaat om theatereducatie die niet binnen één en hetzelfde project kunnen en hoeven te worden bevredigd. Dit gegeven biedt juist de kans om kinderen op verschillende manieren bezig te laten zijn met theater en voorstellingen; als toeschouwer en als maker. Zo kan er een afwisselend en dynamisch programma aan theatereducatie activiteiten ontstaan. Dit kan, zoals ook reeds eerder in deze conclusie werd geconstateerd, eraan bijdragen dat de kinderen hun aandacht 'bij de les kunnen houden', aangezien de activiteiten verschillende soorten ervaringen met zich mee brengen. Om dezelfde reden lijkt het mij verstandig om met kinderen verschillende soorten voorstellingen te bezoeken. Indien kinderen alleen maar naar dezelfde soort voorstellingen gaan krijgen zij een eenzijdig beeld van het fenomeen theater en bestaat de kans dat kinderen niet die kant van theater leren kennen die hen aanspreekt. Bij een gevarieerd programma daarentegen, zal de kans groter zijn dat kinderen een vorm en/of aspect van theater leren kennen die bij hen past.

## 7. Literatuur

### 7.1: Wetenschappelijke literatuur

Abbs, Peter. *Against the Flow: Education, the Arts and Postmodern Culture*. Londen: Routledge, 2003.

Abrams, Dominic en Adam Rutland, "The Development of Subjective Group Dynamics" in *Intergroup Attitudes and Relations in Childhood Through Adulthood*, geredigeerd door Sheri Levi en Melanie Killen. (Oxford: Oxford University Press, 2008): 47 – 65.

Bamford, Anne. *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in the Netherlands*. 2007.

Bennett, Mark en Fabio Sani. "Children's Subjective Identification With Social Groups" in *Intergroup Attitudes and Relations in Childhood Through Adulthood*, geredigeerd door Sheri Levi en Melanie Killen. Oxford: Oxford University Press, 2008: 19 – 31.

Best, David. *The Rationality of Feeling: Understanding the Arts in Education*. Londen: Falmer Press, 1992.

Boer, Lucas den. "Een wereld waarnemen; Beeldende kunst en denken over waarneming" in *Zien der Ogen. Kunstenaars en theoretici over Waarneming*, geredigeerd door Gert Wijlage, Lucas den Boer en Arjen Klomp (Assen: DeFKa Campis Departement voor Filosofie en Kunst, 2010): 53 – 62.

Bolder, Stephanie. *Educatie bij een jeugdtheatervoorstelling. Verslag met betrekking tot mijn stage op de afdeling educatie bij Theater Artemis*. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2010.

---. *Jezelf overstijgen, dat is de kunst! Onderzoek naar de ontwikkeling van kinderen aan de hand van theater- en kunsteducatie*. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2010.

Fortier, Mark. *Theory/Theatre: An Introduction*. 2e ed. Londen: Routledge, 2003.

Hartog, Arie. "Vooral niet lezen. Drie opmerkingen over het waarnemen van kunst" in *Zien der Ogen. Kunstenaars en theoretici over Waarneming*, geredigeerd door Gert Wijlage, Lucas den Boer en Arjen Klomp (Assen: DeFKa Campis Departement voor Filosofie en Kunst, 2010): 81 – 87.

Hoogeveen, Karin en Claudy Oomen, *Cultuureducatie in het Primair en voortgezet onderwijs*. Utrecht: Sardes & Oberon, 2008.

Hoogeveen, Karin en Anne Luc van der Vegt. *Cultuureducatie in het Primair Onderwijs. Eindrapportage monitor regeling Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs*. Utrecht: Sardes, 2008.

Klomp, Arjen. "Kunst en waarneming" in *Zien der Ogen. Kunstenaars en theoretici over Waarneming*, geredigeerd door Gert Wijlage, Lucas den Boer en Arjen Klomp (Assen: DeFKa Campis Departement voor Filosofie en Kunst, 2010): 11 – 22.

Levy, Sheri en Mellanie Killen, *Intergroup Attitudes and Relations in Childhood Through Adulthood*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

Lomme, Freek. "Waarneming over de toegepaste verbeeldingsrijkdom van een vaag begrip en de resulterende kwaliteiten in 'opfuck' strategieën" in *Zien der Ogen. Kunstenaars en theoretici over Waarneming*, geredigeerd door Gert Wijlage, Lucas den Boer en Arjen Klomp (Assen: DeFKa Campis Departement voor Filosofie en Kunst, 2010): 73 – 79.

Martin-Smith, Alistair. "Settings of a dialogue: Aesthetics in Drama and Theatre Education" *The Journal of Aesthetic Education* 39.4 (2005): 3 – 11.

Maslow, Abraham. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row Publishers, 1970.

Nagel, Ineke. *Cultuurdeelname in de levensloop*. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2003.

Panken, Ton. *Een geschiedenis van het jeugdtheater: de ontwikkeling van het kindbeeld in het jeugdtheater, een historisch- sociologisch onderzoek*. Amsterdam: Boom, 1998.

Postmes, Tom en Jolanda Jetten, *Individuality and the Group. Advances in Social Identity*. Londen: Sage Publications, 2006.

Prentice, Deborah. "Acting Like an Individual versus Feeling Like an Individual" in *Individuality and the Group. Advances in Social Identity*, geredigeerd door Tom Postmes en Jolanda Jetten. (Londen: Sage Publications, 2006): 37 – 55.

Schonmann, Shifra. "'Master' versus 'Servant': Contradictions in Drama and Theater Education." *The Journal of Aesthetic Education* 39.4 (2005): 31-39.

Spears, Russell, et. al., "The Individual within the Group: Respect!" in *Individuality and the Group. Advances in Social Identity*, geredigeerd door Tom Postmes en Jolanda Jetten. (Londen: Sage Publications, 2006): 175 – 195.

Stravers, Eva. *Educatie of Marketing? Een onderzoek naar het educatiebeleid van vier Nederlandse jeugdtheatergezelschappen*. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2006.

Wartemann, Gesche. "Wechselspiele der Zuschaukunst und Quelle künstlerischer Innovation. Was das Theater von der Schule erwartet." In *Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*, geredigeerd door Wolfgang Schneider. Bielefeld: Transcript Verlag, 2009: 77 – 86.

## **7.2: Literatuur over de praktijk**

Andringa, Silvia. "Bemoei je d'r niet mee" in *Uitgelicht: Nederlands jeugdtheater anno 2002*, geredigeerd door Bregje Boonstra, Dennis Meyer en Berthe Spoelstra. (Amsterdam: Uitgeverij International Theatre & Film Books, 2002): 91 – 100.

Boonstra, Bregje et. al., *Uitgelicht: Nederlands jeugdtheater anno 2002*. Amsterdam: Uitgeverij International Theatre & Film Books, 2002.

Erenstein, Rob. *Jeugdtheater geen kinderspel: beknopte geschiedenis van het jeugdtheater in Nederland*. Amsterdam: International Theatre & Film Books, 1991.

Hilst, Alexandra van der. *Vorbij de Kaders: verwondering over onze leer-kracht, bewondering voor onze leer-kracht*. Utrecht: Uitgeverij Agiel, 2007.

Meyer, Dennis en Annemarie Wenzel, *Nieuw licht: een nieuwe generatie jeugdtheatermakers*. Amsterdam: Uitgeverij International Theatre & Film Books, 2007.

Meyer, Dennis. "De vinexlocatie" in *Uitgelicht: Nederlands jeugdtheater anno 2002*, geredigeerd door Bregje Boonstra, Dennis Meyer en Berthe Spoelstra. (Amsterdam: Uitgeverij International Theatre & Film Books, 2002): 43 – 56.

Opstal, Carien van. "1968-1972: 'Ze spelen geen theater meer!'", in *Jeugdtheater geen kinderspel*, geredigeerd door Rob Erenstein. (Amsterdam: International Theatre & Film Books, 1991): 51 – 60.

Schmitz, Jowi. "De bewust Naïeven: Een beschrijving van een nieuwe generatie theatermakers" in *Nieuw licht: een nieuwe generatie theatermakers*, geredigeerd door Dennis Meyer en Annemarie Wenzel. (Amsterdam: Uitgeverij International Theatre & Film Book, 2007): 47 – 56.

Soons, Lilian et. al., "Van vorming naar kunst: 1973 – 1983", in *Jeugdtheater geen kinderspel*, geredigeerd door Rob Erenstein. (Amsterdam: International Theatre & Film Books, 1991): 61 – 74.

Twaalfhoven, Anita. "De bloeiperiode van het jeugdtheater", in *Jeugdtheater geen kinderspel*, geredigeerd door Rob Erenstein. (Amsterdam: International Theatre & Film Books, 1991): 75 – 98.

Welling, Karen. "De naoorlogse jaren: De opkomst van het professionele kindertheater." in *Jeugdtheater geen kinderspel*, geredigeerd door Rob Erenstein. (Amsterdam: International Theatre & Film Books, 1991): 33 – 50.

### **7.3: Interviews**

Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 28 – 09 – 2010.

Interview met drie kinderen uit groep 8, gehouden op 28 – 09 – 2010.

Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 29 – 09 – 2010.

Interview met drie kinderen uit groep 8, gehouden op 29 – 09 – 2010.

Interview met drie kinderen uit groep 7, gehouden op 30 – 09 – 2010.

Interview met drie kinderen uit groep 8, gehouden op 30 – 09 – 2010.

## **7.4: Overige literatuur**

*Koenen Woordenboek*. 30<sup>e</sup> ed, Utrecht: Koenen Woordenboeken, 1999.