

# Betrokken theaterbeleving

literatuuronderzoek  
Michel Hormes

Studentnr. 100633950  
Master Kunsteducatie  
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten  
Begeleiders: Marike Hoekstra, Talita Groenendijk en Nathalie Roos  
Mei 2019

## INLEIDING

Begin 2019 bezocht ik de jeugdtheater voorstelling “Hallo Familie” van MAAS Theater en Dans. Binnen deze voorstelling waren er naast directe theatertekens zoals taal, stemgebruik, mimiek, muziek en decor, ook veel abstractere en indirecte (postdramatische) tekens, die wellicht verwarrend kunnen zijn voor een publiek. Als workshopdocent mocht ik leerlingen voorbereiden op het voorstellingsbezoek. Natuurlijk behandelde ik het thema (“familie”) van de voorstelling. Ik twijfelde echter over welke theatertekens, ofwel –codes, ik vooraf moest toelichten en welke niet. Want op welke leeftijden zijn welke codes vanzelfsprekend en op welke leeftijd zijn ze juist interessant om te behandelen? Sommige keuzes van de regisseur wilde ik toelichten. Ik had het idee dat de leerlingen zonder deze achtergrondinformatie de voorstelling minder zouden begrijpen en dus slechter zouden kunnen volgen. Hier tegenover staat dat teveel informatie vooraf, de eigen interpretatie kan doodslaan. Het was voor mij een lastig punt, een dilemma dat in mijn werk vaker speelt.

Een docent heeft veel invloed op hoe leerlingen een voorstelling ervaren. Niet alleen is hij of zij een voorbeeld en een mentor die kan enthousiasmeren, maar de docent is ook een gids die leerlingen wegwijs kan maken binnen theater als kunstuiting (Stinson & Burton, 2016). Ik vraag mij af hoe ikzelf en andere theaterdocenten de rol van mentor en gids het beste kunnen vervullen binnen educatieprogramma’s bij voorstellingen.

Binnen het huidige theater krijgt het publiek met veel verschillende theatertekens ofwel theatercodes te maken. Educatie rondom voorstellingen wordt bij een jong publiek ingezet om een voorstelling te duiden. Soms wordt hierbij vooraf een deel van het plot uitgelegd. De vraag is in hoeverre hiermee een open kijkhouding beïnvloedt wordt. Als het gespeelde verhaal vooraf bekend is, valt er weinig te ontdekken en kan het een passievere kijkhouding in de hand werken. Zou meer kennis van theatertekens niet bruikbaar zijn bij een jong publiek?

Het aanleren van theatersemiotiek, ofwel de tekenleer van theatertekens, leidt tot het beter begrijpen van en meer aandacht voor theater, aldus Klein (2005). Bij het kijken naar een voorstelling zoeken oudere kinderen (en ervaren theaterbezoekers), volgens haar, alleen naar betekenissen vanuit hun bestaande tekenschema’s. Klaarblijkelijk worden deze schema’s op jongere leeftijd gevormd.

Theater heeft de functie om betekenis te geven, niet alleen onder specifieke omstandigheden (in een theatersetting), maar ook op een specifieke manier, aldus Fischer-Lichte (1992). Deze specifieke manier is een manier vol met theatertekens. Hierbij kan men denken aan: taal, stemgebruik, mimiek, maar ook muziek en decor.

Naast de directe codes die Fischer-Lichte noemt, zijn er ook indirect betekenis zendende elementen binnen het moderne theater. Hierbij doel ik op de codes in postdramatische voorstellingen. Postdramatisch, in die zin, dat het bij dit type moderne voorstellingen niet (enkel) meer gaat om het dramatische verhaal, maar om het geheel van de theaterbeleving. Hierbij volgt het publiek geen lineair verhaal, maar krijgt het veelal losse beelden en scènes te zien rondom een bepaald thema. Deze losse scènes vormen een collage, waarbij het publiek vaak meerdere prikkels tegelijk krijgt. Deze gelijktijdigheid van tekens imiteert de chaos van alledag, een chaos die we ook in dromen ervaren. Het postdramatisch theater vraagt met haar montage element om een open en fragmentarische perceptie (Lehmann, 2009). De vraag is in welke mate en op welke leeftijd leerlingen in staat zijn om deze fragmentarische manier van kijken toe te passen.

Theatermakers maken voorstellingen vanuit een noodzaak om een boodschap of overdenking mee te geven, aldus Matt Omasta (2011). MAAS Theater en Dans wilde bij “Hallo Familie” een overdenking delen en laten zien hoe familieperikelen vanuit een kind beleefd worden. Het publiek kreeg een kijkje in het hoofd en de fantasie van een kind. Werkelijkheid en droomwereld liepen doorelkaar, een effect dat een publiek in verwarring kan brengen. Deze verwarring kan de betrokkenheid doen afnemen. Maar verwarring en abstractie kan er soms ook voor zorgen dat een publiek aandachtiger wordt. Een te letterlijke boodschap in een voorstelling kan zelfs weerstand oproepen. In de voorstelling “Black Memories” van o.a. Aya Danstheater werd het publiek uitgedaagd om zich te verplaatsen in de ervaringen van racisme

van de zwarte medemens. Het publiek kreeg dit perspectief echter meerder malen in vertelvorm letterlijk toegelicht. Het publiek hoefde zelf weinig meer in te vullen. Als toeschouwer werd ik lui, bovendien groeide er een weerstand tegen de, door herhaling, betuttelende toon. Ook een educatieprogramma kan teveel uitleggen. Het is moeilijk te bepalen hoe en hoeveel een publiek vooraf geïnformeerd moet worden, zodat zij betrokken de boodschap van de theatermaker meekrijgt. Een goed educatieprogramma helpt theatermakers bij het vormen van een betrokken publiek en het overbrengen van hun boodschap of vraagstuk. Vanuit deze twee doelen kom ik tot de volgende onderzoeksvraag:

**Welke kennis op het gebied van theatersemiotiek hebben leerlingen (in diverse leeftijdscategorieën) nodig om hun betrokkenheid bij een voorstelling te vergroten?**

Deze onderzoeksvraag beantwoord ik door antwoord te geven op de volgende deelvragen:

- 1: Welke theatertekens zijn er en hoe worden ze geduid binnen de theatersemiotiek?
- 2: Is kennis van theatersemiotiek een doel binnen educatieprogramma's bij voorstellingen?
- 3: Op welke leeftijd staan kinderen en jongeren in hun ontwikkeling open voor de verschillende tekens binnen de theatersemiotiek?
- 4: Welke meerwaarde heeft het om leerlingen over theatersemiotiek te leren?

In de conclusie vat ik mijn onderzoeksresultaten samen en zal ik antwoord geven op de onderzoeksvraag. Ik sluit mijn literatuurstudie af met een aanbeveling aan leerkrachten en (theater)docenten die betrokken zijn bij de voorbereiding van leerlingen voor voorstellingsbezoeken.

Leerlingen leren lezen, waarna zij hun eigen betekenis kunnen geven aan literatuur. Wellicht kunnen we leerlingen ook helpen voorstellingen te "lezen". Theater is er immers om van betekenis te zijn.

## **BEGRIPSBEPALING**

Om antwoord te geven op mijn hoofd- en deelvragen zal ik de begrippen dramatisch en postdramatisch theater, theatersemiotiek, theatertekens en ontwikkelingsstadia definiëren voor dit onderzoek.

### **Dramatisch en postdramatisch theater**

Er is een verschil tussen dramatisch en postdramatisch theater. Van beiden zijn verschillende vormen te noemen, daarnaast bestaat er theater dat in het schemergebied tussen beiden ligt. Binnen dit onderzoek hanteer ik de volgende definities voor beide termen:

Dramatisch theater kenmerkt zich door het representeren van de werkelijke wereld met gebruik van uitbeelding en spraak. Bertold Brecht koos de term "dramatisch theater" om dit theater te onderscheiden van zijn vernieuwende verhalende ofwel episch theater, waarbij met een verteller de vierde wand richting het publiek doorbroken werd en de acteurs direct contact konden maken met het publiek. Volgens Lehmann (2009) behoort het episch theater echter ook tot het dramatisch theater. Zijn definitie van dramatisch theater is breder. Volgens hem kenmerkt het dramatisch theater zich naast representatie, ofwel imitatie/illusie van de werkelijkheid, ook door het feit dat de toneeltekst leidend is. Verder dient het publiek mee te leven en hierbij een loutering (catharsis) te ondergaan. Het meevoelen met de emoties van de hoofdpersonages dient dus bij het publiek een "reinigende" werking te hebben.

Binnen het postdramatische theater worden de bovenstaande kenmerken losgelaten en meer als een mogelijke variant van theater gezien. Anders is, dat binnen het postdramatische theater gebruik gemaakt wordt van losse op zichzelf staande beelden en scènes rondom een bepaald thema of boodschap. Hiermee wil de theatermaker de chaos van alledag laten zien door verschillende, beelden, geluiden, enz. tegelijk te laten ervaren (Lehmann, 2009). Of er wordt geprobeerd om hiermee de chaos van dromen weer te geven, zoals bij "Hallo Familie".

Dramatische samenhang of symbolische referentie is niet langer leidend. Kortom men stapt af van het geheel (de synthese). Een voorstelling geeft niet langer een bekend of onbekend verhaal weer, ook is het geen symbolische verwijzing naar een verhaal of werkelijke gebeurtenis (Lehmann, 2009).

### **Theatersemiotiek en Theatertekens**

Alles dat mensen produceren is “significant” voor henzelf en anderen, aldus Fischer-Lichte (1992). Zij ziet theater als een cultureel systeem met de algemene functie om betekenis op te wekken. Dit onder specifieke omstandigheden (met publiek) en op een specifieke manier, namelijk door middel van de interne code van theater. Deze interne code noemt zij theatersemiotiek. Fischer-Lichte noemt hierbinnen diverse theatertekens op het gebied van taal, spel, beeld en geluid, die samen het dramatisch verhaal vormen.

Voor het analyseren van de hedendaagse postdramatische voorstellingen zijn hiernaast andere tekengebieden nodig waarop geanalyseerd kan worden. Postdramatisch theater heeft met haar collage- ofwel montage elementen behoefte aan een kader met minder conceptuele tekenvormen ten behoeve van een open en fragmentarische blik, aldus Lehman (2009). De tekenvormen die hij noemt overstijgen de losse tekens van Fischer-Lichte en zijn veelomvattend. Zij gaan over basale vormkeuzes van de theatermaker en over beoogde gevoelens bij het publiek, zoals het contrast tussen orde en chaos, fictie en werkelijkheid, warmte en koelte, maar ook muzikaliteit. Ik noem bij deelvraag 1 nog ander postdramatische en dramatische tekensystemen en zal daar verder op de definities van deze theatercodes ingaan.

Voor dit onderzoek versta ik onder theatersemiotiek de tekenleer uit zowel het dramatische als postdramatische theater, omdat leerlingen dienen voorbereid te worden op beide theatervormen. Kortom, ik gebruik de gestelde definitie van theatersemiotiek van Fischer-Lichte met de door haar genoemde theatertekens, aangevuld met de op vormkeuzes gerichte tekensystemen uit het postdramatisch theater van Lehmann.

### **Ontwikkelingsstadia**

Er zijn verschillende visies op de cognitieve ontwikkelingsstadia van kinderen en jongeren. Een bekende is de leertheorie van Piaget. Deze theorie is gevormd vanuit de psychologie, de logica en de biologie en richt zich op de geestelijke ontwikkeling, taal en het spel- en bevattingsvermogen. In zijn theorie groeit de psyche van de mens naar een fase van min of meer stabiel in de volwassenheid, net zoals organen dat doen. Op weg hiernaar toe doorloopt de mens fases. Bij elk van deze fases hoort een bepaald cognitief niveau en ontwikkeling. Het is dus afhankelijk van de fase van een kind of jongere, wat hem of haar aangeleerd kan worden, zo vat Elver (2014) samen. Elver zet in zijn onderzoek deze fasentheorie van Piaget af tegen de theorie van Vygotski.

In de theorie van Vygotski wordt ervan uitgegaan dat leerstof niet hoeft te wachten tot een bepaalde fase, maar dat deze nieuwe informatie juist een nieuwe ontwikkeling in gang zet. De groei van de psychologische ontwikkeling van een leerling, kan dus aangemoedigd worden door hetgeen een docent in samenspraak met een leerling aan leerstof aanbiedt. De ontwikkeling van een kind staat dus niet in fases vast, maar is individueel en wordt bepaald door de leerling en zijn omgeving (Elver, 2014). Beide theorieën richten zich niet specifiek op de esthetische ontwikkeling van een mens, maar worden wel vaak als houvast gebruikt om deze aan te koppelen.

Op het gebied van esthetische ontwikkeling zijn er naast fasentheorieën ook componententheorieën waarbij niet de fases maar de verschillende esthetieke componenten de leidraad zijn, zoals emotionele expressie en realisme (Van Meel-Jansen, 1998). Binnen deze theorieën wordt gezegd dat de voorkeur of gevoeligheid voor bijvoorbeeld emotionele expressie in kunst, groeit gedurende een mensenleven. Van Meel-Jansen (1998) deed een analyse van deze theorieën en van diverse fasentheorieën. Ze onderbouwde met een meta-analyse van empirisch onderzoek een eigen theorie: het pentagram model. Dit model richt zich op de esthetische ontwikkeling van mensen op het gebied van beeldende kunst. Het pentagram heeft de vorm van een ster met vijf punten. Elke aspect van de ontwikkeling is weergegeven in een sterpunt: A: attractie; R: representatie en realisme; E: emotionele expressie; S: stijl en vorm; I: interpretatie.

Uit de verschillende onderzoeken bleek dat op verschillende leeftijden de sterpunten groter of kleiner kunnen zijn. Zo is “representatie en realisme” op jonge leeftijd een belangrijk aspect voor een esthetische ervaring, maar op volwassen leeftijd is de wens afgenomen van dat kunst moet lijken op de werkelijkheid. Het pentagram model is een combinatie van een fasenmodel (zoals dat van Piaget) en een componentenmodel. Het is een gemengd model dat plaats biedt aan fasen en componenten, aan opeenvolging en aan gelijktijdige ontwikkeling.

Al richt dit onderzoek zich niet op beeldende kunst, toch neem ik het pentagram model mee in mijn onderzoek. Het biedt de mogelijkheid om aan te sluiten bij de in diverse bronnen genoemde fasen en biedt houvast door de indeling in de vijf esthetische aspecten, welke ook toepasbaar zijn binnen het analyseren van de esthetiek van theater. Daarnaast laat het onderzoek van Meel-Jansen zien dat alle vijf de esthetische aspecten op elke leeftijd in meer of mindere mate van belang zijn. Een fasenmodel zou hier minder ruimte voor laten.

### **Deelvraag 1: Welke theatertekens zijn er en hoe worden ze geduid binnen de theatersemiotiek?**

De betekenisgeving binnen theater is een belangrijk onderdeel van het esthetisch ervaren van een voorstelling, aldus Klein (2005). Daarom wil ik eerst definiëren welke tekens binnen het theater vragen om een betekenis. Hiervoor grijp ik terug op de theorie van Fischer-Lichte (1992).

De betekenis gevende tekens die Fischer-Lichte noemt zijn: geluiden, muziek, linguïstische tekens (taalgebruik), para linguïstische tekens (tekstbehandeling), mimische tekens (mimiek), gestische tekens (gebaren en bewegingen), proxemische tekens (beweging in de ruimte), maskering, haardracht, kostuum, ruimteconceptie (ruimte- of locatiegebruik), decor, rekwisieten en belichting.

Er zijn echter in het postdramatisch theater ook andere elementen binnen een voorstelling, die als tekens van betekenis moeten worden gezien, aldus Lehmann (2009). Postdramatische voorstellingen zijn te duiden naar de verschillende kenmerken en variabelen die ik hieronder behandel. Om de verschillende variabele tekensorten van Lehmann gemakkelijk te kunnen terugvinden, zijn deze onderstreept.

Binnen een postdramatische voorstelling staan de verschillende uitingen en uitingsvormen over een onderwerp non-hierarchisch naast of tegenover elkaar. Het publiek kan hier zelf betekenis aan geven. Bovendien kunnen deze verschillende tekens ook gelijktijdig tot het publiek komen. Deze gelijktijdigheid staat centraal. De aandacht moet binnen het postdramatische theater gevestigd worden op het geheel. Doordat een publiekslid niet in staat is om alles tot zich te nemen, ontstaat er een individuele ervaring, maar ook frustratie door de dichtheid van de concentratie van tekens. Het spel tussen een chaotische en desoriënterende overvloed van prikkels, staat tegenover rust door herhaling, lange looptijd, stilte en traagheid. Wat betreft het gevoel van het publiek wordt er door theatermakers ook gespeeld met warmte en koelte. Er is een spel tussen de warme representatie van mensen op het toneel en de koude weergave van de wereld met de eerder genoemde overvloed aan beelden. De weergave wordt nog kouder door het tonen van “de harde werkelijkheid” en het gebruik van abstractie. Verder wordt er op gevoelsniveau bewust gebruik gemaakt van dat het publiek meeleeft met de acteur in het hier-en-nu. Dus dat men niet (alleen) meeleeft met het personage dat de acteur speelt, maar (ook) met de acteur als mens in zijn eigen realiteit. Het publiek is gevoelig voor de fysikaliteit van dit collectieve lichaam, waardoor zij gevaarlijke acties van de speler fysiek meelevert. Verder is er sprake van muzikalisering: een bewust spel van ritme, melodie, accenten en talen bij tekstzegging, maar ook de muzikalisering van tonen, klanken en elektrische geluiden. De vrije dramaturgie van de scenografie is niet geleid door een tekst, maar door visuele kenmerken, waardoor de dramaturgie haar eigen logica kan ontwikkelen. Zo kunnen bijvoorbeeld scènes aan elkaar gemonteerd worden, omdat de houdingen of positionering van de spelers in beide scènes overeenkomen. Verder stelt de voorstelling niet een werkelijk bestaande situatie of een werkelijk verhaal voor. Het theater is in zijn concreetheid een concrete

behandeling van ruimte, tijd, fysikaliteit, kleur, geluid en beweging en representeert niet iets anders. Er wordt hierbij gespeeld met het onderbreken van de werkelijkheid: de grens tussen fictie en werkelijkheid bespeeld op een opvallende en provocerende manier. Daarbij is er een vrijheid in de mate en de vorm waarin het publiek onderdeel wordt van een voorstelling. De grens tussen voorstelling en event vervaagt.

De variabelen tekensystemen van Lehmann zie ik als een bruikbare eigentijdse aanvulling op de tekens van Fischer-Lichte. Vanaf nu zal ik ze tezamen noemen als 'theatertekens'.

## **Deelvraag 2: Is kennis van theatersemiotiek een doel binnen educatieprogramma's bij voorstellingen?**

Een educatieprogramma rondom een theatervoorstelling bereidt deelnemers voor op een voorstellingsbezoek. Een theaterdocent heeft vaak maar twee lessen in aanloop naar een voorstelling om dit voorelkaar te krijgen. In het geval van de voorstelling "Hallo Familie" van MAAS Theater en Dans kreeg ik van Jeugdtheater de Krakeling vooraf uitgewerkte lessen. Binnen deze lessen diende ik het thema "familie" veel aandacht te geven. Dit deed ik door met de leerlingen hierover in gesprek te gaan en door met hen in spel hun eigen families, maar ook absurde families weer te geven. Op deze manier hoopt Jeugdtheater de Krakeling dat leerlingen hun eigen situatie rondom het thema koppelen aan dat van het gespeelde. Het behandelen van het thema, heeft als voordeel dat het verhaal een verrassing blijft.

Vooraf had ik de voorstelling al gezien en ik was bang dat deze voor de leerlingen erg verwarrend zou kunnen zijn. Want binnen de voorstelling liepen, zoals eerder gezegd, de fictieve werkelijkheid en een droomwereld door elkaar heen. Als docent had ik de behoefte om de leerlingen bij de hand te nemen en hen voor te bereiden op de vormkeuzes met bijbehorende tekens in de voorstelling. Ik had ook twijfels, want zou ik hierbij niet teveel voor de leerlingen invullen? Mogen leerlingen bij de podiumkunsten immers niet zelf bepalen wat ze er in zien? Maar zouden ze wel betrokken blijven als ze de voorstelling voor een basaal deel niet zouden kunnen duiden?

Ik besloot de leerlingen toch voor te bereiden op het speelse en overlappende gebruik van de droomwereld en de "echte" wereld in de voorstelling. Niet door letterlijk te benoemen dat dit zou gaan gebeuren, maar door hen het te laten ervaren in oefeningen. Ik voelde deze noodzaak. Als docent dien je immers het ervaren en begrijpen van theatervoorstellingen bij kinderen te verbeteren binnen een educatieprogramma, aldus Aram en Mor (2009). Inzicht in de vormkeuzes van de theatermaker zouden het begrijpen van een voorstelling kunnen verbeteren. Hier lijkt het overdragen van inzicht in theatersemiotiek van belang.

Kinderen en jongeren dienen in educatieprogramma's vaardigheden te ontwikkelen waarmee zij esthetische processen kunnen doorlopen, aldus Goldberg (1984). Leerlingen dienen dus handvatten te krijgen om de schoonheid van theater te zien. Deze esthetische ervaring is een intern cognitief affectief proces van betekenisgeving, intern en tussen mensen, aldus Klein (2005). Docenten kunnen leerlingen dus helpen met kennis en vaardigheden om hen zelf betekenis te laten geven aan theater. Weer lijkt inzicht van theatersemiotiek van belang, maar wordt het niet expliciet genoemd.

Bij het grote en uitgebreide educatieproject TheatreSpace dat in 2014 in Australië is uitgevoerd binnen het voortgezet onderwijs, was het uiteindelijke doel om jongeren ook buiten schooltijd te bewegen om naar het theater te gaan. De doelen binnen het project waren als volgt verwoord:

To achieve a passionate and sophisticated ongoing commitment to theatre, young people need to make theatre themselves, attend theatre as audiences, and learn about theatre through study. Such engagement generates a deep understanding about theatre itself and about humanity more broadly. (Stinson & Burton, 2016, p. 69)

Binnen het project was er o.a. gericht aandacht voor de geletterdheid op het gebied van theater. De leerlingen werden als publieksleden zelfverzekerder, meer betrokken en ervoeren meer plezier bij het kijken van een voorstelling. Door het leren van theorie, het zelf spelen en het lezen, bekijken en analyseren van voorstellingen, waren zij beter in staat een voorstelling te begrijpen en er individueel betekenis aan te geven. Hiervoor grepen de leerlingen onder anderen terug op de geleerde conceptuele kaders, theaterstijlen en symbolen die binnen voorstellingen gebruikt worden. Binnen dit project was er dus duidelijk aandacht voor theatersemiotiek.

Na alle hierboven genoemde doelen binnen theatereducatie concludeer ik dat er in veel educatieprogramma's waarschijnlijk wel aandacht is voor theatersemiotiek, bewust of onbewust. Het wordt echter niet vaak expliciet in de basisdoelen genoemd. Het TheatreSpace project was een uitgebreid traject aan lessen en meerdere voorstellingsbezoeken. Hierin was meer tijd en ruimte voor het behandelen van theatersemiotiek. In korte educatieprogramma's is hier natuurlijk minder tijd voor. Aram en Mor (2009) stellen dat in "traditionele" educatieprogramma's vooral aandacht uitgaat naar het plot en het taalgebruik in de voorstelling en dus niet naar zaken als theatersemiotiek. Zij deden onderzoek naar de meerwaarde van kennis over theatersemiotiek binnen educatieprogramma's. Bij deelvraag 4 zal ik hier verder op ingaan.

### **Deelvraag 3 -Op welke leeftijd staan kinderen en jongeren in hun ontwikkeling open voor de verschillende tekens binnen de theatersemiotiek?**

Om erachter te komen voor welke vormen van theatersemiotiek kinderen en jongeren op bepaalde leeftijden open staan, heb ik mij verdiept in artikelen van Klein (2005) en Goldberg (1984). Zij beschrijven in welke mate kinderen en jongeren op verschillende leeftijden ontvankelijk zijn voor bepaalde theatrale elementen. Aan deze elementen koppel ik de theatertekens binnen de theatersemiotiek. Dit alles plaats ik binnen perspectief met gebruik van het pentagram model van Van Meel-Jansen (1998).

Het onderscheid in ontvankelijkheid per leeftijdsgroep is grof ingeschaald, aldus Klein (2005). Elke persoon verschilt zowel op het gebied van *nurture and nature*. Mensen verschillen in genetische aanleg, maar ook bijvoorbeeld in culturele achtergrond. Ook is er tussen jongens en meiden over het algemeen een verschil. Meiden verplaatsen zich gemakkelijker in personages (empathie). Jongens voelen met een personage mee (sympathie). Herkenbaarheid en het inleven en meeleven bepalen in grote mate de hoeveelheid aandacht die er bij het publiek is.

De mens maakt in zijn ontwikkeling als theatertoeschouwer dezelfde ontwikkeling door als de ontwikkeling van het theater zelf: van het Middeleeuws conventionele theater met stereotypen naar meer poëtisch theater vol verwijzingen en een vrijer gebruik van tijd, plaats en handeling uit de Renaissance en de Romantiek tot het Realisme en Post-Realisme of Eclecticisme van nu, aldus Goldberg (1984). Een jonge onervaren theaterbezoeker heeft dus meer behoefte aan typematig verhalend theater, terwijl een ouder en ervaren publiekslid ook abstractie en een versnipperd verhaal kan waarderen.

Naast de verschuiving van concreet naar meer abstract denken, maken mensen een ontwikkeling door naar grote differentiatie en hiërarchische integratie, stelt Van Meel-Jansen (1998). De verscheidenheid in uitingsvormen binnen kunst worden dus steeds meer gewaardeerd. Mensen kunnen bovendien steeds beter zelf hoofdzaken van bijzaken onderscheiden. Verder is er een verschuiving van een meer egocentrisch standpunt naar een zienswijze die rekening houdt met het perspectief van anderen.

Zowel Klein, Goldberg als Van Meel-Jansen, laten een groei zien bij het kind in ontvankelijkheid voor verbanden, verwijzingen, absurdisme, perspectieven en abstractie. Hieruit valt te concluderen dat niet alle soorten theatertekens op elke leeftijd kunnen worden geduid. Hieronder ga ik in op de analytische vermogens van kinderen en jongeren op verschillende leeftijden op het gebied van theater.

Kinderen staan vanaf het 3<sup>e</sup> of 4<sup>e</sup> jaar open voor andere manieren van leren, buiten het imiteren dat zij tot dan toe hebben gedaan. Vanaf dan staan zij open voor een theatrale ervaring waarin anderen spelen (de acteurs) en waarbij niet zij zelf centraal staan. Hierop volgt de fase waarin kinderen doorkrijgen dat zij kunnen kiezen of ze met het spel van een ander meegaan of niet, zegt Goldberg (1984). Jonge kinderen hebben verder een voorkeur voor kunst met herkenbare elementen uit de werkelijke wereld (realisme), aldus Van Meel-Jansen (1998). Op basis van het bovenstaande concludeer ik dat al vanaf 3 á 4 jaar kinderen in enige mate al de verhaal ondersteunende theatertekens duiden die Fischer-Lichte noemt, zoals: taalgebruik, tekstbehandeling, mimiek, muziek en decor. Zij kunnen deze tekens lezen, mits het gespeelde verhaal rustig en chronologisch verloopt, enigszins realistisch is en geen (tekst)verwijzingen buiten het gespeelde bevat. Ik stel dat de theatertekens van Fischer-Lichte in de basis vrij universeel zijn en buiten het theater ook herkenbaar uit het dagelijks leven en de massamedia.

Vanaf het 4<sup>e</sup> jaar leren kinderen om fictie en werkelijkheid uit elkaar te houden, aldus Klein (2005). Hierdoor zijn zij in staat om samen met de spelers te schakelen tussen het verhaal en de werkelijkheid. Goldberg (1984) voegt hieraan toe dat zij leren wanneer en in welke mate zij als publiek mogen participeren in een voorstelling. Op basis hiervan stel ik dat vanaf deze leeftijd de volgende postdramatische tekensystemen geduid kunnen worden: "Het onderbreken van de werkelijkheid" en wat betreft het participeren: "De grens tussen voorstelling en *event*". Vanaf 4 jaar zouden kinderen dus heen en weer kunnen schakelen tussen het beleven van de voorstelling en het deelnemen aan een daaraan gekoppelde activiteit. Verder noemt Goldberg dat tussen het 4<sup>e</sup> en 7<sup>e</sup> levensjaar kinderen niet alleen bezig zijn met het absorberen van sociale regels, maar dat zij op die leeftijd ook esthetische regels tot zich nemen. Vanaf deze leeftijd houden kinderen zich bezig met wat mooi is en wat niet. Kinderen krijgen bovendien langzaam steeds meer inzicht in het gebruik van bepaalde stijlvormen binnen kunst, aldus Van Meel-Jansen (1998). Ik stel dat op deze leeftijd de ontvankelijkheid wordt gevormd voor de nieuwe theaterstijlen en theatertekens. Door kinderen op deze leeftijd met verschillende vormen van theater in aanraking te brengen, staan zij in de toekomst hier meer open voor. Doordat zij er mee bekend zijn, zullen zij het minder snel bestempelen als "lelijk".

Vanaf het 6<sup>e</sup> jaar kunnen kinderen volgens Klein (2005) een logisch verband tussen oorzaak en gevolg zien in een absurde scène. Absurdisme wordt dus opgepikt, maar parallel hieraan beoordelen en vergelijken kinderen tussen de 6 en 12 jaar theater naar wat zij zien in de wereld om hen heen. Herkenbaarheid is in deze periode dus nog steeds belangrijk.

Zodra kinderen 8 jaar zijn kunnen zij verwijzingen in een toneeltekst oppikken, die verwijzen naar gebeurtenissen buiten het zichtbaar op het toneel gespeelde spel, aldus Klein (2005). Hieruit maak ik op dat de duiding van linguïstische tekens breder wordt. Daarnaast staan volgens Goldberg (1984) kinderen vanaf deze leeftijd tot ongeveer het 12<sup>e</sup> jaar open voor nieuwe theaterregels. De hiervoor geleerde regels en tekens zijn bekend, maar de kinderen zoeken hierin graag grenzen op. Volgens Goldberg is dit de leeftijd waarop kinderen het meest open staan voor het huidige eclectische theater, ofwel het postdramatisch theater. Binnen dit theater wordt er namelijk in de vormkeuzes veel gespeeld met grenzen. Decors zijn bijvoorbeeld niet meer realistisch en het verhaal is niet meer lineair. Dramatische conventies gaan op de schop. Bovendien kunnen kinderen, volgens Klein, vanaf het 9<sup>e</sup> jaar zich verplaatsen in de artiest en zijn bedoelingen met een stuk. Daaruit haal ik op dat zij de vormkeuzes van de regisseur in enige mate betekenis kunnen geven. Waardoor een aantal postdramatische variabele tekens als regiekeuze betekenis kunnen krijgen. Al deze variabele tekens gaan immers in op vormkeuzes van de theatermaker: "gelijktijdigheid", "dichtheid van de concentratie van tekens" en "overvloed" kunnen bijvoorbeeld staan voor de chaos van een ruzie of een droom; "muzikalisering" een spel van ritme zal als zodanig herkend kunnen worden; "concreetheid" kinderen kunnen een meta-positie innemen en de voorstelling zien als een combinatie van ingrediënten van de theatermaker. Vanaf 10 jaar zijn kinderen echter pas in staat verbanden te zien tussen scènes onderling, aldus Klein. Ik plaats dus de kanttekening dat te chaotisch gebruik van de bovenstaande tekensystemen, zonder een heldere chronologische dramatische lijn, voor kinderen jonger dan 10 jaar nog niet te bevatten is.

Daarnaast gaan kinderen langzaam meer waarden hechten aan het herkennen van emoties in kunst, aldus Van Meel-Jansen (1998). Hierdoor zullen de volgende postdramatische variabelen van Lehmann vanaf ongeveer 10 jaar eerder herkend worden: “warmte en koelte” kinderen herkennen het spel van het contrast tussen warm en gevoelig tegenover koud en afstandelijk; “fysikaliteit” er is een bewustzijn van dat de acteur gebruikt wordt om het publiek fysiek mee te laten leven.

Na het 10<sup>e</sup> jaar kunnen kinderen wél een samenhang ontdekken tussen de losse scènes. Zaken als *flashbacks* en droomscènes kunnen als zodanig herkend worden, zegt Klein (2005). Hierdoor wordt, mijns inziens, Lehmanns’ variabele “non-hierarchisch” van toepassing. De scènes kunnen vanaf deze leeftijd dan namelijk ook tegenover en naast elkaar bestaan. Daarnaast kunnen kinderen op deze leeftijd gevoelig gemaakt worden voor Lehmanns’ nog ontbrekende variabele “scenografie”, omdat een door tekst geleide samenhang niet meer noodzakelijk is.

Over de leeftijd tussen de 11 en 15 jaar zegt Goldberg (1984) dat jongeren in een voorstelling actief naar betekenis gaan zoeken die aansluit op thema’s in hun eigen belevingswereld. De waardering van het aspect “attractie”, ofwel het basale gevoel van schoonheid, zoals bij vuurwerk, neemt af. Realisme wordt nog steeds gewaardeerd, maar is minder belangrijk dan in de jonge kinderjaren, aldus Van Meel-Jansen (1998). Aangezien jonge tieners als publiek actief opzoek gaan naar thema’s, vermoed ik dat zij de twee laatst genoemde variabelen, “non-hierarchisch” en “scenografie” steeds beter herkennen.

Vanaf het 12<sup>e</sup> jaar kijken jongeren steeds kritischer naar theater. Zij letten op overdrijvingen in het voorkomen van personages, maar ook andere theatrale elementen worden beoordeeld in welke mate zij storen of raken. Bovendien zoeken zij vanaf deze leeftijd vooral naar de voor al bekende tekensystemen, volgens Klein (2005). Ik stel dat het vervolgens aan smaak en kijkervaring ligt of jongeren en volwassenen nog open staan voor de postdramatische tekens die juist om abstractie en chaos gaan.

In het pentagram model van Van Meel-Jansen (1998) is te zien dat naar de volwassenheid toe de drang naar realisme afneemt en dat het herkennen van stijlen en emoties een belangrijkere rol krijgt bij het waarderen van kunst. Hieruit valt wellicht juist weer ontvankelijkheid voor nieuwe theatertekens te concluderen. Het is de vraag of op volwassen leeftijd het nog gemakkelijk is om nieuwe tekensystemen aan te leren.

#### **Deelvraag 4:-Welke meerwaarde heeft het om leerlingen over theatersemiotiek te leren?**

Theatermakers en educatoren hebben verschillende drijfveren bij het maken van een stuk. Ik noem er twee. Allereerst willen veel jeugdtheatermakers kennis, overdenkingen of ideologieën overbrengen aan een jong publiek. De boodschap met het gewenste effect komt echter niet altijd aan, concludeerde Omasta (2011). Het letterlijk in tekst overbrengen van de boodschap, blijkt niet de effectiefste manier. Dit ervoer ik zelf als toeschouwer bij de voorstelling “Black Memories” van o.a. Aya Danstheater. Zoals eerder genoemd, kwam de te letterlijke toon bij mij betuttelend over, met weerstand tot gevolg. Ofwel: “Children love to learn, but they hate to be thought.” (Sinson & Burton, 1984, p. 110). Dit blijkt dus niet alleen bij kinderen zo te zijn. Bepalender, bij de overdracht van een boodschap, zijn het hierbij gepresenteerde gedrag en de bijbehorende overtuiging, ofwel de manier waarop dit gebeurt, aldus Omasta (2011). Maar deze niet linguïstische uitingsvormen komen dus blijkbaar niet altijd duidelijk over. Kennis waarmee deze uitingsvormen geduid kunnen worden, zou het publiek kunnen helpen bij het destilleren van de boodschap uit een voorstelling.

Een tweede doel van voorstellingen en educatieprogramma’s is om kinderen en jongeren aan te sporen om in de toekomst naar het theater te gaan, aldus Johansen en Glow (2011). Hiervoor is een betrokken en enthousiast publiek cruciaal. Het zelf betekenis kunnen geven aan een voorstelling is hiervoor een voorwaarde. Om kunst betekenis te geven hebben we voldoende kennis en verbeelding nodig, aldus Goldberg (1984). Kennis van theatersemiotiek laat, mijns inziens, ruimte aan de verbeelding van het publiek zelf. Het publiek wordt zo bekend met de

vormen en de betekenis van theatertekens en kan met haar verbeelding zelf inhoud geven aan de voorstelling. Ofwel, een voorbereid publiek kan de dualiteit zien tussen vorm en inhoud. Dit is essentieel bij het betekenis geven van kunst, stelt Suzanne Langer (1953).

Bij het klassieke Griekse theater was er al sprake van theatersemiotiek met een symbolische theatertaal. De gespeelde verhalen gingen over goden. Het spel was dus niet zuiver mimetisch, maar reflecteerde indirect het dagelijks leven. Door het gebruik van een symbolische taal kon het publiek toch begrijpen wat er verteld werd en in welke context. Deze taal kennen we nu als theaterconventies en wordt nog steeds gebruikt, aldus Goldberg (1984). Hierdoor weten we bijvoorbeeld dat wanneer een speler transformeert (door bijvoorbeeld zijn masker te wisselen), hij een andere rol speelt. Deze basale theaterconventies zijn terug te vinden in de eerder genoemde theatertekens van Fischer-Lichte. Kennis van deze basale tekensystemen zorgt ervoor dat het publiek het verhaal van de voorstelling kan volgen.

Bij hedendaagse kunst is het verhaal veel moeilijker te vatten. Voor het begin van de twintigste eeuw representeerde een kunstwerk iets uit de zichtbare wereld of de verbeelding: het vertelde een verhaal. Ook in de hedendaagse kunst is deze representatie vaak aanwezig, zij het vaak in een complexere vorm, versneden, vertekend en geplaatst tegenover onsamenhangende vormen (Van Meel-Jansen, 1993). Dit herken ik in de complexiteit van het postdramatisch theater

Een publiek krijgt bij zowel dramatische als postdramatische voorstellingen een breed scala aan stimuli, zoals taal, gedrag, muziek, kostuum en symbolen. Deze tekens komen veelal tegelijk, zonder de mogelijkheid om iets terug te zien of te horen. Meestal kunnen mensen zich maar op één ding tegelijk concentreren, waardoor veel stimuli gemist worden. Als publiekslid zijn we ons hiervan bewust. Het is de taak van de regisseur om onze blik te richten op hetgeen dat het belangrijkste is. Toch is het essentieel om publieksleden te helpen bij het ontwikkelen van gereedschappen om esthetische processen te doorlopen (Goldberg, 1984).

Het is onze gemeenschappelijke verantwoordelijkheid dat kinderen en jongeren plezier en waardering ervaren binnen en voor de kunsten. Theater is een belangrijke vorm van artistieke expressie binnen onze cultuur. Opvoeders en educatoren besteden veel aandacht aan de verschillende soorten media waaraan kinderen en jongeren worden blootgesteld. Aandacht voor het duiden van theater hoort daar ook bij. Theater is echter een moeilijker toegankelijk medium dan bijvoorbeeld televisie of internet en vraagt daarom extra aandacht (Aram en Mor, 2009).

Anders dan volwassenen, hebben kinderen eerder moeite met het interpreteren van een voorstelling. Volwassenen nemen hun levenservaringen mee. Volwassenen herkennen in een voorstelling eerder morele problemen, persoonlijke en sociale motieven en interne en sociale conflicten van de personages. Al heeft een volwassene weinig kennis van theater, hij kan altijd terugvallen op zijn sociale vaardigheden en ervaringen. Een kind kan dat minder makkelijk. Zijn sociale vaardigheden zijn nog niet volledig ontwikkeld en hij heeft minder sociale ervaring. (Aram & Mor, 2009)

Leerkrachten op de basisschool willen over het algemeen hun leerlingen goed voorbereiden op een voorstellingsbezoek. Zij behandelen vaak het verhaal van de te bezoeken voorstelling binnen de lessen voor het theaterbezoek, zeggen Aram en Mor (2009) over het onderwijs in Israël. Dit doen de leerkrachten omdat het verhaal en de gespeelde theatertekst van elkaar verschillen. Er is een overtuiging dat leerlingen daarom vooraf het verhaal al goed moeten kennen. Theater wordt als discipline door de leerkrachten dus niet behandeld als een systeem van verschillende artistieke uitingen, maar als een eendimensionaal homogeen werk.

Echter, leerlingen die voor de voorstelling een educatieprogramma kregen dat juist gericht was op theatersemiotiek, begrepen het gespeelde verhaal en de gesproken taal net zo goed als de leerlingen met een traditioneel educatieprogramma, bleek uit onderzoek van Aram en Mor (2009). Het traditionele programma was enkel gericht op het behandelen van het plot van de voorstelling.

Kennis van het plot neemt voor de kijker echter alle verassing en spanning van het stuk weg. Het kijken wordt dan slechts een vergelijkingsoefening tussen voorstelling en de vooraf gekregen informatie. De meeste aandacht wordt gecreëerd als er een balans is tussen nieuw en

bekend, stelt Klein (2005). Bovendien lijkt mij het lastig om bij postdramatisch theater vooraf alle verschillende korte verhaallijnen te behandelen.

Het educatieprogramma rond theatersemiotiek van Aram en Mor (2009) gaf de leerlingen (5 á 6 jarigen) handvatten voor begrijpen van theatrale tekens als: beweging, decor, muziek en rekvisieten. Ze leerden de verschillende aspecten herkennen en benoemen. Verder leerden de leerlingen de functies van de verschillende theateraspecten en speelden hiermee binnen drama-oefeningen. Dit alles zorgde ervoor dat zij verbindingen en associaties tussen deze onderdelen konden leggen. Deze jonge kinderen konden met de opgedane kennis en ervaring zowel het verhaal als de theatrale semiotische componenten tot zich nemen, ofwel het geheel.

Oudere kinderen zoeken bij het kijken naar een voorstelling naar betekenissen vanuit hun bestaande tekenschema's, aldus Klein (2005). Een kind dat eerder een aantal kinderopera's gezien heeft, zal dus vervolgens gemakkelijker de genre specifieke tekens van opera kunnen duiden dan een kind zonder deze ervaring. Tussen het 4<sup>e</sup> en 7<sup>e</sup> jaar vormen kinderen hun esthetische regels, stelt Goldberg (1984). Dan vormen kinderen hun beeld van wat mooi is en wat niet en staan zij meer open voor nieuwe stijlen. Ik stel dat het individuele scala van comfortabele tekenschema's grotendeels op deze jonge leeftijd wordt gevormd. Deze levensfase is dus hét moment om kinderen kennis te laten maken met diverse theaterstijlen en theatertekens, zodat zij hiermee bekend raken.

Na deze fase komt er volgens Goldberg (1984) nog een periode waarin leerlingen openstaan voor nieuwe theatertekens. In de periode tussen het 8<sup>e</sup> en 12<sup>e</sup> jaar zijn kinderen opzoek naar de grenzen van de voor hen bekende regels. Juist het doorbreken van de bekende theaterregels en tekens spreekt dan aan. Er komt bij dit publiek mogelijk interesse voor het eclectisch theater met haar diverse postdramatische tekensystemen (Goldberg, 1984). Dit niet alleen, omdat zij dit cognitief beter aankunnen, maar ook omdat het in de behoefte voorziet van het verkennen en doorbreken van regels. Kennis van theatersemiotiek helpt deze leerlingen bij deze ontdekkingstocht en helpt hen hiërarchie aan te brengen in de veelheid van tekens.

Tegenover alle aan leeftijd gekoppelde adaptieve redenen, stelt Klein (2005) dat onafhankelijk van leeftijd en ervaring met theater er rituele en instrumentele kijkers zijn. De rituele kijker kijkt passief en zoekt naar hetgeen dat hij al kent binnen een voorstelling en ziet het zuiver als vermaak. De instrumentele kijker is nieuwsgierig en verwacht iets te leren uit een voorstelling. Hieruit maak ik op dat een instrumentele toeschouwer open zal staan voor onbekende of onverwachte theatertekens. Voor een rituele toeschouwer kan echter een brede kennis van theatertekens van belang zijn. Hij zou onbekende of onverwachte theatertekens niet als zodanig herkennen, waardoor zijn betrokkenheid bij de voorstelling zou kunnen afnemen. Kennis van theatersemiotiek is dus niet alleen van meerwaarde voor kinderen.

Dat opgedane kennis van theater essentieel is voor het begrip van, de waardering voor en plezier aan voorstellingen, beaamden de leerlingen (15 á 16 jarigen) binnen het educatieproject TheatreSpace, aldus Stinson en Burton (2016). Bovendien leidt het aanleren van theatersemiotiek, niet alleen tot het beter begrijpen, maar ook tot meer aandacht voor theater, stelt Klein (2005).

De kennis van theatertekens bood de leerlingen in het project van Aram en Mor (2009) bovendien de mogelijkheid om verfijnd een eigen individuele interpretatie van het stuk te vormen. Daarnaast gaf het de leerlingen gereedschap om vervolgens andere voorstellingen betrokken te volgen, te ordenen en te interpreteren. Ook de leerlingen in het TheatreSpace project bleken beter in staat hun individuele betekenis te geven aan de theateruitvoering, aldus Stinson en Burton (2016).

Dit vermogen tot interpretatie zorgt ervoor dat een voorstelling langer herinnerd wordt, stellen. Aram en Mor (2009). Bovendien staan ervaren theaterbezoekers, volgens Stinson en Burton (2016), meer open voor experimenteel theater of voor hen onbekende theatergenres. Kortom kennis van theatersemiotiek maakt leerlingen tot een zelfstandig publiek.

## Conclusie

In de inleiding van dit literatuuronderzoek behandelde ik het dilemma dat ik ervaar als theaterdocent in educatieprogramma's bij voorstellingen. Ik vroeg mijzelf af in hoeverre ik leerlingen moet voorbereiden op een theaterbezoek. Volstaat het behandelen van het thema van de voorstelling? Het vooraf behandelen van het plot is ook een mogelijkheid. Daartegenover heb ik de individuele interpretatie van een toeschouwer hoog in het vaandel staan. Het weten van het plot kleurt de ervaring. Een publiek heeft echter voor betrokkenheid wel een goede balans tussen bekend en onbekend nodig. Er is dus wel degelijk een noodzaak van voorkennis. Bij sommige voorstellingen zal de voorkennis van leerlingen voldoende zijn. Echter bij postdramatische voorstellingen die geen lineaire verhaallijn volgen vermoedde ik dat voorkennis bij een jong (onervaren) publiek wenselijk is. Aangezien het bij deze voorstellingen niet meer draait om één lineair verhaal, helpt het de leerlingen natuurlijk om kennis van het thema te hebben. Ik twijfel er echter aan of dit altijd voldoende is. Kennis van de theatertekens ofwel theatersemiotiek zou leerlingen meer handvatten kunnen geven bij het duiden en interpreteren van een voorstelling. Maar ook hierbij kan teveel aan kennis de kijkervaring minder spannend en verassend maken. Deze twijfel bracht mij tot de onderzoeksvraag:

### **Welke kennis op het gebied van theatersemiotiek hebben leerlingen (in diverse leeftijdscategorieën) nodig om hun betrokkenheid bij een voorstelling te vergroten?**

In de eerste deelvraag ging ik in op welke theatertekens er zijn binnen de theatersemiotiek. Ik onderscheidde twee groepen. Als eerst behandelde ik de basale dramatische theatertekens die uitgebreid zijn beschreven door Fischer-Lichte, zoals: taalgebruik, tekstbehandeling, mimiek en vele anderen. Ten tweede noemde ik de postdramatische tekens die meer gaan over de vormkeuzes van theatermakers binnen het postdramatische theater. Deze voorstellingen hebben een meer montage-achtig karakter zonder lineaire verhaallijn. Lehmann vormde een uitgebreide lijst van postdramatische variabele tekens, zoals het gebruik van warmte en koude, gelijktijdigheid en overvloed. Bij deze tekens wordt het publiek uitgedaagd om niet naar de losse elementen, maar naar het geheel van de voorstelling te kijken.

Vervolgens werden bij de tweede deelvraag de doelen van educatieprogramma's tegen het licht gehouden. Binnen de gevonden en behandelde doelen, werd één maal kennis van theatersemiotiek genoemd als concreet doel. Wel bleek indirect uit de andere beschreven doelen dat het overdragen van deze kennis gewenst was. Het was immers een terugkerend doel om de leerlingen te helpen bij het begrijpen van de voorstelling. Ook was het van belang dat leerlingen handvatten kregen om zelf de waarde en schoonheid van kunst in te zien. Bij uitgebreide educatieprojecten is het overbrengen van kennis van theatersemiotiek mogelijk wel een concreet doel, zoals bij het genoemde TheatreSpace project. Bij korte projecten rondom één voorstelling lijkt gerichte aandacht voor deze semiotische kennis gering. Deze ervaring kan ik beamen vanuit de praktijk als theaterdocent.

Bij de derde deelvraag toonde ik het resultaat van mijn onderzoek naar wanneer kinderen en jongeren in hun ontwikkeling openstaan voor de verschillende tekens binnen de theatersemiotiek. Hieruit viel op dat er twee periodes zijn waarbinnen kinderen duidelijk openstaan voor het vormen van een eigen te begrijpen schema van tekens. Allereerst de periode tussen het 4<sup>e</sup> en 7<sup>e</sup> levensjaar. Kinderen vormen in die periode hun beeld van wat mooi is en wat niet. Als zij in die periode kennismaken met een veelheid van theatergenres met bijbehorende tekens, dan vergroot dit het gebied van tekens en genres waar zij open voor staan. Zij zijn er immers mee bekend geworden. Het is wel afhankelijk van de leeftijd hoe complex een theaterstuk kan zijn. Een te complexe voorstelling kan mogelijk in het hokje "lelijk" belanden. Met als gevaar dat er een hardnekkig negatief oordeel ontstaat over een bepaalde theaterstijl met haar tekens. Vervolgens staan kinderen tussen de 8 en 12 jaar weer open voor nieuwe theaterregels. Op die leeftijd hebben kinderen namelijk de behoefte om de voor hen bekende regels weer op de schop te nemen en er mee te experimenteren. De dramatische tekens van Fischer-Lichte met de bijbehorende regels zijn niet altijd meer spannend genoeg. Hierdoor komt

er ruimte voor het meer postdramatische theater met de daarbij behorende variabele tekensystemen.

Tot slot ging ik in op de meerwaarde die kennis van theatersemiotiek kan hebben voor kinderen en jongeren. Het bleek uit onderzoeken dat door kennis van theatersemiotiek niet alleen het verhaal van de voorstelling goed overkwam, maar dat leerlingen ook beter in staat waren het verhaal op zichzelf te betrekken en te interpreteren. Binnen de veelheid van tekens waren de leerlingen beter in staat sneller betekenis te geven en de tekens hiërarchisch te ordenen. De leerlingen bleken kortom beter in staat om het geheel van de voorstelling waar te nemen. Dit is een voorwaarde bij het beleven van een postdramatische voorstelling. Het vooraf behandelen van het plot t.b.v. de duiding is dus niet nodig, dit heeft namelijk enkel tot gevolg dat de verrassing en spanning bij de voorstelling wordt weggenomen. Bij postdramatische voorstellingen is er bovendien sprake van meerdere losse verhaallijnen en zou het vooraf behandelen daarvan ingewikkeld worden. Een ander voordeel van de semiotische kennis was, dat de leerlingen de voorstelling beter onthielden en zij ook beter toegerust waren om toekomstige voorstellingen betekenis te geven en te interpreteren. Daarnaast bleken leerlingen vervolgens meer open te staan voor andere theatergenres en experimenteel theater. Kortom kennis van theatersemiotiek maakte van de leerlingen een zelfstandig publiek.

Rest mij antwoord te geven op de onderzoeksvraag. Welke semiotische voorkennis een leerling nodig heeft voor betrokkenheid bij een voorstelling, is erg afhankelijk van de individuele leerling en de bewuste voorstelling. Voor betrokkenheid is een balans tussen bekend en onbekend nodig. Een teveel aan kennis doet de betrokkenheid afnemen. Als het thema of verhaal van een voorstelling bekend is, maar er wordt een onbekende theaterstijl met onbekende theatertekens gebruikt, kan de balans wellicht al goed zijn. Het is dan voor de betrokkenheid niet altijd noodzakelijk om leerlingen veel te leren over theatersemiotiek. Maar als zowel het verhaal of thema en de theatertekens onbekend zijn, is kennis van theatersemiotiek prettig om de balans te herstellen. Wat bekend is en wat niet, is natuurlijk afhankelijk van de levenservaring en de ervaring met theater. Dit bepaalt dus mede wanneer het overdragen theatersemiotische kennis van belang is.

Veel hedendaagse voorstellingen hebben tegenwoordig een montage-karakter. Ze zijn dus postdramatisch en bevatten een grote hoeveelheid aan verschillende theatertekens. Deze tekens komen, meer dan in het dramatisch theater, tegelijk op het publiek af. Het duiden van een dergelijke voorstelling kan ingewikkelder zijn. Met name voor leerlingen tussen de 4 en 7 jaar kan deze vorm van theater moeilijker zijn om te duiden. Zij kunnen hierbij kennis van theatersemiotiek op dit gebied goed gebruiken. Tussen de 8 en 12 jaar staan kinderen echter open voor deze variabele theatertekens uit het postdramatische theater. Zij appreciëren het doorbreken van de voor hen meestal bekende (dramatische) regels en tekensystemen. Na het 12<sup>e</sup> jaar vallen leerlingen, bij het duiden van een voorstelling, veelal terug op de voor hen bekende tekensystemen. Als er een vermoeden is dat theatertekens voor deze jongeren verwarrend of storend ervaren kunnen worden, dan is er een grote noodzaak om hen bekend te maken met de bewuste theatertekens. Anders is er grote kans dat de betrokkenheid afneemt. Het is dus van belang dat leerlingen vooral voor hun 12<sup>e</sup> jaar kennis en ervaring opdoen met een diversiteit aan theatergenres met bijbehorende theatertekens.

Door leerlingen kennis te bieden van theatersemiotiek, kunnen zij in de toekomst zelf betekenis geven aan theater. Zo zijn zij voorbereid op een leven vol prikkelende theatermomenten. De kennis van theatertekens kan hen daarnaast helpen andere kunstuitingen betekenis te geven. Bovendien is het een goed gereedschap om zelf tot creatief werk te komen.

## **Aanbeveling**

Workshopdocenten en leerkrachten streven betrokkenheid bij theatervoorstellingen na. Wellicht wordt er vaak op korte termijn gedacht en gaat het hen om de betrokkenheid bij die ene voorstelling die eraan zit te komen. Een leerkracht is met een lesbrief in de hand wellicht geneigd om zich met de leerlingen vooral met het thema of het verhaal van de voorstelling bezig

te houden. Ik wil een lans breken voor dat leerkrachten vaker aandacht geven aan theatersemiotiek, zowel voor als na een voorstelling. Op deze manier worden de leerlingen zelfstandige en betrokken toeschouwers. Het alleen ervaren van verschillende theaterstijlen en theatertekens in voorstellingen, is niet genoeg om in de toekomst een veelheid aan verschillende voorstellingen te duiden. Kunsteducatoren dienen te inspireren in hun lesbrieven om leerkrachten bewust, bekend en comfortabel te maken met de kennis en overdracht van theatersemiotiek. Ook theaterdocenten in educatieprogramma's kunnen door kunsteducatoren geïnspireerd worden om meer aandacht te geven aan theatersemiotische kennis.

Door leerlingen zelfstandig te maken in het betekenis geven aan theater, kunnen zij een eigen interpretatie geven aan voorstellingen en dit koppelen aan hun eigen belevingswereld. Zij zullen meer geraakt en geïnspireerd worden, daar waar kunst voor bedoelt is. Bovendien herinneren zij zich voorstellingen beter en gaan zij meer open staan voor andere en experimentelere vormen van theater. Door ons toekomstige publiek goede handvatten te geven, kan het theater zich blijven vernieuwen. Zo blijft er voor iedereen een goede balans tussen bekend en onbekend en blijft de verwondering!

## Bronnen

- Aram, D. & Mor, S. (2009). Theatre for a young audience: how can we better prepare kindergartners for the experience? *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14, 391-409. [Peer Reviewed Journal]
- Fischer-Lichte, E. (1992). *Semiotics of theater*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Goldberg, M. (1984). The child audience: Toward a theory of aesthetic development. *Children's Literature Association Quarterly*, 9, 108-110. [Peer Reviewed Journal]
- Johanson, K. & Glow, H. (2011). Being and becoming: Children as audiences. *New Theatre Quarterly*, 27, 60-70. [Peer Reviewed Journal]
- Klein, J. (2005). From children's perspectives: A model of aesthetic processing in Theatre. *Journal of Aesthetic Education*, 39, 40-57. [Peer Reviewed Journal]
- Langer, S. K. (1953). *Feeling and Form*. New York, NY: Scribner.
- Lehmann, H. & Jürs-Munby, K. (2006). *Postdramatic theatre*. London, United Kingdom: Routledge.
- Meel-Jansen van, A (1998). *Veelzijdig zien*. Leiden, Nederland: Universiteit Leiden, faculteit der sociale wetenschappen, sectie klinische en gezondheidspsychologie.
- Omasta, M. (2011). Artist intention and audience reception in theatre for young audiences. *Youth Theatre Journal*, 25(1), 32-50. [Peer Reviewed Journal]
- Stinson, M. & Burton, B. (2016). Keeping the stage alive: The impact of teachers on young people's engagement with theatre. *Youth Theatre Journal*, 30, 68-78. [Peer Reviewed Journal]