



Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Tussen poppenkast en figurentheater. Schets van en
reflectie op de evolutie van het pedagogische
poppenspel in Vlaanderen.

Marieke Breyne

Promotor: Prof. Dr. Frank Simon

Scriptie neergelegd tot het behalen van de graad van licentiaat in de Pedagogische
Wetenschappen, optie Onderwijspedagogiek
Academiejaar: 2007-2008



Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Tussen poppenkast en figurentheater. Schets van en
reflectie op de evolutie van het pedagogische
poppenspel in Vlaanderen.

Marieke Breyne

Promotor: Prof. Dr. Frank Simon

Scriptie neergelegd tot het behalen van de graad van licentiaat in de Pedagogische
Wetenschappen, optie Onderwijspedagogiek
Academiejaar: 2007-2008

Woord vooraf

Ik had het zelf nooit kunnen voorspellen dat dit werk ‘zo’n pak’ met ‘zo’n impact’ zou worden, dat een thema mijn hart en hoofd zo kon inpalmen en mijn kennisdrang -nog net op tijd, aan het einde van een ‘levenslange’ schoolcarrière - zou doen aanzwellen tot nooit eerder geziene proporties. Ik had het niet verwacht dat een onbekend domein mijn zintuigen zou aanscherpen en zich zou toe-eigenen, dag en nacht.

En toch geschiedde het. Mijn hoop om ‘de ander iets te bieden’ werd ingevuld- en overvuld, daar deze verhandeling ook mij veel heeft geschonken.

In het begin was er slechts een zaadje, een idee. Dat dit werk tot boom is uitgegroeid, waar ik zelf ook de vruchten van kan proeven, valt te danken aan de steun van heel wat medetuiniers.

Ik wil graag Professor Dr. Simon bedanken voor het geloof in dat kleine zaadje, het aanwijzen van vruchtbare bodem en het wieden van het onkruid dat deze jonge boom dreigde te verzwelgen.

Alle personen met een passie voor poppenspel bedank ik voor hun verhalen die als levend water het zaad deden ontkiemen en gedurig deden groeien.

In het bijzonder een dankjewel aan poppenspeler Freek Neiryneck en zijn vrouw voor de hartelijke ontvangst en warme maaltijden, waardoor zelfs donkere nachten de boom niet klein konden krijgen

Mijn thuisfront zijn de wortels die dit werk, ook bij hevige windvlaag, op zijn plaats hielden. Ik bedank hen allen graag voor de morele en concrete hulp, voor het geduldig wachten op de eerste knoppen, voor het snoeien van de toppen net voor de finish, voor het technisch onderhoud en het nagenieten van zijn vruchten.

En ten slotte wil ik ook mijn omringende omgeving bedanken. Zij vormden het zonlicht waarnaar de boom zich steeds kon keren.

Inhoudsopgave

Woord vooraf

Inleiding

DEEL I: ONDERZOEK.....	11
1. ONDERZOEKSVRAGEN	11
2. ONDERZOEKSMETHODIEK	12
3. ONDERZOEKSKWALITEIT.....	17
4. METHODOLOGISCH BESLUIT.....	18
DEEL II: PEDAGOGISCH POPPENSPEL: INLEIDING.....	20
1. POPPENSPEL ALGEMEEN	20
1.1 Oorsprong	20
1.2 Geschiedenis.....	22
2. PEDAGOGISCH POPPENSPEL	32
2.1 Terminologie.....	32
2.2 Geschiedenis.....	35
DEEL III: PEDAGOGISCH POPPENSPEL: EVOLUTIES.....	41
1. DE POP	41
1.1 De traditionele pop wordt opgevoed	41
1.2 20ste eeuw: uiterlijke evolutie	45
1.3 Verklaringen.....	47
1.4 20ste eeuw: innerlijke evolutie	53
1.4.1 Genuanceerde karakters.....	53
1.4.2 Minder gezags- en machtsrelaties.....	56
1.5 Verklaringen	58
2. DE INHOUD	59
2.1 Van expliciet naar impliciet moraliserend.....	60
2.2 Fantasie of realiteit?	64
2.3 Genre.....	68
2.4 Verhalenstructuur en happy end.....	76
2.5 Verklaringen.....	79
3. DE TAAL.....	83
3.1 Vroeger: AN.....	83
3.2 Nu: AN + dialect	86
3.3 Verklaringen.....	89
4. HET DECOR.....	91
4.1 Van poppenkast naar figurentheater	91
4.2 Verklaringen.....	96
5. HET PUBLIEK	100
5.1 Volwassenen of kinderen?	100
5.2 Welk schoolniveau?.....	103
5.3 Een heterogeen publiek	107
5.4 Verklaringen.....	115
6. HET DOEL	122
6.1 Eerste helft 20 ^{ste} eeuw: leiden tot de norm	122
6.2 Jaren '70- '80: meer en nieuwe functies	127
6.2.1 Verbeelding, expressie en creativiteit.....	127
6.2.2 De pop als medium	127
6.2.3 De pop als therapeut	131
6.2.4 De pop als voorlichter.....	133
6.3 Jaren '80- '90.....	137
6.3.1 Cognitieve ontwikkeling.....	137
6.3.2 Sociale en emotionele ontwikkeling	138
6.4 Vandaag.....	143
6.4.1 Meer functies.....	143

6.4.2 Combinatie van functies	147
6.5 Verklaringen.....	150
7. INTERACTIE.....	153
7.1 Interactie leerkrachtoppenspeler-publiek.....	153
7.2 Interactie leerlingoppenspeler-publiek.....	158
7.3 Verklaringen.....	160
8. BESLUIT	165
8.1 Samenvatting evoluties	165
8.2 Kindbeelden.....	170
8.2.1 De ontdekking van het kind.....	170
8.2.2 Het reformpedagogische kindbeeld	173
8.2.3 Het hedendaagse tweezijdige kindbeeld	180
8.2.3.1 Participatie/minder kind	180
8.2.3.2 Protectie/meer kind	185
8.2.3.3 Verzoening	190
8.3 Continuïteit.....	192
DEEL IV: ONDERSTEUNING VAN DE LEERKRACHT-POPPENSPELER.....	196
1. DE TAAK VAN DE LEERKRACHT-POPPENSPELER	196
2. ONDERSTEUNING VAN DE LEERKRACHT	201
2.1 De opleiding	201
2.2 De nascholing.....	216
2.3 Formele documenten	219
2.4 Concreet materiaal.....	226
2.4.1 Poppen(spelen)	226
2.4.2 Lesmappen.....	228
2.4.3 Adviesliteratuur	230
3. BESLUIT	232
3.1 Samenvatting	232
3.2 Adviezen.....	235
DEEL V: SPANNINGEN	239
1. POPPENSPEL EN NIEUWE MEDIA.....	239
2. TRADITIONEEL - ARTISTIEK - PEDAGOGISCH POPPENSPEL.....	249
2.1 Spanning traditioneel-pedagogisch	249
2.2 Spanning artistiek-pedagogisch.....	253
2.3 Spanning artistiek-traditioneel	255
2.4 Naar een verzoening?.....	256
3. BESLUIT	260
DEEL VI: BESLUIT.....	261
1. ALGEMEEN OVERZICHT	261
2. AANZET TOT VERDER ONDERZOEK	264
3. DE TOEKOMST?.....	270
DEEL VII: BIBLIOGRAFIE.....	272
DEEL VIII: BIJLAGEN	287
1. EXTRA ONDERZOEKSINFO	287
1.1 Bronnen	287
1.2 Logboek	290
1.3 Gesprekken	292
1.3.1 Gesprek Antoon Debeuf (11/09/06).....	292
1.3.2 Gesprek met Yves Bondue (14/09/06).....	292
1.3.3 Gesprek met Dieter Vanoutrive (09/11/06)	292
1.3.4 Gesprek met Jos De Backer (17/08/07)	292
1.3.5 Gesprek met Jan Vanhoute (22/08/07).....	292
1.3.6 Gesprek met Koen Crul en Lien Werbrouck (24/08/07).....	292
1.3.7 Gesprek met Maria Vervisch (27/08/07)	292
1.3.8 Gesprek met Kathleen Meersseman (04/09/07).....	292
1.3.9 Gesprek met Christiane Pecceu en Paula Lewyllie(04/09/07)	292
1.3.10 Gesprek met Leen Debrabander (05/09/07).....	292
1.3.11 Gesprek met Hendrik Debruyne (06/09/07).....	292

1.3.12 Gesprek met Roselinde Kino (06/09/07)	292
1.3.13 Gesprek met Steef Coorevits (10/09/07).....	292
1.3.14 Gesprek met Jef Coulebier (10/09/07).....	292
1.3.15 Gesprek met Jan missine (11/09/07).....	292
1.3.16 Gesprek met Katrien Van De Putte (11/10/07).....	292
1.3.17 Gesprek met Paul Contryn (16/10/07)	292
1.3.18 Gesprek met Gert Boullart (17/10/07).....	292
<i>1.4 Afbeeldingen</i>	292
2. OVERZICHT SOORTEN POPPEN	295

Inleiding

Poppenspel, plezant ...

Kon je niets deftiger nemen?

Hoe kom je daar bij?

Poppenspel, ja waarom niet, maar dat zal niet simpel zijn...

Wacht, ik ken iemand die iemand kent die je zeker nog kan helpen...

Mijn onderzoeksthema werd veelal met een verbazend knikje onthaald. Voor mij lag het echter in het verlengde van een breder domein waar ik al jaren geleden mijn hart aan verloor: 'het theater'.

De keuze voor het poppenspel en niet voor een historisch onderzoek omtrent schooltoneel of voordracht werd ingegeven door verschillende factoren. Op het moment dat ik een onderzoeksthema moest vastpinnen, schonk wijlen Bart Dejaegher zijn collectie aan het onderwijsmuseum in Ieper. Mijn thesispromotor Prof. Dr. Frank Simon, zetelend in de commissie van het onderwijsmuseum, zag onmiddellijk een mogelijke verbinding tussen mijn toneelvoorliefde en deze schenking. En deze verbinding bleek vruchtbaar: ze bracht niet alleen deze thesis voort maar ook een tentoonstelling omtrent poppenspel, waarvan ik het concept tijdens mijn stage mocht uittekenen.

Daarenboven koos ik dit thema omdat het me intrigeerde. 'Het onbekende verleidt' schrijft Mélanie Surmont. Ik wist vooraf absoluut niets af van poppenspel en was gewoon erg nieuwsgierig naar de plaats ervan in de geschiedenis, de wereld, de maatschappij en het Vlaamse onderwijs. Het poppenspel verleidde me met zijn vele mogelijkheden tot onderzoek. En ook zijn underdogpositie speelt een rol. Al heel mijn leven gaat mijn sympathie en interesse uit naar 'zaken in de marge', zoals het poppenspel. (De plaats van poppenspel in de bieb weerspiegelt zijn plaats in de maatschappij: naast circus en cabaret op de rand van de scène, in de schaduw van 'de echte kunst'.) Door het poppenspel van dichterbij te bestuderen had ik ook het gevoel dat ik iets goed deed, een beetje als het redden van een bedreigde diersoort.

Ik koos dit thema dus vooral met mijn hart en niet met mijn hoofd. De licht verbaasde en vaak sceptische reacties van naasten zijn dan ook niet onlogisch. Iedereen vindt poppenspel een 'plezant' thema, maar weinigen zijn overtuigd van de mogelijkheid tot wetenschappelijk onderzoek, en rationeel gezien hebben ze niet volledig ongelijk. Wetenschappers staan kritisch vanuit een besef van bronnenschaarste en/of een nooit verdwenen minachting tegenover dit kinderspel. De gewone man is kritisch vanuit een ervaren verbondenheid en een vrees dat de rationalisering van hun nostalgische mijmering de warmte uit het spel zal knippen.

Maar dit scepticisme wil niet zeggen dat ze me niet willen bijstaan in het voeren van onderzoek, integendeel. Juist omdat er nog niet veel over bekend is en vanuit een kritische ingesteldheid tegenover 'het vinden van een waarheid' durft ieder zich te engageren in theorievorming en betekenisgeving. Mijn zoektocht naar bronnen was dan ook een echt 'viavia-proces' en mijn eigen theorievorming werd sterk gekleurd door anderen.

De reacties van anderen deden me soms twijfelen, zelfs mijn eigen hoofd heeft op bepaalde momenten de keuze van mijn hart vervloekt. Maar uiteindelijk was het juist de diversiteit en de emotionele betrokkenheid van deze reacties die me stimuleerden om het onderzoek verder te zetten.

In het eerste deel wordt beschreven hoe ik dit onderzoeksthema in verschillende onderzoeksvragen tracht te vatten, die uitgewerkt worden in deel 2, 3, 4 en 5. Een kort overzicht van de inhoud:

Het eerste deel geeft een schets van mijn onderzoeksopzet. De constructie van een onderzoeksvraag, de methodes van data verzamelen en analyseren en een sterkte-zwakke analyse van de onderzoekskwaliteit komen hierin aan bod. Ik tracht ook aan te geven waarom ik mijn onderzoek graag situeer binnen de nieuwe cultuurhistorische stroming 'New Cultural History of Education'.

Deel twee 'Pedagogisch poppenspel: inleiding' vormt een inleiding op deel III, de hoofdmoot van dit werk. Via een parafrasering van de oorsprong en de geschiedenis van het poppenspel en een afbakening van de zelf geconstrueerde term 'pedagogisch poppenspel' tracht ik de lezer voor te bereiden op wat volgt. Deze hoofdstukken zijn informatief, maar weinig reflectief of vernieuwend. Een algemene inleiding in tijd en ruimte bleek noodzakelijk, maar vormde niet de as van mijn mentale vragenmolen of een voldoende antwoord op mijn onderzoeksvraag.

Die centrale onderzoeksvraag wordt wel in het derde deel 'Pedagogisch poppenspel: evoluties' behandeld. Binnen dit hoofdstuk schets ik verschillende evolutielijnen die het pedagogische poppenspel kenmerken en mogelijke maatschappelijke en pedagogische verklaringen daarvoor. Deze evoluties worden daarna geresumeerd, met aandacht voor (dis)continuïteit, en hun verbinding met mogelijke kind- en opvoedingsbeelden wordt nogmaals uitgediept. Dit laatstgenoemde vormt de reflectieve kern. Het is een tussenbesluit dat vorige als volgende hoofdstukken verheldert.

Deel 4 en 5 zijn aanvullend en boren in feite alweer andere onderzoeksvragen aan.

In deel 4 houd ik halt bij de rol van de leerkracht als poppenspeler en de mogelijke ondersteuning die hij daarvoor ondervindt. Verschillende ondersteuningsbronnen worden toegelicht vanuit een persoonlijke overtuiging dat ondersteuning wel degelijk de implementatiemogelijkheden van het spel in de klas kan versterken. Dit hoofdstuk wil opvoeders aanmoedigen om de waardevolle betekenis van het poppenspel ook in de praktijk te integreren.

Deel 5 ten slotte focust op de bredere inbedding van het pedagogische poppenspel in de maatschappij en beschrijft zijn relatie met 'andere media' en 'andere poppenspelen'. Het hoofdstuk 'Nieuwe media' verhaalt op reflectieve wijze de intrigerende relatie tussen het poppenspel en het medium 'televisie'.

In hoofdstuk 2 worden de spanningsverhoudingen tussen het traditionele, artistieke en pedagogische poppenspel gepresenteerd. De relaties tussen deze verschillende soorten spel zijn getekend door verbondenheid en distantiëring, eigen aan elke entiteit in groei.

En ik rond graag af met een besluit. Geen traditioneel besluit waarin andermaal de 'harde' conclusies worden gerepeteerd, maar een zachte golf van gedachten over de onderzoeksmogelijkheden van het pedagogische poppenspel en zijn toekomst.

Het doel van deze thesis is een schets bieden van het pedagogische poppenspel in Vlaanderen en daaromtrent discussie uitlokken. Vanuit de overtuiging dat het poppenspel een onvoldoende erkende pedagogische waarde bezit, moet dit werk een aanzet zijn tot verder

onderzoek, een *trigger* voor andere onderzoekers. Met dit document wordt de zoektocht geopend naar een 'Pollock' die mijn 'ontdekkingen' wil nuanceren.

DEEL I: Onderzoek

1. Onderzoeksvragen

Vanuit mijn beginnersenthousiasme en prikkelende onwetendheid vloeiden een oneindig aantal mogelijke vragen voort. Het oorspronkelijke plan, één vraag eruit lichten en in de diepte onderzoeken, bleek niet zo eenvoudig. Ik merkte al gauw dat een historisch en breed onderzoek over poppenspel de noodzakelijke eerste stap zou zijn, omwille van de afstand tussen mezelf en poppenspel en de onontgonnenheid van het thema.

Daarom opteerde ik voor een ruime onderzoeksvraag die een historische schets van het poppenspel beoogt. Een historische schets ontbloot duidelijker continuering en/of breuklijnen waardoor we het hedendaagse bestaan en de mogelijke toekomst van het poppenspel gemakkelijker kunnen begrijpen.

Deze schets wordt wel beperkt tot het pedagogische poppenspel. Andere soorten poppenspel komen aan bod maar slechts in relatie tot het pedagogische poppenspel en zijn plaats binnen het Vlaamse theaterlandschap.

Dit werk behandelt ook enkel het poppenspel in Vlaanderen, alhoewel summier poppenspelen(bronnen) uit andere streken genoemd worden.

De tijdsperiode is niet echt ingeperkt, daar ik de hele bestaansperiode van het pedagogische poppenspel beschrijf (vanaf midden 19^{de} eeuw tot nu). Maar omwille van bronnenschaarste blijven bepaalde periodes wel onderbelicht, vooral de beginperiode.

De onderzoeksvraag moest ook een voldoende pedagogisch antwoord beogen. Daarom vulde ik mijn historische schets van het spel aan met een zoektocht naar kind- en opvoedingsbeelden die mogelijk deze evolutie beïnvloedden. Niet steeds eenvoudig, omdat de evolutie van het spel op zich al moeilijk te doorgronden materie is, maar wel waardevol vanuit de overtuiging dat het poppentheater mede gevormd wordt door externe socio-culturele factoren als het beeld van het kind.

Naast deze primaire onderzoeksvraag ‘**Welke kind- en opvoedingsbeelden kunnen de evolutie van het pedagogische poppenspel in Vlaanderen beïnvloeden?**’, worden nog enkele bijkomende vragen uitgewerkt in de marge. Deze groeiden vanzelf uit mijn zoekproces.

Ik vond het belangrijk om ook de **niet vanzelfsprekende rol van de leerkracht-poppenspeler te bestuderen en de mate waarin hij daarvoor ondersteuning vindt**. Dit onderdeel focust voornamelijk op het heden omdat me de tijd ontbrak om meer historisch materiaal op te diepen en omdat lezers over deze kwestie -een tekort aan ondersteuning voor het opnemen van deze rol- zouden kunnen/willen reflecteren.

En in het tweede extra thema ‘Spanningen’, zoom ik **in op de relatie tussen het poppenspel en de nieuwe media en op zijn relatie met het artistieke en traditionele poppenspel**. Deze twee aanvullende thema’s kregen gedurende het opzoekingswerk steeds meer body, waardoor het me zinvol leek om ze ook in dit werk op te nemen.

2. Onderzoeksmethodiek

De aard van de onderzoeksvragen weerspiegelt zich in de onderzoeksmethode. Een exploratieve studie bleek het meest gepast bij dit fundamenteel onderzoek, dat niet vertrekt vanuit een probleem (alhoewel het poppenspel vandaag op school misschien als probleem zou kunnen worden aanzien, maar dit kon ik vooraf absoluut nog niet stellen) maar eerder vanuit nieuwsgierigheid.

Mijn onderzoek voldoet aan de karakteristieken van het kwalitatief onderzoek.

De theoretische begrippen en de relaties daartussen werden niet van tevoren en voor de duur van het onderzoek vastgesteld. Vooraf wist ik zelf niet of er zoiets bestond als ‘het pedagogische poppenspel’. Mijn theorievorming was een traag proces, gevoed door de bronnen die mijn weg kruisten. Het verzamelen en analyseren van die bronnen was een cumulatief en alternerend proces, bronnen sproten uit elkaar voort, ze stuurden me, wezen me op tekorten en leidden me om. Er werd bij de dataverzameling zo weinig mogelijk gebruik gemaakt van vooraf geconstrueerde waarnemingscategorieën. Ik trachtte als onderzoeker ‘open te staan’ voor alles wat er zich aandienende en werkte niet met a-priori variabelen.

De gegevens werden ook door middel van de principes van triangulatie met verschillende technieken verzameld en aan verschillende bronnen ontleend. Het uiteindelijke doel is een systematisch beschrijven van verschijnselen en relaties daartussen.

En ten slotte, het onderzoek vond plaats in een natuurlijke setting; condities en responses werden niet gemanipuleerd. Althans niet bewust want, zoals ik verder nog aanhaal, als onderzoeker manipuleer je het onderzoek doorheen een subjectieve kijk en vooroordelen sowieso waardoor de methodologische status van de verkregen uitspraken nooit erg hoog kan zijn.¹

Door het zoekende karakter van mijn onderzoeksvraag voelde ik me ook genoodzaakt het ruime spectrum van mogelijke bronnen aan te spreken. Ik overloop de voornaamste en geef de grootste moeilijkheden aan, ervaren tijdens het verzamelen en lezen van deze bronnen.

Literatuuronderzoek staat centraal, van bij de start tot het einde waren het vooral boeken die me de weg wezen in de ‘smalle maar gezellige straatjes’-wereld van het poppenspel. Toch merkte ik gauw dat literatuurstudie op zich niet voldoende zou zijn om een volbragen thesis te schrijven omtrent poppenspel in het onderwijs. De bronnen over poppenspel, en zeker over de integratie van de pop in de klas in Vlaanderen, zijn immers schaars.²

¹ JANSSENS, J.G. (1985). Betrouwbaarheid en validiteit in interpretatief onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift*, 10 (3), p. 150.

² Dit wordt ook beaamd in onder meer:

‘Peu d’ouvrages peuvent prétendre à être un guide sûr et simple pour l’éducateur qui désire réaliser ou faire réaliser à ses élèves un théâtre de poupées. Plus rares encore sont ceux qui abordent franchement la valeur éducative des Marionnettes et leur utilisation comme moyen d’expression libre de l’enfant.’ Uit:

BROSSARD. (1948). *Les Marionnettes. Brochure d’Education Nouvelle Populaire*, (37), p. 1.

“ *Poppenspel beoefenen is iets, er over schrijven, wat anders. Wellicht is het feit dat het een kunst is uit het volk gegroeid er oorzaak van dat wij over zo bitter weinig dokumentatiemateriaal beschikken betreffende het historisch verleden ervan. De beoefenaars, merendeels uit de laagste volksklasse ontsproten, konden immers niet schrijven en de meer ontwikkelden vonden het schijnbaar de moeite niet waard er inkt en papier aan te verspillen. Uit de schaarse gegevens werden meerdere broze hypothesen vooropgesteld die echter vaak elkaar tegenspreken.*” (Maurice d’Hondt)

In: ANTHEUNIS, G. (1973). *Vlaams poppentoneel, gisteren, vandaag en morgen, psychologische en pedagogische implicaties, schooljaar 1973-74*. Gent: Rijkstechnische normaalschool, p. 3.

De weinige (zeker in vergelijking met boeken omtrent levend theater) bronnen die het poppenspel in het algemeen beschrijven zijn pas te vinden na een snelcursus archiefstudie³, en zijn vaak kwalitatief zwak doordat er foutieve of tegenstrijdige zaken worden vermeld of gegevens als de datum of de auteur ontbreken. Het is ook heel frappant hoe bepaalde passages steeds weer gekopieerd worden, zonder enige verwijzing naar het origineel. Boeken bouwen op elkaar voort en scheppen zo een poppenspelgeschiedenis waarin feit en fictie vrolijk worden verzoend.

Dat er zo weinig boeken zijn die expliciet het poppenspel op school beschrijven heeft niet alleen met de schaarste aan ‘poppenspelboeken’ te maken, maar evenzeer met het tekort aan geschriften vanuit pedagogische hoek die de ‘grammar of schooling’ trachten te verhalen. Want daar gaat het hier in feite om: ‘welke rol speelt de pop op de pedagogische werkvloer?’ Eén van de hoofdzaken die deze thesis me leerde was hoe moeilijk het is om als onderzoeker te blijven geloven in het feit dat je de geschiedenis kunt reconstrueren, alhoewel je weet dat er zich een verdamping heeft voltrokken die je nooit volledig kan kennen en keren.

De pedagogische lectuur steunde me wel in de mentale structurering van kind- en opvoedingsbeelden en de verbinding van deze aan poppenspel, maar hielp me niet tot de kern van de belevingswereld van kinderen en poppenspelers van vroeger door te dringen, wat het opstellen van veralgemeenbare uitspraken bemoeilijkte. Misschien dat de ‘New Cultural History of Education’ (een nieuwe cultuurhistorische benadering van de historische pedagogiek) de realiteiten van ‘de classroom floor’ beter kan conserveren. Verder ga ik daar dieper op in.

De schaarste aan geschikte bronnen heeft ten slotte ook te maken met ‘de kruispuntligging’ van mijn onderzoeksthema. Het eist een zoektocht binnen en over verschillende domeinen, zoals de pedagogiek, de geschiedenis, het theater en de volkskunst. De angst van onderzoekers om tussen domeinen te wroeten is recht evenredig met het tekort aan interferentiedocumenten.⁴

Maar ook de bronnen die wel specifiek inzoomen op de relatie onderwijs-poppenspel zijn niet steeds ‘nuttig’. Niet alleen omwille van het voorgenoemde (tekort aan gegevens, kopiegedrag) maar ook omwille van hun oppervlakkig, weinig wetenschappelijk karakter. Kritische vraagstelling en theorievorming lijken vaak pretbedervers binnen de aangeboden kleurrijke poppenspelvertelsels en concrete tips. Doordat men niet in de diepte duikt, zijn mijn hypothesen vaak op eenzelfde bronnen gevormd en getoetst en bevestigen de bronnen veelal wat ik bevestigd wou zien. De enige voordelen van een beperkte bronnenvijver zijn dat een verzadiging minder ver weg lijkt en dat elke vangst tot euforie leidt.

Toen ik een tijdje geleden het theaterinstituut in Amsterdam bezocht, ontdekte ik bijvoorbeeld in de collectie van Guido van Deth een interessant boek waarin verslagen van het internationaal festival rond ‘i burattini e l’educazione’ (Rome -1961) staan gebundeld. Een

“Publicaties i.v.m. poppentheater zijn schaars in Vlaanderen.” (Freek Neiryneck)

In: VANDEMEULEBROEKE, J. (1986). *Situatieschets van het poppentheater in Vlaanderen*. Een onderzoek in opdracht van het Vlaams verbond voor poppenspel, p. 2.

³ ‘Nog een methode is archiefonderzoek. Stug doorgraven is het devies.’ Uit: MARSEILLE, J. (2004). Volkspoppenspel bewijst springlevend te zijn. *Figeuro*, 11 (3), p.9.

⁴ Milis (1991) verwoordt het zo “*Er is zeer weinig interferentie tussen de beoefenaars van een kindgerichte discipline en die van de geschiedenis gegroeid. Meestal blijft ieder in zijn tuintje wieden, ongetwijfeld met veel liefde maar met te weinig weet van wat de buurman ervaren heeft.*” Uit: DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 13.

interessante maar ook heel toevallige ontdekking, want deze collectie was nog niet in de registratie opgenomen.

De andere hoofdbrok van mijn onderzoek bestond uit gesprekken met mensen die op één of andere wijze verbonden zijn met poppenspel in de klas/op school. Voor de volledige lijst verwijs ik graag naar de bijlage. Deze gesprekken kwamen tot stand in wisselwerking met mijn literatuuronderzoek. Door het combineren van de bronnen ‘literatuur’ en ‘hedendaagse gesprekken’ en zodoende het heden met het verleden te verbinden, is dit werk tegelijkertijd meer gefundeerd en actueel.

Ik spreek opzettelijk van ‘gesprekken’ omdat de structuur van de conversaties zodanig varieerde en in sommige gevallen een zodanige vrijheid kende dat ik die niet steeds onder de noemer ‘interviews’ kan plaatsen. Toch kenden al deze ongestructureerde kwalitatieve gesprekken een bepaalde lijn die in de loop van het onderzoek duidelijker en eenvormiger werd.

Deze ‘lijn’ had ik vooraf uitgetekend en werd op basis van de interviews bijgesteld. Het was een nogal simplistische tegenstelling tussen vroeger en nu, zoals voorgesteld in onderstaand schema.

VROEGER

NU

Passief luisteren	Actieve medewerking
Expliciet moraliserend	Impliciet moraliserend
Kinderwereld/volwassenenwereld	Kinderwereld=? volwassenenwereld
Kunst om iets bij te leren	Kunst om de kunst
Eenzijdige karakters poppen	Complexe karakters poppen
Gecensureerde sprookjes	Rauwe werkelijkheid?
Poppenkast als middel om te bevestigen	Poppenkast als middel om te doorbreken
AN	AN en dialect

Dit kader werd vrij flexibel gehanteerd, te meer omdat al gauw bleek dat de voorgestelde hypothesen de complexe werkelijkheid geen recht aandeden.

De gesprekken fungeerden als openbaring van verschillende hedendaagse gezichtspunten, als toetsing van de theorie aan de werkelijkheid en als doorverwijzing naar meer bronnen en historische ‘weetjes’.

Ik opteerde voor individuele gesprekken (diepte-interviews) omdat ik mijn respondenten vooraf niet kon benoemen maar deze slechts binnensijpelden doorheen het spreken van anderen. Met de kennis die ik nu heb, lijkt het me wel interessant om een soort groepsinterview te organiseren waarin meningen rechtstreeks met elkaar geconfronteerd worden.

De kwaliteit van deze gesprekken vond ik zelf hoog. Ik kreeg veel informatie en leerde aardige en interessante personen kennen uit een wereld die stiekem mijn hart veroverde. Maar vanuit een (modernistisch) wetenschappelijke onderzoeksvisie kan de kwaliteit wel twijfelachtig worden genoemd. Objectiviteit lijkt heel ver weg, daar zowel de geïnterviewde als ikzelf écht aanwezig zijn en elkaars gedrag danig sturen. Vooral doordat poppenspel een emotioneel thema is én een thema waar nog bitter weinig werd over nagedacht had ik vaak het gevoel dat de geïnterviewde mijn aannames mee verkondigde.

Aan de andere kant waren de gesprekken ook vaak een aaneenrijging van persoonlijke, quasi anekdotische belevenissen. Heel leuk om naar te luisteren, die straffe verhalen van vaak artistieke persoonlijkheden, maar wat doe je er achteraf mee? Hoe kan je een verhaal gekleurd door 'tijd' en 'liefde' verbinden met de realiteit en hoe groot is de fout als je tracht te veralgemenen?

Ook de ruime thematiek die ik in gesprekken wilde presenteren en de beperktheid van mijn respondenten beknotten enigszins de waarde. Mocht ik meer personen ondervragen over één specifiek onderdeel, was een saturatiepunt misschien dichterbij gebleken. Maar ik ben ervan overtuigd dat specificeren pas mogelijk is na een algemene kennismaking met het ruimere domein, waar ik op dit moment nog maar pas ben toe gekomen (zie ook verder).

De twee primaire onderzoeksbronnen 'literatuur' en 'verhalen van leerkrachten/poppenspelers' werden aangevuld met eerder lotmatige ontmoetingen met poppenspel.

Ik woonde tal van professionele voorstellingen bij, variërend in kwaliteit en vorm. Ik observeerde 'undercover' een Pierke-spel gespeeld op de Bollekesschool in Gent en voerde een zelfgeschreven poppenspel op tijdens mijn stage vorig jaar in een lagere school in Drongen. Mijn stage dit jaar zette me er toe aan om ook de tentoonstellingsmogelijkheden van het spel te onderzoeken en gaf me de tijd en ruimte om het poppenspel nog breder te benaderen. In mijn zoektocht naar materiaal voor de tentoonstelling stootte ik op nieuwe bronnen zoals beeldmateriaal. Alhoewel ik deze video's niet systematisch heb bestudeerd, weet ik dat ik ze, zoals al mijn ervaringen, meedraag in het zoeken naar antwoorden.

Een laatste bron is het kritische antwoord van leerkrachten/poppenspelers op de werkversie van mijn thesis. Omdat er nog niet veel én tevens veel verkeerde dingen over geschreven staan wenste ik dat de poppenspelers mijn thesis nogmaals zouden nalezen.

*Elk goed historisch verhaal ontstaat immers in dialoog met de wetenschappelijke onderzoeksgemeenschap, die over de schouder van elke onderzoeker heen 'kritisch' meekijkt.*⁵

Uit al deze bronnen destilleerde ik heel wat informatie, waarin ik verschillende lijnen trachtte te onderscheiden via samenvatting en orthogonaal plaatsen. Hier en daar wordt geciteerd, maar de meeste informatie uit de literatuur en de gesprekken werd in functie van de leesbaarheid en het doel om een globaal beeld te schetsen gebundeld en in de tekst verwerkt.

Alle citaten zijn rechtstreeks uit de gesprekken (zie bijlage) geplukt, tenzij anders vermeld.

Mijn zoeken naar hypothesen, zeer aftastend van begin tot einde, verklaart de vele kritische uitgangswegen en ontsnappingsroutes en is volgens mij gerechtvaardigd en gepast omdat wetenschappelijke hypothesen omtrent poppenspel op school zo goed als onbestaande zijn.

Ik ben me er van bewust dat door de grote hoeveelheid hypothesen de verbinding tussen feiten en interpretaties niet steeds voldoende is gerealiseerd, maar meen dat dit werk vooral een aanzet moet zijn voor verder onderzoek.

⁵ DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco. p.29.

En dit bescheiden doel rechtvaardigt ook de cirkelredenering (vanuit de bronnen worden hypothesen gehaald en deze worden getoetst aan eenzelfde bronnen) die dit werk typeert. Uiteindelijk moet je steeds je hypothese en de toetsing uit eenzelfde realiteit halen en is het vooral zoeken naar 'meer' realiteit om deze hypothesen te sterken of te verwerpen.

3. Onderzoekskwaliteit

Er werden reeds een aantal elementen aangehaald omtrent de validiteit en betrouwbaarheid, factoren die de kwaliteit van dit exploratief onderzoek beïnvloeden. Ik vat ze kort samen.

De verschaft methodetechnische informatie komt de betrouwbaarheid van dit onderzoek ten goede. In bijlage vindt u ook een onderzoekslogboek terug waarin ik kort de verschillende onderzoeksstappen opsom.

De externe betrouwbaarheid wordt verhoogd doordat ik tracht begrippen af te bakenen (bijvoorbeeld 'pedagogisch poppenspel'), theoretische inzichten te expliciteren en informanten en situaties nauwkeurig te beschrijven. Maar ze wordt ook beperkt daar ik geen vaste methode voor data-analyse hanteer. Het analyseren van mijn bronnen verliep op basis van en parallel met een persoonlijke mentale constructie, die ik (en zo dus ook een ander) moeilijk kan reconstrueren.

De interne betrouwbaarheid wordt gewaarborgd door het verschaffen van vele voorbeelden bij mijn stellingen, de scheiding tussen data en interpretaties en vooral door het hanteren van multiple triangulatie en de kritische lezing van externe deskundigen. Multiple triangulatie berust op de aanname dat alle methoden en technieken van onderzoek hun beperkingen hebben en dat deze beperkingen geminimaliseerd kunnen worden door ze tegen elkaar af te zetten. We kunnen van multiple triangulatie spreken, omdat ik verschillende soorten bronnen gebruik en ook verschillende theorieën (pedagogische en eerder ruim- maatschappelijke) als verklaringsgrond. Ik heb echter geen methodetriangulatie en onderzoekertriangulatie toegepast, wat een tekort kan zijn. Ik had een aanvullend, kleinschalig kwalitatief onderzoek gepland waarbij ik me toespitste op de aanwezigheid van het poppenspel vandaag in één bepaalde school, maar dit bleek niet haalbaar. De combinatie van een interpretatief en kwantitatief onderzoek lijkt me wel heel waardevol, net als een research in team.

Dit laatste, de onderzoekertriangulatie, werd wel enigszins opgevangen door de aanvullende beoordeling die leerkracht/poppenspelers konden plaatsen bij het lezen van mijn thesis.

Het principe van multiple triangulatie compenseert ook enigszins de zwakke validiteit van dit onderzoek.

De interne validiteit, met name de deugdelijkheid van de argumenten en de redenering (onderzoeksofzet en analyse), wordt binnen dit onderzoek gehypothekeerd door onder andere het ontbreken van gestandaardiseerde instrumenten, de betrokkenheid van de onderzoeker, de observatie-effecten en het kapitaliseren op gegevens die bepaalde hypothesen van de onderzoeker bevestigen (zowel tijdens interviews als bij de literatuurstudie). Ik trachtte dit vertekeningproces in te perken door na de interviews alles direct te noteren, door het proces van verzamelen van gegevens af te wisselen met de analyses waardoor duidelijk wordt welke aanvullende of ontbrekende gegevens nog verzameld moeten worden, door zoveel mogelijke rivaliserende verklaringen te onderzoeken en waar mogelijk uit te sluiten (in thesis: de nuancering onder het punt continuering) en het onderzoek aan de betrokkenen voor te leggen (want alleen betrokkenen kunnen het waarheidsgehalte van gegevens en interpretaties bepalen en vaststellen of daarin hun perspectief goed getroffen is.)

Toch blijft de validiteit, de interne maar zeker ook de externe (de generaliseerbaarheid van de onderzoeksconclusie naar andere personen/situaties) problematisch, door de menselijke factor eigen aan dit onderzoek(sthema) die men moeilijk kan negeren.

4. Methodologisch besluit

Om deze methodologische inleiding af te ronden nog een woordje over *The New Cultural History of Education* en enkele zelfkritische bedenkingen.

Zoals al kort vermeld werd het pedagogische microniveau binnen de historische pedagogiek lang ‘verwaarloosd’. De *New Cultural History of Education*, die oog wil hebben voor lang verzwegen thema’s, kan daar misschien verandering in brengen.

Misschien, omdat nog moet blijken of de intentie -hoe bewonderenswaardig die ook is- voldoende kracht bezit om geschiedenis te schrijven op een eerlijke manier.

Enkele kenmerken van dit onderzoeksparadigma opsommend, meen ik dat ook mijn eigen onderzoek binnen deze ‘verfrissende’ beweging een plaats vindt. De bescheidenheid en relativeringzin bijvoorbeeld, wil ik zelf als onderzoeker sterk uitdragen. Ik weet dat ik de waarheid niet in pacht heb en wil elk persoonlijk verhaal waarderen. Daarbij tracht ik aandacht te hebben voor de pedagogische relatie en de ‘linguistic turn’ (overgang modernistisch- postmodernistisch gedachtegoed). De link met de hedendaagse pedagogiek wordt niet uit de weg gegaan (wat is de waarde van het poppenspel in het onderwijs van vandaag?) en ook het hanteren van een mix aan onderzoeksvragen, bronnenmateriaal en theorieën wordt in dit onderzoek geïllustreerd.

Het opstellen van deze thesis beschrijf ik zelf ook graag als een constructie van een vertoog over vertogen (Foucault). Dit werk is in eerste instantie een verhaal gebaseerd op hoe ik persoonlijke belevingen en verhalen van anderen ervaar.

En vooral, poppenspel op school is een verzwegen thema. (Wetenschappelijk) onderzoek omtrent het poppenspel in de Vlaamse scholen blijkt miniem. Waarom? Misschien omdat het poppenspel zo onproblematisch en gewoon lijkt. Misschien omdat de nog steeds heersende minachting tegenover zogenaamde tweederangskunsten onderzoekers ervan weerhield poppenspel ernstig te benaderen. Of omdat het zo moeilijk te onderzoeken valt, doordat je je moet baseren op oral history, op subjectieve verhalen, op het menselijke geheugen en zijn emoties.

Mijn wens is dan ook dat dit werk als openingszin zou kunnen fungeren voor een ruimere discussie. Doorheen het werk geef ik geregeld aan waar verder onderzoek mogelijk zou zijn en in het ‘besluit’ vat ik dit samen.

Verder onderzoek, dat inzoomt op specifieke thema’s is ook noodzakelijk vanuit twee karakteristieken van deze thesis, van dewelke ik me bewust ben van hun problematisch karakter: deze thesis is erg ruim en hypothetisch.

Dit werk is ‘ruim’ omdat ik vooraf niets afwist van poppenspel. Ik wilde eerst zicht krijgen op wat er allemaal leeft omtrent poppenspel vooraleer een specifiekere onderzoeksvraag af te lijnen. Maar deze algemene kennismaking met het poppenspel was erg interessant, waardoor ze nogal uitgesponnen werd en ze uiteindelijk de basis van mijn thesis vormde. Ik moet toegeven, naar het einde van dit thesiproces begon ik sterk te twijfelen aan dit ruime concept: had ik niet gewoon beter één poppenspeler beschreven (een casestudie over Joris Dewaele of Bart Dejaegher bijvoorbeeld), één poppenspel? Of bijvoorbeeld een kwantitatief onderzoek gevoerd en me beperkt tot het poppenspel van vandaag? Soms werd ik ook zodanig overdonderd door mogelijke thema’s dat een rode draad doorheen mijn thesis een illusie leek.

Maar ik zou het een volgende keer toch waarschijnlijk weer op dezelfde manier doen. Gewoon omdat ik meen dat het ontwikkelen van een algemeen inzicht in een materie belangrijk is voor je die materie gaat opdelen in bestudeerbare entiteiten. Nu pas ben ik op het punt gekomen dat ik zelf verder onderzoek zou kunnen voeren. Maar omdat de tijd me dat niet toelaat, deel ik dit ruime concept graag met anderen. (Dit verklaart bijvoorbeeld waarom ook mijn bibliografelijst zo lang is. Er staan boeken in van verschillend kaliber. Ik vond het belangrijk om ze allemaal op te nemen om anderen gemakkelijker naar mogelijke bronnen te leiden.)

Met deze ‘algemeenheid’ rijmt ook het hypothetische karakter van dit onderzoek. De grote hoeveelheid data leidde me tot veel hypotheses die in dit werk soms sneller geformuleerd werden dan getoetst. Ik besef dat ik uit de weinige bronnen soms te verregaande conclusies suggereer en dat ik onvoldoende de kloof tussen theorie (literatuurbronnen) en de praktijk (de eigenlijke schoolpractice) erken. Mijn redenering over zowel de evolutie en de daaraan gelinkte kind- en opvoedingsbeelden is soms te simplistisch en ongenueanceerd. Het ontginnen van specifieke (didactische) bronnen, een aanvullende casestudie of kwantitatief onderzoek zou hier misschien meer concrete uitkomsten bieden. Zoals vermeld was dit laatste ook gepland, maar er bleek geen school in het Gentse bereid of in staat om te spreken over haar poppenspelgeschiedenis.

Dit hypothetische karakter wordt wel getemperd door het doel van dit onderzoek en het besef dat dit een verhaal is over verhalen, die allemaal in een welbepaalde historisch-maatschappelijke context functioneerden. Binnen het bestek van de eigen tijd, zo verwoordt Rorty het, kan een vervlogen cultuur alleen maar begrepen worden door er een gesprek mee aan te knopen, wat wil zeggen: door er via teksten ervaringen mee op te doen en er nieuwe begrippen voor te ontwikkelen. Pas in zo’n dialoog zullen we, via het proces van de hermeneutische cirkel, het verleden geleidelijk aan kunnen ‘be-grijpen’. Ik probeer het veld van deze discussie in kaart te brengen.

Deel II: Pedagogisch poppenspel: inleiding

1. Poppenspel algemeen

Om het pedagogische poppenspel beter te kunnen situeren houd ik eerst even halt bij de oorsprong en de geschiedenis van het poppenspel. Voor een overzicht van de verschillende soorten poppen en hun didactische mogelijkheden verwijs ik graag naar de bijlagen.

1.1 Oorsprong

Over het ontstaan en het eerste gebruik van het poppenspel bestaan verschillende theorieën. Binnen deze theorieën huist een relatief ruime consensus over de band van het eerste poppenspel met ‘religie’ en ‘magie’.

Sommige theorieën stellen dat poppenspel gegroeid is uit het gebruik van maskers bij religieuze aangelegenheden. Mensen verstopten zich achter maskers (want het was niet toegestaan om goden en geesten voor te stellen met hun eigen lichaam) en voerden zo rituelen uit, om boze geesten weg te jagen en innerlijke angsten op te heffen. Deze gemaskerde mensen ontwikkelden zich later tot poppen.⁶

Anderen wijzen op het feit dat de mens al van bij het begin aardse objecten (een steen, een boom, een houten pop) gebruikt als verbindingsmiddel tussen de bovenwereld en de benedenwereld.⁷ Het object zelf is van de benedenwereld, gemaakt uit aardse materialen. Aan dat object worden bovenaardse krachten toegekend waardoor het een schakel kan vormen tussen de twee werelden.

Waar men precies voor het eerst ‘met poppen speelde’, kan niet met zekerheid gezegd worden. De meeste verhalen leiden ons langs India, Egypte (waar men in de kist van een mummie een marionet vond die de dode in zijn eeuwige reis vergezelde), China en Indonesië.



Figuur 1

Hier zien we een afbeelding van de bekendste marionet van India, Vidouchaka. Deze grappenmaker, die in oude tijden steeds de hoofdrol speelde in het volksspel, zou een ‘verafbeelding’ zijn van de god Vidusaka.

Hij is klein als een dwerg, heeft een bochel, een kale kop, gele ogen en grote tanden. Hij houdt van lekker eten.

⁶ Zo werd ook Pulcinella geboren.

⁷ DEVENS, T. (2004). *De vijfde wand: reflecties over figurentheater en circustheater*. Gent: Pro Art, p. 25.

Naar alle waarschijnlijkheid kende het poppenspel verschillende geboorteplaatsen en zorgde de geschiedenis voor vruchtbare ontmoetingen en kruisbestuivingen tussen de verschillende culturen. Volgende anekdote illustreert dit levendig:

‘Toen Kristoffel Columbus Amerika ontdekte, wilde hij de Indianen verrassen met een poppenvoorstelling, gegeven door een paar van zijn krijgers die in Spanje ‘titereros’ of poppenspelers waren. Aan de overzijde van de oceaan kwamen de roodhuiden toe en wensten met hun marionetten, die zij volgens geschiedschrijvers lang voor de blanken bespeelden, de Spanjaarden te verbluffen. Geen van beiden wist inderdaad dat de andere het poppenspel al kende.’⁸

Ook over het ontstaan van het poppenspel in Europa worden diverse verhalen verteld. Sommigen beweren dat de bron van het Europese poppenspel zich in Griekenland bevindt – tevens bakermat van het West-Europese theater. Anderen vertellen ons hoe de zigeuners het poppenspel vanuit India naar Europa voerden.

Volgens Purschke komen de marionetten uit het China van de 6^{de} - 12^{de} eeuw en werden ze in de 16^{de} eeuw door Jezuiten ontdekt en getransporteerd naar Europa. De stangpop zou ook uit China komen en de handpop zou zich vanuit Perzië naar alle kanten hebben verspreid.⁹

Het is een feit dat het poppenspel zich pas sinds de 16^{de} eeuw duidelijk manifesteerde in Europa, en daarvoor vooral voor katholieke doeleinden werd gebruikt.

Dat we de ware oorspong moeilijk kunnen achterhalen, doet niets af van de waarde om erover na te denken. Is het poppenspel gegroeid uit het gebruik van maskers, dan moeten we bijvoorbeeld de status van het poppenspel tegenover het gewone theater herdenken. Of stel nu dat het voortkomt uit de drang om uit statische voorwerpen levende en bewegende wezens te scheppen, dan lijkt ook een psychologisch onderzoek naar de oorspong van die drang gegrond.¹⁰

⁸ CONTRYN, J. (s.d.). *Het poppenspel in Europa, zijn geschiedenis in een notedop*. Mechelen: School voor het poppenspel, punt 2.

⁹ PURSCHKE, H.R. (1979). *Die Anfänge der Puppenspielformen und ohre vermütlicheln Ursprünge*. Bochum: Deutsches Institut für Puppenspiel, p.10.

¹⁰ ‘Wij vinden op rotswanden uit de prehistorie de prachtige tekeningen van bizonen en andere creaturen. Het zou logisch zijn dat de menselijke fantasie daar reliëf aan geeft en er een verheven beeldwerk in kerft, dat zijn verlangen naar ruimte er standbeelden uit houwt die hij als bekoring tot beweging dwingt en er reuzenpoppen uit construeert naar zijn eigen beeld en gelijkenis.’ Uit: CONTRYN, J. (s.d.). *Het poppenspel in Europa, zijn geschiedenis in een notedop*. Mechelen: School voor het poppenspel, punt 5.

Het is ook mogelijk wat Charles Nodier denkt: dat de pop is ontstaan uit het moederinstinct van het kleine meisje dat een wezentje wil scheppen dat zij kan bezitten en vertroetelen.

1.2 Geschiedenis

Rico Bulthuis vat de geschiedenis van het poppenspel kernachtig samen in volgende leuke boutade: “En dit is ongeveer de geschiedenis: A heeft met poppen gespeeld, B doet het na, C erft het taaltje en D brengt er verbetering in aan, E heeft ergens anders met poppen gespeeld, F bindt er stokjes aan, G vindt koordjes aardiger, H zet hem op de hand, ... Sultan Selum de eerste gapt een schimmenspel mee van de Egyptenaren, mijn buurvrouw vindt het flauw en ik vind het aardig.”¹¹

Bij mijn eerste bezoek aan de bibliotheek van professioneel poppenspeler Freek Neirynek vertelde ik dat ik voor mijn thesis ook verondersteld werd als inleiding bondig de geschiedenis van het poppenspel te schetsen. Freek glimlachte en verklaarde me zijn grijns. Hij had ooit een studente begeleid bij het opstellen van haar thesis over de geschiedenis van het poppenspel. En op een dag was ze verdwenen en kwam ze nooit meer terug...

De geschiedenis van het poppenspel reconstrueren is niet eenvoudig. Hoe komt dit?

Vooreerst omdat er zeer weinig primaire bronnen bestaan van poppenspel uit het verleden. Poppen en decors zijn vergankelijk, poppenspelteksten werden mondeling doorgegeven en pas sinds de 19^{de} eeuw neergepend.¹²

Ten tweede omdat er ook erg weinig secundaire bronnen bestaan. Slechts sporadisch vinden we een verwijzing naar poppenspel in teksten, schilderijen en miniaturen.

Enkele voorbeelden van verwijzingen van voor de 16^{de} eeuw die in de poppenspellerliteratuur als enige (en steeds herhalende) bronnen aantreden:

- Herodotos (484 tot 425 v. Chr.) beschrijft een optocht voor de god Osiris, waarin reuze-poppen van de god werden megedragen: “De rest van het Dionysos-feest vieren de Egyptenaren, met uitzondering van reidansen, vrijwel geheel op dezelfde wijze als de Grieken, maar in plaats van een fallus hebben zij iets anders bedacht, namelijk beelden van één el (70 cm) hoog, die door touwen bewogen worden en die door vrouwen in de dorpen worden rondgedragen, waarbij het mannelijke lid, dat niet veel kleiner is dan de rest van het lichaam, op en neer beweegt; voorop loopt een fluitspeler en de vrouwen komen achter hem aan en zingen het Dionysos-lied.” Ook Aristoteles, Plato en Horatius beschrijven in hun werken draadpoppen. Bij de Romeinen schrijft Titus Livius (59 tot 17 voor Christus) over standbeelden van goden die men kon doen bewegen en Horatius beschrijft houten figuren die men met behulp van touwen tot leven kon wekken.¹³

- Er bestaat een fresco in de Sint-Sofia kathedraal in Kiev uit de jaren 1000 waarop een slank huisje geschilderd staat, dat als toneel voor handpoppenspel werd beschouwd.¹⁴

¹¹ REYNAERTS, M. (1999). Westeuropees poppenspel zou niet bestaan hebben zonder commedia dell'arte. *Figuro*, 6 (4), p. 6-7.

¹² ‘Onderzoek van volkspoppentheater is vrij recent, en is op grotere schaal begonnen in de 19^{de} eeuw. Het had overwegend het karakter van oral history, omdat veel spelers afkomstig waren uit een maatschappelijke laag die ongeletterd was en nauwelijks geadmistreerd. Egodocumenten en speeltteksten zijn slechts sporadisch overgeleverd.’ Uit: ANTHEUNIS, G. (1973). *Vlaams poppentoneel, gisteren, vandaag en morgen, psychologische en pedagogische implicaties, schooljaar 1973-74*. Gent: Rijkstechnische Normaalschool, p. 8.

¹³ DEVENS, T. (2004). *De vijfde wand: reflecties over figurentheater en circustheater*. Gent: Pro Art, p. 58.

¹⁴ CONTRYN, J. (s.d.). *Het poppenspel in Europa, zijn geschiedenis in een notedop*. Mechelen: School voor het poppenspel, punt 12.

- In zijn 'Geschiedenis der Middelnederlandsche Dichtkunst' geeft Prof; Jonckbloed een uittreksel uit de rekeningen van Jan van Blois, hertog van Dordrecht: "Anno 1363-64, item Tordrecht, daer men een dockenspul speelde dat mynen here (Jan van Blois) was gaen sien", en verder, "Item aldaer (te Grose Bohemen) bi heren Muul van Binsvelt enen man, die minen here (Jan van Blois) een spel toende van de heylige dry conighen, anno 1362-63". Wanneer we nu weten dat dockenspul hetzelfde moet geweest zijn als het Duitse dockenspul van dien tijd, dan staat vast dat het niets anders was dan het handpoppenspel.¹⁵

Het tekort aan bronnen valt volgens mij te verbinden met de ambigue houding die de maatschappij met poppenspel onderhield en nog steeds onderhoudt.

Tuur Devens beschrijft deze tweezijdige relatie in zijn boek 'tussen pop en theater' helder met de termen 'Dionysisch' en 'Apollinisch'.

Zoals ik in het vorige hoofdstuk 'de oorsprong' vermeldde, zweeft de pop tussen de beneden- en bovenwereld.

In de loop van de geschiedenis, zo schrijft Tuur Devens, is dan ook heel afwisselend door machthebbers op de pop gereageerd. Het volkspoppentheater werd geassocieerd met de benedenwereld, en vooral het negatieve van het Dionysische werd benadrukt, namelijk het demonische en het slechte. Omgekeerd geldt dat het Apollinische element van de bovenwereld weliswaar goed en mooi is, maar weinig verrassend of vernieuwend. Poppentheater komt uit de Dionysische benedenwereld, die door de bovenwereld, de wereld van de verheven kunsten, als laag werd aanzien.¹⁶ Dat er lange tijd niets over poppenspel geschreven werd, ligt dan ook in het feit dat diegenen die de capaciteit en tijd hadden om te schrijven het poppenspel als Dionysisch instrument van de benedenwereld minachtten.

Ik zou hieraan willen toevoegen dat ook de houding tegenover het alledaagse de frequentie van rapportering kan beïnvloeden. De manier waarop en de mate waarin over het 'alledaagse' gepalaverd wordt, ondergingen volgens mij een sterke evolutie. Waar nu studies gepubliceerd worden over 'winkelgewoontes' en 'Vlaamse ochtendrituelen', beschreef men vroeger alleen heuglijke gebeurtenissen, rampen, wonderlijke verhalen en mirakels. Dit kan voor een deel te wijten zijn aan de explosie van schrijfmogelijkheden voor iedereen.

Als een auteur in een boek zich al eens waagt aan de poppenspelgeschiedenis, leest dat heel dikwijls als een roman. Men scheidt een romantisch verhaal of een spannende actie om het feitentekort te verdoezelen. Men haalt de leukste passages uit een eerdere opgeschreven geschiedenis en breidt er een vervolg aan. Men kopieert, creëert en selecteert.

Ik wil geen steen gooien naar deze creatieve geschiedschrijvers. Zonder hen kon ik dit hoofdstuk helemaal schrappen. Trouwens: misschien is een verhaal vertellen wel de meest gepaste manier om geschiedenis te schrijven, zeker als je je verhaal durft te relativiseren en het plaatst tussen de vele anderen.

In wat volgt, vertel ik mijn versie 'poppenspelgeschiedenis'. Ik beperk me hierbij tot de poppenspelgeschiedenis binnen Europa en start onmiddellijk in de 15^{de} -16^{de} eeuw.

¹⁵ CONTRYN, J. (1941). Het poppenspel in Vlaanderen. *De Speelman, Tijdingen van het Vlaamsch instituut voor volksdans en volksmuziek*, (20), p.4.

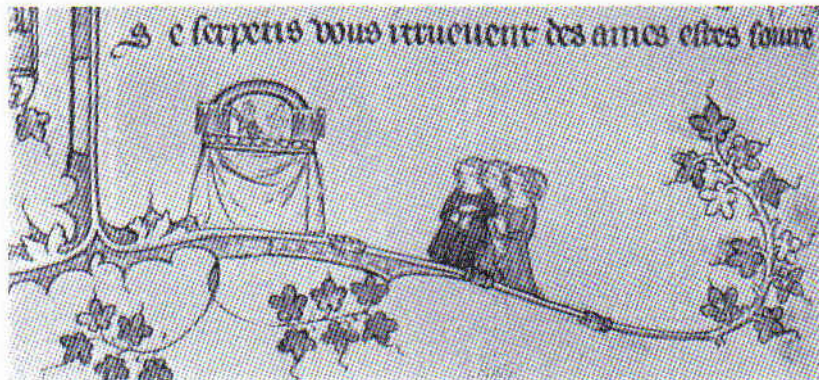
¹⁶ DEVENS, T. (2004). *De vijfde wand: reflecties over figurentheater en circustheater*. Gent: Pro Art, p. 31.

De weinige bronnen *uit de middeleeuwen* tonen aan dat het volkse poppenspel ook gesmaakt werd in hogere kringen.¹⁷ Het was gebruikelijk dat de hof- en landadel lagere volkscultuur zoals acrobaten en goochelaars aan het hof binnenhaalden als ontspanning en vermaak.¹⁸



Een afbeelding uit de ‘Hortus Deliciarum’ van Herrad von Landsberg, abdis van Högenburg (1167-1196) doet het vermoeden rijzen dat de theaterpop reeds in de twaalfde eeuw furore maakte. We zien twee knapen die een gevecht tussen twee ridders zien spelen op de manier van ‘marionnettes à la planchette’ waarbij de poppen aan de knie van de speler bewogen worden.

Figuur 2



Oudste voorstelling van een poppenspel, gevonden in een Vlaams handschrift anno 1344: ‘Li Roman du boin roi Alixandre’. Bodleian library, Oxford.

Figuur 3

In het Franse handschrift ‘Li romans du boin roi Alexandre’ (1338) treft men twee iconografische miniaturen aan die een handpoppenkast voorstellen. Het zou gaan om een poppenspelvoorstelling gespeeld in een burcht, tot vermaak van de adellijke familie. Deze afbeelding toont aan dat poppenspel in die tijd doorgedrongen was tot de hogere kringen en dat poppenspel voldoende belangstelling had gewekt om in een ridderroman te worden vermeld.

Dat zowel de hoge als lage kringen poppenspel min of meer aanvaardden, kan men associëren met de homogene structuur van de middeleeuwse maatschappij. De poppen speelden op straat, aan het hof en zelfs in de kerk. De religieuze poppenspelen in de kerk, gegroeid uit de

¹⁷ Naast deze twee afbeeldingen bestaan er ook nog bronnen die de aanwezigheid van poppenspel in de Middeleeuwse letter- en toneelkunde bepleiten. Zie onder meer: VANDENBROUCKE, J. (1946). *Het poppenspel in de Nederlanden*. Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, p. 14-15.

‘Hoe stortte Marieke van Niemegen uit de hoogte neer? Zou dit niet geschieden bij middel van een pop? De regieaanduidingen en de verdeling der dramatis personae in die tijd doen veronderstellen dat naast mensen-acteurs ook poppen ingelast werden.’ Uit: CONTRYN, J. (s.d.). *Panorama van het poppenspel in Vlaanderen, commentaar bij een reeks dia’s*. Mechelen: School voor poppenspel, punt 2.

¹⁸ DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen ‘poppentheater in Vlaanderen’*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 26.

illustraties bij de bijbelse verhalen, kenden tegen het einde van de middeleeuwen een groot succes.

De bijbelspelen kregen echter steeds meer clowneske trekken en de poppen durfden al eens een valse noot zingen in het kerkkoor. Deze opstootjes binnen de kerk tekenden de aanloop naar de 16^{de} eeuw en naar een nieuwe maatschappij.

De 16^{de} eeuw is een breekpunt op cultureel gebied. Het betekent het afscheid van de middeleeuwen en zijn homogene collectieve cultuur. De burgerij doet haar intrede en tegelijk een hele reeks al dan niet uitgesproken wetten en regels gebaseerd op haar ideologie, die de maatschappij ver-deelt.

Het volkspoppenspel past niet binnen deze ideologie en wordt vereenzelvigd met alles wat de burgerlijke maatschappij vijandig kon zijn: bedelaars, boeven en marginalen. Het is dan ook niet toevallig dat de 16^{de} eeuw met een groeiend burgerlijk bewustzijn, een groeiend aantal aanklachten tegen poppenspelers wegens tovenarij en hekserij kent.¹⁹

De pop wordt uit de kerk gegooid - het concilie van Trente verbiedt in de 16^{de} eeuw altaarspelen- en belandt op straat, terug naar af.

De opkomst van de Poesjenellenkelders in het Antwerpen van die tijd illustreert het spel van actie-reactie-tegenreactie dat het volk en de burgerij van toen af aan speelden.

Zie dit spel echter niet als een eenvoudig kat-en-muisspelletje! Want alhoewel de burgerij het volkspoppenspel veroordeelde als 'demonisch', was zij ook erg nieuwsgierig naar de volkse tovenarij die zoveel mensen intrigeerde.

Aan de ene kant stootte de burgerij de populaire cultuur af, maar aan de andere kant voelde ze zich ertoe aangetrokken. Zo gebeurde het dat elementen van die zogenaamde lagere cultuur expliciet en impliciet in de eigen cultuur van de burgerij werden opgenomen.

Margaretha van Oostenrijk bijvoorbeeld liet op haar kasteel in Mechelen poppenspelers optreden; William Shakespeare bewonderde in 1573 het eerste vaste marionettentheater in Londen en Keizer Karel V zelf, een groot liefhebber van figurentheatervoorstellingen, droeg zijn belangrijkste mathematicus en fysicus, Juanello Torriane uit Bremona, op complex geanimeerde poppen te bouwen om de keizer te verstrooien tijdens zijn verblijf in het klooster van Yuste.

Het is ook in die tijd dat Hans Sachs voor het eerst teksten voor poppentheater begint op te schrijven²⁰ en dat voor de eerste keer duidelijk en schriftelijk een heuse marionet ter sprake is, bij Hieronymus Cardanus in zijn boek "De varietate rerum" dat in 1550 te Nürnberg het licht zag.²¹

In de 17^{de} eeuw zet dit proces zich verder. Deze nieuwe ambitieuze 'culture in the middle' bracht beweging en verandering in het bestaande, duidelijke evenwicht van de middeleeuwen door zowel de lagere als de hogere klassen op te jagen tot meer geciviliseerd gedrag. Aldus werd cultuur een herkenningmiddel en distinctiemiddel en de inzet van een strijd tussen de verschillende socio-culturele klassen.²²

¹⁹ REYNAERTS, M. (1999). Westeuropees poppenspel zou niet bestaan hebben zonder commedia dell'arte. *Figeuro*, 6 (4), p. 7.

²⁰ CONTRYN, J. (s.d.). *Het poppenspel in Europa, zijn geschiedenis in een notedop*. Mechelen: School voor het poppenspel, punt 20.

²¹ CONTRYN, J. (s.d.). *Het poppenspel in Europa, zijn geschiedenis in een notedop*. Mechelen: School voor het poppenspel, punt 16.

²² Het westers beschavingsproces is het steeds netter en tammer maken van mensen via complexe vormen van sociale en psychische beïnvloeding. De bovenste bevolkingslaag weet onder andere door middel van opvoeding en onderwijs haar gedragscode aan andere bevolkingslagen op te dringen. Zie meer: DEPAEPE, M., SIMON, F.

De poppenspelers kregen steeds meer vijanden. Naast de geestelijken waren ook heel wat toneelspelers van de grote theaters tegen hen gekant omdat de poppen hen dikwijls bespotten.²³

Steeds meer poppenspelers werden veroordeeld voor hekserij: tegen Jaspar Cobbeniers en zijn vrouw Elisabeth Lauwers werd in 1601-1602 te Epegem bij Mechelen een proces gevoerd, dat niet minder dan 18 zittingen in beslag nam. Deze reizende poppenspelers werden beschuldigd van tovenarij en propaganda voor de Hervorming. Men legde hen ten laste dat ze speelden ‘by maniere van toverye ende met behulp van den quaden geest.’ Hun poppen belandden op de brandstapel en Cobbeniers en zijn echtgenote werden gefolterd en kregen een verbod opgelegd om ooit nog met poppen te spelen.²⁴

De hertog van Parma liet een verbod opleggen dat duurde tot 1609²⁵ en de Antwerpse overheid liet in 1685 onderzoeken of er zich onder de aanwezige poppenspelers geen dieven, spionnen of andere boosdoeners bevonden.²⁶

Meer preventieve raadgevingen stonden in het boek van Boëtius a Bolswert (Antwerpen 1627) “Duyfkens ende Willemynkens Pelgrimage tot haren beminden binnen Iervsalem”. Hierin waarschuwt de auteur dat men bij een poppenspelvertoning “niet anders dan vuyle woorden, ende quade manieren en hoort, ofte leert”. Alleen woest, “rouw gheselschap” woont zoiets bij!²⁷



Maar deze onderdrukking en veroordeling van het poppenspel ging opnieuw gepaard met een interesse voor en integratie van volkselementen in de burgercultuur. Door deze ambigue verhouding, en het distantiëringmechanisme, nam het volk afstand van de oorspronkelijke vorm van volkspoppenspel en ging ze op zoek naar iets nieuws, wat ze volgens Tuur Devens vond in de vorm van de ‘Pulcinella-figuur’.

Figuur 4

Pulcinella is een type uit de commedia dell’arte, een vorm van toneel die in de 16^{de} eeuw is ontstaan. Veel commedia dell’arte figuren kregen een plaats in het poppenspel, en zo ook Pulcinella.²⁸ In de 17^{de} eeuw verspreidden Italiaanse poppenspelers zich, door armoede gedreven, over Europa. Omdat zij zich buiten hun eigen grondgebied niet verstaanbaar konden maken, werd het visuele in hun voorstellingen belangrijker dan het gesproken woord. Dat hield in dat de plots eenvoudiger werden en zich meer gingen baseren op

& VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 43 e.v.

²³ CONTRYN, J. (s.d.). *Het poppenspel in Europa, zijn geschiedenis in een notedop*. Mechelen: School voor het poppenspel, punt 23.

²⁴ SPRUIT, R. (1996). Knecht van mijn poppen. *Vitrine*, 9 (4), p. 35.

Zie meer: LEKENS, L. (1996). Poppenspelers op de pijnbank in 1602. *Figeuro*, 3 (5), p. 31.

En MEILINK, W. (1969). *Dooptceel van Jan Claeszen. Kroniek van het traditionele poppenspel in Nederland*. Amsterdam: de Bussy.

²⁵ VINCENT, M. (1985). *Zij hebben het verteld : Gentse poppenspelen*. Gent, s.n., p. 3.

²⁶ DAENEN, R. (2006). *Bouwplan van Het Paradijs. Het onderzoek naar de behoefte, de haalbaarheid en de wenselijkheid van een (t)Huis voor het figurentheater in Vlaanderen*. Uitgegeven door de Vlaamse overheid, p. 34.

²⁷ DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen ‘poppentheater in Vlaanderen’*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 29.

²⁸ PAËRL, H. (1993). *Tegen het decor van de rokende Vesuvius: Pulcinella en de magie van het volkspoppentheater in Zuid-Italië. Een reisverhaal*. Abcoude: Uniepers, p. 27.

slapstickeffecten. Die karakteristieken werden herkend en vervolgens overgenomen door plaatselijke poppenkastpersonages. Zo was er, voordat Pulcinella in Rusland werd geïntroduceerd, al een populaire volkspop die Petrushka heette, maar die veranderde onder invloed van Pulcinella van karakter. Soms ging het andersom, en werd de Pulcinella door een nationale poppenkastfiguur verdreven (bijvoorbeeld in Duitsland).²⁹

De opkomst van Pulcinella kunnen we markeren als een ijkpunt, omdat voor het eerst één hoofdpersonage centraal staat met een erg menselijke en herkenbare karaktereigenschappen. Uiterlijk is Pulcinella misvormd, maar innerlijk is hij niet alleen slecht, hij is ook gutig, rechtvaardig en vermakelijk. Voor het eerst kunnen we spreken van een 'type' dat de persoonlijkheid van een bredere sociale categorie vertegenwoordigt. Dit is een belangrijke maar geen verrassende innovatie, daar de opdeling in sociale klassen in het spel slechts de ontwikkeling van de 17^{de} eeuwse samenleving reflecteert.³⁰

In tegenstelling tot de meeste andere Europese culturen ontstond in de Zuidelijke Nederlanden géén poppenfiguur in de stijl van Pulcinella, Punch of Jan Klaassen. De oorzaak hiervan is waarschijnlijk de constante bezetting van Vlaanderen door andere, culturele overheersers (zoals Spaanse, Oostenrijkse, Franse, Nederlandse, ...).³¹

Dus in feite is de 17^{de} eeuw ook een tijd van bloei.³²

Het is ook in deze eeuw dat het onderscheid tussen 'de marionet' en 'de handpop' zich steeds duidelijker manifesteert. De marionet, gebruikt in de huiskamers van de klein-burgerij, is de geciviliseerde versie van de volkse handpop.³³

Ook in de 18^{de} eeuw zet dit proces van mis- en lofprijzen zich voort. Het was een tijd van minachting en vervolging³⁴:

In Duitsland bijvoorbeeld was de operadirecteur en jurist Barthold Feind uit Hamburg een bitsig vijand van poppenspel, graaf See uit München wilde het poppenspel verbieden en de geschiedschrijver Schütz schold de spelers uit voor ellendelingen die de zeden bedierven.³⁵

In Nederland werd een huishoudelijk woordenboek (Leiden-Leewarden, 1771) gepubliceerd waarin vermeld staat: 'Marionetten zijn kleine beweegbare figuurtjes, van bord-papier, hout, metaal, ivoor of been, waarvan de kermislopers zich bedienen om het gemene volk te vermaaken, en somtijds ook de zulken, welke men fatzoenlijke lieden noemt.'

En in onze streken kwamen de poppenspelers er niet beter van af.

Poppenspeler Gerard Bulteel, die ons land tijdens de Franse bezetting afreisde met voorstellingen, was geïnspireerd door de gebeurtenissen in Frankrijk. De onthoofding van Louis XVI was inderdaad een actualiteit om munt uit te slaan. Een massa woonde de

²⁹ MARSEILLE, J. (2004). Volkspoppenspel bewijst springlevend te zijn. *Figuro*, 11 (3), p. 6.

³⁰ DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen 'poppentheater in Vlaanderen'*. Neerpelt: provincie Limburg en CC Dommelhof, p. 33.

³¹ DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen 'poppentheater in Vlaanderen'*. Neerpelt: provincie Limburg en CC Dommelhof, p. 34.

³² 'In de Duitstalige streken is de 17^{de} eeuw de gouden tijd van de reizende poppenspelers.' Uit: CONTRYN, J. *Het poppenspel in Europa, zijn geschiedenis in een notedop*. Mechelen: School voor het poppenspel, punt 24.

³³ Tuur Devens merkt hierbij wel terecht op dat in Vlaanderen vooral stangpoppen gehanteerd werden binnen het volkspoppenspel.

³⁴ Door deze achtervolging, zou het poppenspel zich ook gedwongen onder de grond gaan vestigen.

'Geschiedschrijvers van de Antwerpse "Poesje" menen dat de traditie in kelders op te treden voortspuit uit de repressie en de verplichtingen clandestien op te treden.' Uit: REYNAERTS, M. (1999). Westeuropes poppenspel zou niet bestaan hebben zonder commedia dell'arte. *Figuro*, 6 (4), p. 7.

³⁵ CONTRYN, J. (s.d.). *Het poppenspel in Europa, zijn geschiedenis in een notedop*. Mechelen: School voor het poppenspel, punt 28.

voorstelling bij in 1796 te Kappellen-op-den-Bosch. Het publiek leefde dit drama van de “Vermoorde onnooselheit” luidruchtig en verontwaardigd mee. Bulteel verdiende een dikke stuiver tot het geval aan de oren kwam van de republikeinse overheid. Hij werd gedagvaard en uit de streek verbannen.³⁶

Maar het was ook een tijd van bloei en verspreiding.

George Speaight zegt over het poppenspel in de 18^{de} eeuw in Engeland: “Few periods of history can have been so sympathetic to puppets as the eighteenth century. Never before or since have the puppets played quite so effective and so well publicized a part in fashionable society.”³⁷

Het poppenspel was een belangrijk deel van het leven geworden. De faam van de poppenspelers steeg zo sterk dat er een gilde van poppenspelers werd gesticht met eigen wetten en voorschriften.

Het poppenspel- aangepast aan de burgerlijke normen- werd ook volledig geaccepteerd in kringen van edelen en vorsten.

Vorst Nikolaus Esterhazy liet in zijn kasteel een poppentheater bouwen, waarvoor Joseph Haydn tussen 1773 en 1780 vijf korte opera’s componeerde. De poppen speelden de stukken als pantomime en tijdens hun spel werd gezongen. De faam van deze opvoeringen was zo groot dat keizerin Maria Theresia de spelers voor een gastvoorstelling uitnodigde.³⁸

Ook andere hoogwaardigheidsbekleders verbonden hun naam met het oorspronkelijk zo volkse en laaggeplaatste poppenspel.

Johann Wolfgang von Goethe ontdekte door het poppenspel rond 1750 de Faust-figuur, waarover hij op latere leeftijd zijn magnum opus zou schrijven. En in Frankrijk (waar tijdens de Franse Revolutie Laurent Morquet de onsterfelijke figuur Guignol schiep, die de vroegere lustige figuur van het Franse poppenspel, Polichinelle, helemaal verdrong)³⁹ schreef Voltaire enkele stukken voor het poppentheater.⁴⁰

Deze laatste twee bereidden ons voor op wat later het literaire poppenspel van de 19^{de} eeuw zou worden genoemd.

In de **19^{de} eeuw** wordt het poppenspel bespeeld door ‘de romantiek’. De opkomst van de romantiek brengt verschillende verschuivingen met zich mee.

De romantiek gaat vooreerst gepaard met de zogenaamde ontdekking van het kind en zijn ‘opvoedbaarheid’. Poppenspel werd reeds voor de romantiek aangewend als instrument tot ontwikkeling, maar de romantiek heeft dit proces versneld en een rol gespeeld in de verenging van de doelgroep tot ‘kinderen’.⁴¹

³⁶ CONTRYN, J. (s.d.). *Panorama van het poppenspel in Vlaanderen, commentaar bij een reeks dia’s*. Mechelen: School voor poppenspel, punt 5.

³⁷ BREIG, J. (2004). *Timberheads and Talking Stools. Puppets Pulled the Strings of Eighteenth-Century Audiences*. Geraadpleegd op 7 november 2006 op het World Wide Web: <http://history.org/Foundation/journal/Spring05/puppetry.cfm>, p. 1.

³⁸ CONTRYN, J. (s.d.). *Het poppenspel in Europa, zijn geschiedenis in een notedop*. Mechelen: School voor het poppenspel, punt 7.

³⁹ CONTRYN, J. (s.d.). *Het poppenspel in Europa, zijn geschiedenis in een notedop*. Mechelen: School voor het poppenspel, punt 34.

⁴⁰ DEVENS, T. (2004). *De vijfde wand: reflecties over figurentheater en circustheater*. Gent: Pro Art, p. 58.

⁴¹ Zie meer: hoofdstuk over ‘Het doelpubliek’ in DEEL III.

Sinds en door de romantiek ontwikkelde zich ook een nieuwe richting in het poppenspel, naast het pedagogische kleinburgerlijke poppenspel en het volkse poppenspel, namelijk het artistiek/romantisch/nationalistisch poppenspel dat gespeeld werd in de schouwburgen voor een elitair publiek.

Vanuit hun vermogen en drang om vanuit de dominante cultuur de volkscultuur tegemoet te komen, bespoedigde dit artistieke publiek het legitimeringsproces van poppentheater (Tuur Devens noemt hier de verschuiving van illegitiem naar legitiem (theorie van Bourdieu)) en zorgden zij voor de opkomst van een reeks nationale poppen.⁴²

De romantici benadrukken de artistieke van een pop en ‘ontdekken’ ook de pop als metafoor voor de mens in al zijn reinheid en zuiverheid. In 1810 (en zijn romantische geest) schrijft Heinrich van Kleist zijn filosofie over de reinste gratie ‘Über das Marionettentheater’, waarin hij de marionet als het ware boven de acteur verheft.⁴³

En zo kun je nog heel wat bekenden noemen die schreven over of voor het poppenspel en het poppenspel in de 19^{de} eeuw zo tot ‘literair poppenspel’ betitelden. Uit eigen streek noteren we vooral Hendrik Conscience en Albrecht Rodenbach.

In de ‘Geschiedenis mijner jeugd’ vertelt Hendrik Conscience (1855), de voortrekker van de Vlaamse heropstand-beweging, hoe hij ’s zondags zijn vier centen onveranderlijk gebruikte om naar de poesjenellenkelders te gaan. Het is treffend dat net “De Leeuw van Vlaanderen” gegroeid uit de sfeer van de poesjenellenkelder, een van de meest verslonden boeken van zijn tijd werd. Conscience was zo verliefd op het poppenspel dat hij later thuis zelf een eigen marionettentheater in elkaar timmerde en meer dan eens zijn vrienden op een voorstelling uitnodigde.

Albrecht Rodenbach had als zevenjarige knaap op de foer van Roeselare door het gezelschap der Vandeplanckes: “De passie van ons Heer” zien spelen. Dr. Leo van Puyvelde verhaalt uitvoerig in zijn biografie over Rodenbach (1909) hoe hij nog sterk onder de indruk van de vertoning, thuis gekomen, de figuren tekende. Deze afbeeldingen waren voor de jonge Albrecht echter te onbeweeglijk, te dood. Hij heeft ze dan met een schaar uitgeknipt, er een draadje aan bevestigd en ze zo in beweging gebracht, zodat hij de voorstelling volkomen kon ‘herleven’.⁴⁴

De 19^{de} eeuw was een echte bloeiperiode: er werden opera’s gecomponeerd speciaal voor poppen⁴⁵ en het aantal poppentheaters, zowel artistieke marionettentheaters als volkse poppentheaters⁴⁶, steeg aanzienlijk.

⁴² DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen ‘poppentheater in Vlaanderen’*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 39.

⁴³ ‘De pop is zelfstandig en kan en betekent veel meer dan zijn onvolledige schepper of bespeler. Hij ziet haar (vooral de draadpoppen) als een mechanisch zelfstandig wezen dat slechts vanuit haar eigen zwaartepunt in beweging gebracht wordt en aldus een doeltreffende, zekere en volkomen harmonie bereikt.’ Uit: JOZEF, J. (1994). Het is tijd voor een beeldenstorm in de Vlaamse poppenspelwereld, *Figurentheaterkrant*, 12 (2), p. 17.

⁴⁴ CONTRYN, J. (s.d.). *Panorama van het poppenspel in Vlaanderen, commentaar bij een reeks dia’s*. Mechelen: School voor poppenspel, punt 7 en punt 34.

⁴⁵ Het is duidelijk dat men poppentheater nu ernstig begon te nemen. ‘Tal van opera’s werden gecomponeerd speciaal voor marionetten. De voorstellingen werden bijgewoond door een chic en bevoegd publiek. Later in de eeuw, hoofdzakelijk in Frankrijk, werkten een aantal schrijvers en beeldende kunstenaars hard om het marionettentheater tot een echt esthetische en literaire kunstvorm te maken.’ Uit: DEBRABANDER, L. (1995). *Marionettenspel in de kleuterklas*. Onuitgegeven eindwerk. Brugge: Pedagogisch Hoger Onderwijs, Sint-Andreasinstituut, p. 8.

Tegen het einde van 19^{de} eeuw kon men drie soorten poppenspel onderscheiden:

- het ambulante volkspoppenspel met de Pulcinella-achtige typetjes in de hoofdrol
- het beschavend en pedagogisch kleinburgerlijk poppentheater
- het romantisch- nationalistisch poppenspel van individuen uit de artistieke burgerij

Deze drie types hadden hun eigen uitvoerders en publiek en waren sterk verbonden met hun specifieke waarden en cultuur. In de 19^{de} eeuw was de band tussen een bepaalde groep en een soort poppentheater dus erg manifest.

In het begin van de 20^{ste} eeuw evolueert dit. De burgerij dringt binnen in de kelders van **het volkspoppenspel**, waardoor de arbeider verdwijnt en het poppenspel zich steeds meer aanpast aan de burgerlijke normen. De poppenspelers hadden immers een inkomen nodig, en de burgerij had geld. Maar na een tijdje, zo beschrijft Tuur Devens, was het exotische eraf voor de burgerij en was het volkspoppenspel op sterven na dood.⁴⁷ Rond de jaren 1930 werd het volkspoppenspel opgekocht door kunstenaars en folkloristen.⁴⁸

Vandaag bestaat volkspoppenspel niet meer (want wie is ‘het volk’?) maar er zijn wel gezelschappen die folkloristisch poppenspel brengen, vaak met succes. Zij willen de traditie in ere houden of gebruiken deze als voedingsbodem voor nieuwe stukken. De integratie van de traditie in het nieuwe tijds kader wordt vaak bevestigd. Een belangrijk kenmerk van het traditionele repertoire is de aanwezigheid van één of meerdere traditionele figuren, die in elk stuk een centrale rol spelen. Bekende voorbeelden zijn het Gentse ‘Pierke’, de Antwerpse ‘Neus’, het Brusselse ‘Woltje’, en ‘Tchantchès’ van Luik.

Ook op het gebied van het artistiek en pedagogisch poppenspel beweegt er heel wat in de 20^{ste} eeuw.

De 20^{ste} eeuw brengt tal van nieuwe kunststromingen met zich mee: expressionisme, dadaïsme, futurisme, surrealisme, kubisme...die allen een drang tot experimenteren bezitten en een wil om de wereld te her- en vervormen. Het poppentheater bleek een goed medium om hun lusten te botvieren en zich te plaatsen tegenover het door hen als meer burgerlijk en conservatief beschouwde imitatietheater.⁴⁹

Aangezien ik geen voorkennis ‘kunstgeschiedenis’ bezit voel ik me niet bij machte en gedwongen hier de invloed van de verschillende stromingen te beschrijven. Het blijft natuurlijk wel interessant, want de ontwikkelingen van het pedagogische, traditionele en artistieke poppenspel zijn met elkaar verweven. Later gaan we daar verder op in.

⁴⁶ ‘Rond 1900 telde een stad als Brussel honderd vaste poppentheaters, en Luik had er vijftig. In Saksen waren er rond 1900 zo’n tweehonderd rondtrekkende poppenspelersfamilies actief. Tussen 1800 en 1914 maakte het poppentheater in heel Europa een ongekeerde bloei door. Het was in die periode een transnationaal fenomeen.’ Uit: MARSEILLE, J. (2004). Volkspoppenspel bewijst springlevend te zijn. *Figuro*, 11 (3), p.7.

⁴⁷ ‘In het eerste kwart van de twintigste eeuw was ons traditioneel poppentoneel in verval geraakt, en het is dankzij enkele intellectuelen die aan het medium zoveel belang hechtten als volkskunst, dat er nieuw leven ontsprong in het poppentheater.’ Uit: GHELDERODE, M. (2001). ‘Het poppenspel’ door Michel de Ghelderode. *Figuro*, 8 (1), p. 19-20.

⁴⁸ DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen ‘poppentheater in Vlaanderen’*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 45.

⁴⁹ DAENEN, R. (2006). *Bouwplan van Het Paradijs. Het onderzoek naar de behoefte, de haalbaarheid en de wenselijkheid van een (t)Huis voor het figurentheater in Vlaanderen*. Uitgegeven door de Vlaamse overheid, p.35.

Algemeen kun je stellen dat in **het artistiek poppenspel** de ruimheid (in het kiezen van objecten, decor of geen decor, gebruik van meerdere soorten poppen, acteurs en poppen, enzovoort) zich al vroeg in de 20^{ste} eeuw manifesteerde en zeker het pedagogische poppenspel daartoe beïnvloedde.

Bij de niet-avant-garde conventionele poppenspelers was het pedagogisch aspect in de 20^{ste} eeuw erg belangrijk geworden. De geschiedenis van **het pedagogische poppenspel** bekijken we meer in detail in het volgende hoofdstuk 'pedagogisch poppenspel'.

Resumerend kunnen we stellen dat er zich drie stromingen van poppenspel ontwikkelden in de 20^{ste} eeuw:

- de folkloristische tendens: het volkspoppenspel wordt verburgerlijkt en tot folklore gemaakt.
- de pedagogische tendens: vooral vanaf de jaren '20.
- de artistieke tendens: vooral in de tweede helft van de 20^{ste} eeuw.

Deze drie tendensen beïnvloedden elkaar op zoek naar erkenning en waardering binnen het poppenspelersland.

2. Pedagogisch poppenspel

2.1 Terminologie

Vooraleer de term ‘pedagogisch’ te belichten, wil ik graag kort stilstaan bij de term ‘poppenspel’. Waar men vroeger in onderwijsverband veelal sprak over ‘poppenkast’, wordt nu frequenter ‘poppenspel’ en nog recenter de term ‘figurentheater’ gebruikt.⁵⁰

Hoe komt dit? Men gaat steeds op zoek naar een benaming die het ‘poppengebeuren’ in een bepaalde tijd zo goed mogelijk beschrijft.

Poppenkast verwijst naar het gebruik van een kast tijdens de vertoning. Vroeger kreeg de kast een vaste plaats in de klas toegewezen en werd er hoofdzakelijk met poppen gespeeld achter de kast. Poppen-kast is bijgevolg een even logische benaming als ‘poppen-huis’ of ‘boeken-kast’.

Maar in de loop der jaren groeide deze term steeds verder af van de realiteit. Er kwamen steeds meer leerkrachten (letterlijk) ‘uit de kast’ en ze speelden zichtbaar zonder kast of decor.⁵¹ ‘Poppen-kast’ klinkt bovendien nogal statisch en passief en dat is wat ‘poppenspel’ net niet wou zijn.⁵²

Men begon de te enge benaming ‘poppen-kast’ te schuwen en de term ‘poppen-spel’ te prefereren, waardoor ‘het spelen’ centraal werd gesteld.

Maar ook ‘poppenspel’ bleek niet ruim genoeg om het postmodernistische karakter van het theater te kunnen typeren.⁵³ Vandaag worden in voorstellingen, ook in de klas, verschillende technieken en verschillende soorten poppen(spele) aangewend. Men hanteert niet alleen poppen, maar ook objecten, vormen, kleuren en beelden. Men speelt samen met de pop, voor/achter/op/onder en zelfs in het decor.

De term ‘figurentheater’ (een term die uit Duitsland is overgewaaid) probeert deze ruimheid te omhelzen. Met figuren verwijst men naar ‘het figuratief gebruiken van’. Alles kan tot figuur gemaakt worden. Met ‘theater’ wil men eindelijk de volwassen status toekennen die het poppenspel verdient.⁵⁴

Waarom opteer ik binnen deze verhandeling voor de recent verouderde term poppenspel en niet voor figurentheater?

Ten eerste omdat ‘figurentheater’ als term nog niet overal ingeburgerd is: in Nederland is deze term niet bekend en ook in Vlaanderen zijn er nog veel poppenspelers die de benaming niet gebruiken. De term is in Vlaanderen ook erg omstreden omdat er historisch een kwalijk

⁵⁰ De interviews bevestigen dit, zie bijlage.

⁵¹ Zie evolutie decor.

⁵² Zie evolutie interactie.

⁵³ “*Er is een evolutie in de richting van totaaltheater (volgens Richard Wagner “Gesamtkunst”): theater waarbij zoveel mogelijk kunstdisciplines aan bod komen: beeldende kunst, muziek, theater, film, video, schilderkunst, literatuur, ...*” (Tuur Devens)

⁵⁴ Voor meer definities van figurentheater, zie: DAENEN, R. (2006). *Bouwplan van Het Paradijs. Het onderzoek naar de behoefte, de haalbaarheid en de wenselijkheid van een (t)Huis voor het figurentheater in Vlaanderen*. Uitgegeven door de Vlaamse overheid, p. 36-40.

geurtje aan kleeft: hij werd destijds door bezettingsgezinde poppenspelers gepromoot tijdens de Tweede Wereldoorlog.⁵⁵

Daarnaast leunt ‘poppenspel’ naar mijn mening het dichtst aan bij de pedagogische realiteit van vandaag.

Hoe er precies met poppen gespeeld wordt hangt af van klas tot klas: in sommige klassen krijgt het kastje nog steeds een prominente plaats, in bepaalde klassen spelen ze er zelfs mee, anderen spelen met het traditionele roodkapje-setje, nog anderen gebruiken zelfgemaakte popjes en ‘schoendoosruimtemonsters’. De uiterlijkheden zijn erg divers, net zoals in het artistieke poppenspel, maar de essentie blijft hetzelfde. In deze postmoderne tijd blijkt het echter steeds moeilijker om de essentie van een gebeuren te benoemen. Naast ‘figurentheater’ worden ook andere namen gespuwd als ‘objecttheater’ en ‘beeldend theater’, in een poging het poppenspel te beschrijven als eigenheid in verbondenheid met andere kunst disciplines. De essentie van een pedagogische poppenvoorstelling is volgens mij niet de uiterlijke vormgeving, maar het SPEL. En daarom, ondanks het te enge woord ‘poppen’, spreek ik graag van ‘poppenspel’.

In het poppentheater ondergaat het publiek het spel zonder erbij betrokken te zijn. Bij poppenspel ontstaat een wisselwerking tussen de speler en het publiek en kan de poppenspeler de toeschouwers intens laten meespelen.

Mijn keuze voor ‘het poppenspel’ wordt daarnaast ook gerechtvaardigd door de beslissing van de thesauruswerkgroep⁵⁶, opgericht vanuit Het Firmament (= de erkende koepelorganisatie voor het figurentheater in Vlaanderen), om na beraad ‘poppenspel’ en ‘figurentheater’ eenzelfde definitie te geven. Deze werkgroep, ontstaan in het kader van een project waarmee Het Firmament het figurentheatererfgoed van Vlaanderen wil inventariseren, tracht een woordenlijst te maken van een aantal ‘poppentheatertermen’ en hun definitie. Het poppenspel en figurentheater definiëren ze als volgt: ‘De kunst van het optreden met behulp van theaterpoppen’.⁵⁷

Ik leende de term ‘Pedagogisch poppenspel’ van poppenspelhistoricus Tuur Devens. Hij deelt de poppenspelgeschiedenis sinds de romantiek in in drie stromingen:

- artistiek poppenspel
- folkloristisch poppenspel
- pedagogisch poppenspel, volgens Devens nu uitgegroeid tot animatief poppenspel

Alhoewel de benaming ‘pedagogisch poppenspel’ geregeld in poppenspelbronnen verschijnt, wordt het niet als standaard aanzien. Men spreekt even gemakkelijk en regelmatig over educatief, opvoedend en moraliserend poppenspel.

De poppenspelers en pedagogen die ik interviewde stelden zich weinig vragen bij het concept ‘pedagogisch poppenspel’, waaruit ik opmaak dat het begrip op zich behoorlijk duidelijk is.

Ik koos bewust voor deze term omwille van zijn ruim karakter.

⁵⁵ Uit: Interview Dieter Vanoutrive

⁵⁶ Zetelen in die werkgroep: Bart Beys (Europees Figurentheatercentrum), Paul Contryn (Figurentheater), Bart De Mey (Koning Kevin), Marla Kleine (Stichting De Proeve, Nederland), Simon Smessaert (Het Firmament), Dieter Vanoutrive (Poppentheater Pedrolino), en Dirk Verbeeck (freelance poppenspeler). Ronny Aelbrecht (Opendoek, Figurentheater Vlinders & co), Tuur Devens (theaterrecensent), Freek Neirynek (theaterauteur), en Otto van der Mieden (Poppenspe(e)lmuseum, Nederland) zijn corresponderend lid.

⁵⁷ <http://www.hetfirmament.be/content/view/96/104/>

Bij de start van mijn onderzoek had ik de intentie om me toe te spitsen op de bronnen die louter ‘het poppenspel in de reguliere klas’ behandelen. Andere pedagogisch geïnspireerde onderzoekswegen als het poppenspel in de jeugdbeweging, in het buitengewoon onderwijs of in het volwassenenonderwijs zouden me te ver leiden.

Dit lukte me aardig en zo komt het ook dat de meeste van mijn bronnen vooral naar de strikte onderwijscontext verwijzen.

Toch vond ik de term ‘pedagogisch poppenspel’ hier beter op zijn plaats dan bijvoorbeeld ‘het poppenspel in de klas’ of ‘het educatieve poppenspel’.

Ten eerste omdat ik naast het poppenspel in de klas ook de professionele schoolvoorstellingen als illustratiemateriaal hanteer en minstens evenveel professionele poppenspelers aan het woord laat als leerkrachten en docenten.

Ten tweede omdat ik me uiteindelijk toch liet verleiden om de thematiek heel ruim te behandelen, vanuit de ervaren noodzakelijkheid om eerst tot de basis te graven vooraleer een gespecificeerd onderzoek te starten.

Ten derde omdat de term ‘pedagogisch poppenspel’ een ‘soort’ poppenspel beschrijft dat je dan gemakkelijker op een vergelijkingslijn kan plaatsen met ‘het artistieke en folkloristische poppenspel’.

En ten slotte omdat de theorievorming binnen dit werk getransformeerd kan worden op allerlei vormende activiteiten die de pedagogiek omhelst. De veranderende relatie tussen een leerling en leerkracht in de klas is exemplarisch voor de veranderde relatie tussen opvoeder en opvoeding. De verantwoordelijkheid die een leerkracht moet dragen is de verantwoordelijkheid van eenieder die een ander wil vormen. De intentie van een leerkracht is de intentie van een opvoeder, een opvoeding in een bepaald tijd- en plaatsbestek.

2.2 Geschiedenis

In het vorige hoofdstuk lazen we dat we de start van het pedagogisch poppenspel in de klas kunnen situeren in de 18^{de}- 19^{de} eeuw. Sommigen simplifiëren de geschiedenis te en bekomen zo de stelling dat ‘de ontdekking van het kind leidt tot de ontdekking van het poppenspel in de klas’. Zo’n ‘ontdekkingen’ classificeer je volgens mij best in de dezelfde schuif met andere omslagtheorieën als ‘de ontdekking van de moederliefde’ van Elisabeth Badinter in 19^{de}-20^{ste} eeuw, De Mause’s psycho-historische theorie (door de eeuwen heen wordt de opvoedingsstijl steeds beter) en ‘de reformpedagogiek als Copernicaanse revolutie’.

De groeiende overtuiging van de pedagogische kracht van het poppenspel was een historisch proces.⁵⁸

Zo werd in de jongenspatronaten - In Frankrijk en België werd rond 1850 een begin gemaakt met de oprichting van patronaten voor de arbeidersjeugd⁵⁹ - ook al poppenspel gespeeld.⁶⁰

Het is logisch dat er meer poppenspel werd gespeeld op school, vanaf het moment dat er gewoon meer ‘school’ was. (De leerplicht werd in België ingevoerd in 1914). In plaats van ‘ontdekking’ kan men dan wel spreken van een verruiming of uitbreiding van het gebruik van poppenspel in de klas.

Deze uitbreiding sterkt zich gedurende de hele eerste helft van de 20^{ste} eeuw. En alhoewel ik dit niet wetenschappelijk kan bewijzen meen ik dat vooral de ontwikkelingen in Duitsland deze bloei hebben gestimuleerd. Er bestaat een behoorlijk aanbod vooroorlogse Duitse literatuur die ons tracht te overtuigen van de waarde van het poppenspel.⁶¹ De weinige eerder

⁵⁸ ‘De nieuwe ideeën over de bescherming van de kindertijd kregen geleidelijk aan stem en beetje bij beetje begrepen poppenpresentators wat er van hen verlangd werd. De pop werd, naast zovele andere, tot instrument gemaakt om morele, godsdienstige en politieke boodschappen over te brengen aan het meest ontvankelijke en vasthoudende publiek. De pop kreeg een speciale plaats in de cultuur van de kindertijd en in de verbeelding van pedagogen en ouders en scholen, instituten, politieke partijen erkenden de waarde.’ Uit: PENNY, F. (1998). De figurentheaterspeler en zijn/haar relatie tot kinderen. *Figeuro*, 5 (1), p. 10.

⁵⁹ DEPAEPE, M. (2000). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven-Deusden: Acco, p. 151.

⁶⁰ ‘Tijdens de vakantie van het jaar 1926 vergaderden de meesters van de patronage, om te zoeken naar een mogelijkheid om de jongens bezig te houden de zondagnamiddag. Een poppenspel maken, dit was de uitkomst.’ Uit: VINCENT, M. (1985). *Zij hebben het verteld : Gentse poppenspelen*. Gent : s.n., p. 1.

‘“Het spelleke van de Muide” (Gent), aanvankelijk opgericht in 1922 als ontspanningsmiddel in het parochiaal Jongens-patronaat van de Muide, het Gentsch havenkwartier, zonder het minste vooruitzicht buiten dezen kring belangstelling te zoeken, werd van 1924 af uitgenodigd om in onderwijsgestichten en, kort nadien, in verenigingen als het Davidsfonds vertooningen te geven. Deze hebben het meest er toe bijgedragen om het spel op een hooger peil op te voeren. Het bleef dus in de grond hetzelfde Spelleke, met dezelfde poppenconstructie en dezelfde klassieke typen, doch alles werd opgefrist en verlevendigd in een nieuwen geest naar vorm en inhoud.’ Uit: VANDENBROUCKE, J. (1946). *Het poppenspel in de Nederlanden*. Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, p. 114- 115.

‘In Wallonië bestaat een bedrijvig centrum voor handpoppenspel, namelijk te Doornik, in het “Patronage St.Louis” dat een maandblad “Guignol” uitgeeft waarin speeltaksten verschijnen en tevens gemaakte handpoppen op den markt brengt, die zoowat overal in de Jeugd-Patronaten van het Henegouwsche thuis hooren.’ Uit: VANDENBROUCKE, J. (1946). *Het poppenspel in de Nederlanden*. Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, p. 122.

⁶¹ Zie onder meer: THIELEMANN, K. (1930). *Kinderspiel and Kinderarbeit. Briefe aus dem Kindergarten an eine Mutter mit 16 Belchäftigungsvortagen und 8 Tafeln Kinderarbeiten*. Stuttgart: Verlag.

LANGE, H. (1932). *Produktives Spiel. In den Kinderstuben, Kindergarten und ersten Schulklassen*. Bürich and Leipzig: Im Rotapfel-verlag.

Maar het poppenspel kende ook succes in Nederland, Engeland en de VS

wetenschappelijke artikelen werden aangevuld met talrijke vrolijke Kasperlboekjes die een kleurrijke vertaling van de volksverhalen boden, verpakt in harde kaft (en aldus bestand tegen het sabbelen van de kleinsten en het ruziën van groteren).⁶²

Poppenspel op school was in West-Duitsland een vertrouwd verschijnsel en de verkeerslessen van Kasperl zijn er zelfs op de televisie geweest.⁶³

Twee belangrijke Duitse namen vanaf de jaren '20 zijn Fritz Wortelmann en Max Jacob. Laatstgenoemde was de grote promotor van het handpoppentheater, niet alleen in Duitsland maar in heel Europa. Met zijn beroemde 'Hohnsteiner Puppentheater' verving hij "de ruwe klop- en vechtschènes van de oude poppenkast door frisse en humoristische opvoeringen voor een meelevend kinderpúblik."⁶⁴

De ideeën van eerstgenoemde waaiden over naar België via zijn tijdschrift 'Puppenspiel' en via zijn contacten met Jozeph Contryn.

Jozeph Contryn (1902-1991) op zijn beurt is een van de grootste promotors van het pedagogisch getinte poppenspel in Vlaanderen.

Hij stichtte in 1941 het eerste Vlaamse marionettentheater: 'het Spelleke van Ulenspiegel'. Dat werd na de oorlog vervangen door het reizend poppentheater 'Hopla' dat in 1965 omgedoopt werd tot Mechels Stadspoppentheater en recent tot Figurentheater De Maan.

NEDERLAND

'Nolles en Kellenbach brachten poppenkast in school'. Uit: ERENSTEIN, R., MAZURE, R. & NEIRYNCK, F. (1982). *Dramatisch akkoord 15: poppenspel*. Utrecht: Bruna, p. 41.

'Te Scheveningen gaf de schooldirecteur, Heer Kellenbach, sinds 1905 poppenvertooningen in zijn onderwijsgesticht.' Uit: VANDENBROUCKE, J. (1946). *Het poppenspel in de Nederlanden*. Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, p. 46.

'Henri Nolles wisselde in 1905 zijn onderwijsberoep in voor dat van poppenspeler, Jan Klaassen voor sprookjesfiguren. Zijn voorbeeld deed vele onderwijzers op school naar de betere poppenkast grijpen, omdat in die dagen Jan Klaassen werd aangerand.' Uit: BULTHUIS, R. (1961). *Het moderne poppenspel: techniek en theorie*. Amsterdam: Heijnis, p. 18.

'Henri Nolles heeft veel gedaan om de poppenkast meer aanvaard te krijgen. Hij verving de ruwe Jan Klaassen door de beschaafde bengel Slimme Hans. Nolles liet de slimme jongen in sprookjesland pedagogische lessen geven. Een andere propagandist van het poppenspel was Hazelaar. Hij propageerde een spelvorm die we nu vrije expressie zouden noemen. Ook bij hem was weliswaar Jan Claassen niet verdwenen, maar zijn streken wel.' Uit: EVEGROEN, R., TERWEL, J. & VAN DIJK, R. (1980). *Jan Klaassen en Katrijn door de eeuwen heen*. Onuitgegeven proefschrift. Amsterdam, p. 22.

VS

'Because they are entertaining and fun to make, puppets are excellent for school projects. While it has been widely used in primary and secondary schools, the puppet theatre has been relatively neglected in colleges and universities. This is due to the popular misconception that puppetry is confined to children's entertainment, and a lack of understanding of the special characteristics of the puppet theatre as a form of drama.' Uit:

BATCHELDER, M. (1947). *The puppet theatre handbook*. New York: Harper., p. 2-3.

ENGELAND

Zie onder meer: WILLIAMS, H. V. (1955). *Puppets go to school*. The John C. Winston Company en

SAUNDERS, E. F. (1950). *Puppetry in schools*. London: Sit Isaac Pitman & Sons, LTD.

⁶² Vooral terug te vinden in de collectie van Guido van Deth.

⁶³ D'HONDT, M. (1971). *Het traditionele poppenspel in België*. In: (1971) *Internationaal poppenfestival*. Amsterdam: Muller's Drukkerij, p. 7.

⁶⁴ <http://www.hetfirmament.be/content/view/20/43/>

'Max Jacob is de leider van de beroemde 'Hohnsteiner Puppenspiele'. Het is een speler die weet wat de kinderen nodig hebben en een man van originele vondsten. Hij schrijft stukjes als 'de ondeugende plumeau en de reddende paraplu (uitgegeven in het Nederlands in 1966). In Duitsland werd Kasperl door Max Jacob opgevoed. Sterke opkomst belerend poppenspel.' Uit: DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen 'poppentheater in Vlaanderen'*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 43.

In 1948 richtte Contryn samen met Karel Weyler ook ‘t Spelleke van Teune’ op, dat daarna overging in ‘Pats’. Het motto van de Pats-voorstellingen die Contryn en Weyler in Mechelen gaven was ‘Opvoeden met een lach’. De combinatie van educatie en ontspanning stond centraal.

Lang hield deze samenwerking echter niet stand, en Contryn en Weyler gingen hun eigen, zij het parallelle weg. Weyler ging als eerste Vlaamse beroepsspeler verder met Pats en de figuren uit de Suske en Wiske-strip van Vandersteen. Contryn startte enige tijd later het poppengezelschap ‘Hopla’ met Tijn als centrale poppenfiguur.⁶⁵ Pats richtte zich vooral op een kinder- en schoolpubliek. In het geval van Contryn verschoof de nadruk meer en meer van het artistieke naar het opvoedende en ontspannende poppenspel.

“ *Helpt de poppenspelers, dan hebben jullie minder wederopvoedingsgestichten nodig...*”
(Jef Contryn)⁶⁶

Naast Jef Contryn en Karel Weyler brachten ook de volgende personen het pedagogisch poppenspel tot bloei in de naoorlogse periode.

Joris Dewaele:

De leerkracht poppenspeler Joris Dewaele werd geïnspireerd door het ‘baanbrekende werk’ van de heer Verhaert uit de Panne.⁶⁷

Hij sprak op de studiedagen voor poppenspelen op 18 en 19 april 1942, ingericht door de bond van Oost-Vlaamsche folkloristen en V.I.V.O. (Vlaamsch Instituut voor Volksdans en Volksmuziek), over de kracht van het spel voor het onderwijs.⁶⁸

Jan Brugmans:

Jan Brugmans introduceert in Antwerpen het poppenspel in de pedagogie en voorziet bijna elke klas in Vlaanderen van een paddenstoelkast en papier-machépopjes. In die lijn gaan vele onderwijzers het medium beoefenen.⁶⁹ Brugmans bouwde een net van cursussen uit waarin hij het spel met de handpop propageerde en demonstreerde. Honderden, zometert duizenden leerkrachten hebben een cursus handpoppenspel gevolgd bij Brugmans.⁷⁰

⁶⁵ ‘In Mechelen vertrekt Jef Contryn vanuit de draadpop, maar wijzigt zijn opzet snel door buitenlandse invloeden. Naar model van de handpophelden (Punch, Guignol, Jan Klaassen, Kasper, enz.) tracht hij een echte Vlaamse Tijlfiguur te lanceren. Zo krijgen we een ware vloed van handpoppenspelers waarvan Karel Weyler jarenlang het enige professionele boegbeeld wordt.’ Uit: DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen ‘poppentheater in Vlaanderen’*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 54.

⁶⁶ CONTRYN, P. & VAN RANSBEECK, K. (1992). *De tentoonstelling*. In: BAUWENS, D., COMAN, F., CRUL, K., EYCKMANS, C., HILVEN, P., NEIRYNCK, F. & VAN RANSBEECK, K. (1992). *Poppen Theater Figuren, Ontmoetingen*. Sint-Niklaas: Cultureel Centrum.

⁶⁷ ‘De heer Verhaert, uit de Panne, verrichtte ook baanbrekend werk, vooral in de schoolmiddens, met zijn poppenspel. Zijn werking wordt voortgezet door den heer De Waele, onderwijzer te Waregem, die onlangs een werk over het belang en het nut van het poppenspel in de school heeft uitgegeven.’ Uit: VAN ES, F., BOES, J. & VERLODT, L. (1943). *De magie van het poppenspel*. Gent: Bond der Oostvlaamsche Folkloristen, p. 11.

⁶⁸ VAN ES, F., BOES, J. & VERLODT, L. (1943). *De magie van het poppenspel*. Gent: Bond der Oostvlaamsche Folkloristen, p. 71.

⁶⁹ DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen ‘poppentheater in Vlaanderen’*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 56.

⁷⁰ ERENSTEIN, R., MAZURE, R. & NEIRYNCK, F. (1982). *Dramatisch akkoord 15: poppenspel*. Utrecht: Bruna, p. 23.

Onder zijn invloed begint Werner Vandeweert in 1955 met de Hasseltse Tijn, die eveneens pedagogie en ontspanning (ook nu nog steeds) hoog in het vaandel draagt.⁷¹

Carlo Speder:

Carlo Speder wordt wel eens de pionier van het vernieuwde poppenspel genoemd. Hij stichtte in Brussel langs de Chaussée de Charleroi in 1929 een eigen theater dat onmiddellijk toonaangevend was en qua inhoud en stijl de Franssprekende kinderen in de ban sloeg en de volwassenen bekoorde en overtuigde van de pedagogische, psychologische en artistieke waarde van het poppenspel.⁷²

De pedagogische mogelijkheden van het poppenspel worden steeds meer aanvaard en gepromoot⁷³ en het spel vraagt steeds nadrukkelijker toegang tot het onderwijs.⁷⁴ Dit loopt parallel met een aanzwellende censurering van het spel.⁷⁵ Zoals gezegd is deze censurering in functie van het (kinder)publiek een proces dat al lang voor de 20^{ste} eeuw werd ingezet.

Het papierentheater bijvoorbeeld behoorde in de negentiende eeuw reeds tot elke burgerlijke opvoeding. Papierentheater diende de overdracht van de burgerlijke vormingstradities die door de scheppende omgang van de kinderen met dit medium op een spelende manier verworven werden. Het was het papierentheater van de tweede helft negentiende eeuw, dat zich heel specifiek naar kinderen richtte en het repertoire van het volwassenentheater met kindergetrouwe stukken uitbreidde. Het kindertheater vormde een deel van het toenmalige uitgeverijwerk, dat zich naar de jeugd richtte en pedagogische doelen moest dienen. En weliswaar primair, het wekken en bevorderen van de interesse van kinderen voor het Theater en daarmee ook de spelende overdracht van het burgerlijke gedachtegoed. De bedoeling pedagogisch te werken speelde hierbij een belangrijke rol. Vele stukken eindigen met een religieuze gedachte of een levenswijsheid, zoals 'voor hem die deugd en vroomheid beoefent, ligt een grotere beloning klaar'.⁷⁶

Deze puur pedagogische verhalen worden in Vlaanderen ook in de tweede helft van de 20^{ste} eeuw verder verteld.

⁷¹ DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen 'poppentheater in Vlaanderen'*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 56.

⁷² CONTRYN, J. (s.d.). *Panorama van het poppenspel in Vlaanderen, commentaar bij een reeks dia's*. Mechelen: School voor poppenspel, p. 23.

⁷³ Zie onder meer: Stichting Kinderverzorging en Oudervoorlichting. (s.d.). *Boekje van kinderverzorging en oudervoorlichting*. Rotterdam: Landelijk Voorlichtingscentrum voor Ouders en Opvoeders.

⁷⁴ 'Jan Klaassen, de fantast, de ongeluksvogel, de idealist, de schelm, heeft zijn gebied verlaten en vraagt toegang tot de Nederlandse scholen.' Uit: HAZELAAR, J. A. (1926). *Het boek van Jan Klaassen. Een extra boek voor het 3^e leerjaar Lager Onderwijs*. Bussum: C. A. J. Van Dishoeck, p. 5.

'De poppenkast is ook de school aan't veroveren want vele onderwijzers hebben reeds de groote pedagogische waarde er van ingezien.' Uit: VAN ES, F., BOES, J. & VERLODT, L. (1943). *De magie van het poppenspel*. Gent: Bond der Oostvlaamsche Folkloristen, p. 9.

⁷⁵ 'Het oude hekelende poppenspel waar de poppenspeler via zijn pop de maatschappij durfde hekelen (soms op gevaar van aanraking met het gerecht) verdwijnt. Punch en Judy worden braaf. Nu Nog. Het woord 'pedagogische poppenspel' verschijnt en een groot aantal brochures in de trant van 'poppenspel op de lagere school, het hoe en waarom, komt op de markt.' Uit: JOZEF, J. (1994). Het is tijd voor een beeldenstorm in de Vlaamse poppenspelwereld, *Figurentheaterkrant*, 12 (2), p. 18.

⁷⁶ Uit: MOYAERT, D. (1999). Negentiende-eeuws Duits papiertheater was element van burgerlijke opvoeding. *Figureo*, 6 (1), p. 7.

In de jaren '60-'70 groeit een contestatiebeweging die criteria als originaliteit, creativiteit, individuele expressie, subjectiviteit, emotionaliteit, bevrijding, bewustwording en democratisering vooropstelt. Deze beweging zou pas halverwege de jaren '70 door Vlaanderen stromen.

De maatschappelijke ontwikkelingen van die tijd bewerken het (poppen)theater en maken het tot instrument voor de creatie van een nieuwe wereld.⁷⁷

Hoe sterk deze ontwikkelingen het pedagogische poppenspel (ver)vormden, valt niet eenduidig te schetsen.

Het geëngageerde theater kende in die tijd wel enig succes: Stekelbees was duidelijk geëngageerd, antiautoritair kindertheater, 't Wespke gaf een antiautoritaire en kindcreatieve boodschap en ook Taptoe klaagde in zijn stukken voor zowel kinderen als volwassenen de onderdrukkers aan.

Maar dit 'vormingstheater' was geen lang leven beschoren en tegen het einde van de jaren '70 ebde dit stilaan weg.

Daarbij, zo stelt Tuur Devens, ondergingen de meer gevestigde poppentheaters weinig invloed van de nieuwe wind.⁷⁸

In de tweede helft van de twintigste eeuw ontvouwt zich ook een vernieuwde aandacht voor het artistieke en folkloristische poppenspel.

De ontwikkelingen binnen deze vormen van poppenspel bepaalden ook het spel in pedagogische contexten.

Ik denk aan de aandacht voor de vormgeving, het doorbreken van de traditionele scheidingslijnen tussen verschillende kunstvormen, het uit de kast komen, acteurs en

⁷⁷ 'Het Bread and Puppet Theatre werd in 1963 opgestart door de beeldhouwer van Duits-Poolse origine Peter Schumann. De titel van dit poppentheater (brood en pop) geeft reeds weer welke ideologische betekenissen en bedoelingen nagestreefd werden: het publiek d.m.v. theater, poppen, maskers op een symbolische, collectieve wijze bewust maken van bepaalde sociale en culturele (scheefgetrokken) situaties, ook in het alledaagse leven.' Uit: DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen 'poppentheater in Vlaanderen'*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 58.

Zie onder meer: CONTRYN, J. (s.d.). *Het poppenspel in Europa, zijn geschiedenis in een notedop*. Mechelen: School voor het poppenspel, punt 64.

⁷⁸ 'Karel Weyler bleef verder spelen met Pats en de Suske en Wiske-figuren, Jef Contryn liet Hopla overgaan naar het Mechels stadspoppentheater. Vanaf 1966 kwam de nadruk in het MSPT vrijwel geheel te liggen op bewerkte sprookjes, naast de vele avonturen van Tijl. Zo koos het MSPT resoluut voor het brave poppentheater voor kinderen. Er werd m.a.w. geopteerd voor de ontspanning van kinderen, echter binnen bepaalde grenzen, zowel moreel, pedagogisch als artistiek. Geen 'moeilijke' vernieuwende of politieke toestanden, maar gewoon een verhaal vertellen dat voor de kinderen éénduidig te begrijpen is en waar ze 'iets aan hebben' en een goede boodschap in kunnen vinden. Met deze evolutie ontwikkelde het MSPT zich verder weg van het stedelijke volkspoppentheater en het modernistische poppentheater, en ging het voorbij aan de grote verandering die door het politieke poppentheater gepropageerd werden.' Uit: DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen 'poppentheater in Vlaanderen'*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 59-60.

'De jaren '70 waren niet zo vernieuwend, want de eerste doelstelling was nog steeds het verlenen van ontspanning aan (voornamelijk) kinderen. De verhaalstructuur bleef onveranderd aanwezig in een kant-en-klare vorm, waardoor het publiek het verhaal op een tamelijk bevoogdende, paternalistische wijze voorgeschoteld kreeg. Er was geen sprake meer van een opdringerige moralistische boodschap van goed gedrag, maar het publiek werd nog vaak beschouwd als toehoorders die intellectueel passief en niet-creatief zijn. En als de kinderen mochten (of moesten) meedoen, was het eerder een vorm van wat wij 'instant-creativiteit' zouden noemen (het resultaat van de fysische en psychische creativiteit van de kinderen stond op voorhand vast.' Uit: DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen 'poppentheater in Vlaanderen'*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 62.

poppenspelers samen op scène, verstrengeling van niet-legitieme en legitieme esthetica's en ideologieën en de vermenging van verschillende cultuurvormen.⁷⁹

Volgens Tuur Devens zou het pedagogisch poppenspel de laatste jaren tot 'animatief poppenspel' zijn geëvolueerd.

Daarmee ga ik akkoord, zo lang Devens het heeft over het pedagogisch poppenspel buiten strikt-onderwijskundige omgevingen. In de klas en meer algemeen in het onderwijs biedt het pedagogische volgens mij nog voldoende tegengewicht voor de animatieve tendens.⁸⁰

⁷⁹ Zie onder meer: DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen 'poppentheater in Vlaanderen'*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 60-62.

⁸⁰ Dit hele hoofdstuk is sterk gebaseerd op de boeken van Tuur Devens 'Tussen pop en theater' en 'De vijfde wand'. Ik vulde de informatie wel aan met eigen bronnen, daarom worden ze ook expliciet vermeld in de tekst en niet steeds in voetnoot.

Deel III: Pedagogisch poppenspel: Evoluties

Dit derde deel vormt de kern van mijn onderzoek. Wat volgt is een evolutieschets van de verschillende facetten van het poppenspel en een kritische reflectie op deze evolutie in de vorm van een zoektocht naar verklaringen. Dit deel wordt afgerond met een inhoudelijke samenvatting en een reflectieve resumé omtrent kindbeelden en de opmerkelijke continuïteit binnen de gestelde evoluties.

1. De pop

De ‘gewone’ pop waarmee het kind thuis of in de klas speelt is zowel qua uiterlijk als innerlijk in de loop der jaren sterk veranderd: van afbeeldingen van minivolwassenen via ideale Victoriaanse engelpopjes naar babypoppen met eigen noden en behoeften, karakterpoppen met duidelijke emoties⁸¹ en fantastische wezens. Het is duidelijk dat het wezen van een pop verbonden is met het wezen van een bepaalde maatschappij, waarin een bepaald kind- en opvoedingsbeeld heerst, en een bepaalde kunststroming alle lagen bevoeit.

1.1 De traditionele pop wordt opgevoed

Een van de belangrijkste poppenspelpersonage-metamorfozes (binnen de hele poppenspelgeschiedenis) kunnen we linken aan de opkomst van het pedagogische poppenspel.

Reeds vanaf de 18^{de}-19^{de} eeuw ontwikkelde er zich, zoals beschreven in het vorige hoofdstuk, een poppenspelgenre dat zich richtte op de ‘volksontwikkeling’. Deze stroming groeide later, met de zogenaamde ontdekking van het kind door de romantici en later met de veralgemening van het onderwijs, uit tot een echt pedagogisch poppenspel.

In het vorige hoofdstuk werd ook verteld hoe deze nieuwe stroming zich vormde doorheen de tweeledige verhouding tussen ‘het burgerlijke’ en ‘het volkse’. Het pedagogisch poppenspel is geboren uit het volkse lichaam, maar opgevoed door de burgerlijk geest. En hetzelfde geldt voor zijn personages. Uit het pedagogisch poppenspel ontsproten immers niet direct nieuwe poppen, eerder werden de reeds bestaande poppen onderworpen aan een aantal serieuze externe en interne ingrepen.

Een van de vroegste aanwijzingen hiervoor is de geboorte van Guignol in Frankrijk. Laurent Morquet (Lyon 1750 -Wenen 1844) transformeerde met succes in Lyon de Polichinelfiguur tot Guignol. Niet vanuit nationalistische overwegingen, want Pulcinelle (uit Italië) was door de verworping van

⁸¹ NEIRYNCK, F., et al. (1996) Hedendaagse karakter- en kunstenaarspoppen in Mechels speelgoedmuseum. *Figurentheaterkrant*, 13 (4), p. 29-30.



Polichinelle al verfranst. Maar wel om een alternatief te kunnen bieden voor de ‘onfatsoenlijken en ongemanierden Polichinelle’ die door zijn lage vrijpostigheden bij het kinderpublik zelden of nooit een goeden indruk liet. Hoewel Guignol de grondtrekken van zijn voorzaat behoudt, komt hij toch heel wat deftiger voor en krijgt zelfs zijn spel een zekere opvoedkundige waarde. Tancredè de Visan tekende hem als volgt uit: “...*Guignol est un conservateur...respectueux de l'autorité. Sa méchante humeur s'arrête aux mots...*”⁸²

Figuur 5

In de jaren die volgden, werd in quasi alle landen de nationale held opgepoetst, totdat hij zijn plaats binnen het burgerlijk-pedagogische kader waardig bleek.

In Duitsland, waar het pedagogische poppenspel begin vorige eeuw zeer sterk opgang maakte, werd Kasperl een kleurprent in een kinderboek.

Punch en Judy uit Engeland, toonbeeld van echtelijke ruzies, animeerden sindsdien vooral verjaardagsfeestjes en Petrouschka moest vernietigd worden door de communisten.⁸³

In Oostenrijk is Kasperl (het hoofdpersonage) vanaf die tijd altijd diegene die het kwaad weet te keren, die een booswicht op zijn nummer zet of die een probleem oplost, kortom iemand die de zaak tot een goed einde brengt.⁸⁴

In het voormalige Tsjecho-Slowakije onderging Kasperek een ware verjongingskuur. Zijn baard verdween, zijn kostuum werd fantasievoller, de muts kreeg twee punten (één naar links en één naar rechts, symbolisatie voor goed en kwaad?) en aan iedere punt kwam een bel.⁸⁵

Jan Klaassen en Katrijn uit Nederland (en ook in Vlaanderen bekend) werden zo gecensureerd en opgepoetst dat ze eerder onschuldige schoolkinderen leken.⁸⁶ Ze traden op in kinderboekjes als ‘Prettige winteravonden’ van Aletta Hoog, ‘Jan Klaassen verteld en getekend’ door oom Ben en ‘Verkeersavonturen van Jan Klaassen’ van Haenen (1951), waarin Jan ons de regels van het verkeer aanleert.⁸⁷

België kent, in tegenstelling tot heel wat andere landen, geen nationale pop. Maar uit verscheidene bronnen blijkt dat zijn regionale protagonisten ook onderworpen werden aan de pedagogische regel.⁸⁸ Zo had Pierke vroeger een lange arm, maar werd deze in de loop der tijd ‘genormaliseerd’.⁸⁹

⁸² VANDENBROUCKE, J. (1946). *Het poppenspel in de Nederlanden*. Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, p. 40.

⁸³ FRANCIS, P. (1998). De figurentheaterspeler en zijn/haar relatie tot kinderen. *Figureuro*, 5 (1), p. 10.

⁸⁴ PAËRL, H. (1987). *Heerekrintjes: over Jan Klaassen en Katrijn en hun buitenlandse soortgenoten*. Veenendaal: Gaade, p. 81.

⁸⁵ PAËRL, H. (1987). *Heerekrintjes: over Jan Klaassen en Katrijn en hun buitenlandse soortgenoten*. Veenendaal: Gaade, p. 97.

⁸⁶ CONTRYN, L. (1988). *Tijl Uilenspiegel. Begeleidingsmap bij de voorstelling van het Mechels Stadspoppentheater*. s.l: s.n.

⁸⁷ Zie onder meer: ‘Het boek van Jan Klaassen’ (Hazelaar-1929); ‘Jan Klaassen en zijn narrenvolk (Mie Schuddebol-1934).

⁸⁸ ‘Le poechenelle bruxellois (men bedoelt hier Woltje) est en ce sens, plus sage et plus modéré que la Pulcinella de Naples.’ Uit: VANDENBROUCKE, J. (1946). *Het poppenspel in de Nederlanden*. Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, p. 99.

‘In oorsprong waren de soortgenoten van Tijl niet zo humaan. Ruwe spot en bruto geweld waren hun wapens. Waar de hoofdpop destijds vijand was van de politie werd ze nu zijn vriend en helper.’ Uit: CONTRYN, L. (1986). *Brief 27 september 1986 met een persmededeling ‘Tijl is weer in het Mechels Stadspoppentheater’*. Onuitgegeven.

Dat in oorsprong het burgerlijke pedagogisch getinte poppenspel naar de bestaande volkspoppen greep valt te begrijpen vanuit de polarisatie en tegelijkertijd verbondenheid tussen ‘de burgerij’ en ‘het volk’. Maar hoe komt het nu dat leerkrachten een eeuw later nog steeds die figuren blijven hanteren, alhoewel ze hun gruwelijke, volkse achtergrond kennen? Hiervoor zijn verschillende verklaringen mogelijk.

Als de poppen al voldoende getransformeerd waren tegen die tijd, dan is het logisch dat de leerkrachten hanteerden wat er voorhanden was. Waarom iets nieuws uitvinden als je gewoon kan gebruiken wat je voorganger gebruikte, en -nog belangrijker- waarmee je vertrouwd bent? De leerkrachten in Nederland kenden Jan Klaassen en Katrijn van op de straat, de stoep en de kelder. Dat zij deze poppen hanteren in de klas valt misschien te verklaren vanuit een nostalgische drang naar de warmte en gezelligheid, ervaren tijdens het poppenspel in de jonge jaren. Het is een algemeen bekend gegeven dat je als leerkracht, eenmaal je voor de klas staat, je veel meer laat leiden door intuïties en ervaringen gestaag opgebouwd op je eigen levensritme (en zoete jeugdherinneringen van hilarische traditionele poppenspelvertoningen horen daar bij!) dan de stof uit de normaalschool over de waarde van verschillende soorten poppen en de artistieke waarde van het marionettentheater. Eenmaal in de klas, grijpen heel wat leerkrachten terug naar het vertrouwde; wat ook wijst op het belang van begeleiding bij een innovatie-implementatie.⁹⁰

Daarbij vonden de leerkrachten in het censureren en normaliseren van hun jeugdheld misschien ook een soort zelfvoldoening, een bevestiging in hun leerkracht zijn en hun schoolmeestermoraal. Ze voelden zich in een bepaald opzicht verantwoordelijk en in het helpen creëren van helden voor de Vlaamse jeugd groeiden ze zélf in hun heldenrol.

Dergelijke gevoelens vormden misschien ook de basis voor het idee, dat bloeide bij sommige voortrekkers van het pedagogische poppenspel, om een nationale, pedagogisch gerijmde pop te lanceren: ‘Tijl Uilenspiegel’.

Tijl, geboren in de nationalistische jaren ‘40 en getogen in de geesten van onder andere Joseph Contryn en Joris Dewaele, werd gepromoot als de nationale pop die de natie moest steunen en het volk moest helpen ontwikkelen. Tijl was absoluut niet gewelddadig en stapte

‘We mogen niet meer voor onze kinderen verschijnen met voddige poppen.’ Uit: VAN ES, F., BOES, J. & VERLODT, L. (1943). *De magie van het poppenspel*. Gent: Bond der Oostvlaamse Folkloristen, p. 17.

‘De kluchtige hoofdpersoon van het volkspoppenspel is bij hen zeer geliefd. Maar met de grove taal, dat gebrek aan respect voor het gezag, het bezoek aan de kroeg en het slaan met de stok is hij een slecht voorbeeld voor de jeugd. Die spelers namen de komische figuur van het volksspel over, ontdeden hem van zijn woeste karakter en gaven hem een rol in stukken die voor een merendeel een pedagogische strekking hadden.’ Uit: PAËRL, H. (1987). *Heerekrintjes: over Jan Klaassen en Katrijn en hun buitenlandse soortgenoten*. Veenendaal: Gaade, p. 180.

‘Poppen die ook netjes bleken te kunnen zijn.’ Uit: ERENSTEIN, R., MAZURE, R. & NEIRYNCK, F. (1982). *Dramatisch akkoord 15: poppenspel*. Utrecht: Bruna, p. 41.

⁸⁹ ‘Het figuur van de lange arm is nu een normaal mens, en bulten en schelen zijn ten gevolge van de pedagogische verantwoording bijna allen verdwenen. En zo ging het verder tot in de tijd van toen tot 1950.’ Uit: VINCENT, M. (1985). *Zij hebben het verteld: Gentse poppenspelen*. Gent: s.n., s.p.

‘De naam en het kostuum doen denken aan de Franse Pierrot en de mening bestaat, mijn inziens terecht, dat dit Pierke door soldaten van Napoleon naar Gent is gekomen. Pierke is ontstaan uit de pop ‘Pierootse de Langenarm’, na ontdaan te zijn al te lange arm.’ Uit: CONTRYN, J. (s.d.). *Panorama van het poppenspel in Vlaanderen, commentaar bij een reeks dia’s*. Mechelen: School voor poppenspel, punt 28.

⁹⁰ ‘Kennelijk maakt Jan Klaassen zo’n indruk, dat velen verder hun hele leven lang niet meer op het idee komen dat poppenspel ook wel eens iets anders kan zijn dan alleen Jan Klaassen.’ Uit: D’HONDT, M. (1971). *Het traditionele poppenspel in België*. In: (1971) *Internationaal poppenfestival*. Amsterdam: Muller’s Drukkerij, p. 7.

gezwind door het leven⁹¹, en zijn voorvechters hoopten dat allen hem zouden navolgen. De jaren die volgden doorprikten al deze vooruitzichten. De oorlog stilde Tijls gefluit en de traditionele poppentheaters hielden Tijn van de nationale troon.⁹²

Dit laatste doet al even de gevoelige verbindingssnaar trillen tussen het traditionele en pedagogische poppenspel. In het hoofdstuk 'Spanningen' ga ik daar verder op in en zet ik deze samen met het artistieke poppenspel in een spanningsdriehoek. Het volgende wil ik al opmerken: wat me opvalt is dat de kritiek op het moraliseren van de traditionele poppen lang na de feiten geuit werd, en dat vanuit schoolverband weinig tegenreactie kwam. Deze beide zijn mogelijk te wijten aan de profileringsmoeilijkheden van het artistieke, pedagogische en traditionele poppenspel tegenover elkaar en tegenover de maatschappij.

⁹¹ "Tijn mocht hooguit nog wat guitig zijn, maar van enige politieke ondertoon of geladenheid in zijn fratsen was geen sprake meer." Uit: ERENSTEIN, R., MAZURE, R. & NEIRYNCK, F. (1982). *Dramatisch akkoord 15: poppenspel*. Utrecht: Bruna, p. 23.

'Tijn symboliseert de goedheid die altijd triomfeert.

Elke poppenkast heeft haar hoofdpop. Zoals men verder ziet bekleedt Tijn Uilenspiegel in onze speleteksten de ereplaats. Eeuwig jong is zijn lach. Meent echter niet dat Tijn dé held of dé ster is van onze kast. Tijn symboliseert de goedheid die altijd triomfeert. Hij is de eeuwige optimist die zelfs uit het kwade nog het goede weet te halen. Hij is wel eens guitig, de olijke spotter die de kinderen door en door kent en ze trouwens steeds op zijn hand heeft. Trouw helpt Tijn de sprookjeshelden uit de nood waarin heks en duivel hen voor de zoveelste keer gebracht hebben. Maar hiervoor heeft Tijn steeds weer de hulp van de kinderen van doen. Tijn is hun leider al schijnt hij hun hulp af te bedelen. En dank zij deze hulp moeten heks en duivel nog eens de duimen leggen. De hoofdpop kan zelfs voorzien worden van een paar benen. Daar Tijn in elk spel een hoofdrol toebedeeld krijgt is het aan te nemen dat onze hoofdacteur schrijlings op de voorrand van het scherm neerzit en zo dicht bij het publiek staat.' Uit: DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 7-9.

⁹² DEWAELE, J. (s.d.) *Autobiografie*. Onuitgegeven, p. 5.

1.2 20ste eeuw: uiterlijke evolutie

Er werd geen gedetailleerde studie uitgevoerd naar de uiterlijke evolutie van de pop gebruikt in de klas in de 20^{ste} eeuw. De tendensen, hier weergegeven, zijn slechts gebaseerd op de gesprekken die ik had, de literatuur die ik doornam en de poppenspelpoppen van enkele poppenspelers (Bart Dejaegher, Joris Dewaele, Leen Debrabander, Katrien Van De Putte).

Schematisch overzicht evolutie poppen:

Vroeger:

Traditioneel setje poppen



Nu:

Allerlei soorten poppen

meer diversiteit: in soorten poppen, vormen en kleuren

meer eenvoudige poppen

meer knuffels (zachte materialen)

meer dieren

MAAR: het traditionele setje blijft, behalve de pastoor en de politieagent dan.

Tot zo'n 50 jaar terug was de handpop, eerst uit hout met echte houten handjes, later uit plastic, of door de leerkracht zelf gemaakt uit papier-maché, heer en meester in de klas. De handpoppen vormden meestal een setje, bestaande uit alombekende personages als Roodkapje, de wolf, de koning, de koningin, grootmoeder, jagers (uit het sprookje Roodkapje), de sjampetter (uit de Jan Klaassen verhalen), de pastoor (voor missieverhalen en religieuze taferelen), enkele clownfiguren, brave meisjes en jongens, een politieagent, ... Afhankelijk van het verhaal dat men wou spelen werden nieuwe poppen gemaakt of gekocht.

Dit setje kent nog steeds succes in hedendaagse klassen. Maar naast deze handpoppen kan men in de meeste klassen een resem andere (soorten) poppen vinden. In veel klassen huizen er stokpoppen, vingerpoppen, schimmen, knuffels, dieren, zelfgemaakte monsters en objecten die worden geanimeerd (zoals een bordenwisper of viltstift, eender wat). De steeds groter wordende diversiteit van vorm en uitzicht van de poppen in het onderwijs kan men niet ontkennen.⁹³

⁹³ Gebruikte personages: veel dieren! Fantasiefiguren (goede en slechte kabouters) en diversiteit, jongetje (zwart of bruin), maar daarnaast ook de zeer klassieke figuren: Sinterklaas; Maria, herder, heks, tovenaars, mama en papa... Zie onder meer: VAN DE WEYER, P. (1992). *Eigentijdse poppenspelen en versjes*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.

'Ook voorwerpen kunnen praten: een borstel wil niet vegen. Een lat of een stok wil niet wijzen. Een krijtje of stift heeft kuren en schrijft niet wat jij in gedachten had... Begrippen pop en figuur kunnen zeer ruim worden ingevuld.' Uit: BOULLART, G. (2005). *Popgepast*. Waasmunster: Abimo Uitgeverij, p. 18-19.

Een speciaal soort pop die vandaag in heel wat klassen zijn thuis vindt is de klaspop (of kenpop)⁹⁴. De klaspop is zowat de mascotte van de klas. Hij komt regelmatig te voorschijn en leidt vaak een activiteit of les in.

In vele gevallen gaat hij ook mee met de kinderen van de klas naar huis, en blijft hij telkens een nachtje bij iemand slapen. Soms heeft de klaspop een koffertje met een dagboek bij, waarin zijn gastgezin iets kan neerpennen. Meestal kent de hele school hem. Veelal is hij verbonden aan een bepaald leerjaar, slechts in uitzonderlijke gevallen volgt hij een bepaalde klas over de verschillende jaren heen.

Het hanteren van een kenpop is niet nieuw⁹⁵ maar kende pas het laatste decennium een sterke opmars in het (kleuter)onderwijs.

Pinkie, de pinguïnpop van Bart Dejaegher was een soort klaspop. Bart hanteerde de pop tijdens kringgesprekken, om thema's aan te kondigen en materie aan te leren. Zo moesten de leerlingen over de bolhoed van Pinkie wrijven om de ronde letter A te leren schrijven

Jules, de pop uit het educatief taalpakket 'Dag Jules' voor het kleuteronderwijs, kan tot klaspop worden gemaakt. De klaspop kan ook verbonden worden aan een bepaald thema, zoals 'muziek'. Deze muziekpop komt dan te voorschijn telkens men een liedje zingt of hij leert de kinderen een liedje dat past bij een behandeld onderwerp.

Waarom is de klaspop zo populair?

De klaspop is naar mijn mening een uitloper van de nogal geforceerde integratie van het traditionele poppenspel (vanaf de geboorte van Pulcinella dan) in de klas. De klaspop toont steeds opnieuw de kracht van het werken met één hoofdpersonage dat zich in allerlei situaties wentelt, eigen aan het traditionele poppenspel. De kinderen leren het hoofdpersonage (hier de klaspop) zo echt kennen en willen steeds meer over hem weten.⁹⁶

Omdat ze hem kennen, vertrouwen ze hem ook en durven ze gemakkelijker tegen hem praten. Er groeit een verbondenheid tussen de kinderen en de pop, maar ook tussen de leerlingen onderling. De pop bindt de klas tot een hechte familie en dit is belangrijk, vooral voor jonge kinderen die de familiale relaties zeer sterk beleven. Dat de pop mag blijven overnachten leert kinderen ook omgaan met verantwoordelijkheid, tegenover de pop en tegenover de hele klas. De pop vormt ook een soort klasgeweten⁹⁷, zeker als de pop een functie opneemt als het inspecteren van de klasorde of het sluiten van vriendschappen na een ruzie.

⁹⁴ Zie meer: VAN DEN BROECKE, E. (2003). "He juf, die knuffel leeft echt", *De katholieke schoolgids*, 57 (5), p. 232 e. v.

BOSSCHER RIEKE, G. (1983-1984). Daag, hier is Marietje weer! Het werken met een kenpop bij 2,5-jarige kleuters, *Kleutermagazien*, 13 (4), 1-2.

⁹⁵ De kenpop was al vroeg aanwezig, zie onder meer: WILLIAMS, H. V. (1955). *Puppets go to school*. The John C. Winston Company, p. 101.

⁹⁶ 'Deze figuren leven meer voor de kleuters dan een hoofdpersoon uit een willekeurig verhaal. Dat is vaak slechts een oppervlakkige verschijning, die zij nauwelijks leren kennen. Maar zo'n persoontje dat telkens weer andere avonturen beleeft, leren ze kennen. Ze verdiepen zich veel meer in de gevoelens die zo'n figuurtje in verschillende situaties beleeft, omdat zij 'iets meer van hem weten'. Dat schept een gevoel van verbondenheid.' Uit: DE JAGER, W. & NIJKAMP, W. M. (1965). De poppenkast in de kleuterschool. *De wereld van de kleuter*, (4), p. 19.

⁹⁷ Zie onder meer: VAN EYLEN, J. & WUYTS, L. (1967). *Klassepraktijk met poppenspel*. Antwerpen: De Sikkell, p. 62.

1.3 Verklaringen

In wat volgt tracht ik de krachten te identificeren die deze verruiming stuurden. De nadruk ligt daarbij vooral op de pedagogische kracht ‘onderwijs- opvoedings- en kindbeeld’, die, laat ons hopen, nog steeds een invloed kan bewerkstelligen op de aard en vorm van ons onderwijs.

Enkele gepassioneerde pedagogen/poppenspelers verantwoorden hun keuze voor het handpoppenspel in de klas⁹⁸:

J. Dewaele: *“De poppenspeler zelf geeft aan zijn handpop, door het woord en door de beweging het opflakkerende leven. De fantasie van den toeschouwer werkt mee en er ontstaat een neiging tot medespelen. Ook de marionet door een flinke hand gevoerd, zou dit kunnen bewerken, maar de idee van de pop blijft steeds bij. Het beseffen daarvan heeft mij dan ook meer tot het handpoppenspel aangetrokken.*

De handpop is veel rijker dan de draadmarionet aan uitdrukkingsvermogen. Zij bezit alle mogelijkheid op dat gebied en dit met een verbluffende kracht. Trouwens ook in de buitenlandsche poppenspelen, welk een kultureel doel beoogen en in dienst van de volksopvoeding staan, worden vooral de handpoppen gebruikt.”⁹⁹

Voor klassegebruik verdient de handpop om allerlei redenen de voorkeur. De speelman draagt immers zijn spel rechtstreeks over op de handpop; alle leven en beweging van de handpop sluimert in zijn gevoelige hand. Het handpoppenspel kan door één speler beheerst worden wat bij de marionettenspel niet het geval is. De speelman leidt het ganse spel, kan naar hartelust improviseren en zijn spel aanpassen aan de omstandigheden en de classesfeer.”¹⁰⁰

C. Freinet: *“C’est celle-là que nous adopterons dans nos écoles à cause de sa relative facilité de manipulation et de sa réelle facilité de fabrication. Les dimensions des gaines seront fonction des mains des manipulateurs. Nous aurons donc deux tailles de gaines : pour enfants et pour adultes.”¹⁰¹*

Annie Gilles: *“De handpop geeft het meest voldoening. De hand vormt het lichaam van de pop, vormt zijn levensprincipe. Hij behoort meer tot de persoonlijke sfeer. Het is een verlengstuk van het ik. Zo kan het kind een dialoog aangaan met zichzelf. Ze kunnen onbewust via poppen hun binnenste naar buiten brengen en de interne spanning verminderen. Hij mag niet hard zijn, maar zacht en aantrekkelijk. Zijn plastische expressie bevordert de verbale expressie.”*

Uit bovenstaande argumenteringen kunnen we enkele pedagogische veronderstellingen die de keuze voor de handpop sturen, afleiden.

De leerkrachten kiezen voor de handpop omdat deze het expressiefst is en deze hun verhalen het meest levendig kan uitbeelden. Daarbij zou een handpop zich het beste lenen voor een

⁹⁸ Dit is slechts een selectie van de voorstanders: ook bijvoorbeeld Rambert (psycho-analist) en George Sand behoren daartoe.

⁹⁹ VANDENBROUCKE, J. (1946). *Het poppenspel in de Nederlanden*. Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, p. 120.

¹⁰⁰ DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 5.

¹⁰¹ BROSSARD. (1948). *Les Marionnettes. Brochure d’Education Nouvelle Populaire*, (37), p. 9-10.

directe¹⁰², interactieve manier van spelen met het publiek en leunt de handpop zelf het meest aan bij typische kinderlijke karakteristieken als ‘speelsheid, levendigheid en vrolijkheid’. De leerkracht zag de handpop, met zijn actieve lichaam, zijn levendige ogen en eeuwige lach, als ideale verbeelding van het ideale kind en als ideaal middel om contact te leggen met de kinderen. Je zou ook kunnen stellen dat de handpop op bijzondere wijze het opvoedingsidee van die tijd ‘grootbrengen door klein houden’ illustreert. De handpop is immers een volwassene met kindermanieren, te vergelijken met een schaap in wolfskleren, de vermomming van de volwassen-manipulator achter de kast.

Andere soorten poppen deden hun intrede dankzij de groeiende overtuiging dat het kind zelf expressief kon en moest zijn, en het maken en spelen met de poppen daartoe kon bijdragen. Handpoppen zijn niet zo eenvoudig te bespelen, zeker niet voor kinderen. Ze zijn te zwaar om een volledig poppenspel boven water te blijven, ze zijn niet aangepast aan de kleine kleuterhandjes en kunnen pas goed bespeeld worden na veel oefenen. Daarom werden in steeds meer klassen stokpoppen, sokpoppen, lichte mousse bekkoppen of vingerpopjes geïntegreerd. Deze poppen leiden tot directe succeservaring, want ze kunnen na een korte oefenles zelfs door zeer jonge kinderen worden opgevoerd.

Deze simpele poppen zijn ook meestal eenvoudig te creëren, wat zowel voor leerkracht als leerling interessant kan zijn. Er bestaat immers een bepaalde overtuiging, al van bij het begin, dat de poppenspeler (hetzij leerkracht of leerling) beter zijn poppen zelf maakt.¹⁰³ De verbinding met de poppen zou sterker zijn en het spel natuurlijker. Ook zou een deel van de educatieve waarde van poppenspel al verloren gaan als men het proces van de poppen maken niet in de klas zou laten plaatsvinden.¹⁰⁴

Maar de eisen die men vroeger stelde aan de fysionomie van de pop (een pop moet ook wel mooi zijn, enige realiteitswaarde bevatten)¹⁰⁵ deden vele leerkrachten toch nog grijpen naar de plastieken popjes uit de speelgoedwinkel.

Poppenspeler Joris Dewaele tracht ons uit te leggen hoe een pop er precies moet uitzien en raadt ons aan om, indien men er niet in slaagt esthetisch verantwoorde poppen te maken, ze in een winkel voor schoolbenodigdheden te kopen.¹⁰⁶

¹⁰² ‘Kort na het begin van de eeuw, hadden onderwijzers het poppenspel als leerzaam amusement voor de jeugd ontdekt, en dan met name het handpoppenspel dat door zijn directe karakter geschikter werd bevonden dan het poëtische marionettenspel.’ Uit: ALKEMA, H., ATTINGER, E., BOER, C., ZONNEVELD, L. & VAN ROSSEM, N. (red.). (1994). *Bewogen beelden. Poppen-, beeldend- en objecttheater sinds 1945*. Amsterdam: Theater Instituut Nederland, p. 16.

¹⁰³ ‘Je gebruikt toch een zelfgemaakte poppenkast en dito poppen?’ Uit: JETTY. (1979). *Expressie in de kleuterklas. De opvoeder*, 76 (20), p. 372.

¹⁰⁴ ‘HECQUET : “Au camarade qui demande de lui fournir des têtes, je répondrai que les marionnettes sont une activité complète : outre le travail manuel éducatif que cela demande, l’enfant façonne la tête et la peint en fonction du personnage qu’il veut jouer, au lieu d’avoir une marionnette passe-partout qui sera aujourd’hui un roi, demain une marchande ou un jardinier – et que d’ailleurs les petits spectateurs reconnaîtront . Ne commercialisons pas un travail qui peut être si éducatif.’ In : BROSSARD. (1948). *Les Marionnettes. Brochure d’Education Nouvelle Populaire*, (37), p. 10.

¹⁰⁵ ‘Aussi pensons-nous qu’il faut d’abord que les éducateurs créent eux-mêmes, à l’usage de leurs élèves, de beaux-guignols – qu’ils constituent des équipes de marionnettistes, à l’école, à la colonie de marionnettistes, au patronage laïc, à la maternelle surtout – que leur réalisation soit un modèle pour les enfants, suscitant le désir de réalisations semblables. Poupées fines, élégantes et évocatrices... (zie in tegenstelling tot foto juf Katrien) A cause de leur caractère généralement artistique, nous pensons qu’il y a lieu de ne jamais oublier que les marionnettes doivent être belles autant qu’évocatrices, qu’elles doivent toujours concourir à l’éducation artistique de l’enfant en même temps qu’à la formation de son langage et à l’enrichissement de son expression.’ Uit : BROSSARD. (1948). *Les Marionnettes. Brochure d’Education Nouvelle Populaire*, (37), p. 3.

¹⁰⁶ DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 6-7.

Het afstappen van de realistische afbeelding van de pop voor gebruik in de klas en het niet langer automatisch verbinden van enerzijds ‘gesofisticeerdheid’ met ‘herkenbare realiteit’ en anderzijds ‘reële schoonheid’ met ‘succes’, leidde tot een enorme verruiming van mogelijkheden. Uit het besef dat poppen geen natuurgetrouwe voorstellingen van mensen zijn en een steeds groter wordend geloof in de animistische mogelijkheden van het kind, groeide het idee dat je uiteindelijk alles tot ‘figuur’ kan maken.¹⁰⁷

“Nu spelen we vaak met poppen die nog iets aan de fantasie kunnen overlaten, en niet met clichépersonages.”(Jos De Backer)

De vrees dat kinderen zich niet zouden kunnen identificeren met onrealistische personages en zo een belangrijk model zouden verliezen vervaagt ook. (modeltheorie Bandura).

Zelfgemaakte poppen, fantastische mormels, objecten treden aan, ... net omdat ze de beweeglijke geest met een grote dosis aanvullende fantasie, inherent aan het wezen van het jonge kind, voeden.¹⁰⁸

Ik vind het jammer dat ik omwille van tijdsgebrek deze verbinding tussen de identificatiemogelijkheden van de toeschouwer en het menselijke uitzicht van de pop niet verder kon uitspitten. Vele vragen zijn aanwezig: Wat maakt dat een kind zich met een model kan identificeren? Kan een kind zich waarlijk evengoed identificeren met een lepel als met een pop als Jules, die heel sterk aanleunt bij zijn eigen kinderlijke uiterlijk? Hoe sluiten we het beste aan bij de noden en behoeften van het kind, door het creëren van ‘beaux-guignols zoals Freinet stelt of door een blanco pop aan te bieden die het kind kan inkleuren naar eigen verbeeldingsvermogen? En hoe kunnen we hun ervaringen achteraf nagaan?

Deze laatste vraag is gebaseerd op een verrassende getuigenis van een ex-leerlinge van Bart Dejaegher. Tegen mijn verwachtingen in ervaarde zij Pinkie niet als ‘het vaste vriendje of een speelkameraadje’, (zoals een klaspop behoort te zijn?) maar eerder als een volwassen vriend van de leraar die de kennis van de leraar doorgeeft. Dit wijst erop dat we onze veronderstellingen die we hanteren als legitimatiegrond voor pedagogische praktijken, moeten durven overdenken.

Ook voor de leerkracht brachten de eenvoudig maakbare poppen soelaas. Want een artistieke, complexe pop vraagt heel vaak een complexe manipulatie. Het contrast tussen een kunstige pop en een stuntelig spel verhoogt de ongeloofwaardigheid van het poppenspel.¹⁰⁹

Dieren, vroeger ook al aanwezig maar enkel figurerend in hun eigen sprookje, maken vanaf de tweede helft van de 20^{ste} eeuw een sterke opmars. Dieren als Samson (hond van Danny Verbiest), Kraakje (eekhoortje van Tante Terry) en Pinkie (pinguïn van Bart Dejaegher)

¹⁰⁷ Lesmap Katrien Van De Putte: ‘Primitieve poppen zijn hartverwarmend charmant in een eenvoudig poppenspel. Elk voorwerp kan bezield worden.’

¹⁰⁸ Zie onder meer: DE JAGER, W. & NIJKAMP, W. M. (1965). De poppenkast in de kleuterschool. *De wereld van de kleuter*, (4), p. 10.

‘Poppen van platte ijslolliestokjes, stevig tekenpapier en versier- en crêpepapier.’ Uit: WOUTERSE-SCHMITZ, M. (1990). Poppenspel in de klas, *Praxis-bulletin*, 8 (3), 10-11.

‘Zie ook pollepel en puntzakpopjes, washandjes’ Uit: FIBBE, T. (2000). Waar is mijn draak? Waar is mijn monster? *De wereld van het jonge kind*, 28 (3), 81-83.

‘Je pop hoeft niet in de eerste plaats mooi te zijn, ze moet vooral een bepaald gevoel oproepen.’ Uit: BOULLART, G. (2005). *Popgepast*. Waasmunster: Abimo Uitgeverij, p. 9.

¹⁰⁹ Idee uit: DE JAGER, W. & NIJKAMP, W. M. (1965). De poppenkast in de kleuterschool. *De wereld van de kleuter*, (4), p. 8.

piepten via de tv de huiskamer binnen. Een mogelijke verklaring voor hun intrede en hun succes ligt volgens mij opnieuw bij de inventieve kracht van kinderen. Een beestje kan sowieso meer doen dan een mens en de verbeeldingsmogelijkheden bij een dier zijn groter.

“Een beestje kan meer doen dan een mens. Het kan onwaarschijnlijke dingen doen, het kind zal niet verschieten als een pinguïn op een koord danst. Een beest dat menselijke dingen doet gaat gemakkelijker over bij kinderen. Een kind maakt zijn eigen figuur, ofwel zijn ze er weg van ofwel zijn ze bang. Je moet een lief beestje vinden of je bent eraan. Je moet niet beginnen met een wolf want het kind zal verschrikt zijn. Je wil dan ook ‘de wolf’ uithangen en je bent dan brutaal in je spreken of in je taal... Een pinguïn dat is ideaal want dat is zoet.” (Jan Vanhaute)

De dieren zelf kenden ook een evolutie die eigenlijk de verdergaande pedagogisering van het poppenspel kan illustreren.

Vroeger kwamen dieren vooral voor in hun wilde, natuurlijke vorm. Ze waren de boze figuren en joegen iedereen op stang (de boze wolf, de krokodil,...).¹¹⁰ Maar de dieren werden tam en steeds zachter, letterlijk en figuurlijk. Ze kregen steeds meer menselijke eigenschappen en verloren hun oorspronkelijk primitief karakter.

Het lijkt me interessant om ook hieraan een uitgebreide studie te spenderen. Wat is de kracht van het gebruik van dieren? Hoe is de verhouding dier-mens geëvolueerd? En kan men de steeds verdergaande opvoeding van de mens verbinden met het steeds tammer worden van het dier? (civilisatietheorie van Elias) Of, anders geformuleerd en in samenhang met bovengenoemd onderzoeksitem over het menselijke uitzicht van de pop: wat zijn de gevolgen van het antropomorfizeren van het dier?¹¹¹

Deze evolutie kan je verbinden met de opkomst van poppenspel-knuffels.

Opvallend is dat hoewel knuffels al snel een plaatsje vonden in het hart van zovele jonge kinderen, het nog een hele tijd duurde voor de knuffels in de klas ook aangewend werden om er poppenspel mee te spelen. Dit komt doordat het soort pop verbonden is met alle andere thema's die hier aan bod komen en waarin zich ook evoluties aftekenen:

- *doelgroep*: Knuffels worden vaak gebruikt bij de allerkleinsten, een doelgroep die men vroeger wel eens durfde over het hoofd zien (letterlijk). Met knuffels kun je moeilijker enge of griezelige passages spelen en kun je slechts een beperkt aantal karakters neerzetten, waardoor oudere leerlingen het geheel snel als te flauw, te traag of zoetzemerig zouden kunnen beoordelen.

- *decor*: Ze worden meestal zichtbaar bespeeld, omdat de allerkleinsten de aanwezigheid van de juf belangrijk vinden. (Dit is dus een vorm van wittheater)

- *inhoud*: Knuffels spelen niet vaak mee in sprookjes, legendes of actieverhalen. Ze passen wel binnen de meer recente klaspoppenspelen, waarin niet het scenario en de strijd tussen goed en kwaad centraal staan, maar eerder het beeld, de sfeer en het gevoel.

- *doel*: Knuffels kunnen ‘ontroeren en beroeren’, werkwoorden die het onderwijs lange tijd niet over haar lippen kreeg.

¹¹⁰ Zie onder meer: DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 9.

¹¹¹ Deze vraag werd reeds gesteld op het colloquium in Rome omtrent poppenspel en onderwijs. ‘Indulgendo all’atropomorfizzazione, ;’autore dimentica che gli animali hanno la loro chiara e definitiva natura, argomento che i bambini apprendono dalla lezione di zoologia e che nel suo ardore, produce confusione nella loro mente.’ Uit: SIGNORETTI, M. (1961). *Il teatro di Burattini e di Marionette e l’educazione*. Roma: Istituto di Pedagogia dell’Università di Roma, p. 27.

- *de manier van spelen*: Knuffels staan ook dicht bij de kinderen. Iedereen kent knuffels, iedereen heeft er toch wel ooit eens eentje gehad. Iedereen weet dat ze zacht(aardig) zijn¹¹², en dat ze niemand bang maken. En kinderen kunnen ook zelf met de knuffels spelen, al dan niet in het kader van poppenspel, juist omdat ze zo zacht en licht zijn.¹¹³

Maar natuurlijk zijn er nog heel wat andere factoren die de keuze voor het soort pop beïnvloeden. Men kan zich afvragen of deze factoren niet primeerden op de pedagogische onderstellingen en als aanzet dienden voor het ontwikkelen van meer ‘verantwoorde argumentatie’.

Zo gebruikten de leerkrachten vroeger ook gewoon handpoppen omdat deze praktisch waren, om op te bergen, om eventueel zelf te maken en om mee te spelen¹¹⁴, hoewel dit laatste –het manipuleren van handpoppen- later werd geïncubiseerd. Op het eerste zicht lijken handpoppen veel makkelijker dan marionetten, maar de manipulatie van de handpop vraagt heel veel oefening en geduld.

Er werd ook reeds vermeld dat leerkrachten vaak teruggrijpen naar wat ze al kennen. De handpop en zijn effect op de kinderen hadden de leerkrachten zelf ervaren, dus logischerwijze vond die gemakkelijker toegang in de klas dan de theatrale marionet.

Daarbij speelt ook het economische facet een rol. Mooie poppen maken is niet zo eenvoudig en de markt speelt daar handig op in. Dat vroeger zoveel kinderen het sprookje van Roodkapje aanschouwden heeft volgens mij meer te maken met de economie dan met de pedagogiek.¹¹⁵

Ook de opkomst van zoveel knuffels en dierenpoppen werd volgens mij niet overwegend vanuit pedagogische overwegingen, maar wel door commercialisatietendensen en ontwikkelingen van kinderanimatie-instituten als Disney en Studio 100, ... gestuurd.¹¹⁶

Met de genoemde ‘Tv-producenten’ haal ik ook een andere stroming aan: de technologische. Nieuwe media als de tv, de computer en de gsm hebben een enorme impact op wat we achteraf kinder- en jongerencultuur zijn gaan noemen, en ook op het onderwijs en ruimer ons gehele kind-, opvoedings- en onderwijsbeeld. De verspreiding van poppen als Kermit de Kikker, Samson, Pingu en Pinkie via het scherm naar zovele huiskamers van leerkrachten en leerlingen liet zijn sporen na. In het hoofdstuk ‘Spanning nieuwe media- poppenspel’ ga ik daar dieper op in.

¹¹² “Nu worden meer stoffen gebruikt, die zijn ook aantrekkelijker om aan te raken en te aaien.” (Jos De Backer)

¹¹³ Volledige alinea van knuffels is gebaseerd op: VAN DEN BROECKE, E. (2003). “He juf, die knuffel leeft echt”, *De katholieke schoolgids*, 57 (5), p. 228-238.

¹¹⁴ “Vroeger werd ook veel in papier-maché gespeeld, dat is goedkoop; licht en dat kun je zelf maken, maar dat is eigenlijk niet mooi.” (Jos De Backer)

¹¹⁵ Want vanuit pedagogisch standpunt ook erg twijfelachtig of roodkapje wel zo pedagogisch verantwoord is, niet geschreven voor kleuters

Paul Contryn: “Vroeger werd er veel roodkapje gespeeld. Dat is een zeer complex sprookje over ontluikende seksualiteit, het is gruwelijk en bizar. Het gaat over ‘op het paadje blijven, anders kom je vreemde mensen (mannen- wolf is man) tegen. Dat is helemaal geen sprookje om in de kleuterklas te spelen. En die poppen zijn affreus. De grootmoeder ziet eruit als een lachende heks. Roodkapje is drie in plaats van dertien... die poppen hebben wel veel kwaad berokkend.”

¹¹⁶ Ik vraag me soms af of het onderwijs niet te snel met deze economische tendensen instemt: bijvoorbeeld de ‘Dag Jules methode’ wordt commercieel gepromoot en oogt zeer aantrekkelijk. Maar we moeten vooral blijven zoeken naar de essentiële waarde van dergelijke methodes.

Behalve de technologische was ook de ‘technische evolutie’ van groot belang. De poppen van Bart Dejaegher en Jan Vanhaute evolueerden van zeer eenvoudige starre poppen naar poppen met beweegbare ogen (horizontaal als verticaal) en monden.

Jan Vanhaute geeft zelf aan dat deze technische vernieuwingen perspectieven openden voor zijn poppenspel. Als een pop zijn ogen kan sluiten, kun je een stilte opvangen –het moment om te gaan slapen bijvoorbeeld- met beeld in plaats van woord. Dat geeft een heel ander effect en kan het poppenspel verheffen naar een hoger niveau, omdat het een van de basisprincipes van een goed poppenspel nastreeft: alles wat je kan tonen, mag je niet zeggen.

Interessant is dat Jan Vanhaute deze technische evoluties wel nuanceert naar educatieve waarde en gebruik in de klas. De gesofisticeerde Pinkiepop, die zijn bek open en dicht kon klappen, kende volgens Jan Vanhaute geen zo’n succes. Andere geïnterviewden bevestigden dat de eenvoudige poppen de kinderen nog steeds het meeste aanspreken.

Deze stelling is natuurlijk zeer interessant om te verbinden aan de evolutie van het professionele (poppen)speltheater en zijn mogelijke invloed op het pedagogische poppenspel. In welke mate wordt het professionele poppentheater geconfronteerd met ‘het succes van het eenvoudige’ en hoe gaat het daarmee om? De poppen van het professionele poppenspel zijn allesbehalve eenvoudig. Is dit een middel om de afstand van het pedagogische poppenspel te bewaren, en zich te behoeden voor misplaatste transformaties naar de klaspraktijk?

Een gemeenschappelijke evolutie van het professionele en het pedagogische poppenspel is de uitdeinende diversiteit. We leven in een tijd waarin verscheidenheid erkend en gepromoot wordt. De hedendaagse diversiteit binnen het poppenspel is slechts een reflectie van de postmoderne maatschappij en het hanteren van verschillende poppen slechts een poging om mensen in verscheidenheid te boeien.

1.4 20ste eeuw: innerlijke evolutie

Ik ben ervan overtuigd dat de pop niet alleen extern maar ook intern evolueert. Innerlijke veranderingen van de poppenspelpop beschrijven is echter geen eenvoudige opdracht. Aangezien de pop zelf niet kan spreken, voelen en denken kun je nooit rechtstreeks met zijn innerlijke in contact komen. De poppenspeler is steeds medium, en je moet de innerlijke evolutie van de pop afleiden uit de evolutie van zijn verschillende rollen; toebedeeld en neergeschreven in scenario's en verslaggevingen.

Intuïtief, vóór het ondernemen van mijn literatuuronderzoek en interviewreeks, ging ik ervan uit dat de innerlijke toestand van de pop geen substantiële evolutie onderging, op twee aspecten na: ten eerste zijn de karakters van de poppen over het algemeen genuanceerder en ten tweede zijn er tussen de poppen onderling minder gezags- en machtsrelaties te onderscheiden.

Verskillende bronnen uit mijn onderzoek illustreren en bevestigen deze stellingen.

1.4.1 Genuanceerde karakters

Terwijl 60 jaar geleden de tweedeling goede –slechte poppen zeer sterk aanwezig was, vinden we nu vaker poppen terug die een genuanceerder en realistischer karakter bezitten, met goede en slechte eigenschappen.

De personages in de verhalen van Joris Dewaele (jaren '30-'40-'50) geven ons een beeld van de polarisatie 'goed' en 'slecht' onder de poppen.

Als onmiskenbare acteurs kunnen we de Koning, de Koningin, Prinses Zonnelach, De Prins en De Sjampetter aan goede zijde noteren, en daartegenover De Heks Kloefneuze, Reus Knotsebolle, Duivel Bokkepoot.

Andere goedlachse figuranten die aantreden zijn Kabouter Zondernaam, Nele, Grootmoedertje, Lamme Goedzak, De Rechter, Hansje en Grietje, Sinterklaas, De Missionaris, Het Negertje en Klein Duimpje.¹¹⁷



¹¹⁷ 'Al naar gelang de omstandigheden kunnen verder hun medewerking verlenen: Uit de dierenwereld kunnen vertegenwoordigd zijn: Konijn Langoor, de Krokodil, De Gans, Het Zwarte Katje.' Uit: DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 9.



Figuur 6

Joris Dewaele geeft zelf aan dat elk poppenspel in wezen typentheater is.¹¹⁸ Het versterkte uiterlijk van de pop lijnt het karakter af en typeert de pop als goed of kwaad. Dit ondersteunt het spel ook, gaat Dewaele verder. Immers, *in elke fijn gesneden pop onderkennen de kinderen vlug de deugden of gebreken van het type. Ze weten dat de heks de brekespel komt spelen en dat de duivel de eeuwige stokebrand blijft en in die zin zullen ze onmiddellijk reageren. De goede poppen kunnen steeds op de hulp van het kind rekenen.*¹¹⁹

Ook de poppen van Bart Dejaegher kunnen we gemakkelijk bestempelen als ‘goed’ of ‘slecht’.

“Ze vroegen me ooit een spelletje te spelen rond Halloween en ik ging te rade bij Bart, en hij had zo een paar suggesties en dat was een verhaal met drie heksen en een duivel. En ik gebruikte die archetypen, met succes...” (Jef Coulembier)

Deze tegenstelling goed-kwaad is vandaag nog zeer sterk aanwezig in heel wat poppenspelen. Volgens bepaalde poppenspelers is die tegenstelling tussen goed en kwaad de as waar heel het poppenspel rond draait.

Sommigen menen dat opdat je intensief zou kunnen meeleven met het poppenspel, de opgevoerde figuren gemakkelijk herkenbare mensentypen moeten weergeven, kenbaar niet alleen door eigen vorm -als uiterlijk en kleding- maar ook door een min of meer stereotiep gedrag.¹²⁰

¹¹⁸ ‘Uiteraard voert alle poppenspel welbepaalde karakters ten tonele. Alle poppenspel is in wezen typentheater. De poppenakteur vertolkt steeds het type dat in de fysionomie van het poppengelaat geboetseerd ligt. Ongetwijfeld wordt de speelman hierdoor sterk gebonden. Het staat immers heel gek een pop een rol op te dringen die niet harmonieert met het karakter dat ze, spijt alles, toch steeds blijft uitbeelden. De speler moet met deze beperkingen van meetaf aan rekening weten te houden. Anderzijds ondervindt het spel toch heel wat steun van deze poppen-starheid. Onmiddellijk reageren de kinderen volgens een bepaald patroon dat voor elke pop verschillend is en toch onveranderlijk hetzelfde.’ Uit: DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 7.

¹¹⁹ Joris Dewaele in DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 8-9.

Voorbeeld Fragment:

Joris Dewaele: In ‘Tijl en het prinsesje’: Tijl: “het is een boze heks. Ge moogt er niet naar luisteren. Ge moogt niet doen wat ze u vraagt. Wie zal de stoute heks helpen? ...Niemand?... dat is wel!” Uit: DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 21.

¹²⁰ RUYSEVELTS, J. (1974). Onderzoek naar de evolutie van het creatief taalvermogen bij kleuters in verband met poppenspel (I). *De opvoeder*, 71 (22), p. 450.

Ze wijzen ook op het enorme succes van deze ‘traditionele’ eenvormige karakters bij het jeugdige publiek.

Dieter Vanoutrive: *“We zitten met een repertoire van 200 stukken, omdat wij in onze vaste zaal iedere week iets anders moeten spelen. Daar moet dus wat variatie in zitten, de ene week is dat met de koning en de heks, de volgende week gaat dat over Schotten, de volgende week over Chinezen...Maar hoe dan ook, de stukken met de heks, de koning en de prinses hebben nog altijd het meest succes. En niet alleen bij jongere kinderen, maar ook bij oudere. Volgens mij hebben zij nog altijd dezelfde functie. Het zijn archetypen. (Jung) Kinderen denken in termen van goed en kwaad, en een goede is een goede en een slechte is een slechte. Poppen hebben ook maar één uitdrukking. Dus als het een heks, een dief of gewoon een lelijskaard is, dan is hij dat op het einde van het stuk nog steeds.”*

Dit succes heb ik aan de lijve kunnen ondervinden tijdens mijn stage in het eerste leerjaar in Drongen. Mijn zelfgeschreven poppenkastverhaal boeide de kinderen, ondanks de stereotiepe personages en de traditionele verhaallijn. Oude figuranten als de koning en de koningin doen het nog steeds. Als onderzoek lijkt het me interessant om de precieze oorzaken daarvan bloot te leggen: Heeft de mens nood aan voorspelbaarheid? Wil hij zich zo snel mogelijk met een bepaald personage identificeren? Of kent hij misschien een soort verlangen om steeds op zoek te gaan naar de meest rudimentaire omgangsvormen tussen mensen onderling (haat-liefde)?

Ondanks dit succes gingen bepaalde poppenspelers vanaf de jaren ‘70 (niet toevallig de jaren van het vormingstheater) toch op zoek naar mogelijkheden om hun personages te nuanceren. Waarom?

Ik meen dat deze nuancering uit de jaren ‘70 parallel loopt met de overtuiging dat censurering van gruwelijke personages nodig was. Waar men vroeger de duivel of een of ander wreed beest onverwacht met tromgeroffel en rook uit de grond liet springen tracht men vanaf de jaren ‘70 te vermijden dat kinderen echt bang zijn van de personages.¹²¹ Dit kan bijvoorbeeld door het slechte personage een grappige tik of accent of een goede eigenschap mee te geven.

Deze beweging kende echter een kantelmoment. De te verregaande censurering maakte het poppenspel volgens tegenstanders tot een ‘flauwe en mierzoete vertoning’. Onder die tegenstanders zullen zich waarschijnlijk enkele traditionele poppenspelers scharen, omdat hun traditionele spel juist zijn kracht vindt in het gebruik van stereotiepen. Professionele artistieke poppenspelers daarentegen zullen volgens mij deze nuancering misschien wel opvoeren en doorzetten omdat zij steeds verandering moeten bieden. Zoals Paul Contryn het verwoordt: *“Met zwart-wit karakters is het verhaal snel uitverteld. Onvoorspelbare karakters bieden gewoon veel meer mogelijkheden en kunnen het verhaal interessanter maken.”*

De actuele situatie zou je kunnen omschrijven als een soort verzoeningsfase: zowel de waarde van stereotiepe karakters als de mogelijkheid om die karakters te nuanceren worden erkend.

Het handboek ‘Poppewijs’ van Hendrik Debruyne bijvoorbeeld zoekt naar mogelijkheden om deze stereotypen te hertyperen. *‘Het volstaat al Heksemie en kornuiten eerder dom en ondeugend te laten zijn, en ze soms stoute dingen te laten doen, eerder dan te laten uitschijnen dat ze stout is, en je bewandelt al een duidelijk betere weg. Nog leuker wordt het als je je poppen een min of meer vast karakter weet te geven, met hun deugden en kleine*

¹²¹ ‘Griezelige poppen zijn niet goed voor kleuters. De toch reeds actieve fantasie der kleintjes, die door de bewegende pop tot een hoge graad van levendigheid wordt gewekt, kent niet de geruststellende gedachte: het is maar een spel!’ Uit: DE JAGER, W. & NIJKAMP, W. M. (1965). De poppenkast in de kleuterschool. *De wereld van de kleuter*, (4), p. 17.

onhebbelijkheden, waarbij je enerzijds het eigene van het karakter behoudt, en anderzijds toch bepaalde stereotypen weet te doorbreken.¹²²

In een lesmap van de opleiding leerkracht kleuteronderwijs staat het volgende genoteerd:
*'Goede en slechte figuren spelen mee! Een dubieuze figuur kan ook (bijvoorbeeld tovenaars die goed en slecht is), streef ernaar om je poppen – ook al zijn het zwart-wit figuren-levensecht en verrassend te typeren. Maak van de held een positieve, sociale held: de lieve goede poppen hoeven daarom nog niet mierzoet en doodbraaf te zijn'*¹²³

En Gert Boullart schrijft in zijn boek 'Popgepast' (een boek dat prominent aanwezig is in de bibliotheek van leerkrachtopleiding -niet onbelangrijk):
*'Genuanceerde karakters: de heks is niet zomaar slecht. De dingen die ze doet zijn gebaseerd op menselijke gebreken. Zij heeft haar eigen drijfveren. Ze is jaloers, lui, twistziek, moe...'*¹²⁴
*Stereotiep is helemaal geen vies woord. Een pop is geen mens maar een karikaturaal personage met menselijke trekjes. Rek je dialogen dus niet te lang of maak ze niet hyperrealistisch.'*¹²⁵

1.4.2 Minder gezags- en machtsrelaties

Weerom zou je een hele studie kunnen wijden aan de interactiepatronen tussen de personages over de tijd heen. Ik geef slechts enkele voorbeelden uit de ouder-kindrelatie die kunnen (!) wijzen op een mogelijke evolutie, naar analogie met de verschuiving van een gezagshuishouden naar een onderhandelingshuishouden in de opvoeding (De Swaan situeert deze verschuiving in de jaren '70-'80).

Bij Karel Pletinckx¹²⁶ vinden we het volgend gesprek tussen ouder (koning) en kind (prinsesje):

Koning: Is er iets?

Prinses: Och mijn goede vader, er is daar een kikvorsch die in het paleis wil.

Koning: En kikker hoort thuis in den vijver, zou ik meenen.

Prinses: Zeker vader, doch ik beloofde hem dat hij hier mocht blijven.

Koning: Kind toch dat begrijp ik niet.

...

Koning: Het doet me leed dat ik u moet terechtwijzen. Wat ge belooft, moet ge volbrengen. Haal den kikkerkoning en doe stipt wat hij vraagt.

Prinses: Vader heeft gelijk!

Het respect voor de oudere vaderfiguur druipt ervan af.

Daartegenover stel ik bijvoorbeeld de ouder-kindscènes uit stukken als Hybris (Theater Tieret), Soldatenhart (Theater Top). In beide stukken wordt het kind (respectievelijk Eros en Robbe) door zijn moeder gevraagd te gaan slapen. Beide gehoorzamen niet onmiddellijk maar

¹²² DEBRUYNE, H. & DEPOORTER, M-P. (1994). *Poppewijs. Een nieuwe visie op poppenspel*. Waasmunster: Didactische Service vzw, p. 9.

¹²³ Lesmap Kleuterleidster Katrien Van De Putte

¹²⁴ BOULLART, G. (2005). *Popgepast*. Waasmunster: Abimo Uitgeverij, p. 8.

¹²⁵ BOULLART, G. (2005). *Popgepast*. Waasmunster: Abimo Uitgeverij, p. 20.

¹²⁶ In: DE HORNOIS, G. (1943). *Mijn poppenkast. Een werkboek*. Leuven: Davidson, p. 136-137.

trachten eerst te onderhandelen (Eros: “nog een pijltje mama”, Robbe: “nog een beetje spelen”). Pas als mama het nog drie keer liefvallig vraagt, gaan ze slapen.

Uit deze fragmenten kan ik geen algemeenheden afleiden, maar ze vormen wel mooie illustraties van het veranderde interactiepatroon tussen kind en ouder.

Wat wel vaststaat is dat het algemeen en soms schrikwekkend gezag van bepaalde personages sterk is afgezwakt, zowel in de maatschappij als in het poppenspel. Ik denk aan de politieagent, aan de pastoor en zelfs aan de koning. Vroeger stonden deze in hoog aanzien, de kinderen herkenden hen en hun gezag op straat en in het poppenspel. Nu worden deze personages nog gehanteerd¹²⁷, maar op meer genuanceerde wijze.¹²⁸

Aan de andere kant is het wel zo dat lang niet alle gezags- en machtsrelaties zijn vervaagd. Kinderen snappen de verhouding tussen knecht en meester en hun verschillende posities automatisch en het poppenspel maakt daar ook gebruik van. Het lijkt me boeiend om de ecologische en psychologische elementen die de beeldvorming van deze universele relaties beïnvloeden, bloot te leggen.

¹²⁷ Behalve de pastoor dan, die wordt niet meer gebruikt omdat kinderen ‘die pop met het zwarte lange kleed’ gewoon niet herkennen.

¹²⁸ ‘Op de school worden de kinderen ingepompt dat de politieman een lieve man is die kinderen helpt en zo, dat uit zich dan in liedjes als ‘de politieman is een kindervriend, hij weet wat mag en niet mag, daarom zeggen wij als wij hem zien altijd vriendelijk goeiendag’. Dergelijke onzin trachten wij te neutraliseren door als het te pas komt in het verhaal, de politieman als laf voor te stellen ofzo. Gewoon een alternatief zoeken, in een ander daglicht stellen. (interviewer: wat los je daar nu mee op?) Dat is juist het probleem, eigenlijk zou je samen met kinderen een analyse moeten maken, maar daaraan zijn we nog niet toe.’ Uit: NEIRYNCK, F. (1975). *Gentse spellekes en poppentheaters*. Baaigem: De Grave, p. 31.

1.5 Verklaringen

De meeste verklaringen voor de evolutie zitten reeds verweven in de evolutie zelf. Hoe wij (de relaties tussen) poppen in de poppenkast vertonen, is een enigszins gedempte uiting van de eigen relatie- of zelfbeleving in de maatschappij.

De veranderende gezagsrelaties in het gezin, op school, in de maatschappij en de genuanceerder karakters zijn volgens mij eigen aan een meer postmoderne maatschappij. Een dergelijke maatschappij is gebouwd op het besef dat ook een beschaafde mens zeer wreed kan handelen en durft de moderne opvatting dat de geschiedenis een interne dynamiek heeft en zich ten goede ontwikkelt in vraag stellen. En de effecten van het postmoderne denken tekenen zich af in het poppenspel, misschien sterker dan vroeger omdat men vaker de wereld wil tonen zoals ze is.

Sommige poppenspelers zullen deze stelling betwijfelen, zeker indien zij hun spel zien als een kunstuiting die de maatschappij durft 'op zijn dak te keren'. Maar ik meen dat haast niemand de wereld die hem vormt blind het hoofd kan bieden.

“Een koning hoeft niet per se goed te zijn. Hij draagt niet steeds een kroon en zit niet op een troon. Zo is de wereld, en dat willen we tonen aan de kinderen via het gebruik van meer genuanceerde karakters.” (Paul Contryn)

Daarnaast kan het gebruik van genuanceerde karakters ook gelinkt worden aan een veranderend kind- en opvoedingsbeeld, die hét kind in zijn eigenheid en capaciteiten wil erkennen. Men prefereert het gebruik van poppen zonder voorgeschreven (innerlijke en uiterlijke) boodschap die het kind zelf kan vormgeven tijdens het spel.

Ten slotte speelt de evolutie in de uiterlijke vormgeving een rol voor de innerlijke vormgeving en omgekeerd. Een technologisch vernuftige pop met meerdere gezichtsuitdrukkingen kan makkelijker een genuanceerd karakter neerzetten.

Til je dit naar een hoger abstractieniveau, dan bekom je heel interessante onderzoekswegen binnen het domein van 'de relatie tussen beeldvorming en de interne ontwikkeling van de mens'. Ik denk hierbij bijvoorbeeld aan de mogelijkheid om als mens binnen het succesvolle computerspel 'Second Life' in de huid van verschillende poppen te kruipen en de gevolgen daarvan voor de identiteitsvorming.

2. De inhoud

Net als bij alle andere evoluties die hier beschreven worden moet ik mijn hypothesen over de evolutie van de inhoud voorzichtig formuleren omdat de bronnen schaars en secundair zijn. Tot aan de 19^{de} eeuw werden poppenspelen hoofdzakelijk mondeling doorverteld. Na de 19^{de} eeuw werden ze regelmatig neergeschreven, maar heel vaak in telegramstijl, dit om te vermijden dat poppenspelers de tekst zouden aflezen. De verkorte scenario's bevorderen het spontane spel, maar -helaas- niet mijn onderzoek.

De volledig neergeschreven teksten zijn wel goede, maar ook geen onproblematische bronnen. Het zijn secundaire bronnen. Hoe het verhaal precies verteld werd kun je maar weten als je het spel hebt beleefd.

“De teksten die wel volledig uitgeschreven waren werden zelden slaafs gevolgd. Destijds heb ik de oude teksten van ‘Het Spelleke Van De Muide’ uit de jaren '30 bestudeerd. Deze waren vreselijk saai en in een totaal onnatuurlijk taalgebruik opgesteld. Als je dan krantenknipsels bestudeert uit die tijd lees je dat de kinderen voortdurend plat lagen van het lachen. De teksten dienden dus hier enkel als basis voor de spelers om het verhaal te kennen (er werd zelden gerepeteerd ...); tijdens de voorstelling improviseerden ze er op los (vooral om er humor in te brengen), gelukkig voor het publiek ...” (Dieter Vanoutrive)

Ik ging op zoek naar een kapstok om de inhoudelijke geschiedenis van ‘poppenspelen’ aan op te hangen en vond dit in de geschiedenis van de jeugdliteratuur, zoals verteld in de boeken ‘Paradoxen van de pedagogisering’¹²⁹ en ‘De pedagogisering achterna’¹³⁰. Heel wat poppenspelen zijn gebaseerd op jeugdboeken en intuïtief dacht ik dat deze twee domeinen ‘pedagogisch poppenspel’ en ‘jeugdliteratuur’ wel gelijke golven zouden tekenen in de geschiedenis.

Louis Contryn, vader en zoon van, bevestigt mijn intuïtie: *“Hoewel literatuur en theater twee verschillende expressiemiddelen zijn, treft men toch veel punten van overeenkomst aan. Het poppenspel put trouwens graag uit het rijke aanbod aan boeken, meestal kinderboeken, voor dramatisering.”*¹³¹

Nuanceren lijkt me wel noodzakelijk, omdat het verhaal steeds vertaald moet worden naar een poppenspelperformance en dit ook tijd vraagt. Volgens mij kunnen we wel gelijkaardige ontwikkelingen terugvinden in het poppenspel als in de jeugdliteratuur, maar verlopen die ontwikkelingen ietwat genuanceerder in het poppenspel. Ik tracht dit te verduidelijken. Daarbij focus ik op de graad van moralisering, de al dan niet realistische inslag van het (poppenspel)verhaal en het ‘genre’. Een uitbreiding over het fel bediscussieerde genre ‘sprookjes’ is hier aangewezen.

Naast de inhoudelijke evolutie tracht ik ook kort een meer vormelijke evolutie van de verhalen te schetsen. Ten slotte wordt weerom nagegaan welke pedagogische (en andere) krachten deze ontwikkelingen kunnen beïnvloeden.

¹²⁹ DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco.

¹³⁰ DEPAEPE, M. (2000). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven-Deusden: Acco.

¹³¹ CONTRYN, L. (1986). *Jeugdliteratuur en Poppentheater. Seizoenverslag 1985-1986 Figurentheater De Maan*.

2.1 Van expliciet naar impliciet moraliserend

Van voor de 20^{ste} eeuw bestaan weinig geschreven bronnen, zodat het niet eenvoudig te toetsen valt of poppenspelscenario's in die tijd afgestemd waren op de jeugdliteratuur en zo ook een erg moraliserende en katholieke weg insloegen.¹³²

Ik vermoed van wel, niet alleen omdat de literatuur misschien de basis vormde van dergelijke spelen, maar ook omdat het kindertoneel vanuit de ethisch-religieuze doelstelling een geliefd literair genre was.¹³³

Aan de andere kant zou je kunnen stellen dat het poppenspel door zijn oorspronkelijk ruwe en volkse karakter misschien langer zijn onkatholieke streken behield.

De hele eerste helft van de 20^{ste} eeuw, tot aan de jaren '60, heeft het pedagogische poppenspel, net zoals de jeugdliteratuur, een duidelijke moraliserende, katholieke inslag.¹³⁴

Hierbij kan ik wel illustratiemateriaal aanbieden met de scenario's van Joris Dewaele.

In deze scenario's worden nu en dan expliciet katholieke praktijken vermeld:

- *Uit: 'het katje van de koningin'*

*Koning: " tging vroeg naar bed. Zoals iedere avond kwam het een kruisje vragen. "*¹³⁵

*Koningin: "Mocht dat waar zijn! Ik ga in de kapel bidden. "*¹³⁶

"Men hoeft er de godsdienst niet bij de haren bij te sleuren. Het spreekt toch vanzelf dat Tijn bidt als hij in nood verkeert, dat Tijn de kinderen doet bidden vooraleer hij in een gevaarlijke

¹³² 'Het aanbod van specifieke literatuur voor kinderen en jongeren bleef lange tijd uiterst schaars. Pas in de vroege 19^{de} eeuw kan men een aanzet tot jeugdliteratuur 'ontdekken'. ' Uit: DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 314.

De kinderliteratuur uit die tijd werd gekenmerkt door een duidelijke geëxpliciteerde zedenles.' Uit: DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 318.

¹³³ 'De overtuiging leefde dat de aanschouwelijke voorstelling en het gesproken woord (in plaats van het geschreven woord) een veel directere emotionele en morele inwerking hadden op kinderen (en op volksmensen). ' Uit: DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 317.

¹³⁴ 'Het goede jeugdboek uit de jaren '20 stond niet alleen bol van de morele en religieuze imperatieven maar evoceerde tevens een 'probleemloos' en 'conflictloos' zonneland.' Uit: DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 221.

'Na WO II: nog steeds katholieke moraal en zedenleer!' Uit: DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 325.

'Een constructieve pedagogische geest (tegenover destructieve neigingen als 'vechtlust, herrie, clownstreken) werd als de norm naar voren geschoven. Deze criteria vormden duidelijk een reëliek op de niet-katholieke jeugdliteratuur à la Pipi Langkous. Het boek moest ook esthetisch en kunstzinnig verantwoord zin. De moraliseringsfunctie van onderwijs blijft primeren op de kennisverwerving tot in de jaren '40/'50 aan de katholieke zijde. Uit: DEPAEPE, M. (2000). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven-Deusden: Acco, p. 166.

'Plots gingen een heel deel poppenspelers met een pedagogische inslag zich met het medium bemoeien. Met als gevolg dat elke voorstelling beleidend diende te zijn.' Uit: ERENSTEIN, R., MAZURE, R. & NEIRYNCK, F. (1982). *Dramatisch akkoord 15: poppenspel*. Utrecht: Bruna, p. 24.

¹³⁵ DEWAELE, J. (1939). *Poppenspel op de lagere school*. Brussel: Studiekringen van het Christen Onderwijzersverbond, p. 52.

¹³⁶ DEWAELE, J. (1939). *Poppenspel op de lagere school*. Brussel: Studiekringen van het Christen Onderwijzersverbond, p. 58

situatie de duivel te keer gaat. Het negertje komt de hulp van de kinderen vragen, het heeft hun offertjes en gebeden zo dringend nodig.” (Joris Dewaele)¹³⁷

Daarbij drukt hij de kinderen ook op het hart dat hun geloof (het katholicisme in dit geval) hen kan redden van het kwaad:

- Jantje kurieuzeneuze: Jantje die te nieuwsgierig is wordt gevangen door de heks. Door middel van toverboek kan Tijl hem verlossen. Op het einde:

Jantje: “ Tijl zouden we het woordenboek niet meenemen?”

Tijl: “ssst! Jantje Kurieuzeneuze. Geen tooverboek! Hou uw hartje rein, dan hoeft ge geen schrik te hebben van de Heks. Dag kinderen! Tot later!”¹³⁸

- Tijl op bedevaart: Tijl: “Brave kinderen hoeven niet bang te zijn van de heks. Onze lieve vrouwke zal ons altijd helpen. We maken heel schoon het kruisteken en we bidden samen.”¹³⁹

Dewaele geeft ook zelf aan dat de kinderen uit het spel telkens iets goed moeten zanten.¹⁴⁰

“Hoewel zij nergens wijsneuzig zijn, bevatten zij telkens een levensles aangepast aan het begripsvermogen van het publiek. Zij leren iets, zoals het leven leert, op een natuurlijke en vanzelfsprekende manier.” (Joris Dewaele)¹⁴¹

En op het einde moet steeds een kort zedenlesje volgen. Dit mag echter niet te lang of te flauw zijn, want Tijl Uilenspiegel is nooit een zedenprediker.¹⁴²

De vraag is natuurlijk in welke mate je deze moralistische inslag van Joris Dewaele kan veralgemenen. Uit diverse bronnen blijkt immers Dewaeles sterk katholieke gezindheid wat zeker zijn poppenspel beïnvloedde. Andere gevonden bronnen, zoals de scenario's van Karel Weyler, beantwoorden wel aan deze expliciete moralisering¹⁴³, maar toch blijft het gevaar reëel dat hier door de schaarste aan bronnen de geschiedenis te eenzijdig afgebeeld wordt.

Vanaf de jaren '60 worden kinder- en jeugdverhalen steeds minder expliciet moraliserend. Dit weerspiegelt zich in het poppenspel van de jaren '70 en '80, waarbij de lesjes op het einde van de stukken worden afgebouwd, maar waarin wel sterk een roep naar zelfverantwoordelijkheid weerklinkt.

“Stukjes van Bart (van oude stempel eigenlijk) hadden wel allemaal een moraliserend aspect. Hij stond ook in het eerste leerjaar. Terwijl jongere collega's van mij, die moesten eigenlijk van Bart niet veel hebben. Maar pas op, nu keert dat weer terug, want men is de draad kwijt. Vroeger: na het verhaal nog een epiloog waarin de boodschap nogmaals wordt herhaald.

¹³⁷ DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 14.

¹³⁸ DEWAELE, J. (1939). *Poppenspel op de lagere school*. Brussel: Studiekringen van het Christen Onderwijzersverbond, p. 60.

¹³⁹ DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 33

¹⁴⁰ DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 30.

Dit wordt ook beaamd door Antoon Debeuf: *“Dat moraliserend, pedagogische zat er zeker in. Het ging steeds over de spanning tussen het goed en het kwaad en het goede overwon steeds door de medewerking van de kinderen tijdens het poppenspel.”*

¹⁴¹ DEWAELE, J. (1959). *Voor het voetlicht*. Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 5.

¹⁴² DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 39.

¹⁴³ Scenario's Karel Weyler bijvoorbeeld in: BRUYNINCKX, M. (1953). *20 Poppenspelletjes voor de kleuterschool*. Deurne Zuid: J. Blokland.

'De Duivel is bang van het kruis. Dus...bij bekoring...kruisje maken. Gij zult het niet zien, maar wees gerust, hij vlucht even snel.' Uit: BRUYNINCKX, M. (s.d.) *Handpoppenspel in den huiskring*. Brussel: s.i, p. 16.

Nu: de zelf-verantwoordelijkheid staat centraal, je moet zelf je lessen trekken! Ik vind dat er toch altijd iets meer moet inzitten dan gewoon ontspannen.” (Jef Coulembier)

Een inventaris uit 1986-1985 stelt: ‘De moraliserende inslag is niet meer in. Velen verklaren expliciet niet te moraliseren maar toch iets positiefs, iets verantwoordts te willen meegeven. Meestal wordt dat ‘iets’ vertaald in pedagogisch-didactische objectieven: fantasie stimuleren, uitnodigen tot creativiteit, iets bijbrengen over taal, actualiteit, theater... Enkele poppentheaters stellen expliciet een maatschappelijk engagement voorop: bewustmaking, rolpatronen relativeren, clichés doorprikken.’¹⁴⁴

Vandaag wordt nog steeds sterk gemoraliseerd, hoewel men dit vaak niet graag luidop verkondigt.

In bepaalde stukken blijkt een zo duidelijke maatschappelijke boodschap dat ze lijken terug te grijpen naar de expliciete moralisering van vroeger.

Bij de meeste stukken echter is het resumerend lesje op het einde van het stuk volledig verdwenen en vindt deze zijn gelijke terug in een sluimerende moraal, die het kind zelf moet ontdekken en zich eigen maken. Professionele poppenspelers getuigen hoe ze deze ‘geruststellende ondertoon’ aanzien als een nieuwe vorm van moraliseren.¹⁴⁵

Moraliseren wordt niet langer aanzien als primair doel.

“De verhalen gaan niet altijd over goed en kwaad. Soms is er gewoon een probleem en moet dit worden opgelost. Bijvoorbeeld, pop is zijn knuffel kwijt en gaat overal zoeken. Je kunt daar heel wat begrippen mee aanbrengen.” (Koen Crul)

“Moraliserend: soms is het louter spel, vrij spel, taalspel...zeker als ze zelf spelen is dat niet meer moraliserend bedoeld. Moralisering is niet langer het eerste doel, en als ze per ongeluk een moraliserend verhaal naspelen zal dat impliciet moraliserend zijn.” (Jan Missine)

“Wij proberen daar altijd een beetje van weg te lopen van dat moraliserende. Maar dat is niet eenvoudig. Want het is zo leuk om iets stout te doen, iets dat niet mag. Maar het is ook heel delicaat want kinderen onthouden vooral dat (een scheldwoord of zo). We proberen meer de poëtische dingen te tonen.” (Jos De Backer)

Maar moraliseren kan wel, vaak zit het er sowieso wel in. Deze moraliteit wordt echter zo subtiel mogelijk verpakt.

“We hanteren vaak een verborgen moraal of verborgen thema’s. Bijvoorbeeld het gaat over groenten, maar eigenlijk gaat het ook over ‘angst’ en ‘vriendschap’.” (Yves Bondue)

“Pinokkio, dat is een sprookje dat draait rond ‘verantwoordelijkheid’. We wilden het er niet te dik opleggen, niet zeggen maar tonen. Bijvoorbeeld wanneer het vlindertje wil dat Pinokkio naar school gaat, laten we hem gewoon wijzen naar de schooltas van Pinokkio. Daaruit moeten de kinderen zelf afleiden dat hij kiest voor verantwoordelijkheid.” (Gert Boullart)

¹⁴⁴ VANDEMEULEBROEKE, J. (1986). *Situatieschets van het poppentheater in Vlaanderen*. Een onderzoek in opdracht van het Vlaams verbond voor poppenspel, p. 14.

¹⁴⁵ (1992) Begeleidingsbrochure De Maan voorstelling: Een koffertje vol dromen.

Deze meer subtiele moraliteit wijst ook op een geloof in de autonome morele ontwikkeling van het kind. Morele regels moet men niet zomaar opleggen maar aanbieden zodat kinderen zich deze eigen kunnen maken.

“Nu is dat meer situaties schetsen vanuit de onmiddellijke omgeving (of ruimere omgeving als ze ouder worden) en het is erover nadenken. Een beetje filosoferen eigenlijk. Echt moraliserende verhalen, die raad ik af. Maar die moraal dat zit er sowieso wel een beetje in.”
(Koen Crul)

2.2 Fantasie of realiteit?



Een tweede inhoudelijk aspect is de mate waarin het poppenspel steunt op de reële en/of fantastische wereld. Fantasie is een essentieel gegeven binnen poppenspel en is nooit volledig afwezig. Maar de vraag stelt zich in hoeverre het poppenspel de werkelijke wereld kan en/of wil afbeelden.

De originele volksverhalen uit het traditionele poppenspel weerspiegelden in sterke mate de reële wreedheid van de samenleving.¹⁴⁶

Figuur 7

De opkomst van het pedagogische poppenspel poetste deze verhalen op en ontdeed hen van het dagelijkse (wezenlijke) lijden.

Als we bijvoorbeeld een echte volkstekst¹⁴⁷ vergelijken met de Jan Klaassen-verhaaltjes uit het boek '20 Poppenspelletjes voor de kleuterschool' door Mathieu Bruyninckx,¹⁴⁸ merken we hoe sterk Jan Klaassen is 'afgekoeld'.

¹⁴⁶ Over Tijl Uilenspiegel in de klas:

'Een groot deel van de originele verhalen is heden nog moeilijk te smaken. De historische afstand is te groot. Wreedheid en lijden waren destijds in het openbaar en door iedereen te zien. De mensen stonden ook anders tegenover bedelaars, kreupelen en zieken die zij angstvallig meden. Vanzelfsprekend was er geen sprake van medeleven met dieren. Hoofdstukken, waarin drek en aanverwante voorkwamen, waren schering en inslag. Men nam er hoegenaamd geen aanstoot aan. De drempel tussen het toegelatene en het onfatsoenlijke is dermate verhoogd dat wij zulke uitdrukkingen en situaties als pijnlijk ervaren. De beschaving heeft onze manier van aanvoelen en denken in grote mate veranderd. Naargelang van de wisselende tijdsgeest paste hij zich aan en werd ten slotte 'beschaafd'. Soms werd de schalk zo gecensureerd en opgepoetst dat hij eerder een onschuldig schooljongetje leek.' Uit: CONTRYN, L. (1988). *Tijl Uilenspiegel. Begeleidingsmap bij de voorstelling van het Mechels Stadspoppentheater*. s.l.: s.n.

'The early Punch en Judy shows contained much that would offend people today.' Uit: BREIG, J. (2004). *Timberheads and Talking Stools. Puppets Pulled the Strings of Eighteenth-Century Audiences*. Geraadpleegd op 7 november 2006 op het World Wide Web: <http://history.org/Foundation/journal/Spring05/puppetry.cfm>, p. 6.

'Als tekstherziener konden we dan Goethe (Faust) aanwijzen, om ons daarna te verdiepen in de kinderpoppenkasten, die in handen van zigeuners een enkel simpel kermisspel waren gaan spelen, waarin steevast iets voorkwam over ophangen.' Uit: BULTHUIS, R. (1961). *Het moderne poppenspel : techniek en theorie*. Amsterdam: Heijnis, p. 13.

'Ik heb iets tegen de oude Jan (Klaassen) omdat hij de spelers meelokt in de Turkse traditie van pakken slaag en zuipen en bovenal, in het kleine repertoire, van de biddee en de bovenmeester, de pierlala, de beul en de dood.' Uit: BULTHUIS, R. (1961). *Het moderne poppenspel : techniek en theorie*. Amsterdam: Heijnis, p.16.

¹⁴⁷ JACOBS, K. J. (1996-1997). Punch & Judy in een moordverhaal. *Figurentheaterkrant*, 13 (1), p. 9-10.

¹⁴⁸ BRUYNINCKX, M. (1953). *20 Poppenspelletjes voor de kleuterschool*. Deurne Zuid: J. Blokland, p.5.

(Stukjes met Jan Klaassen en Katrijn, niet zo gewelddadig, kinderen helpen Jan Klaassen het slechte (de heks, de tovenaars, Pietje de Dood) te overwinnen.)

In de hele eerste helft van de 20^{ste} eeuw zet deze censurering zich verder en wordt een ‘onrealistisch’ verhaal verteld, zowel in de literatuur¹⁴⁹ als in het poppentheater.

Tot aan de jaren ‘60-‘70 bleef deze censurering zeer belangrijk. Men vertelde fantasievolle verhalen, niet om de creativiteit te bevorderen, maar eerder om het kind te beschermen. Met fantasievol doel ik hier dus niet op een losgeslagen verbeelding, maar wel op een vorm van censurering, vanuit het katholieke wantrouwen tegenover verzonnen verhalen (vanuit de 19^{de} eeuw). De link met de werkelijkheid of ten minste met de gewijde geschiedenis moest in verhalen duidelijk zijn. Filters op de werkelijkheid waren aangewezen, want het kind is een onvolledig mens en heeft het recht niet de werkelijkheid volledig te kennen. Maar de link met de werkelijkheid moest zich in het hoofd van de lezer wel degelijk vormen. Personen en zaken moesten levensecht uitgebeeld worden.¹⁵⁰

Vanaf de jaren ‘60 vinden echter belangrijke ontwikkelingen plaats op het vlak van de jeugdliteratuur. Men wil komaf maken met taboes, het ‘utopische kinderland’ vervaagt en ‘het verhaal’ krijgt een realistischer karakter. Dit zet zich verder in de jaren ‘70 (en ‘80) en leidt tot de ontwikkeling van de zogenaamde ‘kommer en kwelliteratuur’. Dit soort subversieve literatuur is een reactie tegen de katholieke gecensureerde literatuur.¹⁵¹

Dit alles zou zijn weerslag kennen in het poppenspel van de jaren ‘70- ‘80.

¹⁴⁹ ‘Vanaf eind 19^{de} eeuw: het vooruitgangsgeloof zeer duidelijk aanwezig in de kinderliteratuur. Dankzij de wetenschappelijke vooruitgang werd de dood steeds meer uit het kinderlijke leven gebannen. Om angsten en traumata te omschrijven moest men de dood verzwijgen of sprookjesachtig omschrijven. Ook ander verdriet en andere angst, zoals deze voortvloeiend uit armoede, lichaamsgebrek, oorlog, drankzucht en misdaad, werden het best voor kinderen verborgen gehouden. Boeken voor kinderen zouden tenslotte, en dat bleef zo tijdens de gehele eerste helft van de 20^{ste} eeuw. – alleen nog over kindervreugde gaan, over het schoolleven en meer nog over de vakantieavonturen en de belevenissen in jeugdbewegingsverband. Alles liep steevast goed af. Kinderen werden vereerd als zuiver rein, ongerept fris als een bloem en heilig als het ‘kindeke Jezus’. In de literatuur overheerste een ‘zucht naar moralisme’, dat evenwel geleidelijk aan naar meer realisme zou evolueren, en bleef het grootste deel van de kinderboeken georiënteerd op didactische doeleinden. Tegelijk werden de traditionele sprookjes voorzover nog nodig ontdaan van alle erotische en gruwelijke elementen en overheerste een nationalistisch gevoel.’ Uit: DEPAEPE, M. (2000). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven-Deusden: Acco, p. 148-149.

‘Jaren ‘20-‘30: Vooral vanuit katholieke hoek wilde men door pedagogisering de zedenverwildering tegengaan.’ Uit: DEPAEPE, M. (2000). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven-Deusden: Acco, p. 217.

‘Men was tegen genotscultuur, alles moest zedelijk gebeuren, er was niet veel ruimte voor de inbreng van de jeugd zelf. Ze leefden in een probleemloos, conflictloos jeugdland.’ Uit: DEPAEPE, M. (2000). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven-Deusden: Acco, p. 218-219.

¹⁵⁰ Zie deel IV ‘Ondersteuning’, onder ‘formele documenten’.

¹⁵¹ ‘Kritiek op katholieke jeugdboeken 1970: maatschappijbevestigend + bol van stereotiepen, die het gevolg waren van een steeds engere schoolse inbedding, het gebrek aan literaire vernieuwing en allerhande latente taboes rond gezin en seksualiteit. De kinderliteratuur kreeg bij wijze van ‘tegenreactie’ een subversieve functie aangemeten. De nieuwe voorvechters van het progressieve kinderboek stelden zo mogelijk nog hogere verwachtingen in het kinderboek dan hun voorgangers. Ze waren ervan overtuigd dat het kinderboek een rol kon spelen om seksuele en andere taboes op te heffen, om klassieke rolpatronen te doorbreken, sociale wantoestanden op de korrel te nemen en de mechanismen bloot te leggen waardoor de maatschappij werd gemanipuleerd. Links geëngageerde kinderboeken op de markt brengen.

Dat er in de jeugdliteratuur aandacht werd geschonken aan de milieuproblematiek, de vrouwenemancipatie, de derde wereld en dergelijke meer was zeker toe te juichen. Men had er wel problemen mee indien het dictaat van het katholieke boek vervangen zou worden door een nieuw dictaat: dat van het maatschappijkritische, subversieve kinderboek. Dit leidde tot nieuwe stereotypen.’ Uit: DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 328.

In het poppenspel uit de jaren '80 vindt men hier en daar voorbeelden van de overtuiging dat we kinderen niet langer mogen bezighouden met zoete vertellingen, maar moeten confronteren met en bewust maken van 'de harde realiteit'.¹⁵²

Bart Dejaegher schreef in 1974 het stuk 'De muis hikt'. Een ecologisch verantwoord, maatschappijkritisch stuk waarin strijd wordt gevoerd tegen de vervuilende fabrieken en het kapitalisme in het algemeen.

Of neem nu Wim Kerkhove (Nederland), die met zijn poppentheater Pantijn vanaf 1976 klassieke figuren doet herleven in kritische poppenspelen over de wapenwedloop. Een geëmancipeerde Katrijn en een multiculturele bevolking, waaronder Jan Klaassen al even klassieke Turkse neef Karagöz¹⁵³ treden aan.

Het voormalige MSPT (nu De Maan) voerde in 1993 het spel 'Kleine Adam' op, naar het bekroonde boek van Mariette Vanhalewijn. Dit was een sterk geëngageerd stuk. Het toont aan wat er allemaal verkeerd loopt in de wereld. Het legt de vinger op de wonde. Lucht- en waterverontreiniging, lawaaioverlast, het verkeer, egoïsme, ... worden op de korrel genomen. Het verhaal eindigt ook realistisch. Deze wereld veranderen is onmogelijk. Er rest slechts een sprankeltje hoop: Misschien zal de mensheid eindelijk verstandig worden en maakt ze een wereld die vrij en gelukkig is voor iedereen.¹⁵⁴

Maar voorbeelden van dergelijke geëngageerde stukken zijn schaars. De meeste poppenspelers die ik interviewde willen niet bevestigen dat er ooit zoiets als 'kommer -en kwelpoppenspel' (naar analogie met de kommer- en kweliteratuur) heeft bestaan. Ze menen dat de harde realiteit lezen nog iets helemaal anders is dan de harde realiteit werkelijk zien.

"Rauwe werkelijkheid: dat kun je niet in poppenspel zo goed aan bod laten komen, minder dan in verhalen of jeugdliteratuur, door de aparte sfeerschepping en het gebruik van poppen. Je krijgt vanzelf een verwatering van de rauwe werkelijkheid. Ik denk dat men bijvoorbeeld eerder taboedoorbrekend zal werken via geschreven bronnen of videofilmmpjes of rollenspel, dan via poppenspel." (Jan Missine)

"Een paar dingen die ik van Bart onthouden heb. Een pop is de enige die zijn kop kan afdoen. En hij speelde een stuk waarbij een jongetje de straat steeds weer overstak om te kijken hoe snel hij moest gaan... en plots werd hij aangereken en toen kwam hij af met zijn hoofd onder zijn armen. Dat kun je niet in toneel! Het is een wereld apart." (Jef Coulebier)

Het afbeelden van de reële harde wereld kende dus weinig succes in het poppenspel, en ook in de jeugdliteratuur was deze stroming geen lang leven beschoren.¹⁵⁵

Men besefte al gauw dat ook zij vervalt in stereotiepen en de creativiteit van kinderen allerminst aanspreekt.

Recent gaat men eerder op zoek naar een evenwicht tussen fantasie en realiteit en erkent men dat verbeelding een middel kan zijn om de realiteit te vatten.¹⁵⁶

¹⁵² 'Beantwoordt de aanbieding aan de behoefte tot levensechte ervaringen, dan is succes verzekerd.' Uit: JETTY. (1979). Expressie in de kleuterklas. *De opvoeder*, 76 (20), p. 372.

¹⁵³ ALKEMA, H., ATTINGER, E., BOER, C., ZONNEVELD, L. & VAN ROSSEM, N. (red.). (1994). *Bewogen beelden. Poppen-, beeldend- en objecttheater sinds 1945*. Amsterdam: Theater Instituut Nederland, p. 42.

¹⁵⁴ Begeleidingsbrochure De Maan voorstelling: Kleine Adam.

¹⁵⁵ Uiteindelijk werden ook de psychologische effecten van al de kommer en kweliteratuur op kinderen toch in vraag gesteld. DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 329.

Opmerkelijk is dat niet langer de discussie over het realistische of fantasievolle karakter van het verhaal centraal staat, maar wel de mate waarin het verhaal aansluit bij ‘de wereld van het kind’. En met die wereld doelt men niet op de leefwereld van het kind, zoals door de volwassene voorheen gedefinieerd, maar wel op de wereld die het kind werkelijk ervaart, zijn belevingswereld. De dagdagelijkse situaties, de dingen waarmee kinderen bezig zijn, of dit nu reële of eerder fantasierijke¹⁵⁷ avonturen zijn, primeren.

“Er is inderdaad een tijd geweest dat er per se een thema van pesten in moest, of kindermishandeling...die verplichting is in ieder geval weg. Je moet niet de rauwe werkelijkheid tonen, ze krijgen daar al genoeg van, maar eerder suggestief werken. Grootse problematieken zijn niet aan de orde, behalve als ze echt leven onder de kinderen.” (Koen Crul)

Het ‘hier en nu’ identificeren van deze belevingswerelden is door de exponentiële heterogeniteit en individualiteit enerzijds¹⁵⁸ en de vervaging van de grenzen tussen ‘het kind’ en ‘de volwassenen’ anderzijds geen eenvoudige taak¹⁵⁹. Ik kom hier verder op terug. Een andere onderzoekslijn die ik hier achterwege liet, maar zeker waard is te betreden, is de ‘verbinding tussen het poppenspel en bepaalde thema’s of feestelijke hoogtepunten in het jaar.’ In welke mate werd en wordt poppenspel bijvoorbeeld aan bepaalde klasthema’s verbonden en waarom?

¹⁵⁶ ‘Kinderen moeten niet het ene cynische na het andere pessimistische stuk opgediend krijgen. Maar ze hebben evenmin wat aan de doorzichtige en te eenduidige snoepverhaaltjes.’ Uit: VAN STEENBERGHE, E. (2003). *Groot toneel: teksten over jeugdtheater*. Antwerpen: Bebuquin, p.73.

‘Van de medewerking van feeën en heksen, van kaboutertjes, koningen en duivels werd afgezien en in de plaats hiervan werd voorrang verleend aan de realiteit waarin het kind zich veilig thuis voelt. Dit is een realiteit waarin een ruime plaats blijft voorbehouden aan de wondere gave van het kind: de fantasie.’ Uit: CONTRYN, L. (s.d.) *Zeg het met poppen: tien poppenspelletjes voor de kleinsten. Het poppenspel*, 8 (4/5), p. 3.

¹⁵⁷ Er valt ook op te merken dat deze fantasie in verhalen vandaag verder gaat dan de censurering of verbloemen van de werkelijkheid. De wereld van het kind is er niet bepaald realistischer op geworden.

¹⁵⁸ “De thematiek? Dat moet hun leefwereld zijn, maar dat is inderdaad niet gemakkelijk te bepalen. Bijvoorbeeld: een echtscheiding, sommige zijn daar mee bezig en andere niet.” (Steef Coorevits)

¹⁵⁹Zie onder meer: VAN STEENBERGHE, E. (2003). *Groot toneel: teksten over jeugdtheater*. Antwerpen: Bebuquin.

2.3 Genre

De eerste verhalen binnen het pedagogische poppenspel zijn gebaseerd op de volksverhalen uit het volkspoppenspel (vergelijking met de evolutie van soorten poppen).¹⁶⁰ Deze verhalen werden wel enigszins gecensureerd en genormaliseerd.

Eind 19^{de} eeuw groeit de aandacht voor het esthetische aspect van het jeugdboek. Dit weerspiegelt zich ook in het poppenspel. Maar niet zoals je misschien zou verwachten in de revival van het artistieke poppenspel, wel via aandacht voor het klassieke sprookje. In het algemeen nam de populariteit van dit genre vanaf 1880 snel toe. De nieuwe katholieke generatie was ervan overtuigd dat het sprookje, als het tenminste bewerkt was voor kinderen, het ideale genre was om in te spelen op de kinderlijke verbeelding.¹⁶¹

In wat volgt kom ik op de geschiedenis en censurering van het sprookje terug.

In het begin van de 20^{ste} eeuw ontstond ook een nieuw soort poppenspel, duidelijk gebaseerd op de groei van de jeugdboeken: ‘het epische poppenspel’.¹⁶²

Naast de epische heldverhalen en sprookjes werden in de eerste helft van de 20^{ste} eeuw heel vaak bijbelse (missie)verhalen verteld, met een duidelijke katholieke en moraliserende boodschap.¹⁶³

¹⁶⁰ ‘Het repertoire van de Gentsche spellekes was destijds zeer alzijdig: godsdienstige stukken als het Kerstspel en Passiestukken- welke wij evenwel persoonlijk niet aanbevelen, tenzij ze met buitengewoon veel kiescheid worden behandeld-, ridderromans als Jan van Parijs, de Zwarte Ridder, Genoveva van Brabant, Ourson en Valentijn, de Groene Ridder, enz., verwerkte romans, feuilletons, actualiteiten, en ook geschiedkundige stukken als Van Artevelde, Napoleon, de Witte Kapoenen, Willem Tell, en bijzonder de sprookjes. Het sprookjesthema leent zich bijzonder voor het poppenspel. Welk een schat ligt daar niet in verborgen van allerhande motieven die oog en oor verzadigen! Welk een verscheidenheid van personages uit een andere wereld: tooverheksen, dwergen, monsters, reuzen! En zedenlessen! Wij hebben maar te kiezen ze liggen voor de hand, kwestie van er en vorm aan te geven en ze uit te werken tot kunstvolle toneeltjes.’ Uit: VAN ES, F., BOES, J. & VERLODT, L. (1943). *De magie van het poppenspel*. Gent: Bond der Oostvlaamsche Folkloristen, p. 36.

¹⁶¹ DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 320.

¹⁶² ‘Het epische poppenspel ontstond aan het begin van de twintigste eeuw, toen schoolmeesters jeugdboeken begonnen te schrijven over Ondeugende Jongens met een Hart van Goud.’ Uit: ERENSTEIN, R., MAZURE, R. & NEIRYNCK, F. (1982). *Dramatisch akkoord 15: poppenspel*. Utrecht: Bruna, p. 41.

¹⁶³ ‘keuze van de verhalen:

1. uit de gewijde geschiedenis en het leven der heiligen
2. verhaaltjes met zedelijke strekking
3. kluchtjes en guitige trekjes, die het gulle lachen verwekken en den geest verscherpen
4. nu en dan een sprookje (daar zijn de kinderen verlekkerd op) maar niet te vaak, om hun verbeelding niet op hol te brengen.’ Uit:

Bisdóm Brugge. (1939). *Modelreglement en modelprogramma ten gebruike der bewaarscholen met godsdienstig onderwijs*. Brugge: G. De Haene Bossuyt, p52-53.

‘Wel hadden ze daartoe de schelmenstreken van Jan Klaassen vervuuld voor de sprookjes van Grimm en voor, het liefst, opvoedkundige jeugdliteratuur. Daarmee was een geheel nieuw en welhaast onuitputtelijk repertoire aangeboord, dat bovendien een ingrijpend effect had op de programmastructuur. Tot dan uit korte kluchtige stukjes samengestelde programma’s maakten plaats voor volledige, volgens klassieke drama-principes op te bouwen voorstellingen. De educatieve stukken hebben jarenlang hun creatieve diensten bewezen op scholen, maar voor de ontwikkeling zijn ze niet interessant geweest.’ Uit: ALKEMA, H., ATTINGER, E., BOER, C., ZONNEVELD, L. & VAN ROSSEM, N. (red.). (1994). *Bewogen beelden. Poppen-, beeldend- en objecttheater sinds 1945*. Amsterdam: Theater Instituut Nederland, p. 16.

Deze verhalen werden vanaf de jaren '60-'70 aangevuld en deels vervangen -zeker de bijbelse verhalen- door maatschappijkritische en realistische scenario's.

Het is moeilijk te bepalen welk genre vandaag de dag de bovenhand haalt. Ten eerste omdat het sowieso niet gemakkelijk is om de verschillende genres van elkaar te onderscheiden. Waar eindigt het sprookje en begint het avonturenverhaal of reisverhaal? Daarnaast is er ook een heel ruim aanbod van soorten verhalen. Er worden nog steeds klassieke sprookjes en heldenverhalen gespeeld (al dan niet bewerkt), maar ook het fantasieverhaal krijgt bijvoorbeeld een plaats.

Het spelrepertorium van 'De Maan' kan dit illustreren. Er worden nog steeds heel veel sprookjes gespeeld, zoals het Jungleboek en Pinokkio (waarin naar eigen zeggen 'de typische figuren van het klassieke boek' tot leven komen). Ook sprookjes uit andere continenten en bewerkingen van of parodieën op die sprookjes krijgen een plaats. Van dit laatste is het stuk 'Van roosdoortje en andere dieren', een parodie op 'Doornroosje', een succesvol voorbeeld. Zoals hierboven al vermeld komen ook maatschappijkritische spelen aan bod, zoals 'Kleine Adam' of 'Lieve mensen ik ben het beu' (een beetje zoals Pippi Langkous, waarin het kind zich verzet tegen de grote-mensen-wereld). Het poppentheater greep eind de jaren '90 ook terug naar het oerklassieke poppenspel met de traditionele poppen Tijn en Luppe in de opvoering 'Tijn naar planeet Pi'. En naast al deze soorten produceert men ook spelen die heel dicht de leefwereld van het kind trachten te benaderen. 'De kat die zes keer at' leunt sterk aan bij de reële leefwereld van de jongste toeschouwers.¹⁶⁴

Een opvallende verschuiving binnen de klas dan is dat bij het uitdenken van een mogelijk scenario steeds vaker vertrokken wordt vanuit de eigen beleving van de leerlingen of specifieke situatie binnen de klas. Poppenspel wordt gelinkt aan een thema dat leeft in de klas, bij de leerlingen.¹⁶⁵

"Het kunnen verhaaltjes zijn, zelfs sprookjes, het kunnen ook belevenissen zijn, heel poëtisch, of uit de belevingswereld van kinderen, meestal is dat zo een beetje het aanknopingspunt, dingen uit die wereld. Ik raad niet af om ook de sprookjes van Grimm te spelen, je moet dat allemaal opentrekken." (Koen Crul)

Het sprookje is als genre een zeer interessante 'case' omdat de maatschappij (en vooral dan de opvoedende instanties) ze niet zomaar kan of wil aanvaarden noch verwerpen.¹⁶⁶

Dit komt doordat het sprookje in se zeer ruw en gruwelijk is, maar tegelijkertijd een fundamentele kracht lijkt te bezitten. Eigenlijk is het sprookje een zeer goed voorbeeld van de steeds verdergaande en stilzwijgende pedagogisering binnen de maatschappij.

¹⁶⁴ Zie onder meer: Begeleidingsbrochure De Maan voorstelling: Kleine Adam CONTRYN, L. (1986). *Brief 24 augustus 1986 met een persmededeling 'Het Mechels Stadspoppentheater zet zijn beste beetje voor'*. Onuitgegeven.

¹⁶⁵ 'Gedurende jaren immers heeft het poppenspel voor kinderen gegevens ontleend aan de sprookjesschat, ontegensprekelijk een rijke bron. Een ander gebied van inspiratie is echter niet minder belangwekkend voor een jeugdig publiek. Ik bedoel het wereldje van het kind zelf, met zijn spelen, zijn kameraadjes, zijn belangstellingspunten, zijn lievelingsdieren, zijn rechten en plichten, de tientallen wezens en voorwerpen die het omringen. Van de medewerking van feeën en heksen, van kaboutertjes, koningen en duivels werd afgezien en in de plaats hiervan werd voorrang verleend aan de realiteit waarin het kind zich thuis voelt.' Uit: CONTRYN, L. (s.d.) Zeg het met poppen: tien poppenspelletjes voor de kleinsten. *Het poppenspel*, 8 (4/5), p. 3.

¹⁶⁶ Zie ook: DILLEN, G. (1983). *Poppentheater en zijn psychopedagogische mogelijkheden. Literatuurstudie met verkenning van de praktijk in Nederland en Vlaanderen*. Onuitgegeven Proefschrift. Leuven: Universiteit Leuven, p. 86-93. (zeer interessante uiteenzetting over sprookjes in de poppenkast!)

Het aanpassen van de wrede volkssprookjes¹⁶⁷ aan de ‘burgerlijke moraal’ begon al in het begin van de 19^{de} eeuw.

De sprookjes voor Kind en Gezin zoals ze in 1812-1815 (eerste druk) verschenen, bevatten nog alle types van volksvertellingen. Vooral de aanwezigheid van de tekst “Hoe kinderen met elkaar slachten speelden” lokte reeds na het verschijnen van het eerste deel een pedagogische discussie rond de wreedheid in het sprookje uit. Daarbij kwamen de belangen van de wetenschappers Grimm, die getrouwheid én volledigheid nastreefden, in conflict met de belangen van uitgevers die een boek met opvoedende waarde zochten. Bovendien stelden de gebroeders Grimm principieel het nut van een speciaal voor kinderen geconcipieerde en gefilterde literatuur in vraag. Jacob Grimm schatte het volkssprookje net om zijn onverbloemde verbondenheid met het leven als waardevolle kinderliteratuur in en Wilhelm Grimm zag specifiek in het sprookje ‘Hoe kinderen met elkaar slachten speelden’ een nuttig afschrikkingeffect. Het had hem als kind angst bij het spelen ingeboezemd en tot grote voorzichtigheid aangemaand. Ondanks deze theoretische pedagogische inzichten werden -met het oog op een jeugdig lezerspubliek- bepaalde teksten waaronder het bewuste sprookje voor de tweede uitgave van 1819 volledig weggeselecteerd en bepaalde gruwelijke scènes verzacht. Roodkapje wordt nu door de jager gered, een ‘happy end’ dat in de vroegere versie van Charles Perrault ‘Le petit chaperon rouge’ nog volledig zoek was. De sprookjes werden slechts door de pedagogische bewerkingen van Wilhelm Grimm, die enerzijds de kinderlijke visie op de wereld, dat alles eenvoudig en zinvol is, weerspiegelden en anderzijds de opvoedkundige infiltrering van morele (burgerlijke) waarden beoogden, tot het prototype van verantwoorde kinderliteratuur.¹⁶⁸

En deze censurering zette zich onder aanmoediging van de katholieken verder. De sprookjes stonden immers haaks op de christelijke moraal en daarbij zouden ze verwarring brengen tussen ‘geloof’ en ‘verbeelding’, want in de sprookjes gebeurden miraculeuze zaken zonder de tussenkomst van God. Leerplannen en andere officiële documenten waarschuwen de opvoeder dat de moraal van vele fabels, die voor volwassenen geschreven werden, het bevattingsvermogen van de kinderen te boven gaat.

Enkel verhalen waarin het goed steeds een natuurlijke beloning krijgt en het kwaad een natuurlijke straf zijn geschikt. Zoniet komt het kind bedrogen uit in zijn leven.¹⁶⁹ Een sprookje kan, maar niet te veel om hun verbeelding niet op hol te brengen.¹⁷⁰

Niet alleen katholieken maar ook burgerlijke opvoeders, pedagogen en leerkrachten herschreven de sprookjes uit angst dat het gruwelijke de opvoeding van hun pupillen zou schaden en hun zedelijk aanvoelen zou belemmeren.¹⁷¹

¹⁶⁷ ‘Aan de andere kant kunnen we ook niet ontkennen dat bepaalde sprookjes een inhoud hebben waarmee we de kleuter liever niet confronteren. En precies hier ligt onze verantwoordelijkheid als we ervoor kiezen volkssprookjes tot figurentheater te bewerken. Zoals Harlina Lox terecht opmerkt is het element van wreedheid één van de opmerkelijkste eigenaardigheden van het volkssprookje.’ Uit: HENDRICKX, D. (2000). Artikel “Sprookjes” lokt reactie uit. *Figeuro*, 7 (3), 7.

¹⁶⁸ LOX, H. (2000). Wrede sprookjes: nog steeds regelmatig uitgangspunt ook in het figurentheater. *Figeuro*, 7 (2), p. 6.

¹⁶⁹ ‘Wat vertellen? Geschikt is alleen wat voor kinderen begrijpelijk is en waarvan de opvoedende waarde niet kan betwist worden.’ Uit: (1956). *Richtlijnen bij het leerplan voor katholieke lagere scholen: MOEDERTAAL*. Lier: N.V. Jozef Van In & C^o, p. 30-32.

¹⁷⁰ Zie: Bisdome Brugge. (1939). *Modelreglement en modelprogramma ten gebruike der bewaarscholen met godsdienstig onderwijs*. Brugge: G. De Haene Bossuyt, p. 52-53.

¹⁷¹ Otto Gmelin herschreef in zijn “Böses kommt aus Kinderbüchern” een aantal sprookjes en beoogde twee doeleinden, namelijk de verandering van de sekserollen en de eliminatie van wreedheid.’ Uit: LOX, H. (2000). Wrede sprookjes: nog steeds regelmatig uitgangspunt ook in het figurentheater. *Figeuro*, 7 (2), p. 6-7.

Roodkapje, bekend als ‘kindersprookje’, wordt door pedagogen-poppenspelers vaak aangegrepen als voorbeeld bij uitstap van de misplaatsting van sprookjes in de kleuterklas.¹⁷²

Obrastzov (meester poppenspeler): *“Tot acht jaar krijgen kinderen geen gegevens te zien die hen schrik zouden kunnen aanjagen. Er zijn geen wilde achtervolgingsscènes, er wordt niemand opgegeten. Naar mijn opvatting is Roodkapje geen verhaal voor kinderen. Het geeft hen schrikgevoelens. De wolf eet de grootmoeder op, maar het kind zit zelf met twee grootmoeders en dat zijn zeer herkenbare personages voor het kind in kwestie.”*

Jef Coulebier (pedagoog, poppenspeler): *“Sprookjes zijn eigenlijk niet voor kleuters. En wat ze brengen voor kleuters zijn versuikerde versies. Roodkapje is dertien jaar (het rood symboliseert de eerste menstruatie), in de kleuterversie is ze drie. En een kind van drie gaat niet naar oma met een mandje met een fles wijn...”*

Het is interessant om na te gaan hoe sterk deze censurering vandaag doorwerkt.

Opvallend is vooreerst dat veel poppentheaters nog klassieke sprookjes spelen. Figurentheater De Maan speelde in 1990 bijvoorbeeld ‘De tondeldoos’, het allereerste sprookje van Andersen geschreven in 1835.

Maar meestal gaat het hier om bewerkingen van het klassieke verhaal.¹⁷³ De meest gruwelijke scènes worden uit pedagogische overwegingen achterwege gelaten of verbloemd.¹⁷⁴ In die zin kun je wel stellen dat het pleidooi voor of tegen het sprookje stilzwijgend in het voordeel van de (burgerlijke) pedagoog is beslecht.¹⁷⁵

Maar ik meen ook een besef te onderscheiden binnen het poppenspellandschap dat het censureren en herwerken van sprookjes verstrekkende gevolgen heeft. Er is als het ware een groeiend bewustzijn over de sterk pedagogiserende en normaliserende trend in het verleden en een groeiende bereidheid om zich daarover te bezinnen.

“Bij het aanpassen van een sprookje moeten de eigenheid en essentie behouden blijven. Neem nu bijvoorbeeld in onze productie Pinokkio: Luilekkerland noemden we kermisland ... maar what’s in a name? Het gaat er gewoon om dat Pinokkio in een land terecht komt waar de verleiding groot is. De thema’s die erin zitten zijn belangrijk, maar die kun je op heel diverse wijze verbeelden.

Je moet gewoon weten waarom je dat verhaal neemt, wat de belangrijke ankerpunten zijn. Bij Theater Froefroe hebben ze een poppenspel ‘Pinokkia’ gemaakt, waarom niet in feite...Dat

¹⁷² 2. Kindertuinen modelprogramma (1927) p.54: geen schrik aanjagen met “Roodkapje”, enkel bedekte aanduidingen.

¹⁷³ Bijvoorbeeld: Soldatenhart en Pinokkio (Theater Top), Pinokkia (theater FroeFroe), etc.

Voorbeeld van een gecensureerd sprookje zie: OOMEN, F. & VRIENS, J. (1998). *Allemaal poppenkast*. Houten: Van Holkema & Warendorf. Hans en Grietje gaan gezellig winkelen met de heks.

¹⁷⁴ ‘Een sprookje kan met succes uitgebeeld worden, op voorwaarde dat de intrige niet te ver uitgesponnen wordt en de kleuterleidster en de leerkracht L.S. zich niet laat verleiden tot het uitbeelden van momenten die wel spannend zijn, maar de kinderen te heftig kunnen schokken.’ Uit: VAN EYLEN, J. & WUYTS, L. (1967).

Klassepraktijk met poppenspel. Antwerpen: De Sikkel, p. 11.

‘De sprookjes van Grimm vallen vaak uiteen in enkele gebeurtenissen. Daarbij zullen echter dikwijls de gruwelijkste beelden opdoemen. Alhoewel je achter die veelvuldige doodslag niet meer hoeft te zoeken dan een symbool voor het verdelgen van het kwaad, kun je het voor kleine kinderen toch ook niet al te bont maken. De beloning van het goed levert geen enkel probleem op. Maar een bloederig tafereel om het kwaad te vernietigen gaat meestal te ver. Best is dat in het gewisse laten wat er nu precies met het kwaad gebeurt.’ Uit: POSTMA, P. (1975). *Het poppenkastboek*. De Bilt: Cantecleer, p. 69.

¹⁷⁵ LOX, H. (2000). Wrede sprookjes: nog steeds regelmatig uitgangspunt ook in het figurentheater. *Figureuro*, 7 (2), p. 6-7.

kan net. Maar je moet wel een reden hebben om het anders te doen, je moet niet anders doen gewoon om anders te doen.” (Gert Boullart)

Men stelt niet langer de vraag ‘hoe kan ik zo snel en goed mogelijk dit verhaal in een poppenspel vertalen?’ maar durft langer stil te staan bij de vraag ‘is dit wel gepast voor een poppenspel? Zal ik de eigenheid van het verhaal geen kwaad berokkenen als ik dit in een poppenspelkleedje dwing? Hoe kan ik de artistieke met de pedagogische verantwoordelijkheid combineren?’

Men beseft dat een dergelijke bewerking ook beperkingen en zelfs nadelen kan hebben.¹⁷⁶

“Waar ik me ook altijd aan geërgerd heb, is poppenkast spelen naar sprookjes. Een sprookje is een sprookje en wordt normaal gezien in mijn ogen voorgelezen met de nodige sfeer daar rond...sjaaltje aandoen... kaarsje aandoen.. kinderen rustig op tapijt zetten. Als je een sprookje speelt achter een kast, dat maakt de kinderen een beetje bang...En het bewerken van sprookjes dat is een enorme vloek! Dat is precies alsof je de auteursrechten wegneemt... Dat valt te vergelijken met de musical ‘West Side Story’ over migranten, die ze willen aanpassen aan de huidige situatie. Dat is moord op datgene dat het zou moeten zijn en trouwens zeer verwarrend voor het kind.”(Maria Vervisch)

“Bijvoorbeeld het sprookje van de gelaarsde kat. Dat is amoreel! De kat misleidt en gebruikt anderen voor eigen doel. In sommige verhalenboeken tekenen ze de kat (letterlijk) af als een lieflijk poesje, maar dat is het niet. In ons stuk was hij gruwelijk zoals hij is.” (Paul Contryn)

Maar ondanks deze tegenkantingen tegenover het genre ‘sprookjes’ en zijn bewerkingen, werd het nooit volledig verbannen, zelfs niet vanuit katholieke hoek. Officiële onderwijsdocumenten getuigen daarvan.

Twee fragmenten uit 1967:

‘Sprookjes hebben vaak folkloristische waarde, doch zijn daarom nog niet altijd aangewezen voor de mondelinge expressie in de kleuterschool want sommige sprookjes zijn bekwaam de kleuters schrik aan te jagen, zo erg dat ze hem de taal ontnemen.

Wil hieruit niet afleiden dat alle sprookjes gebouwd zijn op schrikelementen en uit den boze zijn! Er zijn ook rustige, prettige, taalstimulerende fijne sprookjes. De leidster moet een verantwoorde keuze doen of een verantwoorde aanpassing fantaseren.

We zeggen het met Mejuffer M.C. Schouwenaars: ‘neen, de sprookjes mogen niet uit het kinderleven verdwijnen, doch het wezen mooie sprookjes, en geen gruwelvertellingen die kinderdromen beangstigen.’¹⁷⁷

¹⁷⁶ ‘Laten we toch niet in de eerste plaats trachten bekende sprookjes als: Smidje Smee, Mieken Mizerie, Roodkapje, Sneeuwwitje, enz voor handpoppenspel te bewerken. Die vertelsels zijn wel op hun plaats in een marionettentheater, maar in het handpoppenspel horen ze niet thuis. Hoe kunnen de kinderen spontaan ten goede medewerken, als ze toch reeds de afloop van het gebeuren kennen! Denk daar even de hulp der kinderen uit de weg en het goede wordt overwonnen door het kwade.’ Uit: BRUYNINCKX, M. (s.d.). *Handpoppenspel in den huiskring*. Brussel: s.n, p.12.

‘Kinderen hebben er niets aan als men oude volkssprookjes een humoristisch tintje geeft. Ook met het veranderen van traditionele teksten doet u kinderen beslist geen plezier’. Uit: NEUSCHÜTZ, K. (1986). *Laat de poppen leven: over kinderen, poppen en poppenspel*. Zeist: Christofoor, p.40.

¹⁷⁷ P 65. De mondelinge expressie, ministerie van nationale opvoeding, bestuur van het kleuter- en lager onderwijs. 21^{ste} pedagogische week ingericht in 1967 in de rijksnormaalscholen te Brussel II, Blankenberge en Hasselt ten behoeve van het onderwijzend personeel der kleuter – en lagere scholen . 157 pp

‘Voor de meesteres is het de gelegenheid haar luisteraartjes over te brengen in een kleurrijker en gelukkiger wereld waarin een zuivere moraal leeft. Goed gekozen sprookjes zijn niet volledig uitgesloten’.¹⁷⁸

Er moet dus een bepaalde pedagogisch-psychologische waarde in het gruwelijk en fantasierijk sprookje terug te vinden zijn.

Sommige auteurs, zoals de psychologen Bruno Bettelheim en Walter Scherf, zien de gruwel van het sprookje als een uitlaatklep voor angsten, trauma's en aflossingsconflicten. Zij baseren zich op de freudiaanse catharsistheorie: door de sprookjes ‘zuivert’ het kind zich van allerlei onbewuste haatgevoelens, jaloezie, enzovoort.¹⁷⁹

Anderen leggen de nadruk op de rijkheid van beelden en fantasie verbonden aan sprookjes. Kinderen zouden deze fantasie nodig hebben om te leren leven. Dit wordt ook bevestigd door Sybil Gräfin Schönfeldt (in *Mutti, was soll ich lesen*. Otto Meyer Verlag 1971): “een kind heeft sprookjes, met hun magie en eenvoudige symbolen, nodig. Het leeft te midden van fantastische voorstellingen, gelooft in heksen en dwergen. Het ziet 's nachts en bij dag wat wij, groten, sprookjesfiguren noemen en dat helpt het kind om alles te verklaren wat het met zijn prille ervaring en zijn persoonlijke betrokkenheid onmogelijk kan begrijpen. Het vindt het heerlijk dat het boosaardige wordt gestraft en dat de held wordt beloond zonder zich te veel vragen te stellen over zijn motieven.”¹⁸⁰

Tegenstanders weerleggen deze stelling natuurlijk door te claimen dat deze verbeelding het publiek zou voorliegen en hen op het verkeerde been zou zetten inzake de realiteit.¹⁸¹ De

¹⁷⁸ Ministerie van openbaar onderwijs, algemene directie van het lager en normaal onderwijs, directie van het lager onderwijs. (1967), *Werkplan voor opvoedende activiteiten in de bewaarschool*, p. 14-15.

¹⁷⁹ LOX, H. (2000). Wrede sprookjes: nog steeds regelmatig uitgangspunt ook in het figurentheater. *Figuro*, 7 (2), p. 6-7.

¹⁸⁰ Zie onder meer: CONTRYN, L. (1990). *De tondeldoos. Begeleidingsmap bij de voorstelling van het Mechels Stadspoppentheater*. s.l: s.n.

¹⁸¹ We gaan even grasduinen in ‘Over jeugdliteratuur’ door Fred De Swert (1945-1977), uitg. Lannoo 1977. Deze auteur stelt vast dat sprookjes inderdaad elementen bevatten die beoordeeld kunnen worden als ‘minder geschikt voor een jeugdig publiek’. Hij haalt in dat verband Cyriel Verleyen (1919-1983) aan wanneer die de vraag stelt: “mag sneeuwwitje niet meer naar de dwergen?” Cyriel Verleyen wijst verder op de dubieuze verhoudingen in sommige sprookjes (bv Ezelsvel), op het feit dat stiefmoeders er zo bekaaid vanaf komen (Sneeuwwitje), dat ouders zulke onverantwoorde dingen doen (Duimpje) en dat helden vaak winnen dankzij list en leugen. (De gelaarsde kat). De kinderen zouden zogezegd op die manier een verkeerde voorstelling maken van de realiteit. “De waarheid is”, schrijft Cyriel Verleyen, “dat het kind dit alles werkelijk gelooft.” Uit: Begeleidingsmap Louis Contryn, oktober 1990, voorstelling: De tondeldoos. ‘In zijn studie ‘pedagogische psychologie (1930) waarschuwde de Kamper hoe leraar T. Hoekstra (1880-1936) op zijn beurt tegen het gebruik van sprookjes in de opvoeding. In de eerste plaats is het kind in de schooljaren nog niet in staat het onderscheid te maken tussen “waarheid en verbeelding”. Door sprookjes wordt het in de war gebracht “en leert dingen, dieren en mensen niet kennen, zoo ze inderdaad zijn.” Volgens Hoekstra is één van de eerste eisen van een gezonde opvoeding “dat het kind de werkelijkheid leert kennen, zoals zij is. De werkelijkheidszin moet aangeleerd worden.’ Uit: DANE, J. (2005). Protestantse sprookjes? De toveracademie en het (orthodox)protestantisme. *Pedagogiek*, 25 (3), p. 303.

‘Nog steeds tegenkating van onderwijzers tegen sprookjes. Het sprookje zou niet nuttig zijn, onmogelijke natuurlijke feiten bevatten, terwijl het opvoedende kinderboek een referentie vereiste naar werkelijkheid en waarachtigheid.’ Uit: DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 324.

‘De esthetisering aan katholieke zijde kwam tot uiting in de aandacht voor het sprookje voor kinderen. En die verbeelding diende gestimuleerd te worden, als een tegengif tegen de wind van wetenschappelijke dorheid in de scholen. Het inleven in de gevoelswereld van de kinderen, het aandacht hebben voor zijn emoties, het inspelen op zijn zin voor verbeelding met fantasierijke verhalen en sprookjes, was allemaal totaal nieuw aan katholieke

invloedrijke (en -niet toevallig?- katholiekgezinde) Montessori noemt het sprookje een netwerk van leugens.

Een ander argument binnen het pleidooi voor het sprookje is de sterke tegenstelling tussen goed en kwaad onder de personages¹⁸² en in het verhaal.

Dat het sprookje, en al zijn symboliek, steeds weer en relatief eenvoudig te herleiden valt tot de tegenstelling ‘goed-kwaad’ zou het sprookje perfect doen aansluiten bij de primitieve ontwikkeling van het kind. Net omdat goed en kwaad zo scherp tegenover elkaar staan gesteld kan het kind intuïtief de gerechtigheid aanvoelen die in het sprookje geschiedt.¹⁸³ Volgens sommige auteurs kan de wreedheid in de strijd tussen goed en kwaad ook leiden tot imitatief gedrag of tot een vorm van catharsis.¹⁸⁴

Daartegenover kan men dan weer stellen dat het sprookje niet geschikt is voor gebruik in de klas, net omdat het het kind enkel zou bevestigen in deze primitieve ontwikkeling en niet tot verdere ontwikkeling zou aanzetten.

De tegenstelling tussen goed en kwaad zou ook voor een bepaalde aangename spanning zorgen, waardoor het kind het verhaal aandachtig volgt en meebeleeft. Deze spanning vormt echter ook bron van discussie en censurering: waar ligt de grens tussen ‘spannend’ en ‘schrikwekkend’?

Joris Dewaele wijst ons op het risico van bangmakerij. Zeker bij de allerkleinsten, zo waarschuwt hij ons, moet men met de heks en de duivel zeer voorzichtig omspringen en ze in bepaalde gevallen zelfs volledig uitschakelen.¹⁸⁵

zijde. In het katholieke onderwijs: stonden nog zeer wantrouwig daartegenover.’ Uit: DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 321.

¹⁸² Hoewel het poppenkastverhaal afwijkt van sprookjes en gewone vertellingen, is het wel vruchtbaar na te gaan wat Charlotte Büchler schrijft in: *Das Märchen and die Phantasie des Kindes* (Ambrosius Barth 1929). Veel van de eigenschappen die zij het sprookje toekent, gelden ook voor het poppenkast verhaal:

figuren: niet complex, dragers van één eigenschap + polarisatie (poppen en eigenschappen staan tegenover elkaar): het jonge kind kan deze tegenstelling begrijpen, want hij denkt ook zo.

‘De variatie en hoeveelheid eigenschappen komen nauwelijks boven die die het kind in zijn omgeving heeft leren kennen, vooral ‘lief’ en ‘stout’ (goed en kwaad, het prinsesje en de heks).’ Uit: DE JAGER, W. & NIJKAMP, W. M. (1965). De poppenkast in de kleuterschool. *De wereld van de kleuter*, (4), p. 11-12.

¹⁸³ ‘Sprookjes zeer belangrijk! De zwaartekracht aan verbeelding en fantasie schept onmiddellijk een vruchtbare bodem in de eenvoudige taal, de ongecompliceerde, directe feeëriek ontwikkeling in de scherp getekende (zeer goede en zeer slechte) karakters. De sprookjes bewegen volkomen in harmonie met het kind en zijn geringe simpele belevenissen en de primitieve opeenvolging van zijn gevoelens en gedachten.’ Uit: CONTRYN, J. (s.d.). *Een en ander over de psychologische, pedagogische en artistieke waarde van het poppenspel voor het kind*.

Mechelen: Het Poppenspel, p. 3.

‘De voor kinderen bewerkte sprookjes en fantastische (volks) verhalen uit de 18^{de} en 19^{de} eeuw hadden dikwijls een waarschuwend en afschrikwekkend karakter: het doel ervan was, simpelweg, kinderen op het rechte pad te houden. Het hoofdthema van de meeste fantasy-verhalen was- en is nog steeds – de strijd tussen goed en kwaad. Wellicht onnodig te vermelden meer het goede overwint altijd. Dit is een opvallende overeenkomst met veel Bijbelse verhalen.’ Uit: DANE, J. (2005). Protestantse sprookjes? De toveracademie en het (orthodox)protestantisme. *Pedagogiek*, 25 (3), p. 304.

¹⁸⁴ HENDRICKX, D. (2000). Artikel “Sprookjes” lokt reactie uit. *Figeuro*, 7 (3), p. 7.

¹⁸⁵ ‘Zekerlijk, er moet in het verhaal spanning steken maar men doet goed te bedenken dat de suggestieve kracht van het poppenspel het beeldrijke verhaal verre van overtreft. In de vertelling horen de kinderen over de persoon in kwestie, in het poppenspel zien ze het personage voor hun ogen bewegen als het ware leven.’ Uit: DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 14.

‘Over angstaanjagende personages zijn de meningen verdeeld: sommige pedagogen zijn van mening dat poppenspelen zonder angstaanjagende effecten te zoeterig zijn en niet boeiend genoeg. Ook zou het voortdurend

Gert Boullart meent dat de agressiviteit niet volledig uit het poppenspel mag worden verdreven want dat is tenslotte een element van ons menselijk zijn. En als je alle agressiviteit uit het verhaal wegtrekt krijg je volgens hem zeer fletse verhalen. “*De tegenstelling tussen goed en kwaad is de motor van het stuk.*” Maar hij geeft ook aan dat hij het kwaad tracht af te zwakken, wetende uit eigen ervaring dat ‘een duivel die met hels lawaai uit een put springt’ wel eens tot nachtmerries kan leiden.

De emancipatorische theorie pleit dan weer voor sprookjes, omdat het kind hoort dat elke probleemsituatie door hemzelf kan worden opgelost, zolang hij maar creatief denkt en een beroep doet op zijn inventiviteit.¹⁸⁶

Ten slotte haalt men ook aan dat het sprookje zich omwille van de tegenstelling tussen goed en kwaad, zijn duidelijke symboliek, zijn feeëriekke omkadering en zijn schematische vorm zeer goed leent om uit te beelden in een voorstelling.

Daarenboven zou het sprookje zowel volwassenen als kinderen aanspreken en past het zo bij het actuele concept van ‘het meergelaagd poppenspel’.

Andersen geeft zelf aan:

*“Het is mijn bedoeling om dicht bij alle leeftijden te staan. Het kinderlijke is maar één bestanddeel van mijn sprookje. De humor is er het zout van. Mijn sprookjes zijn evenzeer voor ouderen als voor kinderen bedoeld. De kinderen begrijpen slechts iets van de buitenkant van het verhaaltje. Pas als ze volwassen zijn leren ze de sprookjes doorzien en begrijpen.”*¹⁸⁷

Ook hier weer zijn echter tegenargumenten te vinden. Sommige passages of noodzakelijke miraculeuze wendingen in het verhaal- denk maar aan de neus van Pinokkio die groeit- zijn niet zo eenvoudig te verbeelden.¹⁸⁸ Veelal is ook een reductie van personages noodzakelijk.

weren van negatieve toestanden de karaktervorming niet ten goede komen. De mening van andere pedagogen staat daar lijnrecht tegenover: Nijkamp is van mening dat het zeer goed mogelijk is de kinderen te boeien met poppenspelen die handelen over gewone, alledaagse gebeurtenissen. Immers, in die gewone gebeurtenissen, die het soms zelf al eens ervaren heeft, vindt het kind zichzelf terug.’ Uit: RUYSEVELTS, J. (1974). Onderzoek naar de evolutie van het creatief taalvermogen bij kleuters in verband met poppenspel (I). *De opvoeder*, 71 (22), p. 450.

¹⁸⁶ HENDRICKX, D. (2000). Artikel “Sprookjes” lokt reactie uit. *Figeuro*, 7 (3), p. 7.

¹⁸⁷ Begeleidingsbrochure De Maan voorstelling: Ik ben Hans Christiaan Andersen.

¹⁸⁸ ‘Bij kindervoorstellingen gaat men dikwijls uit van een bestaand verhaal, meestal een sprookje, dat in zijn oorspronkelijke vorm al schematisch is en zich dus zeer goed voor dit doel leent. Maar toch komen ook daarin nog wel situaties of noodzakelijke passages voor die het de poppen moeilijk maken. Ik heb de indruk dat kinderen, zoveel meer meegesleept door het op hen afgestemde verhaal, gemakkelijker over de zwakke momenten heenkomen.’ Uit: D’HONDT, M. (1971). *Het traditionele poppenspel in België*. In: (1971) *Internationaal poppenfestival*. Amsterdam: Muller’s Drukkerij, p. 5.

2.4 Verhalenstructuur en happy end

Paul Contryn wijst erop dat de evolutie van de structuur van het poppenspelverhaal bestudeerd moet worden. Er is wel wat over geschreven, maar deze informatie is nog nooit gebundeld of onderzocht. Ik tracht hier een aanzet te geven voor verder onderzoek.

De traditionele poppenspelverhalen kennen een zeer rigide structuur. Deze klassieke structuur werd ook grotendeels overgenomen bij de pedagogische poppenspelen. Het is wat Hendrik Debruyne ‘het smurfenverhaal’ noemt. Eerst is er een harmonische situatie, deze wordt verstoord en moet uiteindelijk terug hersteld worden. Of anders gesteld: er is een situering, een probleemstelling en een oplossing.¹⁸⁹ Dit is natuurlijk een vereenvoudigde weergave, zisprongen zijn altijd mogelijk.

In de laatste decennia worden het nut en de waarde van deze klassieke verhalenstructuur in vraag gesteld. Steeds meer poppentheaters trachten deze klassieke structuur te verlaten en proberen te vertellen zonder echt verhaal. Men streeft naar het verbeelden van emoties op een pure manier, zuiver theater. Men wil ongebonden poëzie brengen als het ware.¹⁹⁰

Deze ontwikkeling wordt niet door iedereen als positief aanzien. Sommige poppenspelers en schrijvers menen dat de mens als kijker en speler nood heeft aan een bepaalde structuur, een verhaal om te volgen.

“Ik gebruik een vast stramien en hanteer de Aristotelische verhalenstructuur: ‘begin-midden-einde’.¹⁹¹ Als er geen verhaal inzit, dan krijg je volgens mij een aaneenschakeling van scènes die wel mooi zijn, maar waarin geen groei zit van emoties, geen rode draad waarlangs de personages kunnen evolueren. Zonder verhaal werk je nogal eclectisch en dan maak je misschien mooie manipulaties maar na een reeks van zo’n manipulaties haken mensen af, want dan vragen ze zich af: naar waar gaat dit? Wat is de onderliggende toon? Je moet voelen dat er een soort stroom is. Daar hecht ik heel veel belang aan. Mijn scènes zijn causaal opgebouwd. Als een poppenspelproductie af is, betekent dit dat ik niets meer kan schrappen. Ik daag ook iedereen uit om van die klassieke verhaalstructuur (begin-midden-einde) af te wijken, want dat is gewoon de essentie van het verhaal.” (Gert Boullart)

¹⁸⁹ BOULLART, G. (2005). *Popgepast*. Waasmunster: Abimo Uitgeverij, p. 14.

Zie meer: DEBRUYNE, H. & DEPOORTER, M-P. (1994). *Poppewijs. Een nieuwe visie op poppenspel*. Waasmunster: Didactische Service vzw.

¹⁹⁰ Ik verwijs hier graag naar de bundel van Koning Kevin.

¹⁹¹ ‘Het begint bij de situering. Wat meestal wordt geschraagd door een informatief praatje, een grapje of een liedje rond het thema. Dan is er een probleemstelling en dan de oplossing.’ Uit: BOULLART, G. (2005). *Popgepast*. Waasmunster: Abimo Uitgeverij, p. 14.

Vergelijking smurfenverhaal Hendrik Debruyne + een aantal klassieke plotpoints: klassieke dramatische ankerpunten in een verhaal.

1. insithing incident: iets dat verhaal in gang zet: voorbeeld jongen ontmoet meisje wordt daar verliefd op
2. startplot: wat is zijn eerste actie? Ik ga naar een café om haar te ontmoeten
3. kantelmoment: verhaal gaat heel andere richting uit: meisje blijkt lesbisch te zijn
4. doet iets anders: verkleden als meisje
5. crisismoment: verder dan ooit van zijn doel: zij ontdekt dat hij haar bedriegt.
6. confrontatiemoment: ik was heel de tijd op verkeerde manier bezig, verschil uiterlijke en innerlijke drive
7. finale en climax

Voorstanders van niet klassieke structuren werpen dan weer op dat een vaste structuur de creativiteit zou doden.

Gert Boullart reageert daarop: *“Een vaste structuur doodt de creativiteit absoluut niet. Je mag niet té veel in functie van structuur denken, maar als ik nu mijn verhalen analyseer dan merk ik hoe sterk die klassieke verhalenstructuur daar in zit. En als ik voel dat er iets niet klopt aan een productie, dan spoor ik steeds het tekort op door die structuur te controleren. Daarnaast is de visuele opbouw natuurlijk heel belangrijk en moet je zeer creatief werken zeker naar het einde toe. (tempo opdrijven en enkele verrassingsbeelden voor het einde zijn aan te raden).”*

Ik vind het positief dat men durft spelen met verhalen en niet elke voorstelling begint met ‘Weet je nog wie ik ben?, Zijt ge daar allemaal?’ en eindigt met ‘Daaag kinderen, tot de volgende keer’.

Maria Vervisch experimenteerde met ‘het vervolgv verhaal’ bij haar oudste kleuters. Zij sloot de poppenkast abrupt af en zette het spel de dag daarna verder. Dit bleek een groot succes. Hendrik Debruyne tracht dat vaste stramien te doorbreken door kinderen meer de kans te geven om zelf te denken.¹⁹² Hedendaagse lesmappen moedigen de kleuterjuffen in opleiding ook aan om met de verhaalstructuur te experimenteren.¹⁹³

Maar ik ben er ook van overtuigd dat een bepaalde structuur een meerwaarde kan betekenen voor je spel. Een vaste structuur biedt het publiek en zeker ook de poppenspeler een bepaalde zekerheid. Ik denk hierbij vooral aan leerkrachten die zelf eens een poppenspel in elkaar willen boksen. Stel dat deze leerkrachten tijdens hun opleiding leerden dat je beter poëtische voorstellingen maakt, met speelse en creatieve verhaallijnen (vertellingen opgebouwd op associaties, inwendige commentaren, geuite bedenkingen, humor, zelfrelativering, parallelle verhaallijnen, enzovoort¹⁹⁴), zullen zij dan nog de moed vinden om zelf een stuk te schrijven?

Een vaste structuur kan net het kader vormen waarbinnen creativiteit kan groeien. In de opleidingen van vandaag wordt weinig aandacht besteed aan het zelf schrijven van scenario’s. Eigenaardig, zeker in die zin dat van leerkrachten wel geacht wordt om de belevingswereld

¹⁹² ‘Een algemeen stramien dat je kan volgen is:

- Observeer je kinderen: waar zijn ze mee bezig? Waar hebben ze conflicten rond?
- Kies een onderwerp (project, belangstellingspunt, actualiteit) associeer hierrond en ga na wat het voor hen betekent.
- Kijk na wat hierbij de verschillende perspectieven zijn van de betrokken volwassenen en kinderen
- Steek je hoofdpersonage in nesten. Het reageert impulsief en sleurt de kinderen er in mee; geef hierbij ook verantwoordelijkheid aan de kinderen.
- Confronteer hoofdpersoon en kinderen met het perspectief van de tegenspeler.
- Zoek samen met de kinderen een aantal oplossingen en probeer ze uit.’

Uit: DEBRUYNE, H. & DEPOORTER, M-P. (1994). *Poppewijs. Een nieuwe visie op poppenspel.*

Waasmunster: Didactische Service vzw, p. 33.

¹⁹³ In de Lesmap van juf Katrien Van De Putte → Verschillende vormen verhaalstructuur (overzicht Gaens en Geerts -1991):

Klassieke verhaalstructuur type 1 en 2

Zigzagstructuur

Repeteerstructuur (Mieke Mizerie)

Parallelstructuur

Rondverhaal (reisverhaal, op het einde terug in beginsituatie)

Vooral klassiek verhaalstructuur, want dat is begrijpbaar

Zie ook bundels Koning Kevin enzovoort.

¹⁹⁴ DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen ‘poppentheater in Vlaanderen’*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 73.

van de leerlingen te hanteren als basis voor zelfgeschreven stukjes. Een vaste structuur kan helpen eigen creativiteit en dat van je leerlingen te vertalen in een poppenspel. Originaliteit en creativiteit binnen een onderwijscontext moeten ook praktisch haalbaar zijn.¹⁹⁵

“Het is niet zo eenvoudig om zelf een scenario te schrijven. Soms is het beter om gewoon een kinderboek te bewerken voor poppenspel. Een goed kinderboek verwerken is alleszins beter dan zomaar iets improviseren zonder dat je weet waarover het gaat. Want improviseren vraagt veel voorbereiding. Dat is een contradictie in terminis: improvisatietheater vraagt veel kennis!” (Paul Contryn)

Via een bepaalde verhaalstructuur heb je ook meer zicht op de spanningsboog, in elk poppenspel aanwezig. Deze boog moet altijd mooi gespannen staan maar mag ook niet te lang zijn, zeker niet bij kleintjes. Immers: de poppenkast roept ook meer spanning op dan een gewoon verteld verhaal, want het speelt zich allemaal af in de tegenwoordige tijd, er is een eenheid van handeling, plaats en tijd. De spanning wordt nog opgevoerd door tempoversnellingen of tempovertragingen, door toespelingen, overdrijvingen, misverstanden, versprekingen en plotse wendingen...

Opvallend is dat deze spanning in zowat alle poppenspelen uitmondt in ontlading, rust en harmonie. Het ‘happy ending’ van het verhaal is nooit echt verdwenen, zelfs niet in de woelige jaren ‘70.¹⁹⁶

Daarbij stel ik onmiddellijk en opnieuw dezelfde vraag: heeft de mens een ‘happy ending’ nodig?

Ook al weten we hoe een film of een verhaal zal eindigen, toch blijven we aandachtig luisteren. Ik vraag me af of de mens -misschien onbewust- het meest geniet van een voorspelbare spanningsboog. Ook al kennen we de sprookjes uit het hoofd, toch blijven we met plezier het publiek voor wie ze worden voorgedragen of gespeeld.¹⁹⁷ En als ‘de verteller’ té sterk afwijkt van het verhaal voelt dit bizar aan.

“De blauwe fee dat zit er zo in, en die neus die groeit, dat hebben we behouden, want dat zit er zo in bij iedereen...je moet dat erin steken!!Want anders krijg je het achteraf op je boterham.”(Gert Boullart)

Ik ben dan ook heel benieuwd hoe zogenaamd vernieuwende poppenspelen ‘zonder verhaal’ met deze ‘voorspelbaarheiddrang’ zullen omgaan, en of ze hun vernieuwing in plaats van vanuit echt experimentele drang niet eerder voeren vanuit een ervaren falen in het schrijven van dergelijke onsterfelijke teksten als de volkssprookjes.

¹⁹⁵ ‘Het niet vinden van een goed gestructureerd verhaal blijft dikwijls de rem tot poppenspel spelen.’ Uit: MARTENS, C. (2005). *Hoe vind je een goed scenario voor een poppenspel?* Geraadpleegd op 26 augustus 2007 op het World Wide Web: <http://www.pbdgent.be/leerinhouden/prnpoppenspel.htm>, p. 2.

¹⁹⁶ ‘Zorg steeds voor een happy end.’ Uit: JETTY. (1979). Expressie in de kleuterklas. *De opvoeder*, 76 (20), p. 372.

‘Het belangrijkste kenmerk is echter dat een poppenkastverhaal altijd goed afloopt!’ Uit: .Poppenkast als didactische werkvorm in Gids voor het basisonderwijs, p. 105.

‘Ook voor een kind is het zien van een ruzie helemaal niet verkeerd, maar er moet wel hoop op een goede afloop zijn.’ Uit: VAN SCHIE-BIESTA, M. (2005). Juf, juf, Diederik roept! *De wereld van het jonge kind*, 28 (1), p. 29.

¹⁹⁷ Hierbij wijk ik af van Joris Dewaele die stelt: “Sprookjes die de kinderen uit vertellingen reeds gehoord hebben, lenen zich niet goed meer voor de poppenkast. De kinderen kennen vooraf reeds het lot dat de sprookjeshelden beschoren wordt. Hoe kunnen hun reacties dan nog spontaan zijn? Men zal dus niet-gekende sprookjes voor de poppenkast moeten bewerken. We verwijzen hier naar de frisse sprookjes en verhaaltjes die het maandelijks Schoolradio-programma brengt.” In: DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 12.

2.5 Verklaringen

Impliciete-expliciete moralisering

In een maatschappij heerst steeds een aanvaardingsnorm, een norm van criminaliteit, van zeden, van vrije mening... die wordt aanvaard. En ook van moralisering. Simplistisch gesteld: Waar vroeger publieke en expliciete moralisering vanwege 'hogere instanties, 'gezagvolle personen (leerkracht, pastoor, minister) aanvaard werd (waar aanvaarden niet automatisch gelijk staat aan opvolgen), wordt nu voorzichtiger met 'moralisering' omgesprongen.

“Vroeger was dat meer moraliserend. De pastoor zei dat het zo was en iedereen moest aanvaarden dat het zo was. Dat was ook vroeger zo en dat werd via de poppenkast nogmaals ondersteund. Je leefwereld was op dat moment ook dat. Wij evolueren ook mee met de tijd.”
(Koen Crul)

Misschien net door die jarenlange expliciete dwingende moralisering kreeg de term een negatieve bijmaak en durven velen hem niet meer in de mond nemen.¹⁹⁸ Moralisering leeft vandaag de dag dan ook 'undercover'.

Dit verschuilen is met verschillende pedagogische denkbeelden verbonden en houdt vanuit pedagogisch oogpunt kansen in, maar ook gevaren. Je zou kunnen zeggen dat 'de impliciete moralisering' deels gegroeid is vanuit het geloof in het analytische en probleem-oplossende oordeelsvermogen van het kind. Poppenspelen die 'moraliseren' op impliciete wijze bieden het kind mogelijkheden om zelf de les te trekken en hun rechtvaardigheidsgevoel te ontwikkelen. Er heerst een soort vertrouwen in de ontwikkeling van het morele oordeel van het kind en een overtuiging dat een te duidelijke boodschap vanwege de volwassene het kind kan vervelen, of zelfs weerstand kan uitlokken. Dat ieder kind 'zijn lesje' kan leren en niet de les duidt ook op de sterke aandacht voor het individu en zijn ontwikkeling (in tegenstelling tot vroeger: ontwikkeling 'en block'), en op een verschuiving in de machtsrelaties (zie ook punt evolutie innerlijk poppen)

Aan de andere kant is het onzichtbaarder worden van de moralisering een uiting van de onzekerheid en daaruit volgend ook een 'verwijding' van de pedagogische taak. Er is geen waarheid meer, dus durft men niet langer luidop te spreken, met als gevolg dat iedereen iets mag en kan fluisteren. De vermomming van de moralisering maakt het opvoeders niet eenvoudiger om de opvoeding te sturen, want ze hebben geen greep op de onzichtbare invloed op hun opvoedingen. Zo is de 'onzichtbare moralisering' misschien een verlengde van 'de onzichtbare macht' die onze maatschappij beheerst.

Piaget maakt het onderscheid tussen heteronome en autonome moraliteit. Voor het heteronome morele denken ligt de bron van het morele gezag buiten het individu. In dit perspectief bestaat goed doen erin datgene te doen wat een autoriteit opdraagt of wat de wet voorschrijft. Deze moraliteit is kenmerkend voor kinderen tot ongeveer tien jaar.

Voor het autonome denken zijn regels niet langer een objectief gegeven, maar komen ze voort uit de interactie tussen individuen en kunnen ze ook in onderling overleg worden gewijzigd. Nu zijn ook de bedoelingen belangrijk, omdat ze meebepalen hoe verantwoordelijk de boosdoener is voor het aangerichte leed.

¹⁹⁸ Zie vergelijking met 'vorming' in: NOTEBAERT, T. (2006). *Het mondige kind verbeeld: een exploratieve analyse van kindbeelden in het hedendaagse jeugdtheater*. Onuitgegeven proefschrift. Gent: Universiteit Gent.

Realistisch-fantastisch

Het al dan niet realistische karakter van de verhalen in boeken en poppenspelen is sterk verbonden met het al dan niet wereldse karakter van het kindbeeld uit die tijd.

Ruw geschetst bevond het kind zich tot aan de jaren '60 op een 'utopisch eiland'. Het kind vertoefde in de fantastische onschuldige wereld, ver van de harde volwassenwereld.

De wereldoorlogen doorprikten deze utopie wel, maar het duurde toch tot de jaren '60- '70 voordat deze wonderlijke kindertuin (te vergelijken met de tuin van Eden) opgedoekt werd.

De meer realistische inslag in de verhalen van de jaren '60-'70 verwijst naar een nieuw 'kindperspectief', met name het kind als aanwezige deelnemer in deze maatschappij.

De scheiding tussen het kind en volwassene kwam op de helling te staan.

De hedendaagse situatie in het poppenspel vormt een 'mooie' veruitwendiging van het 'meerminderkind'-concept. Langs de ene kant moet men het kind durven confronteren met de wereld zoals ze is. Liegen is betuttelend en zou het kind in zijn zelfstandige ontwikkeling depriveren. Het kind moet de waarheid gelijkwaardig dragen als ieder ander. (minder kindparticipatiebenadering). Maar langs de andere kant vindt men dat het kind en zijn fantasie ook enige bescherming moeten genieten, vóór de harde wereld ze (ver)vormt (meer kindprotectiebenadering).

Daarbij wordt het kind al via zoveel andere kanalen geconfronteerd met 'de volwassenheid' dat voertuigen (als poppenspel) noodzakelijk geacht worden als vluchtmiddel naar een veilig 'Kind-sein', een droomwereld waarin alles altijd wel goed komt...

Wat ik zelf zo eigenaardig vind aan deze ontwikkelingen in de jaren '70 binnen het poppenspel en de jeugdliteratuur is dat er zich op dat moment een stroming ontwikkelde op de bühne die 'het vormingstheater' zal noemen.

Ik ging ervan uit dat die maatschappijkritische stemmen ook een reactie waren op de steeds verdergaande pedagogisering.

En dit wordt in de literatuur ook vaak zo vermeld:

'Voor het eerst werd nu ook het opvoedende effect van het kinderboek als dusdanig in vraag gesteld en gingen pedagogen, believers en non-believers zich over het kinderboek en zijn pedagogische effecten buigen. Dasberg: "men moet komaf maken met de infantiliserende tendensen uit het verleden". Ook vanuit 'artistieke hoek': de verdedigers van het literaire kinderboek: Guus Kuijer bijvoorbeeld "Ik hield niet zo van pedagogen en zeker niet als zij zich met jeugdliteratuur bemoeien." Hij pleitte ervoor dat het kinderboek als het laatste privéterrein van het kind aan de pedagogische regeldrift zou kunnen ontkomen.'¹⁹⁹

Het blijkt dus dat ze de katholieke moraliseringsdrang en de infantilisering van de jeugd willen aanpakken met eenzelfde instrument als waaruit deze zijn gevoed en hun nieuwe richting willen legitimeren met eenzelfde wegwijzer: 'de pedagogisering'.²⁰⁰

¹⁹⁹ DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 328.

²⁰⁰ Louis Contryn verwoordt het zo:

'Het jeugdboek, dat tegenwoordig onder het etiket 'goed' wordt gepropageerd, bevat ongetwijfeld veel positieve waarden. Het wil niet alleen de mogelijkheid bieden tot identificatie waarbij de lezer zich kan vereenzelvigen met een van de hoofdpersonages maar het wil ook openstaan voor alle problemen waarmee de hedendaagse jeugd te kampen heeft. Het heeft ook de bedoeling juiste en duidelijke informatie te verschaffen en aan te sporen tot kritische ingesteldheid.

Genre: Werken vom Kinde aus: belevingswereld van het kind

Ik wees er eerder al op dat vandaag een zeer ruim gamma van poppenspelen wordt opgevoerd. Deze ruimheid wijst op een erkenning van het kind als actief, intelligent, fantasievol, kinds en uniek wezen. De diversiteit in de klas vereist dat er een diversiteit aan poppenspelen voorhanden is.

Ik besprak ook al enkele mogelijke pedagogische argumenteringen voor het verder gebruik van sprookjes en het afbouwen van uitsluitend maatschappijkritische verhalen.

Vandaag de dag staan de belevingsverhalen centraal, waarin herkenbare situaties worden uitgebeeld. Leerkrachten moeten oog hebben voor dergelijke situaties in de klas en deze transformeren tot poppenspelscenario's. Dat is niet steeds gemakkelijk en het kan een rem vormen op het spelen van poppenspel in de klas.

Men is zich bewust van het tekort aan goede poppenspelteksten in Vlaanderen. Daarvoor oppert men ook om een schrijversschool op te richten.

“Meteen wil ik hier een smeekbede aanheffen voor goede scenario's voor poppen- en figurentheater. Die zijn er gewoon niet. Als je scenario goed zit dan kan er weinig misgaan. Er wordt niet voor niets veel gepalaverd over de noodzaak van een schrijversschool in Vlaanderen.” (Karel Van Ransbeeck)²⁰¹

Ik meen dat de oprichting van zo'n school misschien wel een goede zaak kan zijn voor het artistieke poppentheater en de schoolvoorstellingen die zij verzorgen, maar het poppenspel in de klas niet per se zou bevorderen. In de klas wil men immers vooral de specifieke leef- en leersituaties van de leerlingen verhalen.

Wat me wel waardevol lijkt, is een sterkere nadruk op het leren schrijven van scenario's in de lerarenopleiding²⁰² en een continue begeleiding voor leerkrachten in de praktijk als ze dit wensen.

De opleiding en de begeleiding zouden ook kunnen focussen op de mogelijkheid om de leerlingen zelf het scenario te laten opstellen.

Ik vind het eigenaardig dat men vanuit de heersende visie dat 'heden ten dage de vraag naar de geschiktheid van verhalen eindelijk en voor het eerst vanuit de visie van kinderen wordt beslecht', niet sterker deze mogelijkheid naar voren brengt.

Als poppenspel moet vertrekken vanuit het kind en wat er bij hem leeft, waarom laten we het kind dan zelf zo weinig aan het woord?²⁰³

De onderwerpen schijnen te zijn gekozen uit een leerplan voor zedenleer: relatieproblemen, de dood, verliefdheid, lucht- en waterbezoedeling, eerbied voor de natuur, racisme, armoede, consumptiemaatschappij, oorlog en emancipatie.

Vroegere waarden als heldhaftigheid, gehoorzaamheid, concurrentiedrang, bevestiging van het rollenpatroon, enz. worden veroordeeld.

Samengevat: de opvoedende waarde krijgt de volle nadruk. Minder belang hecht men aan een moeilijk definieerbaar maar essentieel aspect van het jeugdboek: zijn artistieke waarde.

We krijgen soms de indruk dat een omschrijving van een goed jeugdboek overeenkomt met de omschrijving van een goede voeding. Dit laatste bevat alle eigenschappen om gezond te leven maar er ontbreekt meestal nog wat aan om het 'zeer goed' te maken: het is toch niet zo lekker.' Uit: CONTRYN, L. (1986) *Jeugdliteratuur en Poppentheater*. Seizoenverslag 1985-1986 Figurentheater De Maan.

²⁰¹ VAN MULLEM, M. (1995). Het landjuweel voor Poppen- en Figurentheater met het éne been in de professionaliteit. ... Een gesprek met een opmerkelijke laureaat, *Figurentheaterkrant*, 12 (1), p. 11.

²⁰² In 'DEBRUYNE, H & DEPOORTER, M-P. (1994). *Poppewijs. Een nieuwe visie op poppenspel*. Waasmunster: Didactische Service vzw.' wel aandacht voor het schrijven van een eigen scenario.

Vormelijk:

Ook in de ontwikkelingen van de vorm van het verhaal kunnen we het hedendaagse tweezijdige kindbeeld herkennen.

Enerzijds gelooft men dat het publiek een flexibele verhaallijn kan vatten en zelfs apprecieert. Maar anderzijds durft men niet afwijken van een 'happy end'. Uiteindelijk moet de spanning terug afgebouwd worden. De waarheid wordt verdoezeld opdat het kind zijn geloof in een goede wereld en afloop niet zou verliezen. Voor de ontwikkeling van het gevoel van veiligheid, geborgenheid²⁰⁴, rust en rechtvaardigheid zou het noodzakelijk zijn dat het verhaal goed eindigt.

²⁰³ Zie onder meer:

Leerlingen van het 8^e Stj. Js. 2, Antwerpen. (1933). De gouden bruiloft van Jan Klaassen, lustig poppenspel in 3 schuifkes, eerste schuifke. *Onze pen*, 3 (2), 8-13

Leerlingen van het 8^e Stj. Js. 2, Antwerpen. (1933). De gouden bruiloft van Jan Klaassen, lustig poppenspel in 3 schuifkes, tweede schuifke. *Onze pen*, 3 (3), 4-11.

Leerlingen van het 8^e Stj. Js. 2, Antwerpen. (1934). De gouden bruiloft van Jan Klaassen, lustig poppenspel in 3 schuifkes, derde schuifke. *Onze pen*, 3 (4), 5-11.

Opvallend: zeer gelijkend op de verhalen van de volwassenen, ook met de echtelijke ruzies tussen Jan en Katrijn, ook dezelfde soort interactie (laten we nu samen een liedje zingen, samen Katrijn zoeken,) misverstanden en discussies; lange intro van Jan, alle clichés op een hoopje.... Hoe komt dit? Zo gestuurd door leerkracht? Of omdat dit het enige is dat ze kennen? Daarom moeten ook leerlingen op een andere manier leren kijken, andere stukken zien...

'Je kunt de kleuters een 'geziene' poppenkastvertoning laten naspelen, maar door suggestief te werk te gaan, kunnen de meeste kleuters het aan zelf een verhaaltje uit de mouw te schudden.' Uit: JETTY. (1979). Expressie in de kleuterklas. *De opvoeder*, 76 (20), p. 372.

²⁰⁴ DE JAGER, W. & NIJKAMP, W. M. (1965). De poppenkast in de kleuterschool. *De wereld van de kleuter*, (4), p. 11-12.

3. De taal

Hoewel het beeld in het poppenspel centraal staat, moet ook belang gehecht worden aan de taal. De verschillende personages worden vertolkt via hun uitzicht, maar evenzeer via hun uiting van taal.²⁰⁵ De poppenspeler heeft een kunstige stem nodig om de poppen in verschillende toonaarden tot leven te brengen.²⁰⁶

Zoals bij alle evolutiegebieden hier besproken, bestaat er geen wetenschappelijke studie over de evolutie van de taal in het poppenspel. Ik beperk me dan ook tot een korte situering van één facet van die evolutie, namelijk ‘het gebruik van dialect’. Ik moet toegeven dat ik dit facet verkoos omwille van de frequentie waarin dit aan bod kwam in mijn bronnen. Andere facetten zijn zeker even onderzoekswaardig, zoals: ‘het hanteren van verkleuterd/kinds taalgebruik’, ‘aanwezigheid van hoge/lage stemmen’, ‘de verbinding tussen stereotiepe personages en stereotiep stemgebruik’ of ‘het gebruik van slagzinnen (bij Samson (Studio 100) of Pinkie (Bart Dejaegher) bijvoorbeeld)’ of de verschillen tussen het taalgebruik van de pop en een toneelspeler²⁰⁷.

3.1 Vroeger: AN

Het pedagogisch poppenspel is sinds zijn oorsprong verbonden met het traditionele poppenspel. Het volkse poppenspel werd natuurlijk gespeeld in een volkse taal²⁰⁸ en ik weet niet in welke mate het pedagogische poppenspel zich bij de feitelijke start afzette tegen dat dialect. Het lijkt me logisch dat de burgerlijke kringen die het poppenspel als verheffingsinstrument hanteerden een burgerlijk beschaafde Franse (in die tijd) taal spraken.

Mijn vroegste bronnen die wijzen op het belang van het ‘ABN’ (Algemeen Beschaafd Nederlands) in het poppenspel zijn de geschriften van Joris Dewaele. “*Men spreke beschaafd!*

²⁰⁵ ‘De stemwisseling is noodzakelijk omdat niet-professionele poppen meestal de dimensie van een wisselende gelaats- en lichaamsexpressie missen die het voor acteurs mogelijk maakt om lange dialogen toch boeiend te maken. Daarom zijn lange dialogen zeker uit den boze. De stemaanduiding geeft je een hint om het karakter van je pop in te vullen.’ Uit: BOULLART, G. (2005). *Poggepast*. Waasmunster: Abimo Uitgeverij, p. 9.

²⁰⁶ ‘Het timbre van de verschillende poppenstemmen gedurende geheel het poppenspel aanhouden is moeilijk.’ Uit: VERMEULEN, R. (1990). Poppenspel: speel goed met goed speelgoed. *De opvoeder*, 87(18), p. 410.

²⁰⁷ ‘De beleefdheid van de pop is niet gelijk aan de beleefdheid van de toneelspeler.’ Uit: ANTHEUNIS, G. (1973). *Vlaams poppentoneel, gisteren, vandaag en morgen, psychologische en pedagogische implicaties, schooljaar 1973-74*. Gent: Rijkstechnische Normaalschool, p. 30.

²⁰⁸ ‘Pierke spreekt uiteraard het Gentse dialect. Ook hier ligt een stuk van de conserverende functie van het gezelschap : het Gentse dialect wordt levendig gehouden, ook als de groep buiten Gent moet spelen, tot in Nederland toe!’ Uit: <http://www.pierke.be/index2.htm>

‘Daar het folklorepoppenspel praktisch volledig gebaseerd is op het gebruik van dialect, gaan er voor onze Vlaamse poppenspelers zich toch enkele problemen stellen, vooral pedagogische, die we niet uit het oog mogen verliezen.’ Uit: ANTHEUNIS, G. (1973). *Vlaams poppentoneel, gisteren, vandaag en morgen, psychologische en pedagogische implicaties, schooljaar 1973-74*. Gent: Rijkstechnische Normaalschool, p. 25.

‘Aan dit alles weet hij kleur te geven door de rijke nuanceering van zijn eigen gewesttaal die hij volledig beheerst. Volksmensen zijn het die spelen voor volksmensen. Geen kwestie bij hen om voornaam of beschaafd te doen; als ze het eens probeeren, is het alleen om het contrast sterker te doen uitkomen; hun beschaafde taal is dan niet anders dan een gemaakte verdraaiing van hun gewone spreekwijze, die eerder aardig aandoet en volkomen past in het kader van hun parodieerend spel.’ Uit: VANDENBROUCKE, J. (1946). *Het poppenspel in de Nederlanden*. Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, p. 71.

*Van dien stelregel mag men niet afwijken. Dit geldt voor speler als kijkers.*²⁰⁹ *In algemeen beschaafd moet dat gebeuren, zooniet wijst Uilenspiegel ze terecht. Mocht het nodig blijken, dan verklaart Uilenspiegel geen dialect te begrijpen.*²¹⁰

“De poppenkast was ééntalig, zal ik maar zeggen. Dat was uniform voor alle poppen: algemeen beschaafd Nederlands.” (Antoon Debeuf)

Het idee van Joris Dewaele valt natuurlijk te kaderen binnen een bredere maatschappelijke beweging die het ABN wilde promoten. Vanaf circa 1920 werd het ABN aanzien als een middel voor sociale emancipatie, een werktuig voor de kleine burgerman en de geschoolde arbeider om hogerop te komen. Netjes praten was belangrijk in het midden van de vorige eeuw. Denk maar aan de ABN-kernen en de taalprogramma's op tv.²¹¹

En deze taalaandacht, verbonden met en gedictieerd ook door de Vlaamse Beweging, uitte zich sterk in het onderwijs, en zo ook in het poppenspel in de klas. In de verslagen van het Landjuwelenfestival wordt bijvoorbeeld steeds een rubriek toegevoegd over de beschaafdheid van de gesproken taal.

De ijver om het A(B)N ingang te doen vinden leidde ook (bewust?) tot een negatieve houding tegenover het dialect, en dus het traditionele poppenspel.²¹²

“Er zijn jaren geweest dat onze vorm van poppenspelen in bepaalde scholen niet binnenkwam. Omwille van het dialect. Men had zoiets van: het dialect moet verdwijnen, er moet algemeen Nederlands gesproken worden, ieder dialect moet weg. Het poppentheater met het Gentse Pierke was niet welkom! We hebben vragen gekregen: ‘wil je komen, maar je moet wel Pierke beschaafd Nederlands laten praten?’, ik heb gezegd dat doen wij niet. Er was een

²⁰⁹ DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 57.

Zie meer: ‘Een te overwinnen moeilijkheid bij de leerlingen zal het vinden zijn van den juisten taalvorm. Het kind zal trachten den taalvorm van zijn meester na te volgen. Woorden wekken, voorbeelden trekken! Aanmoedigen is onze eerste plicht. Niets eischen, maar geleidelijk het kind ertoe brengen een taalvorm te gebruiken die ietwat boven het dialect klinkt. Geleidelijke aanpassing komt er beslist als de leerkracht het maar goed weet aan te pakken, voornamelijk door beschaafd en toch kinderlijk te praten.’ Uit: DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 76.

- ‘De toneelstukjes van Joris Dewaele zijn nooit banaal. Zij bevallen reeds door de oorspronkelijk bewerking van de gegevens, de levendige samenspraken, het vlugge ritme van de handeling en de zuivere taal waarin zij geschreven werden.’ Uit: DEWAELE, J. (1959). *Voor het voetlicht*. Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 5.

- ‘Hij (= Tyl) verbood ons Waregensch te spreken, want van gewestspraak houdt hij niet.’ Uit: DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 82.

- ‘Hier dient de taal van de leerkracht voorbeeldig te zijn, want zijn gesproken taal is in het bereik van zijn leerlingen en dient als uitgangspunt. En dat de taal in wezen een sociaal verschijnsel is, ondervinden we best tijdens de voorstelling, waar de kinderen direkt leeren reageeren op het spel.’ Uit: DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 68.

- Zie ook: DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 29.

²¹⁰ DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 68.

²¹¹ VUYLSTEKE, T. (s.d.). *Er spreken nu meer mensen AN dan ooit*. Geraadpleegd op 9 september 2007 op het World Wide Web: http://www.kuleuven.ac.be/ck/2004_05/11/ck16-11-joopvanderhorst.php

²¹² ‘Poppenspel in klasverband kan ik enkel maar zien in beschaafde taal, omdat we daar te veel rekening houden met de pedagogische waarde van ons onderwijs. Onderwijsmensen kunnen zich niet veroorloven dialect te praten in de onderwijsrichting, zelfs zouden de folkloristische figuren er moeten aan geloven en ook een beschaafde taal spreken, het zou zelfs best zijn af te zien van deze traditionele figuren in klasverband.’ Uit: ANTHEUNIS, G. (1973). *Vlaams poppentoneel, gisteren, vandaag en morgen, psychologische en pedagogische implicaties, schooljaar 1973-74*. Gent: Rijkstechnische Normaalschool, p. 31.

hele tijd dat leerkrachten hun neus optrokken voor de vorm van poppentheater die wij brachten.” (Dieter Vanoutrive)

Deze eenzijdige houding tegenover het AN en het dialect kende een zeer lange doorwerking. Diegenen die de Vlaamse strijd voerden en vooral moesten ondergaan, hebben het kennelijk moeilijk om die te laten varen.

“Ik ben een pure ABNer, er komt geen dialect in de klas. Als de kinderen tegen mij in dialect spraken in de klas, zei ik ‘ik begrijp u niet sorry’. Ze moesten dat leren. Stemvorming ja, maar geen dialect. Dat heb ik meegekregen in de normaalschool, daar heb ik als West-Vlaming vier jaar lang ABN moeten leren spreken. Ik heb daar altijd sterk op gesteund. Ik had zelf een popje die overdreven klanken produceerde, traag en duidelijk AN. En als ze die wilden nadoen moesten ze ook zo spreken.” (Maria Vervisch)

Uit een enquête van 1985-1986 blijkt dat op dat moment alle kindervoorstellingen, behalve de traditionele voorstellingen, gebracht werden in het AN.²¹³

²¹³ ‘Alle kindervoorstellingen zijn in het Algemeen Nederlands, alleen het traditioneel poppentheater maakt daarop een uitzondering.’ Uit: VANDEMEULEBROEKE, J. (1986). *Situatieschets van het poppentheater in Vlaanderen*. Een onderzoek in opdracht van het Vlaams verbond voor poppenspel, p. 32.

3.2 Nu: AN + dialect

Waar men tot voor kort rigide vasthield aan het AN, merken we thans een meer open houding tegenover het dialect in het theater, in de klas, en dus ook in het poppenspel.²¹⁴

“Met de Vlaamse beweging hebben wij inderdaad ons best gedaan om echt AN te spreken. Ik vind dat wel spijtig dat dat weg is. Maar ik heb ook respect voor het dialect, want uiteindelijk is dat ook een beetje verdrongen door die beweging. Eigenlijk moet men de twee hebben. Ja en nu spreekt men veel meer tussentaal, dat is ook niet goed.” (Jef Coulembier)

In het onderwijs raakt men ervan overtuigd dat dialect een taal is en aanvaarden ze haar passief.²¹⁵ Dialect wordt dan wel aanvaard in het poppenspel in de klas, maar slechts onder zeer afgeleide omstandigheden.

Als het karakter van het personage dat eist, kan er bijvoorbeeld een woordje dialect worden gesproken.²¹⁶ Joris Dewaele wees daar reeds op:

“Om het typische van een pop (gelaatsuitdrukking, kleedij, beweging) nog scherper naar voren te toen treden, kan de pop soms een of ander dialektische spreuk uit de streek, als lijfspreuk nemen. Dat leidt, goed uitgekozen en toegepast, tot enthousiast spel, brengt kleur en hilariteit mee.”²¹⁷ Tijl Uilenspiegel acht natuurlijk alle dialect niet uit den boze. Daarvoor is hij te veel schoolman.²¹⁸”

Maar men vult direct aan: pas op met stereotypering en stigmatisering! Als je bijvoorbeeld steeds de dommerik in het West-Vlaams laat brabbelen en de hoge pief een Antwerps accent

²¹⁴ ‘De ideale toestand is echter dat men beide taalvormen beheerst – dialect én A.N. – en die kan gebruiken naargelang van de situatie. Beide kunnen vreedzaam naast elkaar bestaan. Men kan overigens zowel in het dialect als in het Nederlands ‘beschaafd’ of ‘onbeschaafd’ zijn, daarom gebruiken we liever de term ‘Algemeen Nederlands’ (A.N.) in plaats van ‘Algemeen Beschaafd Nederlands’ (A.B.N.).’ Uit: VAN KEYMEULEN, J. (s.d.). *Dialecten. Dialectologie*. Geraadpleegd op 9 september 2007 op het World Wide Web: <http://www.huisvanalijn.be/taalkamer/pdf/infodialecten.pdf>

²¹⁵ “Als men nu met de opvoeding van de kinderen in een onderwijssysteem, dat meer bij de aktualiteit van de dag aansluit het afnemen van het gebruik van het dialect bedoelt, dan beweer ik dat ons onderwijssysteem op een verkeerd spoor is geraakt. In onze buurlanden waar Nederlands, Duits en Frans en Engels gesproken wordt daar bestaan er ook dialecten, maar daar wordt er helemaal niet gekankerd over het gebruik van deze dialecten. Het dialect heeft evenveel bestaansrecht als een beschaafde omgangstaal, die zou moeten aangewend worden als een overkoepelend element van de dialecten in plaats van een middel om ze te verdelgen. Spreek uw dialect als het past en beschaafd als het moet, laten wij de hinderpaal dialect geplaatst in ons onderwijs door enkele onwortelde Vlamingen wegruimen en dan zal het traditioneel poppenspel waarin elke volkse figuur, zoals het Gentse Pierke dialect en de overige personages een beschaafde taal spreken, volkomen inpikken in een gezond onderwijssysteem dat bij de aktualiteit van de dag zal aansluiten.” (Maurice D’Hondt) In: ANTHEUNIS, G. (1973). *Vlaams poppentoneel, gisteren, vandaag en morgen, psychologische en pedagogische implicaties, schooljaar 1973-74*. Gent: Rijkstechnische Normaalschool, p. 27.

²¹⁶ ‘Spreek een pop zoals ze geaard is, en ze zal volledig tot haar recht komen.’ Uit: ANTHEUNIS, G. (1973). *Vlaams poppentoneel, gisteren, vandaag en morgen, psychologische en pedagogische implicaties, schooljaar 1973-74*. Gent: Rijkstechnische Normaalschool, p. 29.

‘Spreek met de pop zoals ze geaard is! Jef van Parijs wil de vogels laten zingen zoals ze gebekt zijn. Ik vind ook dat de compromisstelling niet alleen de oplossing is voor vandaag maar ook voor morgen.’ Uit: ANTHEUNIS, G. (1973). *Vlaams poppentoneel, gisteren, vandaag en morgen, psychologische en pedagogische implicaties, schooljaar 1973-74*. Gent: Rijkstechnische Normaalschool, p. 32.

²¹⁷ DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren. p. 30 en p. 58

²¹⁸ DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 68.

meegeeft, kan dit de beeldvorming van kinderen over ‘de West-Vlamingen’ en ‘de Antwerpenaren’, en ook over zichzelf, sterk beïnvloeden.

Hetzelfde geldt voor het hanteren van spraakgebreken om aan stemonderscheiding te doen. Kinderen met een bepaald stemprobleem kunnen zich daadwerkelijk geviseerd voelen.²¹⁹

“In dat gaan naar ‘flat characters’, ga dan bijvoorbeeld niet stotteren. Vroeger was dat typisch, maar dat kan kwetsen. Gebruik dan eerder stopwoorden, of iemand die altijd zijn neus snuit ofzo. Maar ga dus geen handicaps uitvergrooten, poppenspel is meer pedagogisch verantwoord dan vroeger. Vroeger was er geen gevoel voor diversiteit en intercultureel onderwijs.” (Jan Missine)

Jos De Backer vult hierbij aan dat je deze stigmatisatie mits een grondige en overdachte voorbereiding ook kunt omkeren tot een vorm van ‘taboedoorbreking’.

“Er zijn bepaalde situaties in de klas die je door herkenbaar te gaan spelen in poppenspel, bespreekbaar kan maken. Je moet goed nagaan of dialect wel gepast is in deze specifieke klas, en of je op tijd iets ongedaan kunt maken.” (Jos De Backer)

De meesten raden ook aan om slechts één pop dialect te laten spreken en slechts in bepaalde omstandigheden. Net het verschil tussen het dialect en de standaardtaal is belangrijk. Zo leren de leerlingen dat dialect ook een taal is, aanvaardbaar in bepaalde situaties. Ze leren welk discours ze in welke context moeten hanteren.²²⁰

“Als de heks bij de koning op bezoek komt zal ze haar dialect aanpassen en AN trachten te spreken. Kinderen leren hieruit heel veel: dialect kan, maar niet in bepaalde omgevingen, tegen bepaalde personen, etc.” (Yves Bondue)

“We houden het wel goed uit elkaar, je hebt Pierke die zich in het dialect uitdrukt en dan de andere figuren die beschaafd spreken. Als er een boerke in komt, gaat hij ook boers praten ... we gaan dan eerder trachten kinderen iets bij te brengen in de zin van ‘wanneer spreken we dialect, wanneer spreken we algemeen Nederlands, bij welke gelegenheid?’ (Dieter Vanoutrive)

Andere situaties die werden vermeld waarin dialect eventueel gerechtvaardigd is: bij het binnenstappen van de school en als het kind echt geen andere taal begrijpt (analogie: vreemde taal), als een vorm van humor²²¹ (om de aandacht van de kijker te trekken), om meer

²¹⁹ ‘Een pop laten stotteren, dat is ontzettend flauw. Het kan zijn dat er onder je publiek een kind zit die veel last heeft van zo’n spraakgebrek, ja zelfs veel verdriet, en dat geeft voor zulke kinderen vaak hele nare verwickelingen.’ Uit: NELISSEN, J. (1961). *Een poppentheater zelf bouwen en spelen, een korte maar krachtige opleiding tot poppentheaterdirecteur*. Amsterdam/Meppel: H ter BRINKS’s Uitgeversmaatschappij N. V., p. 50. ‘De taal van de popjes moet zuiver zijn: geen spraakgebreken, geen krompratens, niet napraten van de kleutertaal.’ Uit: VERMEULEN, R. (1990). Poppenspel: speel goed met goed speelgoed. *De opvoeder*, 87(18), p. 410.

²²⁰ ‘Er kunnen geen algemene regels voorgeschreven worden. Wat belangrijk is, is niet wat men gebruikt, maar het helder bewustzijn waarom men het gebruikt in die bepaalde situatie. En dat geldt niet alleen voor het stuk in het algemeen, maar ook voor elk van zijn delen afzonderlijk. Verschuivingen van het ene soort taalgebruik naar het andere zullen dus wel dikwijls verantwoord zijn.

En wat die taalvorming betreft, mogen kinderen die gewoonlijk de algemene omgangstaal gebruiken misschien ook niet meer spelen met kinderen die gewoonlijk die spreektaal gebruiken? Och kom. Alleen taalverstarring is werkelijk uit den boze.’ Uit: ANTHEUNIS, G. (1973). *Vlaams poppentoneel, gisteren, vandaag en morgen, psychologische en pedagogische implicaties, schooljaar 1973-74*. Gent: Rijkstechnische Normaalschool, p. 29.

²²¹ Lesmap Katrien Van De Putte: voorbeeld van verbale humor in het poppenspel is een pop die dialect spreekt.

verbinding tussen een personage en het publiek te bewerkstelligen, om het tussentaaltje te vermijden of om je gevoelens beter te kunnen uiten (bijvoorbeeld als het kind zelf poppenspel speelt).

Het opheffen van de banvloek over dialect beïnvloedt ook de houding tegenover het traditionele poppenspel. Pierke en andere dialectische volkse poppen zijn terug welkom op school.²²²

Maar deze open houding tegenover het gebruik van dialect in het onderwijs is zoals vermeld sterk afgeleid. Ik heb het gevoel dat velen beweren het dialect als volwaardige taal te aanvaarden, maar deze toch geen toegang durven geven tot de klas, uit vrees dat de leerlingen ‘niet verheven’ worden. De meeste personen die ik interviewde durfden hun stellingen omtrent het dialect slechts voorzichtig formuleren:

Rosalinde: *“Vele kinderen hebben ook moeite met AN, en hoe meer AN ze horen hoe beter.”*

Jef Coulembier: *“Een pop zou ik altijd zo perfect mogelijk laten spreken als het maar kan, maar dan zou ik mijn stem vervormen of een tic gebruiken. We zijn betaald in het onderwijs om Nederlands te spreken.”*

Gert Boullart: *“Als kleuterleidster heb je wel een zekere verantwoordelijkheid op dat punt. Ik heb ook in het eerste leerjaar gestaan en vond dat ook wel belangrijk. Ik vind dat niet erg dat er dan een dialectisch woordje valt of dat er een personage dialect spreekt, want voor die kinderen is dat ook afgeleid. Vooral geen tussentaaltje. Er kan wel al een keer een woord uit de actualiteit inzitten, als ‘cool’. Je mag ook niet Hollands of op een voordraagtoontje praten, maar ook dialect is in regel uitgesloten.”*

Koen Crul: *“Ik ben voor AN, maar Pierke die spreekt natuurlijk dialect.”*

Jan Vanhaute: *“Bart Dejaegher speelde altijd in het beschaafd Nederlands, nooit in het Vlaams.”*

Opvallend is ook dat de nadruk niet langer ligt op de discussie ‘AN of dialect’, maar dat vooral een discussie leeft over hoe we onze taal het beste kunnen aanpassen aan het kind: hoe kinderlijk mogen we praten? Primeert de actie op het woord?

‘Een negatief personage stelt zich voor met Meneer Carambole. De andere figuur antwoordt: ‘Wat? Meneer oliebol?’ Uit: BOULLART, G. (2005). *Popgepast*. Waasmunster: Abimo Uitgeverij, p. 14.

²²² “Integendeel juist doordat deze figuren zoals “Pierke” dialect praten krijgt men het speciale effect dat het werkelijk buitengewone figuren zijn. De kinderen worden hier direct gewaar dat, om terug Gentenaar ‘Pierke’ als voorbeeld te nemen, hij wel degelijk anders is dan zij zelf, dat zij zelf de sloeberstreken niet aankunnen of mogen doen als ‘Pierke’... Eigenlijk vind ik deze compromisoplossing, de traditionele figuren of personages spreken dialect en de overige personages een algemeen beschaafde taal, de oplossing die het voor het ogenblik zeer goed doet en die het in de toekomst ook nog wel zal doen.” (Lode Hoste) In: ANTHEUNIS, G. (1973). *Vlaams poppentoneel, gisteren, vandaag en morgen, psychologische en pedagogische implicaties, schooljaar 1973-74*. Gent: Rijkstechnische Normaalschool, p.31.

3.3 Verklaringen

Zoals vermeld, wordt het al dan niet vasthouden aan het AN vooral ingegeven door ruimere maatschappelijke ontwikkelingen.

Het taalgebruik binnen het poppenspel is verbonden met de evolutie van het taalgebruik daarbuiten.

Het promoten van het AN lag in het verlengde van een lang verwachte ontvoogding en vorming van de natie. Enkel een verenigde Vlaamse taal en identiteit konden tegengewicht en evenwicht (?) bieden in deze jonge natie.

Vandaag wordt het dialect terug gewaardeerd en dit om verschillende redenen.

We moeten niet langer ijveren voor een nationale binding en durven zodoende onze regionale bindingen tonen. Het gaat niet meer om het bevestigen van een nationale identiteit, maar wel om het zoeken naar een persoonlijke identiteit in verbondenheid met anderen. De globalisering maakt ons tot een hybride mens die, in zijn zoeken naar het zelf, soms teruggrijpt naar het meest vertrouwelijke en makkelijkst grijpbare: het lokale.

Daarbij zijn we ons ervan bewust dat we het dialect verwaarloosden. Op het punt waarop iets dreigt te verdwijnen wordt het steeds sterker erkend en gewaardeerd.

Die openheid voor het dialect is ten slotte ook verbonden met het protest tegen en de strijd onder de tussentaaltjes. Nog liever het eigen dialect, dan andermans afkooksel.

Deze maatschappelijke ontwikkelingen kunnen versterkt worden door artistieke of pedagogische ontwikkelingen.

De keuze voor het AN in de beginperiode van het pedagogische poppenspel is misschien ook gebaseerd op meer opportunistische motieven als het beogen van een nationale carrière. Het spelen in dialect beperkt je publiek tot die dialectsprekenden. Als je als professional wilde doorstoten moest je wel je taal wat bijshaven. ²²³ AN werd aanzien als een streefdoel, een kenmerk van professionalisme.

De meer permissieve houding in het theater van nu, die zich uit in een gedoogbeleid omtrent 'het spontaner praten', zou volgens Paul Contryn een reactie zijn op het pedagogische theater van de jaren '70, waarin 'mooi praten' belangrijk was.

Vanuit pedagogisch oogpunt valt het AN in de beginperiode te verklaren vanuit zijn geachte waarde om het volk te verheffen. Via het AN kon het kind gemakkelijker onttrokken worden aan zijn zogenaamde 'lage en weinig benijdenswaardige afkomst' en vond het gemakkelijker aansluiting bij de maatschappij.

De aanvaarding van het dialect vandaag verbind ik met de pedagogische erkenning van de persoonlijke bagage die ieder kind meedraagt naar school. Het steunt op het bewustzijn dat niet iedereen start vanuit dezelfde kansrijke positie en dat de kloof tussen 'school' en 'thuis' soms erg groot is. Het hanteren van de thuistaal om de overgang van thuis naar school te vergemakkelijken bewijst de verruimde aandacht voor de leefwereld en de identiteit van het

²²³ 'Luc Debruycker voelt het taalprobleem heel sterk aan, vooral daar hij steeds met zijn theater op verplaatsing speelt en zo in alle gedeelten van Vlaanderen terecht komt, waar we steeds een andere dialectvorm horen. (Luc Debruycker geeft hier aan dat hij Pierke niet meer wil gebruiken omdat hij zo stukken in het AN zou kunnen maken.)' Uit: ANTHEUNIS, G. (1973). *Vlaams poppentoneel, gisteren, vandaag en morgen, psychologische en pedagogische implicaties, schooljaar 1973-74*. Gent: Rijkstechnische Normaalschool, p. 26.

kind en de verbinding tussen die leefwereld en de school. In de driehoek ‘kind-leerstof-leerkracht’ wordt het contextuele geaccentueerd.

Zowel de leerling als de leerkracht worden in de eerste plaats aanzien als mensen die hun persoonlijke identiteit mogen uitdragen, ook op school. De school moet een leefplaats zijn en niet louter een leerplaats.²²⁴

Daarbij benadrukt het naast elkaar bestaan van dialect en standaardtaal de eigen keuze(vrijheid?). De standaard zomaar opleggen wordt niet meer aanvaard. Eenieder is vrij (?) en verantwoordelijk om eigen keuzes te stellen.

Is dit een positieve evolutie?

Enerzijds worden we allemaal erkend in onze mogelijkheden en zijn we vrij om een keuze te maken. Anderzijds zijn we onvrij, in de verplichting om steeds weer opnieuw in alle situaties te kiezen en worden onze mogelijkheden daartoe misschien overschat. Hoe ver kan de eigen verantwoordelijkheid reiken?

Verder onderzoek zou kunnen uitwijzen welke motieven zwaarder doorwegen in het kiezen van dialect of standaardtaal: kiest men bijvoorbeeld voor een taal vanuit een hunkeren naar succes of in functie van de ontwikkeling van het kind? Vanuit onbewuste taalbeelden of kindbeelden?

²²⁴ AELTERMAN, A. (2007). *Pedagogische componenten van het leraarschap. Algemene Inleiding*. Gent: Universiteit Gent. Onuitgegeven, slides.

4. Het decor

4.1 Van poppenkast naar figurentheater

Zoals verteld bij ‘soorten poppen(spelen)’ spreekt men niet langer over poppenkast in de klas, maar over poppenspel, en nog recenter zelfs over ‘figurentheater’.

“Wij spreken niet meer over poppenkast, maar over poppenspel. Poppenkast relateert te veel naar ‘het kastje met het gordijntje’ en dat is te beperkend.” (Jos De Backer)

Een van de belangrijkste aanzetten hiertoe is de veranderde positie van de kast in het poppenspel. Vroeger stond in heel wat klassen een vaste poppenkast opgesteld, naast ander didactisch materiaal.

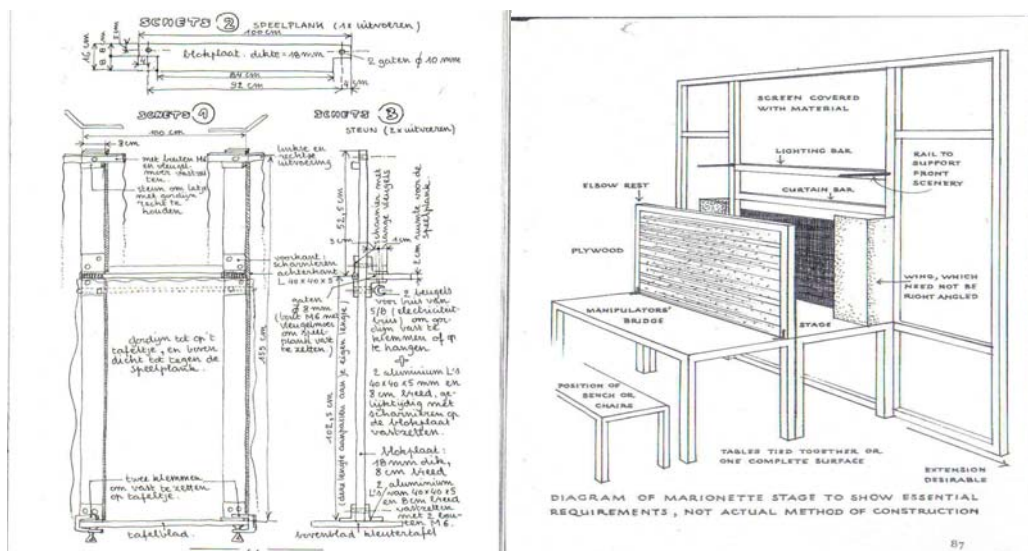


Figuur 8

Deze poppenkasten waren groot, log en ingewikkeld. Dit laatste blijkt uit de handleidingen voor het maken van die kasten, die verschenen in poppenspelligeratuur van die tijd.²²⁵

De schetsen hieronder afgebeeld illustreren dit. Om deze kasten ineen te knutselen was je als leerkracht het best getrouwd met de plaatselijke timmerman.

²²⁵ ‘In de klas kunnen we ons reeds uit de slag trekken met het zwarte draaibord. Onderaan het bord maakt men dan een doek vast om de speler voor het oog van de kinderen veilig te stellen. Met een drieledig scherm gaat het echter heel wat beter. Hiertoe bespant men een geraamte van latwerk met jute. Afmetingen: 1.20 m x 2.30 m. Op circa 1.70 m. Hoogte (al naar gelang de gestalte van de speler) maakt men een speelruimte van 0.80 m x 0.60 m. Een paar zijwanden van 0.80 x 2.30 m. Worden met scharnieren aan het voorscherm vastgemaakt. In het voorscherm maakt men op oog-hoogte een kleine ronde opening om de reacties der kinderen te kunnen gadeslaan.’ Uit: DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 10-11.



Figuur 9

Dergelijke kasten vindt men nog steeds terug in heel wat scholen, in een hoekje van de klas of verscholen op zolder. Leerkrachten gebruiken dit kastje nog, vooral als ze samen met collega's kunnen spelen voor een grotere groep oudere kinderen in een aparte zaal. Maar daarnaast geven (vooral de kleuter-) leerkrachten aan dat ze in de klas steeds vaker zonder echte kast spelen. Men maakt een kast van doeken, kartonnen dozen of tafels, men speelt gewoon op het meubilair van de klas of men zet de pop op de hand en speelt zo zichtbaar voor en met de kinderen.

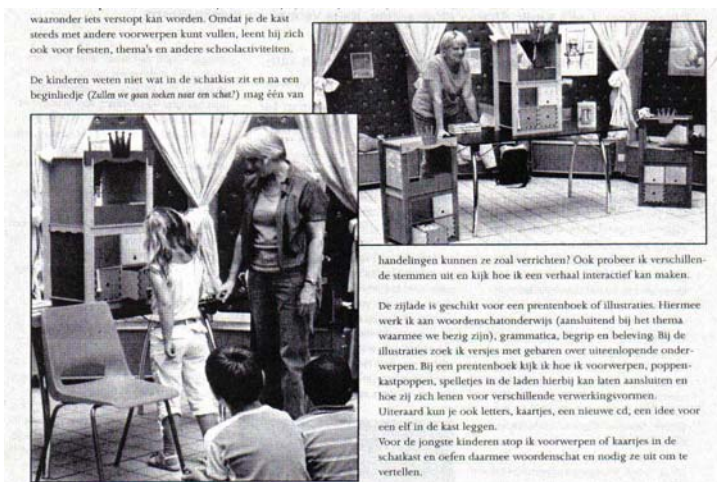
Algemeen wordt in hedendaagse cursussen, opleidingen en adviesliteratuur aangegeven dat een klassieke poppenkast niet noodzakelijk is om tot goed poppenspel te komen. Het creatief spelen met decor en ruimte wordt aangemoedigd.

Hendrik Debruyne vertelde me hoe hij ooit poppenspel speelde waarbij de kinderen in de poppenkast zaten en de spelers erbuiten. Jos De Backer (poppenspeler/docent) geeft een ander origineel concept prijs, dat Koen Crul ooit ontwikkelde: je vormt een kring van tafels en op die tafels plaats je een aantal tafels omgekeerd. De kinderen zitten rond de kring, en de bovenste tafels draaien rond zodat de kinderen steeds weer een ander poppenspeltafereel te zien krijgen.

Een film van 1994 die gebruikt wordt in de normaalscholen (en nog steeds te ontlenuen is in de bibliotheek) demonstreert hoe je poppenspel kunt spelen achter en in een muur vol gaatjes, in een huis door de raampjes, boven op een walvis, al dan niet zichtbaar...

Jef Coulembier toont me een eenvoudig model van een kast die gemakkelijk op- en afgebouwd kan worden in de klas. Hij ontwikkelde dit zelf omdat hij aanvoelde dat leerkrachten dit als een tekort ervoeren.²²⁶

²²⁶ Een draagbaar decor voor schoolgebruik is geen nieuwe uitvinding. Zie onder meer: SAUNDERS, E. F. (1950). *Puppetry in schools*. London: Sit Isaac Pitman & Sons, LTD.



Het concept van de schatkast, een kleurrijke kast met een poppenkastscherm en diverse laden en klepjes waarin poppen zich verstoppen en leven, kent veel bijval. De kinderen zijn telkens weer nieuwsgierig en gluren graag even door de gaatjes op zoek naar de (favoriete) poppenkastpop.

Figuur 10

Een vorm van poppenspel die door deze evolutie vandaag de dag heel wat bijval kent in de klassen is het tafelpoppenspel.²²⁷ Dit is een spel voor jonge kinderen, waarbij de poppenspeler zichtbaar blijft. Op de tafel wordt een mooi decor gebouwd al naargelang het verhaal en de popjes worden met de hand door het verhaal geleid.²²⁸ Je kunt voor het decor spullen gebruiken die al aanwezig zijn in de klas, zoals de bomen en de dieren van de boerderij of het poppenhuis, meubeltjes en popjes. Bij het tafelpoppenspel kun je ook eenvoudige marionetten gebruiken, zoals een mooi vallende lap met een papieren bol erin bewogen aan drie dunne draadjes.

Soms wordt bij tafelpoppenspel ook de pop, het decor, of de scène zichtbaar opgebouwd tijdens het spel zelf. Terwijl je vertelt over een slak in de woestijn, giet je een emmer zand uit op tafel en kneed je plasticine tot een slakje.

En ook buiten de klas komt men steeds vaker uit de kast. Professionele poppenspelgezelschappen kiezen steeds vaker voor wit- of zwarttheater voor hun schoolvoorstellingen. Bij wittheater worden de poppen volledig zichtbaar bespeeld. Bij zwarttheater is alles volledig in het zwart gehuld (ook de poppenspeler) behalve de pop. Door een speciale belichting lijkt het zo dat de pop helemaal alleen over het zwarte toneel danst.²²⁹

²²⁷ Zie bijvoorbeeld artikel: WOUTERSE-SCHMITZ, M. (1990). Poppenspel in de klas. *Praxis-bulletin*, 8 (3), p. 10-11 (een Sint-Nicolaaspoppenspeeltafel)

FIBBE, T. (2005). Het spel met de pop: op de hand, in de kast en op tafel. *De wereld van het jonge kind*, 33 (4), p. 107-108.

FIBBE, T. (2001). Altijd blijde kindergezichten. *De wereld van het jonge kind*, 28 (9), p. 268.

VAN SCHIE-BIESTA, M. (2005). Juf, juf, Diederik roept! *De wereld van het jonge kind*, 28 (1), p. 30.

WOUTERSE-SCHMITZ, M. (1999). Het verhaal van Stippie en Jan. *Praxis-bulletin*, 17 (1), p. 26-29.

²²⁸ Juf Katrien Van De Putte toonde me een filmfragment van een tafelpoppenspelletje dat ze speelde voor haar klas. Ondanks het feit dat Katrien de poppen/voorwerpen heel zichtbaar manipuleert, blijkt duidelijk dat de kinderen het verhaal geloven en er volledig in opgaan.

²²⁹ Bijvoorbeeld: In de voorstelling 'Hybris' van Theater Tieret zijn alle manipulators in het zwart gekleed en is de achtergrond ook zwart. Gert Boullart zorgt er steeds voor dat, als je een mouw van een speler te zien krijgt, dat dit steeds 'zwart op zwart' gebeurt.

Sommigen stellen het verdwijnen van de kast gelijk aan het verdwijnen van de magie. De kast is de poort naar een geheimzinnige wereld, waarvan wij slechts een glimp opvangen als de gordijntjes moeizaam opengaan. De intimiteit en geheimzinnigheid zouden door het zichtbaar manipuleren van de pop verloren gaan.

“Ik vind een gezonde afwisseling tussen poppenspel achter de kast en poppenspel gewoon in de klas belangrijk. Omdat die kast toch ook voor een soort magie zorgt, een nostalgie en gezelligheid.” (Steeff Coorevits)

Daarbij wekt de kast op zich al nieuwsgierigheid bij kinderen. Voor kleuters is het een echt speeltuig.²³⁰

Een voordeel zou dan weer kunnen zijn dat de juf en meester meer controle hebben over de klas.

Andere mogelijke voordelen zijn het directe contact met het publiek, de vergrote bewegingsruimte voor de speler (zeker interessant als kinderen de poppen hanteren) en de mogelijkheid om de poppen echt over de scène te laten zweven.

Het verdwijnen van het traditionele kastje staat niet gelijk met het verdwijnen van het decor in het algemeen. Dat zie je heel duidelijk bij de professionele gezelschappen die kindervoorstellingen brengen. Men komt uit de kast²³¹, maar staat niet op een lege scène. Ik was erg verbaasd over de rijke decors (rijk in gesofisticeerdheid²³² of net in eenvoud²³³) die men in hedendaagse stukken origineel weet te bespelen.

Het is duidelijk dat men veel aandacht aan het decor besteedt. Maar, zo stellen de meesten ook, het decor is niet het belangrijkste en mag dit ook niet worden.

“Decor is bijzaak. Het decor moet functioneel zijn en het kan een bouwsteen voor de fantasie betekenen. Het mag zich echter niet opdringen ten nadele van de personages. Een heel groot decor is ook niet nodig, veel simpeler mag ook. Ze zijn zo bereid om in alles mee te gaan.” (Paul Contryn)

Deze stelling wordt nog sterker verdedigd binnen de klas, waar het decor veelal sober wordt opgesteld. De didactische waarde wordt gevormd door het spel en de pop, niet door de kleur van de bomen in de verte, die er enkel voor moeten zorgen dat de pop beter uit het toneel wordt opgelift.²³⁴

²³⁰ ‘Kleuters kruipen erachter en ontdekken, dat ze achter de poppenkast de ruimte weer in kunnen kijken als ze de gordijntjes openen. Dit nodigt bijna altijd uit tot het roepen van ‘Hallo’. Hierbij hebben ze hun groepsgeenootjes nodig, want ze verwachten antwoord als ze spreken vanuit de poppenkast. De poppenkast wordt sprekend ontdekt. Zelfs zonder poppen spelen kleuters met de poppenkast op deze manier. Achter de poppenkast ben je iemand anders.’ Uit: DULFER, A. (1989). Spelen in de poppenkast. *De wereld van het jonge kind*, 16 (8), p. 233.

²³¹ *“Er bestaan ook nog zeer traditionele spelen. Ik weet bijvoorbeeld dat men tot voor kort in Tienen en Mechelen speelde met bewegende decorstukken op dubbele rails.” (Jos De Backer)*

²³² Bij de voorstellingen ‘Enzo de rode brave wolf’ (Vlinders & Co) en ‘Hybris’ (Theater Tieret) werken ze met stellingen. Ze construeren het decor ook tijdens de voorstelling zelf.

²³³ Teatro Papelito (Slovenië) voerde bijvoorbeeld een schitterende figurentheatervoorstelling op met papieren figuren op het Internationaal Figurentheaterfestival in Ieper vorig jaar.

²³⁴ ‘Binnen de kast kan ook een bepaalde achtergrond of decor gebruikt worden. ‘Les décors de marionnettes servent de fond à l’évolution des poupées et ne sauraient détourner l’attention du mouvement scénique et de la couleur des derniers, qu’ils doivent, au contraire faire ressortir. Ils sont donc toujours très sobres et bien souvent unis. Ils jouent par la richesse ou la simplicité de leur teint.’ Uit : BROSSARD. (1948). *Les Marionnettes. Brochure d’Education Nouvelle Populaire*, (37), p. 6.

Natuurlijk spelen praktische factoren ook hier een rol. Bart Dejaegher speelde zijn sprookjes op verplaatsing altijd van achter een indrukwekkend decor. Dit decor was echter zo groot en ingewikkeld dat het niet permanent in de klasruimte kon blijven staan, noch snel kon worden opgebouwd voor een kort poppenspelletje. Daarom zette hij Pinkie in de klas gewoon zichtbaar op zijn hand.²³⁵

Nog een woordje over accessoires...

Tussen 'poppen' en 'decor' situeren zich de accessoires. Ze zijn verlengstukken van de poppen maar horen evenzeer bij het decor. In het gebruik van accessoires bij het poppenspel in de klas valt er geen grote evolutie op. Een tip die je in de meeste lectuur terugvindt en die ik graag hier zou onderschrijven is: "Gebruik alleen wat nodig is en probeer vooraf uit". Uit eigen ervaring weet ik immers dat gevulde schatkisten en poppruikjes niet altijd even gewillig zijn.

Rekwisieten zijn belangrijke instrumenten als ze functioneel gebruikt worden en bijdragen tot de oplossing van het verhaal. Probeer ze, net zoals je personages, tot een minimum te beperken, maar buit diegene die je gebruikt zoveel mogelijk uit.²³⁶

Mooi boek over decors: GROSSI, L. (2006). *Le scene dipinte. Il teatro dei Burattini nella tradizione petroniana*. Bologna: Editrice compositore.

²³⁵ Interview Eva Ryde, ex-leerlinge Bart Dejaegher, niet uitgeschreven.

²³⁶ Joris Dewaele zegt hierover: "Enkele rekwisieten zijn onmisbaar (heksenketel, toverstok, blokfluit, accordeon, de knuppel, het toverboek, de geldbeurs..., maar men moet zich hierin weten te beperken, de spelende pop doet veel alsof. Zo bijvoorbeeld als Tijn wil telefoneren. Een miniatuurtelefoontje is niet per se vereist. Tijn gaat eenvoudig naar de zijwand en doet alsof hij telefoneert. Trouwens, zo spelen de kinderen toch ook!" In: DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 13.

4.2 Verklaringen

De gepensioneerde kleuterleidsters die ik sprak, verbaasden zich allen bij het overzien van hun carrière over hoezeer het kleuteronderwijs wel was veranderd. Natuurlijk zijn hun verhalen slechts belevingen, gekleurd door tijd en geest, en primeert de historische pedagogische continuïteit objectief gezien veelal op de evolutie binnen een onderwijsniveau. Maar deze getuigenissen wijzen wel op een onmiskenbare expansie van aandacht voor de kleuter en zijn onderwijs.

De kleuterjuffrouwen vertellen me hoe ze zich konden loswringen uit die ‘bewaarsterrol’ en hoe hun onderwijs steeds meer werd gewaardeerd. Ze voelden dat de aandacht voor het jonge kind steeds toenam en men trachtte op zoek te gaan naar de behoeften, noden, beperkingen en mogelijkheden van het jonge kind.

Een heel bekende kast is de verkleuterde paddenstoel-poppenkast ontworpen door Jan Brugman, in zoveel kleuterklassen geïmporteerd. Dit ontwerp duidt op de groeiende aandacht voor de kleuter(school) en het besef dat een kast schrikwekkend kan zijn voor jonge kinderen.

De verruiming van het onderzoeksgebied van onder andere de ontwikkelingspsychologie tot het erg jonge kind, kan mogelijk het verlaten van de kast bij het poppenspel verklaren.

Theorieën als de hechtingstheorie van Bowlby en de person-centered theorie van Rogers droegen bij tot de overtuiging dat het jonge kind nood heeft aan een veilige haven, een vertrouwenspersoon die hij kent, en dat de onregelmatige aanwezigheid of onverwachte afwezigheid van een dergelijke persoon kan leiden tot een onrustig gemoed en een verstoorde psychische ontwikkeling.

De juf of meester is een belangrijke hechtingspersoon voor het kind. Wanneer hij of zij dan achter de poppenkast kruipt, is hij of zij voor jonge kinderen niet meer aanwezig. Oudere kinderen weten dat de juf of meester gewoon achter de kast zit, jonge kinderen vergeten dat. (uitloper van objectpermanentie)

Voor jonge kinderen kan het wegvallen van hun veiligheidshaven erg angstaanjagend zijn. Daarom ging men op zoek naar andere mogelijkheden om kinderen met figuren te laten kennis maken: via vingerpoppentheater, tafeltheater of gesprekken met een klaspop lukt dit perfect.

Ook het geloof in de zinvolheid van vrije expressie van het kind zelf speelt een rol. Voor kinderen is vooreerst de bewegingsruimte achter zo’n kast veel te beperkt.²³⁷

Zeker kleine kinderen zijn fijnmotorisch nog niet in staat verfijnd poppenspel te spelen. Naar analogie met de schrijfmethode moet men ook bij het (leren) spelen met poppenspel van grofmotorisch naar fijnmotorisch werken. Daarnaast valt ook op dat kinderen bij het spelen in de kast zeer vaak wel hun publiek aankijken. Zij hebben die kast niet echt nodig om poppenspel te spelen met poppen.

Ook de zoektocht naar vernieuwde interactievormen tussen de speler en het publiek leidde tot het re- of deconstrueren van de kast. Zonder kast heb je een directer en intiemer contact met je publiek, wat een meer subtiele geïndividualiseerde manier van spelen kan bewerkstelligen.

²³⁷ ‘De speelruimte in een poppenkast is zeer beperkt, het poppenspel in de vrije klasseruimte biedt dan ook veel meer expressie- en bewegingsmogelijkheden.’ Uit: RUYSEVELTS, J. (1974). Onderzoek naar de evolutie van het creatief taalvermogen bij kleuters in verband met poppenspel (I). *De opvoeder*, 71 (22), p. 449.

De directe interactie is voor veel leerkrachten ook een controlemiddel. Achter de kast moest de juf of meester, al spelend, door het spiekgatje gluren wie wie in de billen kneep. Veel onderwijsgeevenden geven toe dat zij gewoon bang zijn om achter de kast te kruipen omdat de klas dan misschien op stelten staat.

Dit lijkt me opnieuw een zeer interessant aanknopingspunt voor verder onderzoek: In welke mate is angst de primaire drijfveer om zichtbaar poppenspel te spelen? Of is zichtbaar poppenspel spelen gewoon meer aangepast aan de hedendaagse klassituatie? Met andere woorden: vertrekt men binnen dit discours veelal vanuit de teloorgang van de leerkracht (grotere (vrees voor) controleverlies) of die van de leerling (grotere ongedisciplineerdheid) of een combinatie van beide? En als angst een werkelijke factor is, kan het zichtbaar spelen deze angst dan opheffen of is het poppenspel gedoemd te verdwijnen? Want ik kan me voorstellen dat de directe interactie van zichtbaar spel een nieuwe en misschien nog grotere vrees uitlokt dan die ervaren achter het veilige, maar ondoorzichtige scherm waar je je kon verschuilen en misschien niet de leerlingen, maar toch ten minste jezelf kon beschermen.

Ten slotte speelt ook de verhouding kind-volwassene en het opheffen van het paradijselijke kinderlijke eiland een rol. Vroeger werden kinderen vaak afgeschermd van bepaalde werelden en in het ongewisse gelaten, uit vrees dat hun ‘schoonheid, geloof, fantasie...’ verloren zouden gaan.

De kast was een aparte wereld voor kinderen en volwassenen mochten deze magie niet verbreken.²³⁸

Maar vanaf de jaren ‘70- ‘80 wil men, onder impuls van de veranderde maatschappij, de nieuwe media, kunst en cultuur, dergelijke illusies bij het kind doorprikken. Kinderen moeten de waarheid horen. Reacties daarop argumenteerden dat met de kast ook een groot deel van de magie en de gezelligheid verdwijnt.

Heden ten dage zijn de meningen daaromtrent nog steeds verdeeld.

Sommigen blijven ervan overtuigd dat het spelen met de kast een meerwaarde heeft omdat het de poort naar een magische wereld vormt. Daarbij laat je kinderen (zeker jonge kinderen) beter niet achter de kast omdat het aanzien van de slappe en ontzielde poppen een enorme teleurstelling kan zijn, een beetje te vergelijken met de ‘vreselijke ontdekking’ bij Sint-Maarten of Sinterklaas.²³⁹

“Als kind fantaseerde ik altijd een hele wereld achter de kast. Ik veronderstelde dat de decors doorliepen. Een blik achter de kast zou jammer genoeg dat stukje kinderlijke fantasie hebben doorbroken.” (Gert Boullart)²⁴⁰

Anderen menen dat als het spel goed gespeeld wordt het even boeiend en geloofwaardig zonder kast kan worden gespeeld. En dat een nieuwsgierig kijkje nemen achter de kast geen afbreuk doet aan het geloof van kinderen in het spel.

²³⁸ ‘Wanneer de hogere klassen in de turnzaal kwamen, zaten al de kleintjes reeds klaar en ze zagen met een schittering in de oogen naar de poppenkast, die langs twee kanten afgespannen was met groote doeken, zoodat men niets kon zien van wat er achter gebeurde. Toen zagen beiden, dat Louis Decraene en Bob zich bij Mr. Wouters achter de kast bevonden. Wat doet Bob daar? Vroeg Hugo aan Herman. Die moet Mr. Wouters helpen. Hugo benijdde nu zijn vriend, voor het eerst van zijn leven. Hij had wel twintig frank willen geven, tenminste als hij zo veel op zak had gehad – indien hij daar achter de poppenkast had mogen staan.’ Uit: BREUGELMANS, H., DECHAMP, G. & LAMOT, F. (1934). De poppenkast vertoning. *Onze pen*, 3 (8), p. 14.

²³⁹ DE JAGER, W. & NIJKAMP, W. M. (1965). De poppenkast in de kleuterschool. *De wereld van de kleuter*, (4), p. 5-6.

²⁴⁰ BOULLART, G. (2005). *Popgepast*. Waasmunster: Abimo Uitgeverij, p. 11.

“Je moet op een zodanige wijze spelen dat kinderen vergeten dat je er bent, en alle aandacht naar de pop richten. Vooral kleine kinderen vergeten dat er daar een mens staat.” (Jos De Backer)

Deze twee stellingen passen wonderwel bij het zogenaamde gesplitste kindbeeld van vandaag: ‘meer kind – minder kind’. Aan de ene kant moet het kind nog wat kind blijven, en wordt zijn fantasie erkend, gestimuleerd en zelfs geadoreerd.²⁴¹ Aan de andere kant moeten de kinderlijke vragen naar waarheid worden beantwoord en wordt het kind geïntroduceerd in de volwassen wereld.²⁴²

Volgens mij is een compromis van deze twee houdingen niet onmogelijk. Het is slechts vanuit een sterk geloof in de animistische kracht en de verbeeldingsmogelijkheden van het kind dat je de relativiteit van poppenspel kan benadrukken.

Het magische in het poppenspel is ontzettend belangrijk. Ik ben ervan overtuigd dat niet de kast, maar wel de verbeelding van het publiek deze magie vormen. Magie, dat zit in je hoofd, en niet achter de kast. Twee anekdotes rond het al even magische gebeuren van de Sint:

- In de voorbereiding van mijn stage in het eerste leerjaar hoorde ik een verhaal over een kleuterjuf die zich verkleedde in Sinterklaas voor de ogen van de kinderen. Mijn eerste reactie was: ‘dat doe je toch niet!’ Maar wat bleek? Eenmaal de juf helemaal verkleed was, geloofden de kleuters dat de Sint bij hen op bezoek was en de juf afwezig. En achteraf vertelden ze alles aan de juf.
- Mijn grootvader speelde Sint-Maarten op de school van zijn dochter, mijn moeder. De vrees dat zij hem zou herkennen bleek onnodig. Bij thuiskomst vertelde mijn moeder dat Sint-Maarten op bezoek was geweest en dat hij zo’n *schone* blauwe ogen had. Erg mysterieus, want mijn grootvader had bruine ogen.

Wel is het zo dat die vanzelfsprekende inbeelding bij het ouder worden minder vlot verloopt en dat het gebruik van de kast volgens mij op iets oudere leeftijd wel dienst kan doen²⁴³ als instrument, samen met de speltechniek, de belichting, de atmosfeer, enzovoort, om die fantasie en vastgeroeste verbeelding op gang te trekken.

Na het opnoemen van mogelijke pedagogische krachten wil ik kort stilstaan bij de invloed van het gewone (poppen)theater op het poppenspel in de klas. Opnieuw kunnen we ons afvragen in welke mate de verschillende stromingen (artistiek, pedagogisch en traditioneel) elkaar beïnvloedden en welke krachten primeerden.²⁴⁴

De Brechtiaanse invloed op het ‘gewone theater’ kende ook zijn weerslag op het artistieke poppentheater. Vanaf de jaren ‘60 ontwikkelden zich meer en meer performances waarbij het

²⁴¹ Figurentheater De Maan creëerde bijvoorbeeld een magische wereld over langoustines in de voorstelling *2ling*.

²⁴² Bijvoorbeeld interview kleuterjuf Leen Debrabander: “*Ik toon aan de kinderen: ‘Nee, poppen leven niet echt en kunnen niet bewegen als ik niets doe’.*”

²⁴³ Wanneer en waarom precies kinderen-jongeren-volwassenen die verbeeldingsmogelijkheden ‘verliezen’ zou een goede onderzoeksvraag vormen.

²⁴⁴ Tuur Devens is er bijvoorbeeld van overtuigd dat het uit te kast komen geen pedagogische, maar louter artistieke motieven had. ‘Kwade tongen beweren dat de speler nu voor de kast komt om de lieve, kijkende en kwetterende ettertjes nog beter te kunnen manipuleren, maar het naar buiten breken louter artistieke motieven had.’ Uit: DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen ‘poppentheater in Vlaanderen’*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 74.

ontnemen van illusies en het op de voorgrond treden van de poppenspeler als acteur en levend manipulator van de poppen centraal stonden. De poppenspeler wenste ook een meer gelijkwaardige en open verhouding met het publiek. Deze tendens in het artistieke poppentheater raakte ook het pedagogisch poppenspel.²⁴⁵

Professionele poppentheaters van vandaag spelen veelal ‘figurentheater’, wat wijst op die ruimheid in soorten poppen, het creatief gebruik van decor, de combinatie van verschillende kunstvormen, het samen spelen van acteurs en poppen, enzovoort.²⁴⁶ Door het experimenteren met deze combinatievormen gebeurt het ook vaker dat de poppenspeler (deels) zichtbaar is.

Enkele geïnterviewden geven aan dat dit experimenteren vaak onder druk komt te staan, in die zin dat ze telkens op zoek moeten gaan naar iets nieuws.

“Het gaat niet langer over combinaties vormen van kunstvormen, maar wel over het combineren van combinaties. Die druk om steeds iets nieuws uit te vinden is enorm.” (Paul Contryn)

“Ik hou zo van de perfecte illusie en de magie... Ik moet nog steeds mijn eerste stuk maken waarin ik zichtbaar manipuleer. We werken in deze voorstelling (Pinokkio) zwart op zwart...dat vind ik nog net acceptabel; maar hoe meer ik het kan wegsteken hoe beter.

Voor kinderen maakt dat misschien niet zo veel uit hoor, maar aan andere kant: wij werken hier veel met acteurs en als de poppenspelers dan ook ‘bloot’ zouden lopen, dan zou dit niet werken. Misschien ben ik wel té traditioneel... Ik voel wel een beetje de denigrerende houding daar tegenover van andere spelers. Maar eigenlijk zijn wij juist origineel...” (Gert Boullart)

Volgens mij moet het decor (of niet-decor) vooral passen bij de poppen die je hanteert, het verhaal dat je wil vertellen, de sfeer die je wil creëren. En ik ben ervan overtuigd dat het poppenspel in en uit de kast meerwaarde kan bieden aan eender welke klaspraktijk.

Maar of de erkenning van de educatieve waarde van wittheater (zichtbaar gespeeld poppentheater) het poppenspel in de klas kan bevorderen, kan ik niet met zekerheid stellen.

²⁴⁵ ‘De grootste verandering in de taak van de poppenspeler kwam er met de Brechtiaanse aanpak van het theater, zeer in de mode in het poppenspel van de jaren ‘60, die de illusies wou ontnemen. De poppenspeler wou erkend worden als acteur. Hij trad zichtbaar voor het publiek op en toonde dat de poppen niet veel meer waren dan rekvisieten. Een andere verandering, in de jaren ‘80 maakte en maakt nog deel uit van de demystificatie en anti-illusionistische beweging. Er werd het publiek getoond dat de pop niet meer was dan een icoon van een bepaald figuur, een soort idealisering van een figuur die de menselijke acteur niet kon bereiken.’ Uit: FRANCIS, P. (1998). De figurentheaterspeler en zijn/haar relatie tot kinderen. *Figeuro*, 5 (1), p. 9.

²⁴⁶ Dit is volgens Tuur Devens geen nieuwe vorm van spelen, maar een herontdekte, want in de middeleeuwen gaven de jongleurs en clowns ook gevarieerde shows met gemixed toneelspel en poppenspel. DEVENS, T. (2004). *De vijfde wand: reflecties over figurentheater en circustheater*. Gent: Pro Art, p. 21.

5. Het publiek

5.1 Volwassenen of kinderen?

Men gaat ervan uit dat het poppenspel, zoals het gewone theater, ontsproten is uit de gedachte van de volwassene en aldus ook tot aan de verspreiding van het pedagogische poppenspel hoofdzakelijk gespeeld werd voor en door volwassenen.²⁴⁷

“Oorspronkelijk was het poppenspel, net als het ‘gewone theater’ voor volwassenen. Maar later werd dit vooral voor kinderen gehanteerd. Het oerstuk was dan ook ontzettend wreed: het ging over de arme man die op een piëdestal werd geplaatst.” (Paul Contryn)

Heel soms rijzen er ook andere stemmen, die menen dat het poppenspel zich van oudsher tot kinderen richt.²⁴⁸

Dit alles valt door de bronnenschaarste niet eenvoudig wetenschappelijk te bevestigen. Nemen we bijvoorbeeld het Gentse volkse poppenspel in de 18^{de}-19^{de} eeuw. Men stelt graag dat het publiek van dat volkse poppenspel vooral uit volwassenen bestond. Maar hoe is men daar zo zeker van? Poppenspeler Dieter Vanoutrive merkt hier terecht op dat er zeer weinig bronnen bestaan van voor de 18^{de} eeuw en dat de bronnen van na de 18^{de} eeuw meermaals wijzen op de aanwezigheid van kindervoorstellingen van het Gentse poppenspel.

Je kunt je afvragen of de geschiedenis ‘van het doelpubliek’ niet gekleurd werd om de zogenaamde impact van het pedagogische poppenspel op het toenmalige ‘volwassen poppenspel’ scherper te kunnen stellen.

De opkomst van burgerij en romantiek plaatsten het kind en zijn opvoedbaarheid centraal. Het artistieke en volkse poppenspel kregen er een broertje bij die hun leven grondig zou veranderen, ‘het pedagogische poppenspel’. Het pedagogische poppenspel richtte zich steeds meer tot het verse (toen nog ‘zuivere’) doelpubliek ‘kinderen’. De artistieke beweging liet het poppenspel begin 20^{ste} eeuw vallen door deze verschuiving. Waarom zou de kunst zich bezig houden met kinderspelletjes?

Ook het traditionele poppenspel zat in een dip. De kloof tussen zijn traditionele wreedheden en het gegroeide idee dat poppenspel voor kinderen was²⁴⁹ bleek moeilijk te overbruggen zonder identiteitsverlies of -verandering.

²⁴⁷ ‘Alle kunstgenres zijn uit de wil van de volwassene voortgekomen en kwamen aan zijn gevoel tegemoet. Zeker, alle soorten van artistieke scheppingen hebben reeds bij het begin van hun ontwikkeling, zowel van het standpunt van de maker als dat van de konsument, jongere, en zelfs de jongste leeftijdsklassen er bij betrokken: vele namen de vorm aan van kinderlijk tijdverdrijf, kinderspelen of speelgoed, maar daar is het niet bij gebleven.’ Uit: MALIK, J. (1957). *Poppenspel voor volwassenen*. Mechelen: Het Poppenspel, p. 2.

²⁴⁸ ‘De opvatting dat poppenspel in de eerste plaats of uitsluitend voor kinderen bestemd is, is vrijwel algemeen. Toch is de waardering van de volwassene voor de pop als volwaardig theaterniveau latent aanwezig. Want wordt hij er door toeval mee geconfronteerd, dan is zijn reactie bijna altijd positief.’ Uit: D’HONDT, M. (1971). *Het traditionele poppenspel in België*. In: (1971) *Internationaal poppenfestival*. Amsterdam: Muller’s Drukkerij, p. 4.

‘Van oudsher richt het poppenspel zich tot kinderen. Je kunt het eigenlijk “theater naar kindermaat” noemen.’ Uit: DE PRINS, K. (1992). Spelvormen. Het poppenspel. *School en klaspraktijk*, 33 (3), p. 32.

²⁴⁹ ALKEMA, H., ATTINGER, E., BOER, C., ZONNEVELD, L. & VAN ROSSEM, N. (red.). (1994). *Bewogen beelden. Poppen-, beeldend- en objecttheater sinds 1945*. Amsterdam: Theater Instituut Nederland, p. 17.

Het poppenspel voor kinderen beleefde hoogdagen in de jaren '50 –'60. Volwassenen waren nooit volledig afwezig, ze gingen mee als begeleiders van de kinderen, maar werden lang niet exclusief aangesproken als 'markt'.²⁵⁰

De laatste decennia tekent zich echter een come-back van de poppenspelperformances voor volwassenen af.

Enerzijds worden vanuit de overtuiging dat volwassenen op een andere wijze van een poppenspel kunnen genieten en leren speciale poppenspelen vertoond exclusief voor volwassenen. Misschien ligt de verruimde culturele openheid hier wel aan de basis. Want in andere landen zoals India en China heeft het poppenspel zijn functie van magisch, sociaal of politiek ontspanningsmiddel nooit opgegeven.²⁵¹

Bart Dejaegher en Jan Vanhaute maakten samen met Frans Verleyen (hoofdredacteur van het tijdschrift Knack van 1972 tot 1997) het stuk 'Operatie Zeeleeuw', een politiek satirisch getint stuk over de bezetting van 'Zeeland', waarin onder andere enkele bekende politieke koppen, Sophia Loren en een stelletje blonde vampen aantraden. Luc Debruycker speelt al jaren de pannen van het dak met zijn Pierke Pierlala. Spitting Image brengt de koninklijke familie in verlegenheid in volwassen Engelse kringen. En poppenspeler Fred Delfgaauw tovert elke volwassene terug tot kind.

Anderzijds is men ervan overtuigd dat een goed meergelaagd poppenspel een gemengd publiek van kinderen en volwassenen kan boeien. Meestal geeft men als leeftijdsrichtlijn bij een bepaalde voorstelling dan ook alleen de minimumleeftijd aan. De voorstellingen 2ling van De Maan en Hybris van Theater Tieret waren voor kinderen vanaf respectievelijk 5 en 10 jaar. Gelukkig stond op beide geen leeftijdslimiet, want ik heb van beide heel erg genoten, zij het op een andere manier.²⁵²

"Het is een soort gelaagdheid zodat iedereen iets uit het verhaal kan halen. Bijvoorbeeld bij het verhaal van Peter Pan. Op een bepaald moment zegt het groot geworden meisje 'maar ik ben nu zelf een mama' en Peter Pan vraagt het dochtertje om mee te vliegen, en die antwoordt: 'oke, want mama kan niet meer vliegen'. Kleine kinderen zien dit gewoon als 'de grote kan niet meer vliegen dus gaat de kleine gewoon mee'. Maar de ouders zijn ontroerd en constateren ook 'help, ook ik kan niet meer vliegen.'" (Paul Contryn)

²⁵⁰ Een enquête uit 1985-1986 wijst erop dat: 'De meeste doelstellingen impliciet naar een kinderpúblic refereren. Amper één derde stelt expliciet zich ook (of uitsluitend) naar een volwassenenpubliek te richten.' Uit: VANDEMEULEBROEKE, J. (1986). *Situatieschets van het poppentheater in Vlaanderen*. Een onderzoek in opdracht van het Vlaams verbond voor poppenspel, p. 15.

Zie ook grafiek p. 26.

²⁵¹ 'Ook het poppentheater is van het begin af een gelijkwaardige partner geweest van alle andere theaters en kunstgenres. Die oorspronkelijke positie bekleedt het nog steeds in het Verre Oosten, in streken waar de oudste culturen ontstonden: China, India, Indonesië en Japan.

We streven nu naar een herstel van de betekenis van het poppenspel en de rehabilitatie ervan bij de volwassen toeschouwer. Hij komt nog altijd, maar als begeleider van de kinderen. Het poppenspel begon de volwassen bezoeker te verliezen toen het ophield een volwaardig, volledig gerechtigd artistiek genre te zijn.' Uit: MALIK, J. (1957). *Poppenspel voor volwassenen*. Mechelen: Het Poppenspel, p. 2-3.

²⁵² 'Veel Vlaamse poppentheaters zijn bestemd voor alle leeftijden. Ze laten niet na om in hun voorstelling ook wel eens een knipoogje naar de volwassenen te geven.' Uit: VANDEMEULEBROEKE, J. (1986). *Situatieschets van het poppentheater in Vlaanderen*. Een onderzoek in opdracht van het Vlaams verbond voor poppenspel, p. 25.

De hedendaagse meer subtiele scheiding tussen volwassene en kind wordt nog duidelijker aan de hand van volgende trend: sommige poppentheaters brengen een en dezelfde productie voor kinderen en volwassenen, maar nuanceren hier en daar hun voorstelling in de richting van hun doelgroep.²⁵³

Jozef van den Berg, de befaamde Nederlandse poppenspeler (vanaf jaren '80) werkte iedere productie uit in een voorstelling voor volwassenen, en eentje voor kinderen.²⁵⁴

Voor Vlaanderen vond ik het volgende voorbeeld op het internet: *'de schone en het beest'*: *Dit is de nieuwste productie van Poppentheater Pedrolino. Van dit stuk bestaan twee versies: een familiespektakel en een meer "erotische" versie, uitsluitend voor volwassenen. In deze laatste versie spelen ook de twee boezemvrienden van Pierke, Karelke en Loewie, mee!*²⁵⁵

²⁵³ Aanpassing aan leeftijd is al lang belangrijk: 'Om geen enkele speler in de verleiding te brengen de tekst toch van buiten te leren, hebben wij van elk toneeltje enkel de samenvatting gegeven. In dien aard kan ieder wel meerdere stukjes maken, aangepast aan ouderdom en aard der toeschouwertjes.' Uit: BRUYNINCKX, M. (s.d.) Handpoppenspel in den huiskring. Brussel: s.n, p. 13.

²⁵⁴ DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen 'poppentheater in Vlaanderen'*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 64.

"Van den Berg bijvoorbeeld speelde dezelfde voorstelling voor kinderen als voor volwassenen. En paste die voorstelling gewoon lichtjes aan." (Jos De Backer)

²⁵⁵ <http://www.pierke.be/index2.htm>

5.2 Welk schoolniveau?

Alhoewel mijn documentatie fragmentarisch en beknopt is, zou ik ze toch graag voorleggen als basis voor een nogal paradoxale en misschien gedurfde stelling omtrent het gebruik van poppenspel in de verschillende onderwijsniveaus, namelijk : hoe meer we weten over de kracht en waarde van het poppenspel voor alle onderwijsniveaus, in hoe minder en in hoe lagere onderwijsniveaus ze werkelijk wordt aangewend.

Het eerste poppenspel in de klas (en de vroegste documentatie daaromtrent) richt zich vooral op het lager onderwijs. Dit was ook het onderwijs dat het meest frequent werd gevolgd en beschouwd werd als ‘minimum-vorming’. Maar opvallend is dat men al snel alle onderwijsniveaus bij het poppenspel betreft en de mogelijkheden voor alle leeftijdsgroepen benadrukt. Onder andere de frequente artikelen in het Duitse tijdschrift Puppenspiel van Fritz Wortelmann en de geschriften van Joris Dewaele ²⁵⁶ getuigen hiervan.

Joris Dewaele

- a- Voor de schooljeugd, 3-14 jaar:
 - Als vreugdebron door spel
 - Als opvoedingsfactor
 - Als onderwijsmiddel
 - Als schakel naar B
- b- Voor de jeugd, 14-18 jaar:
 - Als bron van gemeenschapsgevoel
- c- Voor de volwassenen:
 - Als satire
 - Als propagandamiddel van enorme betekenis²⁵⁷

Deze ‘propagandalectuur’ groeit nog in de tweede helft van de 20^{ste} eeuw. Men onderzoekt en publiceert steeds meer over de kracht en de waarde van het poppenspel voor het kleuter, lager, secundair en zelfs hoger onderwijs. ²⁵⁸

Het poppenspel in het kleuteronderwijs werd al gauw als een vanzelfsprekendheid aangezien. Heel wat publicaties richten zich tot deze doelgroep, maar voeren niet echt campagne om de aanwezigheid van het spel in de kleuterklas te promoten.

²⁵⁶ ‘Voor kleuters: Taalexpressie! Spontane en ongedwongen mondelinge taaluiting tijdens het spel. En precies omdat de kinderen de goede poppen mogen helpen is het vertelde steeds zinrijk en doelgericht. Na het spel krijgen navertellen, uitbeelden, tekenen een goede kans. Er was beleving, en er zal ook expressie zijn. Lager Onderwijs: Niet alleen de mondelinge taaluiting maar ook de schriftelijke zal van het doorleefde, het beleefde profiteren. In de derde graad ontpoppen zich sommige kinderen tot vaardige en knappe spelers.’ Uit: DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 15-16.

‘Het stukje mag niet te lang zijn.’ Uit: DEWAELE, J. (1940). *Poppenspiel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 58.

‘Den duur van het spel dient aangepast te worden aan de kinderen. Er is een verschil in aandachtvermogen tussen de leerlingen van den eersten, tweeden en derden graad.’ Uit: DEWAELE, J. (1940). *Poppenspiel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 66.

²⁵⁷ DEWAELE, J. (1940). *Poppenspiel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 9.

²⁵⁸ ‘En conclusion: Au terme de cette etude, il paraît possible d’affirmer que la marionnette mérite bien qu’une place privilégié lui soit réservée à l’Ecole maternelle. Elle est pour l’enfant source de plaisir et objet d’un divertissement qu’il prend au sérieux, car il l’appréhende de tout son être en tant que spectateur actif ou qu’acteur totalement impliqué dans le “jeu” qu’il crée. Ce serait réduire considérablement le rôle de la marionnette que de l’utiliser à des fins uniquement didactiques et desséchantes. Elle explique la vie de multiples façons: par la geste, l’attitude, le rythme, la parole.’ Uit: JOUBERT, J. (1978). *Les marionnettes et l’enfant. Pédagogie préscolaire*. Paris: Fernand Nathan, p. 95.

Dit gebeurt in tegenstelling tot de lectuur die pleit voor meer poppenspel in het lager onderwijs. Vanuit de ervaring dat het poppenspel nog steeds geen burgerrecht verwierf in het lager onderwijs²⁵⁹ gaan de auteurs op zoek naar mogelijke verklaringen en noemen ze graag argumenten die een verandering moeten bewerkstelligen.²⁶⁰

Ter verklaring worden onder meer aangehaald: de ernst van het leren bij het begin van het eerste leerjaar en de overtuiging dat spelen vanaf dat moment tijdverlies is, het leerplan dat geen richtlijnen biedt en de leraar die het niet aandurft .

Maar deze verklaringen worden verworpen als geldige reden om geen poppenspel te spelen. Het poppenspel zou – volgens deze auteurs – een niet te onderschatten pedagogische waarde bezitten voor onze kinderen van de lagere school. Het moet ook niet noodzakelijk worden gebruikt als ontspanning of tijdens een taalactiviteit, maar kan tijdens elk lesmoment wel eens gebruikt worden als onderwijs- of leermiddel. Het kan bijvoorbeeld ook geïntegreerd worden in het vraagstukkenonderwijs. Uit het spel kan heel wat leerstof worden geput.²⁶¹

Het is ook wenselijk dat het poppenspel zich verderzet in het lager onderwijs om de continuering met het kleuteronderwijs te behouden.

Het doorstromingsprincipe dat voor tal van andere werkvormen geldt, zet zich ook hier door.²⁶² Tegelijkertijd is er een duidelijke diversificatie mogelijk in de lagere school. De toepassingsvormen van het poppenspel zijn immers gevarieerd en worden geleidelijk aan specifiek qua toepassingsgebied.

Ten slotte wordt ook aangehaald dat de beste resultaten op evaluatietoetsen op het einde van de derde kleuterklas gescoord worden bij items die via poppenspel werden aangebracht of verwerkt. Een positiever pleidooi voor integratie van deze werkvormen bij het leerproces in de basisschool kan moeilijk worden gegeven.²⁶³

²⁵⁹ ‘Het poppenspel heeft in de kleuterschool burgerrecht verworven, hetgeen niet het geval is in de lagere school en het secundair onderwijs. “De kleuterschool beoogt de harmonische opvoeding van het jonge kind. Dit sluit in:

- sociale en individuele opvoeding
- intellectuele en lichamelijke opvoeding
- esthetische en ethische opvoeding

De lagere school sluit veel meer deze gebieden buiten en heeft alleen oog voor de intellectuele opvoeding. Doch hiermee sluit zij het leven zelf buiten.

Hoe miniem de plaats van het poppenspel in het kleuteronderwijs en vooral in het programma (werkplan) ook is, toch is het een expressiemiddel van eerste gehalte in de kleuterschool.

Al laat de voorbereiding en de doelgerichtheid van de leidster soms te wensen over, toch krijgt het poppenspel meer aandacht in de kleuterschool dan in andere onderwijsvormen.

De opleiding van kandidaat leerkrachten in het kleuteronderwijs moet in de toekomst opleiding in poppenspel bevatten.’ Uit: BERVOETS, M. (s.d.). *Het poppenspel in de kleuterschool*. Mechelen: Het Poppenspel, p. 9.

²⁶⁰ Zie onder meer: ‘Especially in the primary school, for puppetry can be taught, and excellent results obtained, by any intelligent teacher provided he is interested in the subject.’ Uit: BERESFORD, M. (1966). *How to make puppets and teach puppetry*. London: Mills&Boon, p. 15.

²⁶¹ VERMEERSCH, H. (1981). Poppenkast in de basisschool? Kom nou! *Tijdschrift poppenspel tussen speelkruis en speelplank*, 2 (4), p. 27.

²⁶² ‘In ’t bijzonder de onderwijzers weten zoo bitter weinig af nopens den kindertuin, het milieu waaruit onze leerlingen komen. Dit is een tekort bij de mannelijke leerkrachten der lagere school. Op onze school komen de helft der leerlingen uit den kindertuin. En over het leven onzer kleuters in dat milieu weten zij niets, tenzij enkele jaren , als onze eigen kinderen naar school gaan.’ Uit: DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 73.

²⁶³ DE PRINS, K. (1992). Spelvormen. Het poppenspel. *School en klaspraktijk*, 33 (3), p. 33-35.

Om leerkrachten te overtuigen dat poppenspel zelfs geschikt is voor hogere jaren haalt men 'grotere middelen' uit de kast zoals getuigenissen en onderzoeken.

De boeken en artikels van Marjorie Batchelder zijn daarvan een schoolvoorbeeld. Batchelder is ervan overtuigd dat het poppentheater genegeerd wordt in colleges en universiteiten omdat zij het poppenspel te sterk relateren met kinderanimatie en de speciale karakteristieken van poppentheaters als een vorm van kunst miskennen.

Ze zet haar campagne voor de integratie van het poppenspel in het dramacurriculum kracht bij met een onderzoek dat naar eigen zeggen onverwachte resultaten opleverde. Het onderzoek verhaalt de ervaringen van verschillende hoger onderwijsinstututen met het poppenspel.²⁶⁴

Bij de integratie van het poppenspel in het secundair of hoger onderwijs focust men vooral op de mogelijkheden van poppenspel om de leerling kunstzin bij te brengen en zijn belangstelling voor het literatuuronderwijs aan te wakkeren.²⁶⁵

Sommige boeken geven ook een overzicht van de verschuivende functies van het spel over de verschillende jaren heen.

Josef Nader schrijft daarover een interessante uiteenzetting in zijn boek 'Das Handpuppenspiel im Modernen Unterricht. Pädagogisch-Psychologische Arbeiten.'²⁶⁶

'Von der Elementarklasse bis zur obersten Schulstufe bieten sich dem Lehrer derart viele Gelegenheiten zur Anwendung, dass er nur zugreifen muss, um sofort das Beste aus seiner Klasse herauszuholen.'

In 'die erste Klasse' moet je kinderen vooral laten kennismaken met de pop. De pop is een verbinding tussen school en thuis. In 'die zweite Klasse' doen de kinderen meer zelf, de leerkracht en gastspeler trekken zich terug.

Voor 'die dritte Klasse' raadt hij vooral verhalen uit 'des heimatliche Sagenkreis' aan. Kinderen uit 'die vierte Klasse' kunnen al de poppen en het decor maken en herstellen. De leraar treedt hierbij nog meer op de achtergrond, hij is meer 'toeschouwer' en geeft nu en dan wenken. En in de Hauptschule ten slotte kunnen de leerlingen volledig zelfstandig een opvoering verzorgen.

Sommige auteurs verbinden ook bepaalde soorten poppenspelen met bepaalde leerjaren.

²⁶⁴ 'The puppet theatre has been relatively neglected in colleges and universities. This is due to the popular misconception that puppetry is confined to children's entertainment, and a lack of understanding of the special characteristics of the puppet theatre as a form of drama. In a college dramatic curriculum, puppets should be used to present plays which cannot be done as successfully by human actors.' Uit: BATCHELDER, M. (1947) *The puppet theatre handbook*. New York : Harper, p. 3-4.

²⁶⁵ 'Het poppenspel als methode van aanschouwelijk onderwijs in de letterkunde op middelbare en m.u.l.o.-scholen, tijdens en buiten de lessen, door en voor leerlingen, onder leiding van leerkrachten. Het poppenspel kan een bijna ideaal middel zijn tot het kweken van meerdere belangstelling in het literatuuronderwijs; Dit laatste, en de ontwikkeling van het gemoed door het bijbrengen van eenig inzicht in de schone kunsten, komt op onze middelbare – en m.u.l.o.-scholen, met hun overladen programma's, op schromelijke en noodlottige wijze in het gedrang.' Uit: SCHAAKE, J.J. (s.d.): *Het poppenboekje: handleiding voor het zelfvervaardigen en zelfvertoonen van een poppenspel*. Amsterdam: Maatschappij voor goede en goedkope lectuur, p. 12. 'Door het onderwijs in de literatuur – naast tekenen op onze middelbare scholen- het enige vak dat de leraar gelegenheid biedt der kunstzin zijnen leerlingen te wekken en te ontwikkelen – door dit onderwijs te veraangename en smakelijker te maken, kan men in deze bedroevenden toestand verandering brengen. Het poppenspel lijkt me daartoe het aangewezen middel.' Uit: SCHAAKE, J.J. (s.d.): *Het poppenboekje: handleiding voor het zelfvervaardigen en zelfvertoonen van een poppenspel*. Amsterdam: Maatschappij voor goede en goedkope lectuur, p. 14.

²⁶⁶ NADER, J. (s.d.) *Das handpuppenspiel im Modernen Unterricht. Pädagogisch-Psychologische Arbeiten*. Wien: Des Pädagogischen Institut.

Bijvoorbeeld:

‘Primary grades:

- shadow graphs
- paper puppets
- mitter motions

Intermediate grades:

- hand or glove puppets
- sock puppets
- marionettes

High school, college:

- advances work, all types of puppetry²⁶⁷

Alhoewel ik dit niet wetenschappelijk kan staven lijkt het (soms nogal paniekerige) pleidooi voor de verspreiding van poppenspel naar alle onderwijsniveaus paradoxaal te leiden tot de verbanning van het poppenspel naar de kleuterklas. Mogelijke verklaringen zijn uitgewerkt onder punt 5.4.

²⁶⁷ MYERS, G.J. (1966). *Puppets can teach too. Using puppetry in religious education*. Minnesota: Ausburg Publishing House, p. 1.

5.3 Een heterogeen publiek

De meest kenmerkende ingreep op de doelgroep kun je aanduiden met het modewoord 'differentiatie'.

Het pedagogische poppenspel richtte zich vroeger tot 'kinderen', zonder een expliciete vermelding van leeftijd.

Joris Dewaele pleitte in zijn artikels en geschreven stukken voor een splitsing van deze doelgroep in 'kleuters' en 'lagere schoolkinderen' en een aanpassing van het poppenspel aan deze twee verschillende groepen.

Een korte analyse van enkele van zijn stukken kan dit illustreren.

Dewaeles kleuterstukjes zijn kort en zeer simplistisch. Het zijn eerder situatieschetsen dan echt volwaardige verhalen. Bijvoorbeeld 'koning moet cadeau hebben voor verjaardag koningin → Tijn belt de kabouter die een weefmatje meebrengt → laat ons nu allemaal weefmatjes maken....'

Te spannende of griezelige scènes worden vermeden. Er wordt eerst verteld over de heks voor ze het podium betreedt²⁶⁸ en duivel Bokkepoot (de meester van de heks) komt nooit voor de schermen. Er is voortdurend interactie, maar deze is zeer voorgestructureerd, kort en duidelijk.

Het stukje voor het lager onderwijs daarentegen is opgedeeld in verschillende 'schuifkes' en elk kent zijn eigen spanning, met een ontknoping in het laatste 'schuifke'. De heks speelt mee en de duivel durft met veel tamtam uit de grond springen.

Deze leeftijdsdifferentiatie zet zich in de tweede helft van de 20^{ste} eeuw verder door. De groep 'kinderen' wordt in steeds kleinere categorieën opgedeeld en het poppenspel moet zich steeds meer aanpassen aan de specifieke leeftijd van zijn doelpubliek.

Een indeling die vaak gehanteerd wordt is die volgens de verschillende onderwijsniveaus of leerjaren, zoals vermeld in vorig onderdeel. Een andere indeling vertrekt vanuit verscheidene leeftijdsblokken, bijvoorbeeld 0-4, 4-6, 6-9, 9-14 jaar, enzovoort.

De lectuur geeft aan welk soort poppenspel geschikt is voor een bepaalde leeftijd. Het aantal gebruikte poppen loopt evenredig op met de gemiddelde leeftijd van het publiek. Bij jonge kinderen zou het volgende gelden: gebruik maximum evenveel poppen als de gemiddelde leeftijd van je kleuterpubliek.²⁶⁹

Maar ook de lengte van het stuk, het thema, het aantal verhaallijnen en het decor vereisen een aanpassing naargelang het publiek wisselt.

Uit het ruime aanbod van adviesliteratuur²⁷⁰ die de aanpassing van het poppenspel aan een bepaald publiek wil begeleiden, kan ik een aantal veelvoorkomende tips distilleren.

²⁶⁸ DEWAELE, J. (1939). *Poppenspel op de lagere school*. Brussel: Studiekringen van het Christen Onderwijzersverbond, p. 28.

²⁶⁹ Bij Koning Kevin leren ze het trucje: 'Voor de kleinste kleuters zijn drie personages voldoende. Voor de vijfjarige mogen dat er vijf zijn.' Uit: Koning Kevin. (2006). *Poppenspel in de klas*. s.l.: s.n., p. 10.

²⁷⁰ Zie onder meer:

BERVOETS, M. (s.d.). *Het poppenspel in de kleuterschool*. Mechelen: Het Poppenspel

CONTRYN, J. (s.d.). *Een en ander over de psychologische, pedagogische en artistieke waarde van het poppenspel voor het kind*. Mechelen: Het Poppenspel.

RUYSEVELTS, J. (1974). Onderzoek naar de evolutie van het creatief taalvermogen bij kleuters in verband met poppenspel (II). *De opvoeder*, 71 (23), p. 468-469.

De peuters en jongste kleuters (2,5-3 j) zouden zich het beste voelen bij gekende figuren (de klaspop) die huis-, tuin- en keukenverhalen vertellen. Ze kijken het liefst naar zeer herkenbare situaties, aansluitend bij hun eigen ervaringen en hun eigen (be)leefwereld. De stukjes moeten kort zijn, de verhalen simplistisch en het aantal poppen beperkt. Als de poppen dieren, knuffels of felgekleurd zijn, dan zou dit de aandacht nog verhogen. Hetzelfde geldt als hun beweging begeleid wordt door ritmische klanken. Decor is overbodig, de leerkracht blijft als poppenspeler best zichtbaar en betreft de kleinsten actief bij het spel (doe-opdrachten, verbale interacties).²⁷¹

De leeftijd van vier jaar wordt aangezien als een kantelmoment.

“Vier jaar, dat is een kantelmoment, dat is de overgang van overwegend beeld naar het woord. Dan kun je beginnen met echt verhalen te vertellen.” (Gert Boullart)

De verbeelding van gebeurtenissen uit de directe en herkenbare omgeving (bijvoorbeeld over vriendjes in de klas, over verdwalen, enzovoort) kan geleidelijk worden aangevuld met eenvoudige fantasieverhalen. De verbeelding op die leeftijd is erg belangrijk, maar ook kwetsbaar omdat vaak moeilijk het onderscheid kan worden gemaakt met de realiteit.

Het spel wordt verlengd tot zo'n 15 minuten, met of zonder decor. Het zelf hanteren van de pop wordt ook geïntroduceerd.²⁷² De leerlingen kunnen al een stukje naspelen of de poppen manipuleren terwijl de juf vertelt. Ze genieten ook van een gesprek tussen de poppen via de leidster.²⁷³

In de derde kleuterklas kunnen de kleuters al getraakteerd worden op een complexer verhaal met een intrige en climax, een echt fantasieverhaal of sprookje, gespeeld door de juffen of meesters vanachter een grote poppenkast.²⁷⁴ Decor en belichting maken het spektakel af. Men kan meer beroep doen op het kritische denken en het normbesef van de kleuter en hem het

VERMEULEN, R. (1990). Poppenspel: speel goed met goed speelgoed. *De opvoeder*, 87(18), p. 409-410.

MARIËN-VAN BORM, S. (1990). Zelf poppenkastverhalen maken. *Kleutermagazien*, 19 (4), p. 4-5.

MARIËN-VAN BORM, S. (1990). De magie van het poppenspel. *Kleutermagazien*, 19 (3), p. 12-13.

²⁷¹ VERMEULEN, R. (1990). Poppenspel: speel goed met goed speelgoed. *De opvoeder*, 87(18), p. 409.

Zie ook:

CONTRYN, J. (s.d.). *Een en ander over de psychologische, pedagogische en artistieke waarde van het poppenspel voor het kind*. Mechelen: Het Poppenspel.

MARIËN-VAN BORM, S. (1990). De magie van het poppenspel. *Kleutermagazien*, 19 (3), p. 12-13.

‘Kleine gesprekjes met die klaspop, nog geen echt poppenspel mogelijk, daar is het kind nog niet rijp voor, niet op taalvlak en ook niet psychisch en sociaal.’ Uit: RUYSEVELTS, J. (1974). Onderzoek naar de evolutie van het creatief taalvermogen bij kleuters in verband met poppenspel (II). *De opvoeder*, 71 (23), p. 468.

‘We moeten eveneens rekening houden met het emotioneel bevattingsvermogen van de kleuters. Vandaar dat we bij de jongste kleuters aanvankelijk zichtbaar aanwezig blijven en als personage de klas- en kenpop hanteren. We kunnen ook dieren gebruiken om tegemoet te komen aan de animistische ingesteldheid van deze kinderen. Deze handelwijze accepteren en herkennen ze gemakkelijk, omdat ze ook gevoelens projecteren op hun eigen poppen en knuffels.’ Uit: MARIËN-VAN BORM, S. (1990). Zelf poppenkastverhalen maken. *Kleutermagazien*, 19 (4), p. 5.

²⁷² Zie onder meer: VERMEULEN, R. (1990). Poppenspel: speel goed met goed speelgoed. *De opvoeder*, 87 (18), p. 409.

²⁷³ RUYSEVELTS, J. (1974). Onderzoek naar de evolutie van het creatief taalvermogen bij kleuters in verband met poppenspel (II). *De opvoeder*, 71 (23), p. 468 e.v.

²⁷⁴ MARIËN-VAN BORM, S. (1990). De magie van het poppenspel. *Kleutermagazien*, 19 (3), p. 12-13.

verhaal zelf meer doen sturen.²⁷⁵ De kleuters kunnen ook zelf eenvoudige poppen zoals stokpoppen knutselen en hanteren.²⁷⁶

Opmerkelijk is dat de aanpassing aan een bepaalde leeftijd verslapt bij het binnentreden van het lager onderwijs en helemaal verdwijnt eenmaal de leeftijd van het lager onderwijs overschreden.

Voor het lagere schoolkind staan hier en daar nog adviezen vermeld zoals: het poppenspel mag nu 60 minuten duren, nieuwe stof kan via het poppenspel worden aangebracht, verbeelding en werkelijkheid vloeien door elkaar²⁷⁷, voor de leerlingen uit de derde graad is het oplossen van nuchtere problemen het summum...²⁷⁸

Voor de plus 12-jarigen staat alleen vermeld dat dit een moeilijk te bereiken leeftijdsgroep is, maar daar worden jammer genoeg geen inspirerende adviezen aan gekoppeld.²⁷⁹

Het is dus opvallend hoe vooral voor poppenspel bij zeer jonge kinderen boeken vol tips worden geschreven, en de doelgroep waarvoor adviezen momenteel misschien het meest nodig zijn in de steek wordt gelaten.²⁸⁰ Kiest men hier gewoon de gemakkelijkste weg of wordt men gestuurd vanuit een maatschappelijk kindbeeld dat vooral het jonge onbeschadigde kind wil beschermen en de reeds gevormden misschien te snel als verloren beschouwt?

²⁷⁵ Zie onder meer: MARIËN-VAN BORM, S. (1990). Zelf poppenkastverhalen maken. *Kleutermagazien*, 19 (4), p. 5.

²⁷⁶ 'Spel altijd aankondigen! + afspraken maken met de kinderen! altijd happy end!' Uit: VERMEULEN, R. (1990). Poppenspel: speel goed met goed speelgoed. *De opvoeder*, 87 (18), p. 409.

Zie ook: RUYSEVELTS, J. (1974). Onderzoek naar de evolutie van het creatief taalvermogen bij kleuters in verband met poppenspel (II). *De opvoeder*, 71 (23), p. 468 e.v.

²⁷⁷ Zie CONTRYN, J. (s.d.). *Een en ander over de psychologische, pedagogische en artistieke waarde van het poppenspel voor het kind*. Mechelen: Het Poppenspel, p. 3-6.

'Het kind van 3 tot 6 jaar behoort tot een leeftijdsgroep, waarvan vaststaat dat het in een periode van animisme, fantasie én taatgevoelige periode (woordhonger) is.' Uit: BERVOETS, M. (s.d.). *Het poppenspel in de kleuterschool*. Mechelen: Het Poppenspel, p. 1.

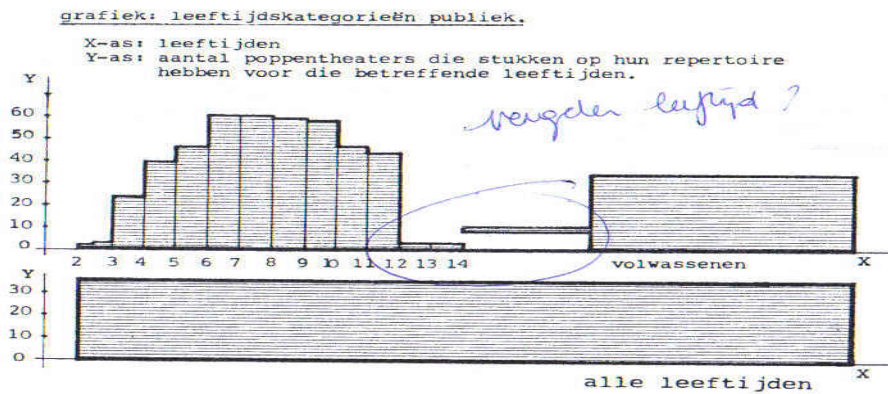
'6-9 jaar: 60 minuten. Op de lagere school gaat het kind belang stellen in zowat alles wat ter wereld gebeurt. Zijn zin voor tijd en ruimte groeien voortdurend, zijn geheugen wordt precieser en concreter. Zijn gevoelens worden evenwichtiger. Verbeelding en werkelijkheid vloeien heerlijk door elkaar. Nieuwe gebieden mogen ontdekt worden.' Uit: CONTRYN, J. (s.d.). *Een en ander over de psychologische, pedagogische en artistieke waarde van het poppenspel voor het kind*. Mechelen: Het Poppenspel, p. 6.

²⁷⁸ 'Prepuberteit (jongens 10-13/ meisjes 9-12): meer belangstelling abstracte problemen. Drang naar onafhankelijkheid groeit, de eisen van de nuchtere wereld wekken hun volle aandacht.' Uit: CONTRYN, J. (s.d.). *Een en ander over de psychologische, pedagogische en artistieke waarde van het poppenspel voor het kind*. Mechelen: Het Poppenspel, p. 7.

²⁷⁹ '9-25 jaar: vervreemden van het poppenspel...' Uit: CONTRYN, J. (s.d.). *Een en ander over de psychologische, pedagogische en artistieke waarde van het poppenspel voor het kind*. Mechelen: Het Poppenspel, p. 7.

Joris Dewaele zegt enkel dat ze dan beter zelf beginnen spelen: 'In het lager onderwijs blijft de poppenkast nog lang haar magische kracht op het kind behouden. In de derde graad lijkt de toverkracht toch voorgoed gebroken. Op die leeftijd echter ontpoppen zich sommige kinderen tot vaardige en knappe spelers... mogen we die gelegenheid tot kundige en kunstvaardige taalontplooiing laten verloren gaan?' Uit: DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 15.

²⁸⁰ 'Er zijn weinig specifieke kleuterproducties, maar er is wel een tendens waar te nemen om meer aandacht te geven aan deze leeftijdsgroep. Een vergeten groep zijn de jongeren (12-16j).' Uit: VANDEMEULENBROEKE, J. (1986). *Situatieschets van het poppentheater in Vlaanderen*. Een onderzoek in opdracht van het Vlaams verbond voor poppenspel, p. 26.



Figuur 11

Bij het lezen van al deze adviesliteratuur stelde ik mezelf onmiddellijk de vraag: Bestaat er misschien een ideale leeftijd voor poppenspel?²⁸¹

Opvallend is dat de meeste poppenspelen zich nu richten naar kinderen tussen 4 en 8 jaar oud. De kleuterleeftijd en de leeftijd net daarboven zouden ideaal zijn: omwille van de spontaniteit, de natuurlijke kritische zin en oprechtheid (een slecht stuk wordt ook als slecht bevonden), de dankbaarheid en de fantasie²⁸² eigen aan kinderen van die leeftijd, de identificatiemogelijkheden²⁸³ en het sterke visuele aspect van het spel.²⁸⁴

“Leeftijd? Van 4 tot 9-10 jaar, dat is de ideale leeftijd, als ze kleiner zijn kunnen ze niet stilzitten en verstaan ze het stuk niet en ouderen hebben geen aandacht. Bart schreef stukken voor die doelgroep.” (Christiane Pecceu en Paula Lewyllie)

“Ik speel het liefst voor kleuters en eerste graad, omdat ik dat het spontaanste publiek vind; die zijn nog niet misvormd door het onderwijs. Het is ook een van de moeilijkste publieken want als het hen niet aanstaat, zullen ze het wel laten merken, ze blijven niet zitten. Maar het is ook een heel dankbaar publiek.” (Jean-Marie Piron, poppenspeler- onderwijzer van opleiding)²⁸⁵

²⁸¹ Deze vraag werd reeds gesteld in: SIGNORETTI, M. (1961). *Il teatro di Burattini e di Marionette e l'educazione*. Roma: Istituto di Pedagogia dell'Università di Roma, p. 13-14.

²⁸² ‘Een belangrijk en ook praktisch voordeel bij poppenspel voor kinderen is dat je kan inspelen op fantasie en suggestie. Dat is bijvoorbeeld van toepassing wanneer een pop tegen een andere, niet-zichtbare pop, praat of als ze vertelt wat er te ‘zien’ valt achter het scherm. Bijvoorbeeld ‘daar komt de Sint. Ik zie de kinderen al wuiven. Oei, wat een grote boot.’ Uit: BOULLART, G. (2005). *Popgepast*. Waasmunster: Abimo Uitgeverij, p. 15.

²⁸³ Volgens mij spelen ook de identificatiemogelijkheden en behoeften een sterke rol. De adolescent kan zich misschien minder goed identificeren met de pop omdat hij twijfelt aan eigen identiteit en omdat de pop (penwereld) verder van hem af staat. Op dat moment spreekt toneel, waarin ze zelf het personage echt kunnen zijn, misschien meer aan.

²⁸⁴ DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen ‘poppentheater in Vlaanderen’*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 77-79.

²⁸⁵ DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen ‘poppentheater in Vlaanderen’*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 77.

Het zou interessant zijn om de vergelijking te maken met vroegere ideale leeftijden en op zoek te gaan naar mogelijke verklaringen van verschuivingen. Ik voerde geen grondig onderzoek uit, maar mijn bronnen geven me het vermoeden dat de ideale leeftijd zo'n 50 jaar terug iets hoger lag dan nu. Waar men nu de ideale leeftijd tussen vier en acht jaar situeert, zou ik deze eerder tussen 6 en 10 plaatsen in de jaren '50. Verklaringen voor deze verschuiving zullen wellicht ruim en veelzijdig zijn. Ik vraag me af of het niet vooral te maken heeft met het geloof van het kind in het spel en het gegeven dat de meester en de pop twee verschillende entiteiten zijn. Misschien is een historische gecombineerde (eventueel transnationale: hoe sterk 'geloof' men nog in andere landen?) studie met het geloof in Sinterklaas hier wel zinvol.

Dit 'geloof' wordt in de literatuur ook vaak aangewend als argumentatie voor de stelling dat poppenspel beter geschikt is voor jonge kinderen dan voor jongeren of volwassenen.²⁸⁶ Het jonge kind bezit een bepaalde fantastische gave en een magisch realisme (tot aan negen jaar ongeveer) die later verdwijnen waardoor hij het poppenspel niet meer zo intens kan beleven.

Maar niet iedereen is hiermee akkoord.

Theoretici als Steinmann (1983) trachten de term 'fantasie' te reconceptualiseren en wijzen voorgaande stellingen van de hand. Steinmann beschouwt fantasie als een aanleg en een vermogen om associaties te maken. En associëren kan men steeds meer als men meer gelezen, gezien, gehoord of meegemaakt heeft. Een volwassene beschikt door zijn langere leven over een groter ervaringspotentieel dat hem zodus tot meer fantasie in staat stelt.

Sommige poppenspelers spelen ook liever voor oudere kinderen die al echt een gecompliceerd verhaal kunnen volgen, anderen spelen het best en het liefst voor volwassenen.

*“Kinderen zijn zo rechtlijnig. Volwassenen hebben honderdduizend kronkels. Je kan ze daar op pakken. Je kan ingewikkeld zijn, satirisch, opzettelijk plat... Bij kinderen moet je zuiver spelen. Geen trucjes, 't moet zuiver en goed zijn. Je moet een serieus scenario hebben waar avontuur en spektakel in zit. Liefst een rechtlijnig verhaal, dat ze kunnen volgen van begin tot einde. Met een climax. Bij volwassenen kun je dat allemaal ontwijken. Ik heb nogal een slecht geconcentreerde geest. Ik speel heel gemakkelijk voor volwassenen en heel moeilijk voor kinderen.”*²⁸⁷

Volgens mij kan poppenspel kinderen én volwassenen iets -verschillends- bieden. Jan Missine reikte me hieromtrent een interessant gegeven aan: *‘Het is opvallend hoe sterk grootouders kunnen genieten van de voorstellingen die ze met hun kleinkinderen bezoeken: Is dit uit nostalgie of worden zij gewoon terug een beetje kind?’*

Hierop verder bouwend stel ik mezelf de vraag: houdt de aantrekkelijkheid van het poppenspel niet louter de mogelijkheid in om het kind een glimp van volwassenheid of het onbekende te tonen en de volwassene een glimp van het kindse of het verlorene?

²⁸⁶ ‘Ces quelques exemples situent assez bien ce qu’est le guignol, en quoi il se différencie du théâtre. Ils montrent aussi qu’il est vraiment spectacle spécifiquement infantin et on conçoit aisément combien les enfants sont à l’aise dans ce monde à leur taille, aussi bien quand ils sont spectateurs que lorsqu’ils sont les animateurs des merveilleux pantins de bois et chiffon.’ Uit: BROSSARD. (1948). Les Marionnettes. *Brochure d’Education Nouvelle Populaire*, (37), p. 5.

Poppentheater vereist meer fantasie dan het zogenaamde mensentheater. Die noodzakelijkheid van fantasie laat sommige theoretici concluderen dat poppentheater het meest geschikt is voor kinderen, want zij beschikken over veel fantasie.

²⁸⁷ Interview met Jan Dewilde door Michel Van Mullem (tekst verkregen via poppenspeler Freek Neiryck).

Of het poppenspel nu voor volwassenen of kinderen wordt gespeeld, wat vooral van belang is, is de afstemming. Er bestaat geen vaste handleiding die poppenspelers kunnen hanteren om hun spel op een bepaalde leeftijd af te stemmen. De meesten geven aan dat ervaring en intuïtie hun beste leidraad zijn. Veel poppenspelers voeren ook één of meerdere try-outs van een schoolvoorstelling uit bij een testpubliek. Maar het risico dat je opvoering toch niet het juiste niveau van je publiek raakt, kun je nooit elimineren.²⁸⁸

“We proberen uit ervaring en ook door try-outs te bepalen wat nu de beste leeftijd is. Maar vaak wordt dat dan toch nog aangepast achteraf.” (Paul Contryn)

“Vooraleer Teater Taptoe een kinderproductie in première stuurt worden er telkens proefvoorstellingen of try-outs georganiseerd in scholen. De groep vindt het immers belangrijk dat de meest gerichte leeftijdsgroep wordt aangesproken met het meest geschikte stuk.

Je gaat uit van het begripsvermogen van de kinderen. Kinderen van acht kunnen abstracties maken, waar die van zes niet bij kunnen. Hun ritme verschilt, hun fantasie, hun ervaring ook. Om niet te didactisch te worden moet je daar rekening mee houden.” (Freek Neiryck)

Dat de schoolvoorstellingen van poppenspelers niet perfect de vooropgestelde leeftijdsgroep vastgrijpen, is vaak niet erg, omdat veel scholen nog steeds alle basisschoolkinderen samen laten kijken naar de opvoering. Enkele geïnterviewde poppenspelers gaven aan dat ze deze ontkenning van de leeftijdsdifferentiatie in de onderwijscontext betreuren.

“Het gebeurt ook in scholen dat we er éénmaal per jaar moeten komen en dan moeten wij spelen voor de eerste kleuterklas tot het zesde leerjaar in één grote feestzaal. Dat wil dus zeggen dat wij negen levensjaren moeten overbruggen. Dat kan niet! Als je goed wil doen voor de kleintjes, zullen de groten zich vervelen, als je het wat plezant wil maken voor die van het vijfde en zesde, weten die kleintjes niet wat er gebeurt. Kijk in alle boekjes voor poppenspel voor kleuters de vraag na ‘hoe lang mag het duren?’. Men zegt altijd maximum een kwartier. De directie van kleuterscholen verwacht soms dat wij anderhalf uur gaan spelen. Dat is eigenlijk quasi absurd. Kleuters anderhalf uur met hetzelfde bezighouden, het mag nog zo goed zijn, dat kan niet.” (Dieter Vanoutrive)

Anderzijds is het ook zo dat een te sterk vasthouden aan een bepaalde leeftijdsgroep nefaste gevolgen heeft. Kinderen van dezelfde leeftijd kunnen immers heel verschillend reageren op het poppenspel.

Veel heeft te maken met ‘de poppenspelcultuur die leeft in een groep’. Een groep die al veel in contact is gekomen met poppenspel zal anders interageren met het spel dan een groep die voor het eerst poppenspel ziet. Toen ik in Drongen een poppenspelvoorstelling gaf, voelde ik door de overweldigende uitbundigheid en de onzekere reacties dat dit gebeuren zo goed als nieuw was voor de leerlingen. Het schijnt, zo vertelden professionele poppenspelers mij die

²⁸⁸ *“Ik had voor een eerste kleuterproductie enorme schrik om eraan te beginnen. Het was namelijk zo, dat tot op heden alle stukken die ik schreef niet boeiend waren voor de leeftijd van vijf à zes jaar (ze waren ook niet voor die leeftijd geschreven)”.* (Freek Neiryck) In: EPPERZEEL, J. (1987). School en theater; de duizendvoudige ervaring van ‘Teater Taptoe’. *Persoon en Gemeenschap*, 40 (3), p. 503.

‘Waar de grenzen liggen –ongeveer– leert de ervaring. Na enkele try-outs weet je onderhand wat kinderen van tien ‘te slap’ vinden. Het ergste wat je kan overkomen is dat er een verkeerd publiek binnenkomt.’ Uit: EPPERZEEL, J. (1987). School en theater; de duizendvoudige ervaring van ‘Teater Taptoe’. *Persoon en Gemeenschap*, 40 (3), p. 507.

schoolvoorstellingen verzorgen over heel Vlaanderen, dat deze poppenspelcultuur zich zeer streekgebonden manifesteert.²⁸⁹

Men moet deze voorgeschiedenis in rekening brengen²⁹⁰, en voldoende tijd nemen om het poppenspel te introduceren mocht dit nodig zijn.

Het belang van een degelijke introductie werd al door poppenspeler Joris Dewaele onderstreept. *“In den beginne zullen de kinderen meer kijkers dan medespelers zijn. Die bewegingen en de spraak der poppen is iets nieuws voor hen. Evenwel tijdens de eerste voorstelling zullen zij beslist reeds reageren en hun rol spelen, al wezen ze ook miniem. Bij een volgende vertoening zullen ze vroeger loskomen, lang zal het niet duren en ze zullen opgaan in het spel en meeleven.”*²⁹¹

Zijn eerste spelleke in het verzamelboek ‘‘zijt ge daar allemaal’ is dan ook bedoeld als kennismaking.

Zonder introductie kan het poppenspel zijn doel volledig missen. Het kind en de leerkracht moeten er emotioneel en mentaal klaar voor zijn. Men spreekt van ‘puppet readiness’ naar analogie met ‘reading readiness’.²⁹² Men voegt daar nog aan toe dat de introductie ook geleidelijk opbouwend moet gebeuren (vraag eerst aan de kinderen om een pop mee te nemen naar de klas, nodig dan een professionele poppenspeler uit of ga eerst samen kijken naar een stuk -dan zie je de reacties van de leerlingen ook, maak dan samen een pop...). En het mag niet te snel verlopen maar ook niet te traag, het poppenspel moet uitdagend zijn en behoorlijk snel tot een succeservaring (= spelen met de pop die je zelf hebt gemaakt) leiden.

“In het eerste kleuterklasje moet je over het algemeen zeer voorzichtig beginnen, dat is iets vreemd in de klas. Je zet het op je handen, maar je mag niet bruusk zijn. Heel kalmpjes en je begint zelf te spreken als leidster. Ze zien dan ook dat er een personage is, waar jij vertrouwen in hebt als kleuterjuf. En dan draai je het popje om en dan ga je naar de kindjes...Ze bekijken je al als je daar iets op je handen zet... oei, wat gaat er daar gebeuren?...Wat doet juffrouw nu? En die oogjes gaan daar open... en dan gewoon een keer knikken... nooit geweldig, steeds met één figuurtje beginnen... niet rondspringen, niet blaffen... na een tijdje kan je dan beginnen met diertjes... Je moet eerst hun vertrouwen wekken...

Ze zien heel graag diertjes, omdat ze dat kennen, dat is uit hun eigen leefwereld. Maar je moet weten, iets dat leeft tegenover iets dat op je handen staat en beweegt, dat is nog iets helemaal anders. Ze moeten daar ook weer vertrouwen in krijgen.” (Maria Vervisch)

Daarbij verschillen kinderen van dezelfde leeftijd, met eenzelfde poppenspelcultuur, nog zeer sterk van elkaar. De klasgroep is samengesteld uit heterogene individuen.

²⁸⁹ ‘Ik heb door het lijfelijk contact heel wat reacties van kinderen meegemaakt. Die reacties zijn niet universeel. Het is zo dat je op bepaalde zaken in sommige streken andere reacties krijgt, maar dan in andere streken helemaal niet. Er is een duidelijk verschil in aanvaardingsvermogen.

Reacties hebben ook iets te maken met spektakelgewinning. In Limburg heb je het schitterendste publiek. Maar die kinderen gaan daar vijf à zesmaal per jaar naar toneel.’ Uit: EPPERZEEL, J. (1987). School en theater; de duizendvoudige ervaring van ‘Teater Taptoe’. *Persoon en Gemeenschap*, 40 (3), p. 504.

²⁹⁰ ‘De opgegeven leeftijden zijn slechts bedoeld als richtlijn: de keuze van een poppenspel moet uiteraard gebeuren op grond van het ontwikkelingspeil van de groep of klas.’ Uit: VAN DE WEYER, P. (1992).

Eigentijdse poppenspelen en versjes. Antwerpen: Standaard Uitgeverij, p. 3.

Zie ook: VANDENABEELE, N. (1999). *Handen uit de mouwen! Poppenspel in de kleuterklas*. Onuitgegeven eindwerk. Tiel: Pedagogisch Hoger Onderwijs, Katho Campus Tiel, p. 9-11.

²⁹¹ DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 31.

²⁹² WILLIAMS, H. V. (1955). *Puppets go to school*. The John C. Winston Company, p. 4.

“Heel verschillend zijn soms de antwoorden of uitroepingen der kinderen, want iedere meespeler bekijkt het gebeuren van uit zijn hoek. Dat is zeker en vast de uitdrukking der individualiteit.” (Joris Dewaele)²⁹³

“In de schouwburg is het altijd een bepaald publiek dat komt kijken, in de klas is het een zeer gevarieerd publiek dat in verschillende mate openstaat voor poppenspel.” (Yves Bondue)

De uitdrukking van individualiteit, zoals Joris Dewaele het noemt, staat volgens mij steeds centraler in deze samenleving (in tegenstelling of ten koste van het gemeenschapsgevoel?). De ondervraagde kleuterjuffen beamen dit. “Het grootste verschil in vergelijking met tien jaar geleden is de heterogeniteit van de klas’.²⁹⁴ De diversiteit op vlak van etniciteit, gezinsvormen, klassen, ontwikkelingsniveaus en moedertalen in één klas kent een ongeziene groei. Deze verruimde diversiteit is verrijkend, maar vereist ook een fundamenteel andere attitude en werkwijze om te slagen. Poppenspel kan een geschikt instrument zijn om de waarde van deze diversiteit uit te dragen; omdat het het visuele centraal stelt en het de individuele beleving respecteert.

“Natuurlijk zijn die leefwerelden nu erg verschillend. Wij vinden dat zodanig vanzelfsprekend dat ieder kind uit huis komt waar een kraan is waar water uit komt, en van daaruit starten wij als leerkracht om iets te vertellen...dat is niet zo. Die afstand tussen leefwerelden/beginsituaties is enorm.

Je begint dus met die eenvoudige leefwereld en een eenvoudig figuurtje zoals Jefke. En je brengt dan het prinsesje erbij, uit die andere wereld. Dat is de situatie van de klasgemeenschap.” (Maria Vervisch)

Elk kind ontvouwt zich vanuit zijn eigen ervaringen in zijn eigen leefwereld. Door de enorme keuzemogelijkheid van de ervaringen lopen de ontwikkelingen ook zo divers.

In de klas moet steeds meer worden gedifferentieerd, omdat we ‘gedifferentieerde mensen’ zijn. Dat maakt de taak van de leerkracht er niet eenvoudiger op.

“Er bestaat ook niet één vorm van poppenspel die werkt. In de klas moeten verschillende technieken worden gebruikt omdat er verschillende kinderen zijn.” (Jos De Backer)

²⁹³ DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 66.

²⁹⁴ Onder andere kleuterjuffen Maria Vervisch, Roselinde Kino en Leen Debrabander.

5.4 Verklaringen

De drie evoluties hierboven beschreven worden verbonden met de pedagogische beeldvorming in de 20^{ste} eeuw.

De eerste evolutie omtrent de verhouding ‘volwassen- en kinderpúblik’ link ik met de levende kindbeelden. Het is vanuit deze kindbeelden dat de discussie omtrent het poppenspelpublik in het verleden zin krijgt en de stelling dat er vroeger uitsluitend voor volwassenen werd gespeeld niet in tegenstrijd hoeft te zijn met de afbeeldingen waarop kinderen getoond worden. Kinderen werden immers lange tijd niet als een aparte categorie beschouwd en waren vanaf jonge leeftijd al ‘volwassen’. Dit bewust zijnde, zou men het toenmalige naar hedendaagse termen gemengde publik, ook homogeen en volwassen kunnen noemen.

De opkomst van de burgerij, de romantiek en het pedagogische poppenspel doorbraken deze homogeniteit en maakten het onderscheid tussen kind en volwassene in woord en daad.

Joris Dewaele verwoordt het zo: *“De psychische achtergrond bij het kind verschilt veel van dien van den volwassene in rijkdom en verscheidenheid aan vroegere belevingen, gedifferentieerde gevoelsakkoorden en denkhoudingen, onderdrukte stemmingen en verdrongen verlangens. Als de psychische achtergrond bij het kind verschilt met dien van den volwassene, moeten we daarmee rekening houden bij het gebruik van de poppenkast. Het kind moeten we laten leven als kind. Dat is de beste voorbereiding tot het volwassen worden. Het kind moeten we leren zien, bezien en inzien.”*²⁹⁵

Deze scheiding tussen kind en volwassene zorgde niet alleen voor de bloei van het pedagogische poppenspel, maar ook voor verschuivingen in het traditioneel en artistiek poppenspel. Hoe konden zij zich profileren tegenover het pedagogische poppenspel, tegenover het kind en de opgelegde censurering?

De scheiding tussen kind en volwassene kende in de jaren ‘70- ‘80 een ommekeer in die zin dat kinderen steeds meer als deel van de wereld werden aangezien en aangemoedigd werden om volwassen te worden via confrontatie met die grote wereld. De beschouwing van het kind als volwassen partner kan de aanzet zijn voor een professionalisering van het poppentheater. Deze professionalisering uit zich in het groeiende aanbod voor volwassenen, want de mening van volwassenen is tenslotte de maatstaf voor het maatschappelijk draagvlak van de discipline. Zo wordt het kindertheater ook steeds ‘volwassener’ oftewel professioneler.²⁹⁶

Het kindbeeld, zoals vandaag beschreven, ‘meer kind’- ‘minder kind’ is een poging om het kind te behouden in en verbonden met die volwassenenwereld.

De meergelaagde- gemengde poppenspelen of genuanceerde poppenspelen naar verschillende leeftijden toe tonen dit aan. Kinderen en volwassenen mogen en kunnen hetzelfde poppenspel zien (het kind is dus minder kind). Maar aan de andere kant kunnen of mogen ze niet alles zien (meer kind).

²⁹⁵ DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 64.

²⁹⁶ DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen ‘poppentheater in Vlaanderen’*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 79.

De tweede ontwikkeling ‘poppenspel op de verschillende onderwijsniveaus’ houdt vooral verband met de visie op onderwijs.

De groeiende populariteit van het poppenspel in het kleuteronderwijs loopt parallel met de groeiende populariteit van het kleuteronderwijs in het algemeen. Steeds meer kleuters gaan naar school en steeds meer onderzoeken bevestigen de waarde van een degelijke kleutervorming in de klas.

“En waarom bleef dat zo in het vage? Omdat kleuterjuffrouwen vroeger werden gezien als bewaarjuffrouwen in bewaarscholen. Dat was gewoon ‘garder les enfants’, ze bezighouden, een beetje broekjes kuisen. Het werk werd echt niet gewaardeerd. Toen ik startte (jaren ‘68) begon dat toen te verbeteren.” (Maria Vervisch)

Dat, ondanks de publiciteit, het poppenspel weinig (en steeds minder?) ingang vindt in de andere onderwijsniveaus zou je vanuit verschillende hoeken kunnen verklaren: de opleiding besteedt er te weinig aandacht aan, er is te weinig concreet materiaal dat het poppenspel verbindt met de vakinhouden, het is te zwak verbonden met de eindtermen, er is te weinig steun vanuit de school en de overheid, ...

Al deze verklaringen kun je volgens mij herleiden tot de economisch getinte prestatie- en het resultatenweb waarin het onderwijs verstrikt zit. Poppenspel wordt niet gespeeld omdat het ten eerste te veel tijd vraagt en ten tweede de resultaten daarvan onduidelijk en niet direct meetbaar zijn.

Veel leerkrachten weten dat poppenspel een goed didactisch medium is, maar het ontbreekt hen aan steun, tijd en moed om het ook daadwerkelijk te hanteren.

De kleuterklas is de enige plaats waar men nog een (poppen)spel kan en durft spelen.

Een van Barts leerlingen getuigt:

“Je vraagt me of er nu nog poppenspel gespeeld wordt in de school in Dikkebus? (nvdr: waar Bart les gaf) Nee, ik denk het niet. Maar dat is ook normaal he! Als je ziet wat die kinderen allemaal moeten leren... zelfs in het kleuter moeten ze al letters herkennen met de computer en krijgen ze huiswerk mee... waar zal dat eindigen? Poppenspel, daar is gewoonweg geen tijd meer voor.” (Eva Ryde)

De derde ontwikkeling ‘verregaande differentiatie van de doelgroep’ berust deels op de verspreiding en verdieping van de ontwikkelingspsychologie.²⁹⁷

De ontwikkelingspsychologie is een relatief recente wetenschap, ontstaan in de 19^{de} eeuw. Ontwikkelingspsychologische theorieën ontwikkeld door grote namen als Piaget, Bowlby, Chomsky, Vygotsky en Freud beïnvloedden de maatschappelijke beeldvorming van het kind en zijn opvoeding en motiveerden het poppenspel om zich aan te passen aan een bepaalde leeftijdsgroep.

Bowlby's (1907-1990) hechtingstheorie stelt dat een gezonde hechting binnen de drie levensjaren erg belangrijk is en dat kinderen jonger dan drie scheidingsangst kunnen vertonen, omdat de object- en persoonspermanentie (beseffen dat object of persoon blijft

²⁹⁷ ‘Men houdt steeds meer rekening met de ontwikkelingsfase: Een poppenspelverhaal moet inhoudelijk afgestemd zijn op de leeftijd, de ontwikkelings- en fantasiefase van de kinderen.’ Uit: FIBBE, T. (2005). Het spel met de pop: op de hand, in de kast en op tafel. *De wereld van het jonge kind*, 33 (4), p. 107.

bestaan ook al is het uit het zicht verdwenen) zich nog moet ontwikkelen. Daarom is het beter dat poppenspel bij heel jonge kinderen zichtbaar wordt gespeeld. De afwezigheid van de figuur waarmee ze een hechte band hebben opgebouwd kan hen angstig maken.

Naast deze scheidingsangst kan het jonge kind volgens Bowlby ook angst voor vreemden vertonen. Spelen met herkenbare en vaste figuren is dan ook aangeraden.

“De jongsten gaan echt in het spel kruipen ofwel zijn ze bang. Als ze echt bang zijn, dan stop ik even, dan kruipt het diertje bij mij (dan zien ze dat die ook bang kan zijn). En als het echt niet gaat, dan stop ik hem even weg. Dan gebeurt het soms dat zij zelf eens gaan kijken als hij slaapt of niet. En dan later mag ik hem terug uithalen. Beetje bij beetje.” (Leen Debrabander)

Critici wijzen erop dat deze theorie (net als vele andere ontwikkelingstheorieën) via een proces van normalisering en decontextualisering tot stand kwam. Alleen de middenklasse nam deel aan het onderzoek en heel het model is gebaseerd op een constructie van de moeder als primaire opvoeder. Waardoor nu de gedachte ‘baby’s hebben nood aan de exclusieve band met de natuurlijke moeder’ common sense is. We moeten de ontwikkelingspsychologische stadia en het stadiadenken in het algemeen (een typische exponent van het Westerse duale denken) in vraag durven stellen.

Een andere noemenswaardige psycholoog van wie we de ideeën kunnen verbinden met het poppenspel is Piaget (1896-1980).

Piagets theorie deelt het kind-zijn op in verschillende leeftijdsblokken volgens het niveau van abstract vermogen.²⁹⁸ Deze indeling loopt opmerkelijk gelijk met de verschillende leeftijdscategorieën die men in heel wat literatuur onderscheidt inzake poppenspel,²⁹⁹ zeker betreffende de richtlijnen van het spel door de kinderen zelf.

In de sensori-motorische periode (0-2 jaar) wil het kind alles met zijn zintuigen waarnemen en ontdekken. De ervaringswereld van baby’s kan worden beschreven als een cyclus van zintuiglijke ervaringen en motorische handelingen.³⁰⁰ De poppen waarmee we spelen zijn voor deze leeftijdsgroep dan ook zacht en visueel aantrekkelijk en hun bewegingen worden door synchrone auditieve klanken ondersteund.

Het preoperationeel denken (2-6/7 jaar) in het volgende stadium kenmerkt zich door het gebruik van taal en het via deze taal innerlijk gaan representeren. Deze representaties van de buitenwereld zijn echter nog sterk verbonden met wat het kind rechtstreeks heeft waargenomen. Er is sprake van ‘role taking’ maar nog niet van ‘perspective taking’. Er is nog steeds een zeker egocentrisme aanwezig. In het poppenspel kan al een echt maar niet te complex verhaal worden verteld.

²⁹⁸ ‘Indeling = 0-2 jaar, 2-7 jaar, 7-12 jaar en 12-15 jaar.’ Uit: VERHOFSTADT-DENEVE, L., VAN GEERT, P. & VYT, A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, p. 171.

²⁹⁹ “Een vervolghet verhaal, dat werkt ook, zeker bij ouderen. Weet je wie dat de vorige keer gekomen is? En wat was er gebeurd?... Zij kunnen dat al onthouden, dat mag zelfs een week later zijn. De kleintjes niet, hun concentratie, geheugen is niet zo lang, de spanningsboog mag ook niet zo lang zijn. Het moet kort en krachtig zijn. Bij kleintjes is dat meer de overgang van iets dat echt is naar iets abstract. Een pop is abstract voor een kind, maar echt is echt. Een echte olifant is anders dan een olifant in een boekje. (voorbeeld eekhoorn, pinguïn veel groter dan in het echt) Blijven stimuleren naar zo veel mogelijk écht. Vanuit leefwereld van kinderen.” (Maria Vervisch)

³⁰⁰ BEYERS, W. (2007). *Psychologie van de adolescentie/Psychologie & Sociologie van de jeugd*. Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent, slides.

Daarop volgt het concreet operationele denken (7-11/12 jaar). In deze fase wil het kind dingen ordenen, analyseren en verzamelen. De perspectiefneming is nog steeds niet volledig ontwikkeld, het knoopt nog steeds aan bij concrete en zichtbare zaken in zijn omgeving (bijvoorbeeld: ‘wat wil je later worden?’). Het actief laten meedenken en mee zoeken met het verhaal lijkt me hier wel belangrijk. Kinderen van deze leeftijd willen worden uitgedaagd in hun cognitief vermogen.

In het laatste beschreven stadium ‘het formeeloperationeel denken’ (vanaf 12 jaar) ten slotte staan hypothesevorming, zelfreflectie, experimenteel denken en het abstracte denken centraal. Het denken kan betrekking hebben op dingen die niet direct zichtbaar zijn en er is zodoende ook een verandering van inhoudelijke belangstelling (dingen ver van hun bed, wereldproblemen, het milieu, oorlog...).

Deze verruimde wereld van interesse moet ook voelbaar zijn in het poppenspel. Misschien kan dit ook als verklaringsgrond gelden waarom poppenspel de jongeren van deze leeftijd minder aanspreekt. Ze vinden de poppenkast te klein en willen eruit breken.

Over deze verschillende fasen heen en doorheen heel Piagets theorie speelt ‘het spel’ een erg belangrijke rol.

Piaget stelt dat kinderen leren denken door het spelen en (tezelfdertijd) praten.

*“Kinderen vormen hun begrippen door handelend bezig te zijn en daarbij te praten. Vooral wanneer kinderen zelf de poppen hanteren (na een geleidelijke groei daartoe) komt dit tot uiting. Ook de dialoog evolueert van zeer summier reacties bij de jongste kleuters, naar een rijker taalgebruik bij ouderen en wel in allerhande situaties, eventueel uitmondend in ‘het bedenken van een eigen ontknoping’ en het zelf-spelen.”*³⁰¹

Het spel is niet alleen bevorderend voor de taal (en zo ook voor het denken) maar ook voor het cognitieve, morele en emotionele denken.³⁰²

In het symbolische spel, zoals Piaget dit noemt, kan het kind iets abstracts vervangen door iets anders, dat aanwezig en beschikbaar is. Diep in zijn hart wordt dit een ‘ersatz’, een nabootsing van het abstracte. Het symbolische spel maakt het mogelijk te onderzoeken wat je dwarsligt. Ook de angsten worden bezworen, “het afwezige” kan immers beangstigend zijn. Want het is ongrijpbaar, gewoon omdat je geen woorden hebt om het te definiëren. De wolf kan bijvoorbeeld de plaats innemen van de onduidelijke angst. En dan is de harige pruik welkom omdat die op zijn beurt de wolf kan vervangen.

Die pruik kan ook dingen opeten, maar ze daarna weer uitspuwen. Het gevreesde einde is dus niet langer fataal. Het kind krijgt er vat op in dit tussenland dat niet helemaal ‘echt’ is en ook niet helemaal gedroomd. De kinderpsychoanalist D. W. Winnicott schrijft in zijn beroemde boek ‘Spel en werkelijkheid’ over het belang van dit ervaringsveld waar het kind zijn relatie

³⁰¹ DE PRINS, K. (1992). Spelvormen. Het poppenspel. *School en klaspraktijk*, 33 (3), p. 33.

Zie meer:

‘Het spel, DE wezenlijke behoefte van de kleuter, is dan ook van het grootste belang voor de ontplooiing van de taalcreativiteit.’ Uit: RUYSEVELTS, J. (1974). Onderzoek naar de evolutie van het creatief taalvermogen bij kleuters in verband met poppenspel (I). *De opvoeder*, 71 (22), p. 448.

‘De taal stimuleert het denken (en niet omgekeerd J. Piaget).’ Uit: BERVOETS, M. (s.d.). *Het poppenspel in de kleuterschool*. Mechelen: Het Poppenspel, p. 2.

Interessant: verhouding met Vygotsky: De verbinding tussen taal en denken: eigenaardig: zowel Piaget (denken stimuleert de taal) en Vygotsky (de taal stimuleert het denken) worden aangewend om de band te verklaren.

³⁰² FEIN, G. (1980). *Doen alsof: sociale communicatie, perspectief nemen en sociaal zelf*. In: *Compendium Spel en Speelgoed*. Alphen aan den Rijn: Samson, p. 5-20.

Zie ook: BOER, N., KRUIK, L., NIJEMANTING, S., VERMEIJ, H. & WESTRA, N. (2006). Van manipulerend spel naar rollenspel. *De wereld van het jonge kind*, 34 (3), p. 87-89.

met de wereld opbouwt en waar hij ook het gevoel krijgt dat “het leven de moeite waard is geleefd te worden”.³⁰³

Ook dit symbolische spel ontvouwt zich in verschillende stadia. Kinderen in de preoperationele denkfase genieten van het individuele symbolische spel. Ze kunnen met poppen spelen en rolgebonden handelen maar komen nog niet toe aan een echt rollenspel, of een gedeeld symbolisch spel. Dit manifesteert zich pas bij kinderen in de concreet-operationele denkfase.³⁰⁴ Het spelen van een gedeeld symbolische spel zou volgens Piaget ook wijzen op een vorm van *school readiness* (bij de overgang van kleuter naar lager onderwijs). Leerlingen die het symbolische spel natuurlijk spelen zouden de capaciteit bezitten om verbanden te leggen, noodzakelijk bij de start van het lees- en rekenonderwijs.³⁰⁵

Doordat onder meer Piaget het belang van het spel voor de latere ontwikkeling predikte werd het spel sindsdien ook onvoorwaardelijk in de kleuterschool opgenomen.³⁰⁶

Minder bekend is Piagets theorie over de morele ontwikkeling, waarin hij het onderscheid maakt tussen heteronome en autonome moraliteit. Het lijkt me interessant om deze theorie samen met de morele-oordeelsvermogen-theorie van Kohlberg (1927-1987)³⁰⁷ als uitgangspunt te hanteren om de aanwezige moraliteit in hedendaagse poppenspelstukken aan af te wegen. De overgang van een heteronome of extern opgelegde moraliteit naar een autonome of geïnternaliseerde moraliteit moet niet alleen binnen een bepaald tijds kader over verschillende leeftijdsgroepen worden geschetst, maar vooral historisch en etymologisch onderzocht worden. Ik weet immers niet of deze scheiding zich zo eenzijdig toont: zowel volwassenen als kinderen worden moreel opgelegd om zelf moreel te denken. Hoe autonoom leven we dan?

Ook de theorieën van Freud (1856-1939) en navolgend Erikson (1906-1994) inzake de ego-ontwikkeling zou je met de verschillende poppenspelstadia kunnen verbinden.

Het driejarige kind is nog erg egocentrisch en zou dus het meest genieten van kleinschalige poppenspelen waar hij zich persoonlijk voelt aangesproken. Het vijfjarige kind daarentegen is evenwichtiger en sociaal gevoeliger. Grootschaligere poppenspelen met meerdere spelers, poppen en groepsactiviteiten (samen iets zingen voor de pop, allemaal samen in de handen klappen) zijn op hun plaats. Door zijn verhoogde concentratie, stabiliteit en afgebouwde

³⁰³ HOFFMANN, E. (1995). De pop in de reëducatie? *Figurentheaterkrant*, 12 (5), p. 42.

Zie ook het voorwoord van Piaget over het belang van het poppenspel voor het kind in: RAMBERT, M. L. (1969). *Das puppenspiel in den Kinderpsychotherapie*. Munchen/Basel: Ernst Reinhardt.

³⁰⁴ FIJMA, N. & POMPERT, B. (1995) Van poppenhoek tot huishoek. *De wereld van het jonge kind*, 23 (4), p. 133.

³⁰⁵ HOFFMANN, E. (1995). De pop in de reëducatie?, *Figurentheaterkrant*, 12 (5), p. 42.

³⁰⁶ Zie onder meer: RAMBERT, M. L. (1969). *Das puppenspiel in den Kinderpsychotherapie*. Munchen/Basel: Ernst Reinhardt.

³⁰⁷ Vier stadia:

1. heteronome moraliteit (voor 10 j): gebaseerd op simpele redeneringen (wie steelt gaat de gevangenis in sowieso)
2. individualistische instrumentele moraliteit (10-14j): ‘leven en laten leven’, dat moet je zelf weten
3. interpersoonlijke normatieve moraliteit (adolescenten): afhankelijk van sociale goedkeuring/afkeuring
4. moraliteit van het systeem (vanaf 24 j dominant): slecht is wat maatschappelijke orde in gevaar brengt
5. moraliteit gebaseerd op mensenrechten en maatschappelijk welzijn
6. moraliteit van algemene en abstracte ethische principes

Uit: BEYERS, W. (2007). *Psychologie van de adolescentie/Psychologie & Sociologie van de jeugd. Onuitgegeven*. Gent: Universiteit Gent, slides.

egoïsme zou het kind nu ook beter in staat zijn om een poppenspelletje te spelen met medeleerlingen.³⁰⁸

Alhoewel niet alle genoemde ontwikkelingspsychologen specifiek het poppenspel behandelden, meen ik wel dat hun theorieën het denken over het kind en zijn opvoeding, en zo ook de theorie rond poppenspel beïnvloedden.

Dit alles kadert natuurlijk binnen een bredere beweging van problematisering en professionalisering die de pedagogiek en het kind steeds sterker meevoert.

In adviesliteratuur, vooral in het midden van de vorige eeuw, citeert men graag professoren en psychologen om eigen standpunten te legitimeren.

De mogelijke invloed van psychologie zo'n 50 jaar terug kan ik illustreren aan de hand van het verslag van het festival gehouden te Rome in 1961.

Tijdens dit festival werden heel wat interessante vragen opgeworpen, die de zorgen van die tijd (opmerkelijke gelijkenis met de concerns van vandaag!) weergeven:

- Is het een voordeel, nadeel of noodzaak om zo verregaand te differentiëren?
- Is het een voordeel, nadeel of noodzaak dat er vaststaat wat een tweejarige, een driejarige, ... kan?
- Moet er een bepaalde minimumleeftijd worden vastgelegd om naar poppenspel te kijken?

Deze laatste vraag werkt men verder uit. Men bespreekt de verschillende poppenspelen voor de verschillende leeftijden en vertrekt daarbij vanuit psychologische veronderstellingen en theorieën. Bijvoorbeeld:

- *E noto che a tre anni i bambini non sono capaci di distinguere l'essenziale dal non importante. E vero questo?*
- *Is het waar dat kinderen van drie jaar niet geïnteresseerd zijn in de karakters van de personages maar enkel in de actie? Is het waar dat deze kinderen de relaties (van tijd, van plaats en causaliteit) niet begrijpen, zoals psychologen bevestigen? Kennen de kinderen de noties van tijd niet? Nemen kinderen tot zeven à acht jaar enkel de particuliere gebeurtenissen op?*
- *De psychologen bevestigen dat tot aan 5 jaar het kind de realiteit niet scheidt van de fantasie. De realiteit is voor het kind telkens nieuw. Het kind wil deze herkennen en gelooft deze te herkennen in een fabel. Het slaagt er niet in het onderscheid te maken tussen de realiteit en een fabel.*
- *De capaciteit om zich te concentreren is gelimiteerd. Maar is het waar dat een kind van zes zich niet langer kan concentreren dan 15 minuten en een kind van zeven niet langer dan 20 minuten? Wat zijn de gevolgen daarvan? Een verplichte pauze na 15-20 minuten?*
- *Psychologen bevestigen dat enkel zesjarigen twee of drie parallelle acties kunnen volgen in een verhaal, en slechts vanaf 12 jaar mogen dit er vier zijn. Maar wat zijn uw ervaringen?*

Ze stellen de psychologische theorieën in vraag en trachten die te verbinden met de praktijk. Dit wijst wel op een mogelijke invloed, maar ook op een kritische ingesteldheid.

Vandaag menen velen dat ze vanuit de ervaring vertrekken (tips voor poppenspel worden nu naar eigen zeggen uit een eigen persoonlijke praktijk gedestilleerd), maar ze vergeten de achterliggende theorieën die ze (vaak onbewust) hanteren, in rekening te brengen.

³⁰⁸ BURM, R. (1983). Evolutie in de kleuterschool. *De opvoeder*, 80 (9), p. 200.

Voor verder onderzoek zou ik opteren voor een ‘nieuwe start’, niet zomaar vertrekken vanuit de theorie of de praktijk, maar vanuit de verbinding daartussen. Wel inductief werken, zoals velen nu promoten, maar tegelijk de theorie in kaart brengen. Alleen zo, denk ik, kunnen hiaten, contrasten, verbindingen en nieuwe theorieën en praktijken worden opgespoord.

Maar niet enkel de (ontwikkelings)psychologie en ruimer de professionele-problematiserende kijk op het kind bespoedigen het differentiëren. Ook de postmoderne cultuur die de individualiteit en de gedifferentieerde beleving aanmoedigt speelt een rol. Men ziet leren als een proces van beleven en beschouwt ieders leren en beleven als uniek. Er is ook een nieuw soort relatie tussen opvoeder en opvoeding ‘onstaan’, die in zeker opzicht verdacht commercieel aandoet: de trend van cliënttevredenheid en de economische aanname dat ‘de organisatie er moet zijn voor zijn cliënten en niet omgekeerd’ zijn ook het onderwijs binnengeslopen.

En ik vraag me aldus af: Wat is het doel van die gedurige differentiatie, is het een goede of noodzakelijke of onomkeerbare zaak? Gaat men binnenkort ook differentiëren naar geslacht of sociale klasse?

En maken we het onszelf niet ontzettend moeilijk door enerzijds de individuele beleving te promoten en anderzijds te blijven geloven dat onze zoektocht naar de belevingswereld van ‘hét kind van die leeftijd’ iets kan opleveren?

Paul Contryn vertelde me hoe vroeger voorstellingen werden gegeven voor kinderen tussen 6 en 14 jaar, een utopische gedachte in het licht van vandaag.

Dat het pedagogische spel soms sputtert is misschien verbonden met de verdwijning van gedeelde belevingen binnen ‘een gemeenschap’ als deze zich nog zo mag noemen.

6. Het Doel

*“Zo heeft het kinderlijk werk en vermaak op velerlei manieren mijn fantasie en voorstellingsvermogen, de verbeeldingskracht en een zekere techniek geoefend en bevorderd, zoals misschien op geen andere manier had kunnen gebeuren in zo’n korte tijd, in zo’n kleine ruimte en met zo weinig kosten.” (Goethe over poppenspel in het eerste deel van ‘Dichtung und Wahrheit’)*³⁰⁹

Het poppenspel vervult een functie in een bepaalde gemeenschap in een bepaalde tijd. Naarmate de gemeenschap en de tijd veranderen, zal ook de functie aan wijziging onderhevig zijn. Bovendien is zijn doel vrijwel nooit enkelvoudig, maar wel samengesteld uit verschillende factoren.³¹⁰ Ik bespreek enkel de functies in klasverband.

6.1 Eerste helft 20^{ste} eeuw: leiden tot de norm

De opkomst van het pedagogisch poppenspel stond duidelijk in het teken van de ontwikkeling van het volk. Zijn functie was om het volk –op een aangename en ontspannende manier- te leiden tot de norm.³¹¹

De hele eerste helft van de 20^{ste} eeuw staat deze functie centraal. Het poppenspel wordt gehanteerd in de klas om de (katholieke) norm bij te brengen. Hierbij doel ik niet alleen op de strikt zedelijke vorming (wat wel duidelijk aanwezig was) maar ook op de normen in andere richtingen als taalgebruik of handenarbeid. Poppenspel was slechts een instrument om de norm te bevestigen en over te brengen. Naast deze functie werd poppenspel ook vaak ingezet als ontspanning. Maar ook tijdens deze ontspanning werd ‘de norm’ nooit uit het oog verloren. Enkele fragmenten van scenario’s uit die tijd illustreren dit:

Uit ‘Mieken mizerie’:

*“Begrijpt ge nu waarom de menschen mij Mieken Mizerie noemen? Ja, ja! Ik kan daar niets aan veranderen. O.L. Heer heeft mij zóó geschapen. En zóó moet ik ook door de wereld komen.”*³¹²

Uit ‘Tijl en zijn auto’:

“Tijl is de eerste in Sprookjesland die per auto rijdt. Een auto is soms gevaarlijk. Kinderen, weest voorzichtig langs de straat; Ge moet altijd goed uitkijken, links en rechts, vooraleer de

³⁰⁹ KAMPMANN, L. (1970). *Poppenkastpoppen*. De Bilt: Cantecler, p. 4.

³¹⁰ Zie onder meer : RUYSEVELTS, J. (1974). Onderzoek naar de evolutie van het creatief taalvermogen bij kleuters in verband met poppenspel (I). *De opvoeder*, 71 (22), p. 449.

³¹¹ ‘Dans un rapport présenté en 1905 à l’Académie des Belles Lettres et des Arts de Rouen, le docteur Delabost, parlant du “théâtre enfantin envisagé comme procédé pédagogique”, racontait comment il avait été amené en 1885 à utiliser les marionnettes sur un plan pédagogique. Encore, les préoccupations du docteur Delabost ne sont elles pas celles des éducateurs d’aujourd’hui, car il envisage seulement l’utilisation des marionnettes pour faire acquérir aux enfants un certain nombre de valeurs morales.’ Uit : CHANCEREL, L. (1942). *Les Marionnettes Scoutes*. *Routier*, 16 (153), p.7.

³¹² DE HORNOIS, G. (1943). *Mijn poppenkast. Een werkboek*. Leuven: Davidson, p. 153.

straat over te stappen. Speelt niet met een bal langs de straat. Als ge met uw auto speelt in de klas, moet ge oppassen dat ge niemand omver rijdt. Zult ge voorzichtig zijn?”³¹³

Joris Dewaele, auteur van dit laatste fragment meent dat het verzorgde spel een weergaloos middel is om te leren. “*Het zet aan tot interpretatie van het zieleleven van anderen; het verplicht tot voortdurende zelfcontrole, zowel wat de houding als de taal betreft; het ondersteunt vorming van het geheugen en een zuivere uitspraak, terwijl het de ploeggeest ontwikkelt en volgzzaamheid vergt.*”³¹⁴

Vanaf de jaren ‘50-‘60 zien we een lichte kentering in de functie van het poppenspel. Het poppenspel wordt steeds sterker ingezet voor bepaalde vakken.³¹⁵

Zijn verbinding met de promotie van ‘de moedertaal’ groeit. Dit merken we onder andere aan de officiële leerplannen ‘moedertaal’ die meer frequent rapporteren over het gebruik van de poppenkast.

De verbinding ‘moedertaal’ en ‘poppenkast’ zal sindsdien nooit meer worden verbroken. In de loop der jaren werd de kracht van het poppenspel op de taalontwikkeling van een kind steeds dieper uitgespit. Doorheen de jaren is er niet echt een accentverschuiving, maar eerder een conceptuele uitbreiding van deze functie ‘ontwikkeling van de taal’, toegeschreven aan het poppenspel, waarneembaar.

In de beginperiode zag men het poppenspel vooral als promotievoertuig van het ABN en als woordenschat aanbieder.³¹⁶ Vanaf de jaren ‘70 breidt men deze functie uit en durft men het poppenspel beschouwen als platform voor de ontwikkeling van verbale expressie en creativiteit.³¹⁷

Vandaag wordt zijn mogelijke functie nog ruimer geacht en werkt poppenspel door op de vier domeinen van taal (lezen, luisteren, spreken en schrijven).

³¹³ DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond (Opvoedkundige brochurenreeks nummer 64), p. 28.

³¹⁴ DEWAELE, J. (1959). *Voor het voetlicht*. Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond (Opvoedkundige brochurenreeks nummer 67), p. 5.

Zie meer: VAN ES, F., BOES, J. & VERLODT, L. (1943). *De magie van het poppenspel*. Gent: Bond der Oostvlaamsche Folkloristen, p. 9 en p. 17-18.

³¹⁵ Ook wordt de poppenspelinhoud steeds didactischer en meer ingebed in het schoolse project, net zoals de jeugdliteratuur. ‘Door de leerplicht (1914) werd de lectuur nog katholieker en meer ingebed in een pedagogisch-didactische, schoolse sfeer.’ Uit: DEPAAPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 322.

Voorbeelden: verkeersles met Kasperl

³¹⁶ Alhoewel sommige bronnen deze functie wel al vroeg durven verruimen:

‘Het poppenspel is voor het kind ZICHTBAAR GEWORDEN TAAL. Het begrijpen van situaties verloopt vlotter. Dialogen zijn bevattelijker en liefst worden de kinderen zelf betrokken in een dialoog, omdat zij zich opgenomen voelen in het gebeuren. De taal wordt hier werkelijk VAT-BAAR, beleefbaar, bijna materieel-stoffelijk.’ Uit: BERVOETS, M. (s.d.). *Het poppenspel in de kleuterschool*. Mechelen: Het Poppenspel, p. 4. ‘Zijn humor boeit de kleinen en groten. Lot en leven van Jan Klaassen tot stof voor een schoolleerboek te verwerken en te verdichten was mijn doel. Dit boekje wil zijn een leesboek voor het derde leerjaar van de lagere school.’ Uit: HAZELAAR, J. A. (1926). *Het boek van Jan Klaassen. Een extra boek voor het 3^e leerjaar Lager Onderwijs*. Bussum: C. A. J. Van Dishoeck, p. 5.

‘For all ages, free and clear speech is easily encouraged by making use of the children’s enthusiasm for puppetry.’ Uit: SAUNDERS, E. F. (1950). *Puppetry in schools*. London: Sit Isaac Pitman & Sons, LTD, p. 98.

³¹⁷ ‘Het aanwenden en gebruiken van de creativiteit op taalgebied is vrij recent. (bijvoorbeeld door te rijmen, verhalen te improviseren, raadselspelletjes, woordassociaties).’ Uit: RUYSEVELTS, J. (1974). Onderzoek naar de evolutie van het creatief taalvermogen bij kleuters in verband met poppenspel (I). *De opvoeder*, 71 (22), p. 448.

De ontwikkeling van een actieve luisterhouding is onontbeerlijk. Via poppenspel leren kinderen geconcentreerd, persoonsgericht en verwerkend luisteren.

De kinderen leren reageren op de rolinleving van elkaar door communicatieve elementen en talige en niet-talige boodschappen te integreren in hun dialoog. Ze leren boodschappen verwerken, beoordelen en integreren.³¹⁸ Via poppenspel ontwikkelen de kinderen de wil en de durf om te spreken. Ze leren gericht te spreken naar een persoon, naar een inhoud, naar een situatie. Door hun pop een eigen karakter en een eigen stem te geven realiseren de kinderen een expressief en creatief spreekgedrag.³¹⁹

Ook lezen en schrijven worden verbonden aan het poppenspel.

In het kleuteronderwijs kan een klaspop de leerlingen begeleiden en motiveren bij het voorbereidend schrijven en lezen. Een slangpop komt sissend te voorschijn bij het leren schrijven van de S³²⁰ en Pinkie leerde de jongsten ronde letters schrijven met zijn bolhoed.

In de eerste graad van het lager onderwijs kunnen aan de hand van het poppenspel de leeslesjes worden voorbereid, via het aanbrengen van de nieuwe woordjes. In tegenstelling tot bij een gewone vertelling (wat bij vele hedendaagse taalmethodes aangewezen wordt als voorbereiding op een nieuwe leesles) krijgen abstractere woorden als ‘wie’ of ‘dan’ een levendiger dimensie.³²¹

Via poppenspel kan ten slotte ook de woordenschat worden uitgebreid. De passieve woordenschat wordt verrijkt omdat jonge kinderen nu eenmaal veel taal verwerven door te luisteren. Ook de actieve woordenschat neemt toe, omdat de kinderen uitgenodigd worden tot dialoog.³²²

Deze aanname opent perspectieven om poppenspel ook te hanteren als instrument om de schooltaal³²³ of een tweede taal te promoten.

Een taal aanbrengen via het poppenspel is geen nieuw concept. Het werd reeds in de jaren ‘70 gehanteerd om de leerlingen Frans bij te brengen.³²⁴

Maar het kent dezer dagen wel een sterkere verspreiding:

- ‘Teater Taptoe’ toerde in het kader van de lessen Nederlands door Wallonië, om er middels spektakel de Waalse schoolkinderen in levend contact te brengen met de Nederlandse taal.³²⁵

³¹⁸ ‘Verwerken en beoordelen en integreren van boodschappen: niet-talige boodschappen beoordelen door de fonetisch-fonologische aspecten ervan te herkennen, a.d.h.v. poppenspelletje over een vogeltje.’ Uit: C. D. R. (1991). Luisteren is meer dan horen. *De opvoeder*, 88 (7), p. 148-149.

³¹⁹ Zie ook: DE PRINS, K. (1992). Spelvormen. Het poppenspel. *School en klaspraktijk*, 33 (3), p. 31-35.

‘If a child is to read well he must be able to speak well, and there is no better way of procuring free, natural, fluent speech than by letting a child express himself freely without supervision with a puppet.’ Uit:

BERESFORD, M. (1966). *How to make puppets and teach puppetry*. London: Mills&Boon, p. 63.

³²⁰ JANSSENS, B. (1988). Poppenspel in de kleuterschool. *Pedagogisch Periodiek*, 95 (27), p. 327.

³²¹ DE PRINS, K. (1992). Spelvormen. Het poppenspel. *School en klaspraktijk*, 33 (3), p. 34.

³²² MARIËN-VAN BORM, S. Zelf poppenkastverhalen maken. *Kleutermagazien*, 19 (4), p. 4.

‘Maak van de gelegenheid gebruik om enkele nieuwe woorden aan te brengen. Wat de poppen zeggen is voor de kleuter ‘evangelie’.’ Uit: VERMEULEN, R. (1990). Poppenspel: speel goed met goed speelgoed. *De opvoeder*, 87 (18), p. 410.

Taalschatverruiming: zie DE PRINS, K. (1992). Spelvormen. Het poppenspel. *School en klaspraktijk*, 33 (3), p. 33.

³²³ Zie onder meer: Koning Kevin. (2006). *Poppenspel in de klas*. s.l.: s.n, p. 9.

³²⁴ ‘Many children are now taught French in school and it’s sometimes difficult to make the children converse. The master should enlist the help of puppets, for often the children will make their puppets talk French when they will not exchange the same sentences with another child. It makes a variation if the teacher sometimes uses puppets for the practice of verbs or the introduction of grammar; a puppet can be made to repeat anything, and if necessary the puppet can be singularly stupid so that the rule can be explained to him again and again slowly and carefully...’ Uit: BERESFORD, M. (1966). *How to make puppets and teach puppetry*. London: Mills&Boon, p. 69.

- Er worden extra activiteiten voor taalzwakke en allochtone kinderen georganiseerd bij de vertel-speeltafel (soort van tafelpoppenspel.)³²⁶
- Leerkrachten in opleiding worden verplicht een pop te hanteren om een vreemde taal te introduceren bij jonge kinderen, in het kader van de taalinitiatie Frans.³²⁷

Veelal wordt de stimulans van een combinatie van deze vier domeinen (lezen, schrijven, spreken en luisteren) beoogd.³²⁸ Een schitterend voorbeeld daarvan vond ik in het unieke document 'Marionnettes et la Pédagogie' van Annie Gilles (1973). Hierin wordt de waarde van het poppenspel voor het taalonderwijs in de secundaire school toegelicht. Via het poppenspel zou men de leerlingen kunnen aanzetten om van literatuur te genieten én tegelijkertijd een kritische analytische blik op de literatuur te ontwikkelen. Door het omzetten van literaire teksten in een poppenspel moeten leerlingen de teksten meerdere keren doorlezen en analyseren (stillezen, luidop lezen, bergrijpend lezen en kritisch lezen). Ze moeten de tekst samen voor een deel herschrijven en een nieuwe plot creëren (stellen en luisteren naar elkaar). Daarna verdelen ze de rollen en voeren ze de tekst op (spreken en luisteren). Het construeren van een gemeenschappelijk product op basis van de literaire teksten verhoogt de verbondenheid tussen de leerling, zijn medeleerlingen en de teksten. Iedereen kan zich valoriseren binnen dit creatieve begeleide proces.

Vanaf de jaren '50 wordt poppenspel ook vaker geïntegreerd in de lessen handenarbeid.³²⁹ En ook daar merken we, naarmate de jaren '60 voorbij schrijden, een loskomen van de norm en een sterkere nadruk op het zelf (creatief) ontwikkelen van poppen, decors, enzovoort.³³⁰

Andere vakken waarin de poppenkast een rol speelde, zijn aardrijkskunde, geschiedenis³³¹ en verkeersopvoeding. Dit laatste ontwikkelde zich natuurlijk parallel met de opkomst van het verkeer.³³²

Het is opvallend hoe verregaand de aanpassing is van de pop aan een bepaald vak, zeker vandaag de dag: als men bijvoorbeeld over 'veiligheid' leert, speelt men een poppenspel met

³²⁵ EPPERZEEL, J. (1987). School en theater; de duizendvoudige ervaring van 'Teater Taptoe'. *Persoon en Gemeenschap*, 40 (3), p. 505.

³²⁶ WOUTERSE-SCHMITZ, M. (1999). Het verhaal van Stippie en Jan. *Praxis-bulletin*, 10 (1), p. 26-29.

³²⁷ Interview Jan Missine.

³²⁸ Zie ook: BUYCK, A. (1984). De kleuterschool als taalspeelplaats. *De opvoeder*, 80(2), p. 34-35.

³²⁹ 'Poppenspel is positief want je maakt iets uit hout, iets dat waarde heeft, dat kan gebruikt worden, die creatie, dat scheppen is belangrijk!' Vrij vertaald uit: ALLEN, B. (1937) *Puppetry and puppet plays for infant, junior and seniors*. London: Allman & son, LTD, p. 112.

'Poppenspel is verbonden met 'handy problems in modeling, costuming, carving and painting.' We need to bring back those essentially dramatic qualities which are the real heritage of the puppet.' Uit: BALCHELDER, M. & MICHAEL, V. (1947). Hand-and-rod puppets, adventures in education. *Fine and applied arts series*, 1 (1), p. 1.

³³⁰ Zie onder meer:

Fröbel: BERVOETS, M. (s.d.). *Het poppenspel in de kleuterschool*. Mechelen: Het Poppenspel, p. 6.

Creatieve arbeid: COLLA, P. (1988). Het poppenspel heeft ook burgerrecht in de lagere school. *Pedagogisch Periodiek*, 95 (30), p. 383-385.

'Bij het maken van poppen kunnen kinderen hun wildste fantasieën gestalte geven, met vaak verrassende resultaten.' Uit: D'HONDT, M. (1971). *Het traditionele poppenspel in België*. In: *Internationaal poppenfestival*. Amsterdam: Muller's Drukkerij, p. 7.

³³¹ Zie onder meer: VAN EYLEN, J. & WUYTS, L. (1967). *Klassepraktijk met poppenspel*. Antwerpen: De Sikkel, p. 37 e.v.

³³² Zie: HAENEN, B. J. (1956). *Verkeersavonturen van Jan Klaassen*. 's-Hertogenbosch: L.C.G. Malmberg.

een rode en groene lamp, in de wiskundeles speelt men met een min- en plusteken, in de muziekles met muzieknoden, enzovoort.³³³

Alhoewel het poppenspel zich dus uitbreidt naar andere vakken zijn de norm en de katholieke moraal nog sterk aanwezig. En eigenlijk kun je stellen dat die tot op vandaag de dag nooit meer volledig zullen verdwijnen.³³⁴ De nadruk ligt veelal op de vermakende functie van het poppenspel, maar tussen de regels door worden heel wat klassieke waarden zoals eerbied, respect en inzet meegegeven.³³⁵

³³³ SIMS, J. (1978) *Puppets for dreaming and scheming. A puppet sources book*. Early Stages USA: California. p. 11-12.

³³⁴ Zie voorbeeld:

NELE. (1973). Voor de poppenkast: kabouter Willewouter en de hommel. *De opvoeder*, 70 (7/8), p. 172-174.

BERVOETS, M. (s.d.). *Het poppenspel in de kleuterschool*. Mechelen: Het Poppenspel.

COLLA, P. (1988). Het poppenspel heeft ook burgerrecht in de lagere school. *Pedagogisch Periodiek*, 95 (30), p. 383-385.

‘Positieve levenshouding als het verhaal een dusdanige moraal heeft dat het rechtsgevoel bevestigd wordt.’ Uit:

VAN SCHIE-BIESTA, M. (2005). Juf, juf, Diederik roept! *De wereld van het jonge kind*, 28 (1), p. 28.

³³⁵ BOULLART, G. (2005). *Popgepast*. Waasmunster: Abimo Uitgeverij, p. 20.

6.2 Jaren '70- '80: meer en nieuwe functies

Vanaf de jaren '70-'80 multipliciert men de functies van het poppenspel.

6.2.1 Verbeelding, expressie en creativiteit

Waar het onderwijs voorheen nogal afkerig stond tegenover verbeelding en zelfexpressie³³⁶, groeit vanaf de jaren '70 het geloof in de kracht van fantasie. Men raakt overtuigd van het belang om de ontwikkeling van expressie en verbeelding bij jonge kinderen te stimuleren, en ziet poppenspel daartoe als een geschikt instrument.

Een pop opent een magische wereld waarin het kind zijn fantasie gemakkelijk kwijt kan. Een pop kan zijn wat je maar wil en dingen doen die voor elke mens onmogelijk zijn zoals vliegen, verdwijnen en toveren. Samen met woord en beweging gaat ze een heel eigen leven leiden.³³⁷ Door de personages kan het kind zich laten gelden, zich volledig uitleven en beklemmende gevoelens afreageren en wordt aan zijn sterke verlangen naar de fantasiewereld voldaan.³³⁸

Poppenspel vraagt zowel van de speler als de kijker een behoorlijke dosis verbeeldingskracht. Het spel op zich vormt een uitdrukking van het innerlijke zelf.

In het tijdschrift 'De Opvoeder' verscheen in 1974 een tweeledig artikel over een onderzoek naar de evolutie van het creatief taalvermogen in verband met poppenspel. Dit artikel pleit voor de stimulatie van de drang naar zelfrealisatie bij kleuters via het spelend ontdekken van mogelijkheden. Inspecteur L. Cortebeek prijst het promoten van de creativiteit: 'Wie de creativiteit als doel stelt schenkt de kleuters de mogelijkheid zichzelf te affirmeren en te manifesteren op weg naar de zelfvorming, hun mogelijkheden te ontdekken en te ontplooiën op alle terreinen van de menselijke persoonlijkheid: de buitenwereld en de anderen te ontdekken, wegen en middelen te vinden om zichzelf te vormen en anderen van dienst te zijn. En bij dit alles voegen we dan de vreugde van het zelf maken, zelf vinden, zelf doen, de zelfvoldoening bij het vinden of realiseren na de worsteling met de materie en de vorm. Voldoening en succes zijn motoren in functie van de vorming en de opvoeding.'³³⁹

6.2.2 De pop als medium

*'With you as a master teacher, adroit in the arts and adept in educational method, you and your puppets may become an unbeatable teaching team, for puppetry is versatile in form and adaptable to teaching. 'puppets are for doing what you want to do and somebody won't let you, or you can't!'*³⁴⁰

³³⁶ CONTRYN, J. (s.d.). *Het poppenspel in Europa, zijn geschiedenis in een notedop*. Mechelen: School voor het poppenspel, punt 74.

³³⁷ DE SCHUTTER, M., EELEN, E., GEENS, S. & VAN WEVERBERG, W. (1990). *Spelen met versjes*. Antwerpen: Standaard educatieve uitgeverij, p.6.

³³⁸ RUYSEVELTS, J. (1974). Onderzoek naar de evolutie van het creatief taalvermogen bij kleuters in verband met poppenspel (I). *De opvoeder*, 71 (22), p. 449.

³³⁹ RUYSEVELTS, J. (1974). Onderzoek naar de evolutie van het creatief taalvermogen bij kleuters in verband met poppenspel (I). *De opvoeder*, 71 (22), p. 447.

³⁴⁰ MYERS, G.J. (1966). *Puppets can teach too. Using puppetry in religious education*. Minnesota: Ausburg Publishing House, p. 7.

*'You are now ready to initiate team teaching with the puppets. First create a simple puppet character, practice and present him to your class or the group that you are instructing or entertaining, and plan each succeeding lesson, allowing enough pupil participation to encourage creativity and learning. Keep the activity in perfect control, directing the natural excitement and interest of your pupils in order to maintain a high quality of production. Soon the magic of puppetry will absorb the drudgery of learning as your fascinating puppets teach for you!'*³⁴¹

Vanaf de jaren '70, en zeker de jaren '80, benadrukt men in de Vlaamse poppenspellectuur ook frequent de kracht van de pop als medium. De pop heeft een functie op zich, zonder verbintenis met bepaalde doelen. De pop is een didactische werkvorm met een hoog rendement, een hulpmiddel bij het leren.³⁴²

"Ik geef ook workshops 'meer met media'. Ik begin daarbij altijd met een stukje poppenkast. Ik wil hen meegeven dat ook poppenspel een zeer krachtig medium is. Poppenspel kan je gebruiken als metafoor, als beeld om iets in te leiden of af te ronden of..." (Steeff Coorevits)

Waar haalt het poppenspel zijn kracht als werkvorm?

Ik onderscheid twee voedingsgronden: de poppen zijn aantrekkelijke modellen én het spel is een natuurlijk leerkanaal.

Poppen spreken kinderen aan. De afstand tussen het kind en de pop is vaak kleiner (en de identificatiemogelijkheden dus groter) dan tussen leerkracht en kind/pop.

Daardoor, steunend op de theorie van Bandura, kan een pop een leerervaring intensifiëren. Wat een pop zegt en doet blijft langer bij. De pop kan door zijn handelen op een duidelijke en suggestieve manier de eigenschap, door de leerkracht gewenst, bijbrengen en illustreren zonder te vervallen in een preek of zedenles.

Men wijst ook vaak op de sterke vertrouwensbasis die het kind met de pop onderhoudt. Kinderen gaan eerder openlijk communiceren met de pop vanuit een vertrouwen gesteund op herkenbaarheid en gelijkheid.³⁴³

"Poppenspel is een heel sterk medium. Wat kinderen tegen poppen vertellen dat is ongelooflijk. Zelfs als je erbij staat." (Koen Crul)

Daarnaast getuigt het poppenspel in zijn combinatie van 'woord, beeld en daad (indien het kind zelf kan spelen)' van enkele succesvolle onderwijskundige principes, zoals 'the dual code principe'. De poppenkast is een visueel hulpmiddel waarin het gesproken woord zichtbaar wordt. In tegenstelling tot het abstracte plaatje in het boek worden de personages erg concreet in het spel, wat vooral voor het jonge kind erg boeiend is.³⁴⁴ De poppenkastpop

³⁴¹ MYERS, G.J. (1966). *Puppets can teach too. Using puppetry in religious education*. Minnesota: Ausburg Publishing House, p. 8.

³⁴² Gids voor het basisonderwijs. (1994). *Poppenkast als didactische werkvorm*. Zaventem: Kluwer Editorial.

³⁴³ 'De kinderen vertellen vaak dingen aan de pop die ze niet kwijt willen aan de leerkracht. Ze beschouwen de pop immers als een wezentje op maat dat ze niet hoeven te vrezen.' Uit: lesmap De Maan 2003-2004: voorstelling: Koning zonder kroon + interview Maria Vervisch.

³⁴⁴ DULFER, A. (1989). Spelen in de poppenkast. *De wereld van het jonge kind*, 16 (8), p. 235.

kan elk onderwerp verlevendigen.³⁴⁵ Hierdoor weet hij langer de aandacht te houden, zeker als het kind zelf de pop hanteert.

“Een oud gezegde luidt immers: ‘horen is vergeten, zien is onthouden, doen is begrijpen’. Dat geeft in het kort weer waarom het poppenspel iedere leerervaring intensificeert.” (Peggy Francis- poppenspeldokter)³⁴⁶

Door de levendigheid wordt ‘de leerstof’ voor de leerlingen ook aantrekkelijk.³⁴⁷ De leerkracht kan het spel hanteren als kanaal om ‘zijn boodschap’ op plezierige en gemoedelijke wijze over te brengen.

Deze ontdekking van de didactische kracht ontbloot tevens mogelijke misbruiken van het poppenspel. Als leraren de kracht van het poppenspel gewaar zijn, bestaat dan niet de kans dat ze zich achter de pop gaan verschuilen of die kracht uitputten?

Ik meen dat een leerkracht wel zijn minder sterke punten kan en mag opvangen door poppenspel te gebruiken, maar dat dit met mate moet gebeuren. Jef Coulembier bekende me dat hij de poppen ‘Jean et Luc’ in de klas introduceerde om zijn eerder zwakke kennis van het Frans op te vangen. Dat kan, zolang deze twee figuren niet de lessen Frans afdreunen.

Poppenspel kan niet alles oplossen en mag ook niet om de haverklap worden aangewend om ‘de vervelende grammaticales én de moeilijke wiskundeles én de luidruchtige muzieklus’ op te vrolijken of te bedaren. Bij overmatig gebruik kan poppenspel zijn kracht verliezen;³⁴⁸ Omdat zijn kracht volgens mij ook deels gevormd wordt door zijn specificiteit en mysterieuze aanwezigheid. Doordat het iets speciaals en nieuws is helpt het kinderen informatie op te nemen en intensificeert het de leerervaring.

Geen enkele werkvorm is heilig, vooral de afwisseling tussen verschillende werkwijzen is belangrijk om je leerlingen in hun eigenheid en persoonlijke leerstijl aan te spreken.³⁴⁹

Een andere vorm van misbruik is de pop aanwenden als een sociaal controlemiddel. De pop kan volgens mij wel helpen bij het verbeteren van opdrachten³⁵⁰ maar mag niet zomaar de klas sanctioneren.³⁵¹ De pop is voor het kind een gegeven dat ze bewonderen en aan wie ze

³⁴⁵ DE PRINS, K. (1992). Spelvormen. Het poppenspel. *School en klaspraktijk*, 33 (3), p. 33.

³⁴⁶ DAVIDSON JENKENS, P. (1982). *Poppenspelletjes met kinderen. Gids voor juffie's, ouders en andere opvoeders*. Rijkswijk: Elmar, p. 21.

³⁴⁷ ‘Een pop kan de transitiefasen in de klas vergemakkelijken. Als je van het ene belangstellingspunt naar het andere gaat. De pop kan leerlingen erg gemakkelijk motiveren en de belangstelling houden.’ Uit: COLLA, P. (1988). Het poppenspel heeft ook burgerrecht in de lagere school. *Pedagogisch Periodiek*, 95 (30), p. 384-385. ‘Vingerversjes en handrijmpjes en poppetjes erbij. Een pop maakt een activiteit plezieriger, aantrekkelijker. Zo zie je bijvoorbeeld dat bij het zingen de kleuters met de pop invallen.’ Uit: DE SCHUTTER, M., EELEN, E., GEENS, S. & VAN WEVERBERG, W. (1990). *Spelen met versjes*. Antwerpen: Standaard educatieve uitgeverij, p.32.

³⁴⁸ ‘Le grand danger c’est l’abus des marionnettes à l’école, leur usage intempestif, à tous propos, à tous moments- la quantité ne nuit-elle pas souvent à la quantité ? ensuite la facilité, cette facilité qui doit être condamnée, pourchassée en toute technique éducative, à l’imprimerie, comme en dessin, en texte libre comme en chant.’ Uit: BROSSARD. (1948). *Les Marionnettes. Brochure d’Education Nouvelle Populaire*, (37), p. 3.

³⁴⁹ Niet alleen poppenkast voor taalontwikkeling, afwisseling is belangrijk!! (taalspelletjes, versjes maken, telefoonspel, alternatieven geven, raadseltjes, etc). Zie onder meer: BUYCK, A. (1984). De kleuterschool als taalspeelplaats. *De opvoeder*, 80 (2), p. 34.

³⁵⁰ In het eerste leerjaar in Drogen bijvoorbeeld controleert Sylvester de handpop of de leerlingen de letters mooi opschrijven.

³⁵¹ Wordt wel soms aangemoedigd in teksten, ik heb mijn bedenkingen:

‘De pop is ook een beetje het klasgeweten, de schakel tussen juf en de kleuters. Soms lost ze problemen op of sanctioneert.’ Uit: MARIËN-VAN BORM, S. (1999). De magie van het poppenspel, *Kleutermagazien*, 19 (3), p. 12.

onbevreesd en volkomen hun vertrouwen schenken. Wat de pop zegt aan het kind is voor een kind de waarheid. Het risico dat leerkrachten deze kracht misbruiken en tegelijkertijd eigen onmacht trachten te verdoezelen, lijkt me reëel.

“Gebruik de pop niet als straffer omdat je weet dat de pop meer effect heeft. De pop is geen gezagsvervanger! Hij mag geen rol overnemen voor dingen die je niet aankunt. Als een pop boos is op een kind, komt dat dubbel zo berispelend over.” (Jos De Backer)

Niet alleen expliciteert men de didactische waarde van het poppenspel, ook wordt zijn mogelijkheid als observatie- en evaluatie-instrument steeds meer erkend.

“Je ziet hoe de kinderen zijn hoe ze anders niet zijn tegenover u. Door het piepgaatje, dan zie je van die stoere manieren die ze anders niet doen als je erbij bent. Je kan ze vangen op hun nest. Je ziet ze een keer helemaal anders.” (Maria Vervisch)

De mogelijkheid om het kind tijdens het kijken naar en het spelen van het spel te observeren werd reeds vroegtijdig vernoemd in de literatuur.³⁵² Wat ik enigszins verrassend vind, omdat het ‘bewust kijken naar een kind, om hem te leren kennen vanuit zijn natuurlijk spel’ volgens mij een zeer specifieke houding en een bijzondere relatie tussen leerling en leerkracht vereist.³⁵³

Deze observatiemogelijkheid werd wel in de loop der jaren uitgerafeld en gesystemiseerd, zijnde verbonden aan levende vragen omtrent bepaalde ontwikkelingsfasen, onderwijsdoelen, maatschappelijke idealen en wegen tot onderzoek.³⁵⁴

Mogelijke vragen bij de observatie van de taalontwikkeling bij een spel gespeeld door kleuters zijn:

- Met welk deel is de kleuter het snelst weg en wat onderdeel is moeilijker?
- Wordt er veel gezegd of weinig?
- Waar is hun zekerheid het grootst en waar aarzelen ze?
- Brengen ze veranderingen aan?
- Wat slaan ze over? Wat voegen ze eraan toe?
- Hebben ze nieuwe woorden overgenomen?
- Vinden ze zelf nieuwe woorden uit?
- Zijn het steeds dezelfde kleuters die de hoofdrol spelen?
- Spelen de kleuters in overleg of praten ze naast elkaar?
- Getuigt de structuur van het verhaal van creativiteit of is het een imitatie van een poppenspel van de leidster?
- Is er een evolutie waar te nemen in de inhoud; verzinnen de kleuters spelen met echte intriges?
- ...³⁵⁵

‘Soms luisteren de kinderen beter naar een pop dan naar de leerkracht.’ Uit: FIBBE, T. (2005). Het spel met de pop: op de hand, in de kast en op tafel. *De wereld van het jonge kind*, 33 (4), p. 106.

³⁵² Zie onder meer: ‘I’ve been able too to help a child, simply by watching and listening to him as he uses his puppet, for, by his unfettered conversation, he has unconsciously given me a clue to his behaviour problems.’ Uit: BERESFORD, M. (1966). *How to make puppets and teach puppetry*. Mills&Boon: London, p. 70.

‘De leidster leert de kinderen beter kennen in hun sociale gedragingen: er zijn dominerende figuren en volgzaam figuren...’ Uit: BERVOETS, M. (s.d.). *Het poppenspel in de kleuterschool*. Mechelen: Het Poppenspel, p. 4.

³⁵³ Iets waar Joris Dewaele al op wijst is dat het poppenspel ‘de relatie’ tussen de leerkracht en de leerling kan doen veranderen. Ze kijken anders naar elkaar doorheen het poppenspel.

³⁵⁴ DEMEY, W. (1999). Daar heb je de poppen aan het dansen. *Zonnestraal*, 34 (23-24), s.p.

Een interessante toepassing van deze observatiefunctie is het zicht krijgen op en experimenteren met het effect dat je verkrijgt via het poppenspel. Via poppen ziet de opvoeder zijn eigen gedrag en het effect daarvan bij anderen. Hij kan via poppen al spelend een nieuw soort gedrag uitproberen, zien hoe het kind daarop reageert en oefenen in dat gedrag tot het geassimileerd is.³⁵⁶

6.2.3 De pop als therapeut

Een andere ontwikkeling, sterk verbonden met de erkenning van ‘de kracht van de pop’, is de toepassing van het poppenspel voor therapeutische doeleinden.

Vanaf de jaren ‘70 en ‘80 nam de literatuur daaromtrent exponentieel toe.³⁵⁷

De helende en ondersteunende mogelijkheden van het poppenspel voor ‘behoefigen’ wordt ruim erkend. Poppenspel wordt ingezet voor klinische therapeutische doeleinden (als hulpinstrument bij de observatie, diagnose³⁵⁸, revalidatie en ontspanning)³⁵⁹, maar vindt ook zijn weg naar ‘de reëducatie’³⁶⁰ en ‘het bijzonder onderwijs’.³⁶¹

³⁵⁵ ‘De bandrecorder kan ook goeie dienst doen bij observatie en evaluatie. Kleuters beluisteren zeer graag hun poppenspelen.’ Uit: RUYSEVELTS, J. (1974). Onderzoek naar de evolutie van het creatief taalvermogen bij kleuters in verband met poppenspel (II). *De opvoeder*, 71 (23), p. 470.

³⁵⁶ Idee uit: SIGNORETTI, M. (1961). *Il teatro di Burattini e di Marionette e l'educazione*. Roma: Istituto di Pedagogia dell'Università di Roma.

Zie ook: ‘Ook op pedagogisch vlak (niet beoordelen vanuit morele overwegingen, maar gewoon het effect nagaan) goede diensten bewijzen: veel discussies over wat nu al dan niet ‘pedagogisch verantwoord’ is krijgen hierdoor een nieuwe dimensie. Zo wordt in opvoedingskringen vaak gediscussieerd over het al dan niet pedagogisch verantwoord zijn van sommige sancties of beloningen. Eenzelfde straf kan echter voor verschillende kinderen een ander effect hebben. Ook opvoeders moeten dus leren kijken naar de effecten van hun gedrag.’ Uit: DEBRUYNE, H & DEPOORTER, M-P. (1994). *Poppewijs. Een nieuwe visie op poppenspel*. Waasmunster: Didactische Service vzw, p. 35.

³⁵⁷ Zie onder meer: DUFLOT, C. (1992). *Des marionnettes pour le dire entre jeu et thérapie*. Marseille: Editions “Homes et perspectives, journal des Psychologues”.

ASTELL-BURT, C. (1984). *Poppenspel als therapie*. Nijkerk: Uitgeverij Intro.

RAMBERT, M. L. (1969). *Das Puppenspiel in den Kinderpsychotherapie*. Munchen/Basel: Ernst Reinhardt.

PULLES, C. G. J. (1965). *Door test en poppenkast, speltherapie voor moeilijke kinderen*. Bilthoven: H. Nelissen.

PHILPOTT, A. R. (1977). *Puppets and Therapy*. Boston: Publishers Plays, Inc.

ASTELL-BURT, C. (1981). *Puppetry for mentally handicapped people*. London: Souvenir Press - Human Horizon Series.

PURSCHKE, H. (1970). *Puppenspiel in den Therapie*. 6 Sonderheft. Frankfurt a/Main: Perlicko-Verlag.

‘La marionnette semble, ces quinze dernières années, susciter un intérêt de plus en plus grand de la part de médecins, psychologues, éducateurs qui voient en elle une possibilité de devenir moyen thérapeutique aussi bien pour les enfants que pour les adultes.’ Uit: SCHOHN, R. (1979). *La marionnette du théâtre a la thérapie : Mémoire de psychiatrie*. France : coll. Marionnette et thérapie, p. 3.

DILLEN, G. (1983). *Poppentheater en zijn psychopedagogische mogelijkheden. Literatuurstudie met verkenning van de praktijk in Nederland en Vlaanderen*. Onuitgegeven Proefschrift. Leuven: Universiteit Leuven, p. 45-80.

³⁵⁸ Het poppenspel is een hulpmiddel bij het stellen van een diagnose door spraak-en speltherapeuten, psychologen en sociaal werkers. DAVIDSON JENKENS, P. (1982). *Poppenspelletjes met kinderen. Gids voor juffie's, ouders en andere opvoeders*. Rijkswijk: Elmar, p.21-24.

³⁵⁹ ‘De poppenkast is goed voor diagnostiek, onderzoek naar agressie, om contacten te leggen, om gemeenschap te vormen, identiteit en persoonlijkheid te ontwikkelen, goed in kinderziekenhuizen om kinderen te onderzoeken, te animeren, gerust te stellen.’ Zie onder meer: PURSCHKE, H. (1970). *Puppenspiel in den Therapie*. Frankfurt a/Main: Perlicko-Verlag.

³⁶⁰ ‘De pop verdient haar plaats in de reëducatie veeleer door haar aard zelf. Ze schuift gemakkelijk in het mechanisme dat het kind voor zichzelf opbouwt om te groeien, om na te denken en te communiceren: om zijn

Er worden sindsdien ook veel (maar nu ook weer niet zo héél véél) thesissen en eindwerken over het poppenspel geschreven door mensen die zich richten op de bijzondere zorg. In deze werken wordt vaak gewezen op de therapeutische waarde van het poppenspel, zowel bij het zelf spelen als bij het toeschouwer zijn.

Deze werken samenvattend kunnen we stellen dat ‘de therapeutische waarde’ hoofdzakelijk inhoudt dat het poppenspel een gevoel van veiligheid en geborgenheid schept³⁶², waardoor ook het gesloten, schuchtere kind met beperkte expressiemogelijkheden zich kan en vooral durft uit te drukken.³⁶³ Deze stelling wordt via verschillende wegen uitgewerkt en ondersteund:

Het poppenspel zou zich vanuit het perspectief van het kind als toeschouwer lenen om moeilijke thema’s aan te kaarten en vaste interactiepatronen te doorbreken. Het kind kan ook, zowel in het kijken naar het spel als het zelf spelen, slechte ervaringen en verwarde emoties aan de pop toewijzen.³⁶⁴

In het spelen zou het kind ook minder van zichzelf bewust zijn, waardoor het sneller over zijn verlegenheid heen komt.³⁶⁵

En door het spelen met de pop en het extern attribueren van eigen handelingen kan het kind zich veilig uiten. Als het kind met de pop speelt, dan spreekt het kind niet zelf, maar spreekt de pop, dan kijkt het publiek niet naar het kind maar naar de pop, dan zingt het kind niet vals... maar de pop.³⁶⁶ En het is ook niet erg dat een pop vals zingt, want die moet niet steeds het voorgeschreven gedragspatroon volgen zoals van kinderen wel wordt verwacht. Het lachen met een vals zingende pop wordt dan ook niet automatisch als blaam ervaren maar eerder als een positieve manier om erkenning te vinden.³⁶⁷

“Je mag de kracht van het poppenspel niet onderschatten bij kinderen die gesloten zijn, een spraakgebrek of een contactprobleem hebben. Bijvoorbeeld als je speelt met bekkoppen (Kermit, Bert en Ernie), zeggen de kinderen soms meer tegen de pop.” (Jos De Backer)

wens de wereld te begrijpen te koppelen aan zijn bestaansnoden.’ Uit: HOFFMANN, E. (1995). De pop in de reëducatie? *Figurentheaterkrant*, 12 (5), p. 40.

³⁶¹ Buitengewoon onderwijs: Zie onder meer: DOBBELEERS, W. (1985). Een poppenkastspelletje. *De opvoeder*, 82 (20), 464- 465.

‘In het kader van de opleiding Speciaal Onderwijs, die uitgaat van het Instituut Speciaal Onderwijs te Zeist, heeft de auteur geschreven over het thema ‘Spelen stimuleren door de poppenkast’.’ Uit: DULFER, A. (1989). Spelen in de poppenkast. *De wereld van het jonge kind*, 16 (8), p. 233.

³⁶² COLLA, P. (1988). Het poppenspel heeft ook burgerrecht in de lagere school. *Pedagogisch Periodiek*, 95 (30), p. 385.

Zie ook: DEMEY, W. (1999). Daar heb je de poppen aan het dansen. *Zonnestraal*, 34 (23/24), (als omslag) en DE SCHUTTER, M., EELEN, E., GEENS, S. & VAN WEVERBERG, W. (1990). *Spelen met versjes*.

Antwerpen: Standaard educatieve uitgeverij, p. 32.

³⁶³ Deze stelling werd ook al veel vroeger beschreven. ‘Therapeutisch is het spel vooral voor het schuchtere kind, dat via het zelf spelen achter een doek of in de poppenkast en via camouflage van een pop, alle schuchterheid aflegt en tot expressie komt.’ Uit: BERVOETS, M. (s.d.). *Het poppenspel in de kleuterschool*. Mechelen: Het Poppenspel, p. 4.

Bart Dejaegher maakte enkele poppen speciaal om te spelen voor mensen met een beperking.

³⁶⁴ MYKLE, B. (2003). Intensief Noors onderzoek naar figurentheater en therapie. *Figureo*, 10 (5), p. 6-8.

³⁶⁵ Zie onder meer: DE SCHUTTER, M., EELEN, E., GEENS, S. & VAN WEVERBERG, W. (1990). *Spelen met versjes*. Antwerpen: Standaard educatieve uitgeverij.

³⁶⁶ DE SCHUTTER, M., EELEN, E., GEENS, S. & VAN WEVERBERG, W. (1990). *Spelen met versjes*.

Antwerpen: Standaard educatieve uitgeverij, p. 32.

³⁶⁷ COLLA, P. (1988). Het poppenspel heeft ook burgerrecht in de lagere school. *Pedagogisch Periodiek*, 95 (30), p. 385.

Alhoewel ik deze therapeutische waarde zeker niet wil ontkennen, behoed ik me ook voor de misstap om het poppenspel als wondermiddel te bestempelen. Volgens mij zullen kinderen die expressief aangelegd zijn ook met veel enthousiasme hun expressie presenteren achter de kast en zullen verlegen kinderen steeds aangemoedigd moeten worden om voldoende luid te spreken. Ik wil enkel wijzen op mogelijke misbruiken van poppenspel. Zet alstublieft niet zomaar een verlegen leerling achter de kast en verwacht dat hij wel iets zal brengen voor de klas, terwijl u nog roept “we luisteren allemaal, je mag beginnen, hoor”.

Aan de andere kant leerde ik via de gesprekken die ik had met enkele gedreven kleuterjuffen in de praktijk wel hoe belangrijk het is om middelen bij de hand te hebben om kinderen met beperkingen te bereiken en te begrijpen.

Juf Leen vertelde me: “Ik heb een autistisch kindje in de klas en zij heeft altijd een beertje bij. Zij wou dat beertje ook nooit loslaten. Maar wij hebben een berenbed in de klas, dat midden in de klas staat vol met beertjes. En door het berenbed durft ze het beertje ook loslaten. Want ze kan het een plaatsje geven dat veilig is, ze kan hem altijd zien. Hij blijft in klas en zichtbaar. Door het berenbed en door haar beertje kan ik haar beter bereiken.”

6.2.4 De pop als voorlichter

Naast deze therapeutische werking raakt men vanaf de jaren ‘80 ook geïnteresseerd in de ‘voorlichtende kracht’ van het poppenspel. Men profiteert al veel langer van ‘de preventieve kracht’ van het poppenspel om de norm over te brengen³⁶⁸ maar vanaf de jaren ‘80 krijgt ook deze functie een sterke boost.³⁶⁹

Ik noteer enkele zeer uiteenlopende voorbeelden.

Ontwikkelingssamenwerkingorganisaties ontdekken de kracht van het poppenspel en breiden hun programma’s uit met poppenspel.

In 1986 werd het child-to-childprogramma, ter promotie van de gezondheid in Noord-Ghana, uitgebreid met poppenspel.³⁷⁰ Ook Unicef tracht poppen te gebruiken om sociale verandering teweeg te brengen.³⁷¹

Op het Pan-Afrikaanse figurentheaterfestival in Nairobi geeft men de plaatselijke bevolking via poppen informatie omtrent geboortebeperving, hiv en aids, drugs en seksuele verminking bij vrouwen.³⁷²

Het Franse gezelschap “Les Marionnettes Dougnac” heeft op vraag van Unima internationaal en Unesco een productie gerealiseerd met als thema de strijd tegen aids. Jacques Philips,

³⁶⁸ Voorbeeld: ‘Het popje Happy leert de kinderen hun tanden poetsen.’ Uit: WILLIAMS, H. V. (1955). *Puppets go to school*. The John C. Winston Company, p. 102.

³⁶⁹ ‘Via een enquête vroegen we ‘Welke pedagogische mogelijkheden zitten er in een poppentheatervoorstelling?’ De meest uitgebreide categorie (11 vermeldingen) is van ideologisch-maatschappelijke aard, en bevat items zoals vredesopvoeding, sensibilisatie “je kan er dogma’s mee ophemelen of in de grond boren”, emoties en meningen over maatschappij en volwassenen, enz...’ Uit: DILLEN, G. (1983). *Poppentheater en zijn psychopedagogische mogelijkheden. Literatuurstudie met verkenning van de praktijk in Nederland en Vlaanderen*. Onuitgegeven Proefschrift. Leuven: Universiteit Leuven, p. 142.

³⁷⁰ GORDON, G. (1986). *Puppets for better health*. Hampshire and London: Macmillan education LTD.

³⁷¹ MCINTYRE, P. (1998). *Puppets with a purpose. Using puppets for social change*. New-York: Unicef Penang Southbound.

³⁷² NEIRYNCK, F. (2002). Eerste PAN-Afrikaanse figurentheaterfestival met educatie en sociale meerwaarde. *Figuro*, 9 (2), p. 3-5.

secretaris-generaal van de Union International de la Marionnette (Unima) is ervan overtuigd dat de kunst van het figuurentheater een belangrijk en origineel pedagogisch middel kan zijn voor het begeleiden van humanitaire campagnes.³⁷³

Maar ook dichterbij huis worden de signalisatie- en de preventiemogelijkheden van het spel erkend.

Pierre Bernard Velghe, een Belgische commissaris van de gerechtelijke politie hanteert poppen om aan preventieve actie te doen, meer bepaald gericht tegen schoolgeweld.³⁷⁴

Leen Debrabander, kleuterjuf in De Torteltuin in Poperinge, deinst er niet voor terug om thema's als verliefdheid en seksualiteit via poppenspel bespreekbaar te maken.

“Als er bijvoorbeeld plassertjes naar boven komen, dan kan een pop daar een reactie op geven. Dat kan positief zijn of grappig... kinderen doen dat dus moet je daarop inspelen. Het mag geen taboe worden: ‘oké we hebben allemaal een plasser, maar daarom moet je hem niet aan iedereen tonen’. Zoals je tong...” (Leen Debrabander)

Heel wat poppenspelers produceren en spelen stukken die de bewustmaking omtrent het milieu of het verkeer trachten te verhogen.

Het repertoire van het reizend poppentheater Sloef Aalst bestaat onder meer uit een verkeersvoorstelling, een milieuvorstelling en een poppenspel ter bevordering van de integratie van migranten. Dat laatste is een onderdeel van het taalbevorderingsproject van de dienst Integratie van de stad Aalst.

Ook Bart Dejaegher schreef een nogal dramatisch scenario rond verkeersveiligheid.

Op de website van poppentheater Pedrolino vond ik twee vertoningen met opvallend voorlichtende inslag.

‘De Plasny-proef’, een stuk rond de plasproblematiek bij kinderen, ontwikkelde Pedrolino in opdracht van het Lokaal Gezondheidsoverleg Gent (Logo Gent) en de Stuurgroep ‘plasproblematiek-onderwijs’ (bestaande uit de Belgische Nationale Vereniging voor Urologische Verpleegkundigen, het Pediatrisch Uro-Nefrologisch Centrum UZ Gent, de Stad Gent, de Centra voor Leerlingenbegeleiding, de Vlaamse Ziekenfondsen en Logo Gent). De productie ‘de Plasny-proef’ ging in première op 18 september 2004 op een studiedag rond dit thema in het Administratief Centrum aan het Zuid in Gent.

‘Het Luizengevecht’ (waarin Pierke de hoofdluis komt verslaan) werd gemaakt in opdracht van de stuurgroep ‘Luis ze erin’ (drie Gentse Wijkgezondheidscentra, de Stad Gent, de CLB's, apothekers en Logo Gent). Dit vrolijke poppenspel werd voor het eerst opgevoerd op de ‘Gentse Luizendag’ op 29 september 2001 in het Provinciaal Administratief Centrum in Gent. Op de website staat vermeld dat dit stuk uiterst geschikt is om kinderen op een ludieke manier iets bij te brengen over het probleem. Terwijl de kinderen meeleven met het avontuur steken ze, onbewust, toch heel wat op over de hoofdluis, de neet, hoe je ze krijgt, en wat je moet doen als je ze hebt....³⁷⁵

Als laatste voorbeeld neem ik het poppenproject ‘Poppen zoals wij’. Dit project promoot de waarde van een klapop om aan beeldvorming, voorlichting en taboedoorbreking te doen.³⁷⁶

³⁷³ NEIRYNCK, F. (1995). Frans gezelschap maakt infostuk over Aids. *Figeuro*, 2 (2), p. 15.

³⁷⁴ NEIRYNCK, F., et al. (1998). Belgische commissaris gerechtelijke politie doet aan preventie met handpoppen, *Figeuro*, 5 (5), p.18.

³⁷⁵ <http://www.pierke.be/index2.htm>

³⁷⁶ DOELEMEN, W., VAN BEURDEN A. & VAN KEULEN, A. (2004). *Poppen zoals wij*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Bovenstaande voorbeelden zijn slechts een greep uit de vele projecten en poppen(spelen) die een voorlichtende functie willen dienen.

Helaas kan ik deze initiatieven niet grondig evalueren, omdat rapportagedocumenten over de resultaten ontbreken. Waarom men zo weinig de uitkomsten van eigen werk onderzoekt, is me niet helemaal duidelijk: is men ervan overtuigd dat het effect ofwel zeker is ofwel niet meetbaar? Of is men bang voor de confrontatie en het verplicht beseffen dat eigen engagement niets oplevert?

Ik meen dat resultaten een nadere reflectie over de voorlichtende kracht van poppenspel, voor alle leeftijdsgroepen(!), kunnen uitlokken.

De voorlichting is verbonden aan een andere functie die het poppenspel in de jaren '80 meer expliciet krijgt toegeschreven. Men onderschrijft steeds sterker dat het poppenspel ons 'beeld' kan vormen.

Het poppenspel kan door middel van beeld en woord de wereld rond ons heen en ver daarbuiten tonen aan kinderen. Het beeld dat kinderen zelf creëren van de wereld zal dan ook deels door ervaringen als het poppenspel beïnvloed worden.

De wereld én het opvoedings- en onderwijsideaal veranderen, het is dus vanzelfsprekend dat ook het poppenspel zal veranderen in functie van het beeld dat men wil overbrengen naar zijn publiek. Niet alleen de inhoud, maar ook het decor, de poppen en het spel bouwen mee aan 'de wereld van vandaag'.

Het MSPT (Mechels Stadspoppentheater, nu De Maan) werkte in 1994 op vraag van Pax Christi Vlaanderen het poppenspel 'Lekker herrie schoppen' uit. Dit stuk gaat over ruzie maken en vrede sluiten, over conflicten en hoe men ze kan oplossen. De initiatiefnemers weten dat dit stuk 'de wereld niet zal veranderen en geen remedie kan zijn voor een misvormde mentaliteit die zo oud is als de mens.' Maar ze hopen toch dat het stuk misschien een kleine stap is naar de verwezenlijking van het ideaal van wereldvrede.³⁷⁷

Zoveel jaar later werkte het poppentheater, inmiddels herdoopt tot 'De Maan', opnieuw een productie uit die ons wereldbeeld bewust wil beïnvloeden. Het doel van de voorstelling 'Jammer, maar niet erg' (2002-2003, zie supra) is een positieve beeldvorming creëren omtrent gevoelens en niet kunnen huilen. Door het meemaken van een theatervoorstelling kan een bepaald denkpatroon doorbroken worden en leiden tot een nieuw inzicht of een verruimde visie.³⁷⁸

En ook enkele stukken van Bart Dejaegher gelden hier als prachtig illustratiemateriaal. In zijn maatschappijkritisch stuk 'De muis hikt', waar hij de strijd aanbindt met de industriële rijken, figureert een 'dollarbeest' dat de tegenstander van het goede voorstelt. Een dergelijke figuratie is een ervaring die mede vorm geeft aan de wereld die wij waarnemen.

In dit kader wil ik even teruggrijpen naar het alom tegenwoordige thema 'diversiteit'. Zoals gezien bij 'evolutie van de pop' voltrekt zich vandaag een explosie van nieuwe creaturen in poppenspelland. De diversiteit van poppen, innerlijk als uiterlijk, was nog nooit zo groot. Dit is te begrijpen vanuit de nieuwe inclusieve maatschappij waarbij iedereen anders kan (en moet?) zijn.

Wat nu interessant is, is dat het poppenspel eenzelfde 'fouten' beging als de maatschappij bij het begin van die diversiteitstolerantie. De eerste acties voor de 'totale integratie van iedereen

³⁷⁷ CONTRYN, L & PEETERS, A. (1993). *Begeleidingsmap poppenspel Basisonderwijs bij de opvoering 'Lekker herrie schoppen'*. Mechelen: het Mechels stadspoppentheater, p. 7.

³⁷⁸ 'De voorstelling wil aantonen dat verdriet met of zonder tranen geen taboe is. Men wil het isolement doorbreken en een positieve beeldvorming creëren, leren omgaan met 'anders zijn', ... Poppen kunnen het beeld scherper stellen.' Uit: lesmap De Maan 2002-2003: voorstelling: Jammer maar niet erg

overal en altijd' mondden uit in zowel positieve discriminaties in de maatschappij als in de poppenkast. De sint kreeg er een blanke piet bij en 'gekleurde' popjes werden te pas en te onpas ten tonele gevoerd.³⁷⁹

³⁷⁹ Ook Bart Dejaegher maakte een Marokkaanse pop. Wat was de bedoeling hiervan? Kan dit echt de diversiteit bevorderen?

6.3 Jaren '80-'90

6.3.1 Cognitieve ontwikkeling

Een pad dat vanaf de jaren '80-'90 wordt bewandeld is dat van de cognitieve ontwikkeling. Poppenspel bestaat meestal uit een verhaal, dat kinderen moeten volgen, vatten en soms mee construeren. Door poppenspel wordt dus het concentratievermogen geoefend³⁸⁰ en het causaal denken van kinderen gestimuleerd.³⁸¹

In recentere literatuur (algemeen pedagogische literatuur en literatuur specifiek gericht op poppenspel) spitst men zich toe op twee verschillende items binnen de cognitieve ontwikkeling:

- probleem-oplossend denken
- divergent denken

Het probleem-oplossend vermogen wordt vandaag dikwijls aangewend als selectie criterium binnen sollicitatie- en aanwervingsgesprekken. In tegenstelling tot vroeger moet het absorptievermogen van pure kennis het afleggen tegen vaardigheden als flexibiliteit en probleemcoöptatie.

Het poppenspel zou zich ertoe lenen dit probleem-oplossingsvermogen te ontwikkelen. Via het poppenspel kunnen 'problemen of problematische situaties' visueel voorgesteld worden. De betrokkenheid van het publiek is zo groot dat zij, gevraagd of ongevraagd, meedenken en mee helpen zoeken naar een oplossing.³⁸²

De voorgestelde problemen kunnen zeer herkenbare problemen zijn uit de directe belevingswereld van het kind. Daardoor krijgt het kind een kans om te reflecteren op eigen situaties en beperkingen, en zo -samen met de poppen- naar een oplossing te zoeken.

“Een situatie deed zich voor in de klas, bijvoorbeeld het hondje van een kind was gestorven of mama en papa hadden ruzie gemaakt. Deze situaties werden dan nagespeeld in de poppenkast, om rust te brengen, om te zeggen tegen het kind ‘dat kan gebeuren’ en om samen

³⁸⁰ DAVIDSON JENKENS, P. (1982). *Poppenspelletjes met kinderen. Gids voor juffie's, ouders en andere opvoeders*. Rijkswijk: Elmar.

'Kinderen kunnen zich bij poppenkast langer concentreren dan in een normale les, daarom moet poppenspel in de klas worden geïntegreerd.' Uit: SCHMIDT, W. (1982). *Das puppenspiel im studium und in der Schule: Anfangserfahrungen*. BDK- Mitteilungen, Fachzeitschrift des Bundes Deutscher Kunsterzieher, p. 39

³⁸¹ DULFER, A. (1989). Spelen in de poppenkast. *De wereld van het jonge kind*, 16 (8), p. 234.

'Verruiming van het begrip causaliteit, elke actie spruit uit een andere voort. Aan de cognitieve ontwikkeling wordt gewerkt via het leren begrijpen van dialogen, het analyseren van situaties en het kritisch leren luisteren. Uiteraard wordt ook het logisch denken gestimuleerd, omdat relaties tussen oorzaak en gevolg moeten gelegd worden en omdat zelfs geanticipeerd moet worden op toekomstige gevolgen.' Uit: MARIËN-VAN BORM, S. (1990). Zelf poppenkastverhalen maken, *Kleutermagazien*, 19 (4), p. 4.

³⁸² Bijvoorbeeld poppenspel binnen het vraagstukkenonderricht: COLLA, P. (1988). Het poppenspel heeft ook burgerrecht in de lagere school. *Pedagogisch Periodiek*, 95 (30), p. 383.

Ik gebruikte heel vaak een pop die de kinderen uitdaagde of om hulp vroeg bij het oplossen van oefeningen:

- een beertje wil graag in het (reken)circus komen werken. Het beertje leert snel en toont zelfs hoe een nieuwe moeilijkheid moet worden opgelost.
- Een tovenaars heeft een prinses gevangen. Ze wordt pas vrijgelaten als ze alle oefeningen correct oplost. Wanneer de tovenaars terug komt kijken moet hij tot groot jolijt van de kinderen de prinses vrijlaten.'

Uit: BOULLART, G. (2005). *Popgepast*. Waasmunster: Abimo Uitgeverij, p. 19.

naar mogelijke oplossingen te zoeken. In de poppenkast kun je een probleem scheppen en kinderen daarop laten reageren...zo moeten ze echt nadenken.” (Koen Crul)

Er kunnen ook onbekende problemen aangeboden worden, zodat het probleem-oplossend vermogen naar een hoger niveau wordt getild. Belangrijk lijkt me om dit vermogen geleidelijk aan uit te breiden en de ‘problemen’ te verruimen in overeenstemming met de groeiende spanwijdte van hun belevingswereld.

De ‘confrontatie met problemen’ kan ook eerder via de vorm opgezocht worden (in plaats van via de inhoud zoals hierboven geschetst) wanneer de leerlingen zelf de schepping van het spel in handen nemen.

Een ander vermogen, nauw verbonden met het vorige, is het divergent denken. Wanneer men een probleem schetst is het niet de bedoeling dat één oplossing alle eer krijgt toegekend. Kinderen worden aangemoedigd om zoveel mogelijk verschillende oplossingen te geven en deze worden gevisualiseerd in de kast. Vanuit de verschillende visies wordt dan geprobeerd om tot een synthese te komen.³⁸³

In het handboek Poppewijs van Hendrik Debruyne wordt dit ‘divergente probleemoplossende denken’ uitgebreid behandeld. De auteurs stellen dat een poppenspel steeds een bepaalde ‘crisis’ moet bevatten, waaruit de noodzakelijkheid groeit dat de kinderen samen met de pop op zoek gaan naar mogelijke uitwegen. Deze oplossingen moeten waar mogelijk allen uitgespeeld en zeker geaccepteerd worden zodat de kinderen steeds met de effecten van hun denken of doen geconfronteerd worden. Er mag dus niets op voorhand worden verworpen op basis van morele principes of wat dan ook.

Een onvolkomenheid van deze manier van werken, zo halen de auteurs zelf aan, is dat we hier te maken hebben met een soort van muizenval-didactiek. De kinderen worden als het ware in de val gelokt en die laten we dan dichtklappen.³⁸⁴

Het is vooral deze tweede functie ‘het stimuleren van het divergent denken’ die volgens mij tot aan de jaren ‘90 onvoldoende met het poppenspel werd verbonden.

6.3.2 Sociale en emotionele ontwikkeling

Vanaf de jaren ‘90 wordt de nadruk op de cognitieve ontwikkeling aangevuld met het belichten van de sociale en emotionele ontwikkeling van het kind. Ook het poppenspel wordt hiermee verbonden.

Alhoewel het poppenspel vaak een solospel van de leerkracht is, kan het toch beschouwd worden als een sociale bezigheid omdat het samenzijn en samen kijken naar een poppenspel het groepsgevoel bij eenzelfde publiek kan verhogen.

³⁸³ ‘In het theaterstuk worden de oplossingen niet uitgewerkt. Dit is een bewuste keuze. Vertrekkend vanuit de concrete leefwereld van de kinderen wil men herkenbare situaties laten zien. Vanuit deze verscheidenheid wil men dan een mogelijke oplossing bieden. De verdere verdieping van die oplossing en de bespreking ervan dient in de verwerking van het poppenspel geplaatst te worden.’ Uit: CONTRYN, L & PEETERS, A. (1993). *Begeleidingsmap poppenspel Basisonderwijs bij de opvoering ‘Lekker herrie schoppen’*. Mechelen: het Mechels stadspoppentheater, p. 3.

Zie ook: TILROE, R. (1981). *Puppetry and Television*. Ontario: Puppetry association Publishing Company, p.15.

³⁸⁴ DEBRUYNE, H. & DEPOORTER, M-P. (1994). *Poppewijs. Een nieuwe visie op poppenspel*. Waasmunster: Didactische Service vzw, p. 27 en p. 31-33.

Dit komt ten eerste door de sfeer. De intimiteit en de gezelligheid van het poppenspel kunnen de huiselijkheid van het klaslokaal en de familiariteit onder de leerlingen verhogen.

Ten tweede omdat het poppenspel soms expliciet vraagt naar volledige medewerking of samenwerking van de groep. Als de prinses niet uit de toren mag (klassiekers doen het nog, jawel) vooraleer de hele klas haar gezamenlijk portretteerde, de rebus heeft opgelost, met de voeten gestampt of de nieuwste hit heeft gezongen, dan moeten alle leerlingen ‘sociaal’ zijn met elkaar.³⁸⁵

Ten slotte is voor het bekijken en beluisteren van een poppenspel op zich een sociaal aanvaarde en getrainde houding vereist. Het kijk- en luistergedrag bij schouwspelen zoals poppenspel is over de eeuwen heen sterk veranderd. Het feit dat kleuters, kinderen, jongeren en zelfs volwassenen nu netjes blijven zitten tijdens het poppenspel is omdat ze hebben geleerd dat dit sociaal aanvaardbaar gedrag is.

Natuurlijk, wanneer kinderen zelf met poppen spelen, al dan niet in poppenspelverband, valt die sociale ontwikkeling niet meer te ontkennen. Kinderen spelen met zichzelf en met anderen via poppen. Ze spelen in groep, bouwen situaties op, creëren dialogen en komen spontaan tot verhalen.³⁸⁶

En helemaal te gek wordt het als kinderen zelf een volledig poppenspel in elkaar kunnen boksen. De mogelijkheden van groepswerken en projecten, met taakdifferentiatie naar de mogelijkheden en interesses van de kinderen, liggen voor de hand.³⁸⁷

Taakdifferentiatie is iets dat al heel lang erkend wordt. Ieder heeft zijn taak en verantwoordelijkheid tegenover de ander en tegenover het publiek. In oudere literatuur vindt men verwijzingen naar projectwerk omtrent poppenspel.³⁸⁸

³⁸⁵ ‘In heel wat poppenspelen worden sociale normen gehanteerd. Door daarop een beroep te doen wordt het sociaal gevoel en het geweten ontwikkeld.’ Uit: MARIËN-VAN BORM, S. (1990). Zelf poppenkastverhalen maken, *Kleutermagazien*, 19 (4), p. 4.

³⁸⁶ ‘Vooral het samen beleven, het samen spelen.’ Uit: BERVOETS, M. (s.d.). *Het poppenspel in de kleuterschool*. Mechelen: Het Poppenspel, p. 6.

³⁸⁷ Zie onder meer: COLLA, P. (1988). Het poppenspel heeft ook burgerrecht in de lagere school. *Pedagogisch Periodiek*, 95 (30), p. 383-385.

³⁸⁸ iedereen doet iets in poppenspel ‘the real objective is complete education, process more important than product)

- develop spontaneous oral expression
- improve speech, enunciation and voice projection
- practice composition skills
- become more fluent in oral reading
- gain literature appreciation
- develop coordination and a sense of timing
- discover the joy of entertaining others
- gain self-confidence and personal satisfaction
- release fears, aggressions and frustrations in acceptable ways
- discover the need and methods for group cooperation
- understand and build interest in academic areas
- use craft, academic, and social skills in an integrated, purposeful way

Uit: SIMS, J. (1978). *Puppets for dreaming and scheming. A puppet sources book*. USA California: Early Stages, p. 6.

‘Puppetry as a craft, and art, and needlework, handicraft, science, English, music, religious knowledge, History and geography, Foreign language teaching, Road safety, As a project!’ Uit: SAUNDERS, E. F. (1950). *Puppetry in schools*. London: Sit Isaac Pitman & Sons, LTD, p. 99.

Een item dat in vroegere literatuur niet vaak werd besproken, maar sinds de jaren '90 wel een prominente plaats krijgt toegekend is de 'emotionele ontwikkeling'.

Sommige theoretici menen dat kinderen nog geen waaier aan emoties hebben. Ze herkennen het gevoel dat ze ervaren niet als een complexe emotie als angst, wanhoop of teleurstelling, maar vallen steeds terug op de basisemoties 'bang, boos en blij'.

Anderen menen dat jonge kinderen deze gevoelens wel al bezitten, maar nog niet zoveel impliciete en expliciete kennis hebben over emoties en over het reguleren van emoties als adolescenten of volwassenen.³⁸⁹

Via het spelen³⁹⁰ of zelfs louter zien van poppenspel kunnen de kinderen emoties leren (her)kennen en verbinden met bepaalde situaties.³⁹¹ Daarbij wordt in het poppenspel ook aandacht besteed aan het uitdrukken van emoties. Hoe kan ik mezelf uitdrukken als ik boos ben, zonder kwaad te berokkenen aan anderen?

De pop kan verschillende rollen aannemen in de poppenkast³⁹², zijn emoties op verschillende manieren uitdrukken en zo verschillende reacties uitlokken.³⁹³ Het kind kan zijn gevoelsleven ontwikkelen door dit te observeren, zonder het gevaar te lopen dat het gekwetst wordt of zelf een ander kwetst.³⁹⁴

Kinderen leren zo dat niet alleen emoties maar ook menselijke gedragingen niet statisch zijn, bepaald door het 'karakter', maar verbonden zijn met de situatie. Dat het gedrag min of meer adequaat is in die situatie. En dat onze daden bepaalde gevolgen en effecten hebben.³⁹⁵

De pop fungeert als model. Door identificatie zal het kind bepaalde handelwijzen in een bepaalde situatie overnemen. We spreken van sociaal leren door modelling.

De identificatiekracht van het poppenspel ligt echter vooral in zijn subtiliteit en combinatie met een separatieproces.

³⁸⁹ BEYERS, W. (2007). *Psychologie van de adolescentie/Psychologie & Sociologie van de jeugd*.

Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent, slides.

³⁹⁰ 'Children need to dramatise the grown-up world in order to understand it, and they need to play out their experiences. By familiarising their fears they no longer fear them, and again and again I have seen a child's own frustrations and troubles transferred to his puppets.' Uit: BERESFORD, M. (1966). *How to make puppets and teach puppetry*. London: Mills&Boon, p. 69.

³⁹¹ 'Ze leren gevoelens herkennen, benoemen, differentiëren en associëren met bepaalde situaties.' Uit: Koning Kevin. (2006). *Poppenspel in de klas*. s.l.: s.n., p. 9.

³⁹² 'Zo werken ze aan hun alter-ego en ontwikkelen ze hun gevoelsleven. Soms krijgen kinderen te maken met emotionele omstandigheden waar ze eigenlijk niet goed raad mee weten. De pop kan verschillende rollen van de betrokkenen aannemen in die situatie.' Uit: VAN SCHIE-BIESTA, M. (2005). *Juf, juf, Diederik roept! De wereld van het jonge kind*, 28 (1), p. 28.

³⁹³ Pinkie, de protagonist-pinguïn van poppenspeler Bart Dejaegher, werd letterlijk afgebeeld in verschillende emotionele toestanden. Pinkie is blij, verdrietig, boos, ...

³⁹⁴ 'Datgene wat de poppen meemaken geeft het kind de gelegenheid zijn eigen angsten voor stout-zijn, voor grote boosheid, voor nietig zijn, voor niet meetellen te voelen en te verwerken.' Uit: PLEITER, J. E. (1997). *Waarom kinderen zo dol zijn op figurentheater? Figeuro*, 4 (5), p. 12.

³⁹⁵ 'Zelfcontrole betekent dat je eerst de gevolgen (effecten) van je gedrag inschat en dit gedrag aanpast, dus eerst denken en dan pas doen. Ook dit hebben jonge kinderen nog niet verworven: deze mogelijkheid breekt pas door rond 11 à 12 jaar. Maar ook hier kunnen we belangrijk voorbereidend werk leveren. In het poppenspel kunnen we kinderen laten zien hoe de pop zich door impulsief handelen in nesten werkt. Het ontstane probleem kan worden opgelost door divergent denken. Steeds worden de kinderen bij de beslissingen betrokken zodat ook rolname gestimuleerd wordt.' Uit: DEBRUYNE, H. & DEPOORTER, M-P. (1994). *Poppewijs. Een nieuwe visie op poppenspel*. Waasmunster: Didactische Service vzw, p. 28.

Het kind dat met de heks speelt moet niet bang zijn dat het echt zo slecht als de heks zou worden. Hij is de heks niet en omdat dit gevaar niet bestaat kan hij haar naar hartenwens gruwelijk laten zijn en onderzoeken wat ze voor hem betekent in een subtiel spel van identificatie en distantiëring.³⁹⁶

Dit subtiel spel zie ik persoonlijk als de grootste pedagogische kracht van het poppenspel en als een legitimatiebewijs voor zijn aanwezigheid in het onderwijs. Poppenspel kan een spannende dialoog installeren tussen herkenbaarheid en vervreemding, iets waar heel het onderwijs op stoelt en naar streeft. Het spel geeft tegelijkertijd mogelijkheden tot identificatie en grensverruiming (het hier en nu, je eigen wereld en jezelf durven verlaten en ontwikkelen), en kan zodoende bijdragen tot de identiteitsvorming.³⁹⁷

Annie Gilles spreekt in 'La Marionnette et la Pédagogie' van 'de attractiviteit van het verdubbelen'. De pop verdubbelt diegene die het gebruikt. Maar door het feit dat het kind ziet dat de pop 'aan' en 'af' kan, vindt er een proces van gelijktijdige identificatie en separatie plaats. Zo kan het kind vaststellen dat hijzelf in staat is tot een zekere autonomie. De pop leidt dus tot een herstructurering van jezelf.³⁹⁸

Ezio Raimondo (voorzitter van het instituut voor de 'culturele en natuurlijke schone kunsten') verwoordt het zo: 'Vedere i burattini, c'è essere noi stessi e anche altri. Qualcuno ha detto che la saggezza dipende dalla possibilità di unire insieme la maturità con l'influenza: il mondo dei burattini è per l'appunta un mondo della funzione ma forse anche un mondo della saggezza che viene di lontano.'³⁹⁹

De aandacht voor de emotionele ontwikkeling van het kind en het spel is merkkelijk gestegen de laatste jaren.⁴⁰⁰ Waar men vroeger emoties al eens durfde afstraffen⁴⁰¹, erkent men ze nu meer dan ooit. Bij bepaalde stukken wordt 'het emotioneel geraakt worden' zelfs als enige doel vooropgesteld.⁴⁰²

De centraliteit van de emotie komt ook tot uiting in de oproep van poppenspeler Gert Boullart om het spel als speler steeds opnieuw emotioneel te beleven:

"Poppentheater is een middel bij uitstek om kinderen tot emotionele expressie te brengen. Daarom is het goed dat de poppenspeler 'vanuit de buik' speelt. Dat wil zeggen dat hij de

³⁹⁶ HOFFMANN, E. (1995). De pop in de reëducatie? *Figurentheaterkrant*, 12 (5), p. 43.

³⁹⁷ 'Poppen zoals wij' stimuleert de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling en de identiteitsontwikkeling van jonge kinderen. ...' Uit: DOELEMAN, W., VAN BEURDEN A. & VAN KEULEN, A. (2004). *Poppen zoals wij*. Amsterdam: Uitgeverij SWP, p. 3.

³⁹⁸ Gilles, A. (1977). *La Marionnette dans la Pédagogie*. Centre départemental de documentation pédagogique des ardenes.

³⁹⁹ RAIMONDO, E. *Chi è di scena?* In: (1999). *Baracche, burattini e marionette in mostra dalle collezioni emiliano-romagnole*. Bologna: grafiche Zanini, p. 5.

⁴⁰⁰ Ook in het jeugdtheater: 'Emotionaliteit is voor deze neoromantische theatermakers de sleutel tot de wedergeboorte van het (kinder-)theater.' Uit: JORDEN, P., TINDEMANS, C. & VAN KERKHOVEN, M. (1989). *Klein verzet: opstellen over kindertheater*. Brussel: Theaterpublicaties, p. 19.

⁴⁰¹ 'Emoties afgestraft: Kabouter Willewouter is bang van de hommel, daar wordt mee gelachen.' Uit: NELE. (1973). Voor de poppenkast: kabouter Willewouter en de hommel. *De opvoeder*, 70 (7/8), p. 172-174.

'Je mag niet bang zijn van de slak of de hommel!' Uit: NELE. (1972). Voor de poppenkast: kabouter Willewouter en de slak. *De opvoeder*, 69 (23), p. 476-477.

⁴⁰² 'Doel: emotioneel geraakt worden, niet zomaar een verhaaltje, geen praatje bij een plaatje, associatief en emotief werken. Zintuiglijke ervaringen laten opdoen. Gevoelens verbeelden op een pure manier.' Uit: DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen 'poppentheater in Vlaanderen'*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 72.

emoties van zijn personages en hun gevoelens zelf opnieuw tracht te beleven. Een goede poppenspeler is eigenlijk a priori ook een goede acteur.”⁴⁰³

Sommigen menen dat het poppenspel tot ‘een emotionele expressie in extremis’ of in freudiaanse termen ‘een catharsis’ kan leiden. Ik ben ervan overtuigd dat het spel een uitlaatklep vormt waarbij op behoorlijk onschuldige manier emotionele stress verlicht kan worden.

In het document ‘Marionnettes et la Pédagogie’ wordt voorgesteld om op de eerste schooldag van de allerkleinsten poppenspel aan te bieden, om dit moeilijke moment te verzachten.

In het spel kan het kind zich uitleven, zich bevrijden.⁴⁰⁴ Het kind mag en kan zich door middel van het poppenspel ontladen. Dit in tegenstelling tot dramatiseren. Als het kind in een rollenspel te agressief is en een ander benadeelt, zal het daarop wel worden aangesproken door de leerkracht. Achter de poppenkast ben je iemand anders.⁴⁰⁵

Het spel geeft ook rust en leidt tot exteriorisatie van interne conflicten. Het kind dat een moeilijke gezinssituatie naspeelt met de poppen getuigt daarvan.

Toch durf ik hier niet te spreken van een ware catharsis, omdat het bestaan van een catharsis op zich al zo sterk bediscussieerd wordt.

⁴⁰³ BOULLART, G. (2005). *Popgepast*. Waasmunster: Abimo Uitgeverij, p. 8.

⁴⁰⁴ HOFFMANN, E. (1995). De pop in de reëducatie? *Figurentheaterkrant*, 12 (5), p. 42.

⁴⁰⁵ Zie onder meer: DULFER, A. (1989). Spelen in de poppenkast. *De wereld van het jonge kind*, 16 (8), p. 233-236.

6.4 Vandaag

Vandaag ziet men het mogelijke doel van poppenspel in de klas ontzettend ruim. De genoemde functies worden allemaal in acht genomen en nog verder uitgebreid.

6.4.1 Meer functies

Men wil de ontwikkeling van het kind in al zijn facetten erkennen en stimuleren via het poppenspel. Enkele zaken die nog niet aan bod kwamen en pas recent schriftelijk met poppenspel worden verbonden zijn:

De psychomotorische ontwikkeling

Leerlingen krijgen al geruime tijd de kans om zelf poppen te maken en met poppen te spelen. Deze activiteiten eisen een bepaalde motorische zelfcontrole en vaardigheid van het kind, en stimuleren deze ook tezelfdertijd. Dit laatste wordt zeer weinig vermeld.

Enkel in verband met het spelen van vingerpoppenspelletjes benadrukt men de vorming van de fijne motoriek.⁴⁰⁶

Ik meen dat deze functie belicht moet worden omdat poppenspel de volledige psychomotorische ontwikkeling positief kan beïnvloeden. Kinderen leren sowieso een vaardigheid (het spelen) die ze later kunnen gebruiken.

Gezonde zelfwaardering

Een tweede functie, nog niet apart besproken maar sterk verbonden met de 'emotionele ontwikkeling' en de therapeutische kracht van de pop, is de ontwikkeling van de positieve zelfwaardering.⁴⁰⁷

Met poppen kun je positieve gevoelens over het zelfbewustzijn aankweken. Kinderen accepteren dikwijls sneller positieve bevestiging van een pop dan van een volwassene. De pop gaat met de kinderen om alsof ze alles wat ze in zich hebben al hebben gerealiseerd. Geloof in zichzelf wordt ze als het ware vanzelf ingegeven.

Deze gezonde zelfwaardering kan ook bewerkstelligd worden via 'projectwerk' (zie supra). Ieder kind kan eigen mogelijkheden ten dienste stellen van de groep, waardoor de 'zelf-betekenis' een boost krijgt.⁴⁰⁸

⁴⁰⁶ Zie onder meer: JANSSENS, B. (1988). Poppenspel in de kleuterschool. *Pedagogisch Periodiek*, 95 (27), p. 324-330

⁴⁰⁷ VAN SCHIE-BIESTA, M. (2005). Juf, juf, Diederik roept! *De wereld van het jonge kind*, 28 (1), p. 28.

⁴⁰⁸ 'La création d'un théâtre de marionnettes est une réalisation d'ensemble qui touche à de multiples activités naturelles. C'est également le travail d'équipe type. (decor maken, kleren naaien, echt spelen, etc) alors se révèlent les talents méconnus. Dans l'enthousiasme de la création, les qualités de chacun sont grandement mises à contribution.

Le jeu développe plus particulièrement l'assurance, la confiance en soi, le calme et la maîtrise, il vainc la timidité, plus facilement que le théâtre. Il développe au plus haut point la faculté d'élocution. Nous reparlerons ailleurs du magnifique moyen d'expression libre qu'est la marionnette. C'est un exercice éducatif, physique, intellectuel, affectif même ! éducation artistique !' Uit: BROSSARD. (1948). Les Marionnettes. *Brochure d'Education Nouvelle Populaire*, (37), p. 6-7.

Contact met kunst/ l'art pour l'art

Het zien van poppenspelvoorstellingen behoeft geen doel, want het is een doel op zich. De leerlingen komen via het poppenspel in contact met kunst, en dit is verheffend.

Kennis maken met kunst op jonge leeftijd zou de zin voor (meer) kunst ontwikkelen.⁴⁰⁹

Deze stelling is niet nieuw. Onder andere poppenspelers Joris Dewaele⁴¹⁰ en Jef Contryn⁴¹¹ wezen al op het belang van het poppenspel om een voorliefde voor kunst te ontwikkelen.

Maar deze stelling krijgt vandaag wel een vernieuwde aandacht.

In de tweede helft van de 20^{ste} eeuw ging men zo naarstig op zoek naar mogelijke doelen van het poppenspel, dat men als het ware zijn primaire functie als kunstvorm vergat.

“Figurentheater is geen middel op zich om te pedagogiseren. Het doel van poppenkast is voor een stuk kennismaken met die werkvorm en ook een beetje met als doel taalstimulering, interactie, thema’s aan bod laten komen en natuurlijk heeft dat een aantal effecten op kinderen, dat is zeer goed, maar...ik zou dat minder inzetten als ‘ah, vandaag ga ik nu een beetje werken aan de sociodynamische vorming’. Het contact met een kunstvorm is heel belangrijk, zoals ook met muziek, met theater...” (Koen Crul)

Vandaag tracht men dit te herstellen. Dit gebeurt volgens mij enerzijds vanuit een hernieuwde aandacht voor het esthetische⁴¹² en anderzijds vanuit een (opgelegde of spontaan) gegroeide

⁴⁰⁹ ‘Via schoolvoorstellingen kunnen kinderen geïnspireerd worden om een theaterbezoek thuis aan te moedigen als de ouders dit niet overwegen. Tenslotte, wanneer kinderen op jonge leeftijd de gewoonte krijgen om naar het theater te gaan, zal dit allicht een stimulans zijn om op latere leeftijd zelf ongedwongen de stap te zetten naar het theater. Scholen dragen dus ook bij tot een instroom van nieuwe toeschouwers waardoor de discussie over wat men gezien heeft, kan verder gezet worden. Kinderen zijn vaak –meer dan volwassenen- ontvankelijk voor kunst en aanverwante vormen.’ Uit: lesmap De Maan 2002-2003: voorstelling: Jammer maar niet erg ‘Terwijl we kinderen vermaken kunnen wij terzelfdertijd medehelpen aan hun kunstopvoeding. Terwijl het kind de avonturen van zijn houten helden meeleeft, zullen wij, onmerkbaar, zijn goeden smaak beïnvloeden en de liefde voor kleur en lijn doen ontwaken.’ Uit: VAN ES, F., BOES, J. & VERLODT, L. (1943). *De magie van het poppenspel*. Gent: Bond der Oostvlaamse Folkloristen, p. 17-18.

⁴¹⁰ ‘kinderen die poppenspelen hebben zien opvoeren zullen beter genieten van kindertoneel-voorstellingen. Het rendement zal hoger zijn, hetzij ze “spelers” of “kijkers” zijn. ‘Op het gebied der schone kunsten – in het bijzonder op het gebied van literatuur en tooneel, als de ogenschijnlijk meest binnen ieders bereik liggende kunsten- is ieder mensch, die niet toevalligerswijs een diepere belangstelling koestert voor deze dingen, als het ware een analfabeet, hoe ontwikkeld hij overigens ook moge zijn.’ Uit: DEWAELE, J. (1939). *Poppenspel op de lagere school*. Brussel: Studiekringen van het Christen Onderwijzersverbond, p. 4.

Door het onderwijs in de literatuur –naast teekenen op onze middelbare scholen het eenige vak, dat den leeraar gelegenheid biedt den kunstzin zijner leerlingen te wekken en te ontwikkelen- door dit onderwijs te veraangemen en smakelijker te maken, kan men in deze bedroevenden toestand verandering brengen. Het poppenspel lijkt mij daartoe HET aangewezen middel.’ Uit: SCHAAKE, J. J. (s.d.). *Het poppenboekje, handleiding voor het zelf vervaardigen en zelf-vertoonen van een poppenspel*. Amsterdam: Maatschappij voor goede en goedkoop lectuur, p. 14-15.

⁴¹¹ ‘Poppenspel kan evenwicht scheppen tussen onze bekende en onbekende mogelijkheden Dit alles is het gevolg van het ‘antinaturalistisch’ karakter van het poppenspel, waar aan het publiek de dualiteit getoond wordt van de werkelijkheid en de verbeelding. Zo gezien is de kunst van het poppentheater een uitstekende vorm van opvoeding tot begrijpen, geloven, waarden en beoefenen van alle kunstuitingen: toneel, muziek, plastische kunsten, mime, enz.’ Uit: CONTRYN, J. (s.d.). *Een en ander over de psychologische, pedagogische en artistieke waarde van het poppenspel voor het kind*. Mechelen: Het Poppenspel, p. 5.

⁴¹² Zie onder meer:

‘Esthetische ontwikkeling: de taal, de dialogen, de opvoering zelf, de bijpassende muziek, decors en kleuren’ Uit: BERVOETS, M. (s.d.). *Het poppenspel in de kleuterschool*. Mechelen: Het Poppenspel, p. 7.
COLLA, P. (1988). Het poppenspel heeft ook burgerrecht in de lagere school. *Pedagogisch Periodiek*, 95 (30), 383-385.

plichtsbewustheid van het onderwijs om de volgende generatie kunst en cultuur aan te reiken.⁴¹³

Ontspanning

Een ander meer intrinsiek aanwezige functie van het poppenspel is zijn mogelijkheid om rust en ontspanning te brengen.

Een poppenspel kan gewoon ‘ontspannend’ zijn. Puur plezier maken en spelen om het spel zelf, of luisteren zoals wij zo vaak naar radio of televisie luisteren en kijken. Niet om iets bij te leren of om je te ontwikkelen maar gewoon om je te ontspannen. Het element humor speelt hierbij een grote rol.

Opvallend is dat de kleuterleidsters die ik interviewde ‘ontspanning’ vaak als primair doel naar voren schuiven.

Het poppenspel is voor hen een manier om de gemoedsrust van hun leerlingen te structureren, de overdadige prikkeling van de maatschappij af te blokken en de klas (meestal aan het einde van een zware dag) te ontspannen.

“Poppenspel dat is vaak pure ontspanning. Ik plaats dat ook meestal ‘s middags, want dan zijn ze al moe, dan moet je niet meer beginnen met tellen.” (Roselinde Kino)

“Theater dat is jezelf relativeren, alles vergeten, eventjes eruit zijn... Een beetje zoals een film bekijken (maar dat is passiever) of dansen (maar dat is fysieker).” (Maria Vervisch)

Zowel de eigen poppenspelen in de klas als de schoolvoorstellingen van professionele poppentheaters hebben vaak ‘louder’ een ontspannende functie.

Als middel om te leren leerkracht te zijn

Sommige bronnen stellen dat de pop een zodanig krachtig middel is, dat ze vaak beter werkt dan de leerkracht.

- ‘Wat de school niet kan, dat kan de pop wel: moge niet alleen in mijn school, maar in vele scholen, de uitgave van deze teksten aangegrepen worden om de kinderen de pedagogische vreugde te geven, die ze zoveel goed doet in een school die helaas vaak zoveel kwaad verricht.’⁴¹⁴

⁴¹³ ‘Het onderwijs als zodanig speelt een cruciale rol in de confrontatie met cultuur, juist omdat ze jonge mensen voorziet van kansen om sociaal te stijgen en ze daarmee uitrust met de sociale vaardigheden en ambities om kunst te verstaan.’ Uit: SMITHUIJSEN, C. (1991). *Podiumkunsten & publiek. Het congresverslag*. Amsterdam: Ned. Theater Instituut, p. 21.

‘Het kunnen genieten van kunst is immers een aangeleerde vaardigheid. Gevoeligheid voor kunst blijkt niet zo maakbaar te zijn als gedacht.’ Uit: KNULST, W. (1995). *Podiumkunsten in een tijdperk van afstandsbediening: onderzoek naar achtergronden van veranderingen in de omvang en samenstelling van het podiumpubliek sinds de jaren vijftig*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau; Den Haag: VUGA, p. 12.

‘Het Ministerie van Onderwijs vroeg ‘Teater Taptoe’ tijdens het Jaar van het Kind te toeren, met een kleinschalige productie die precies in die streken zou kunnen worden gespeeld, waar geen schouwburgen waren en waar de kinderen dus van jeugdtheater verstoken bleven. Het Ministerie van cultuur deed hetzelfde één jaar later met een vergelijkbare opdracht in het kader van het Jaar van het Dorp.’ Uit: EPPERZEEL, J. (1987). *School en theater; de duizendvoudige ervaring van ‘Teater Taptoe’*. *Persoon en Gemeenschap*, 40 (3), p. 505.

⁴¹⁴ CONTRYN, L. (s.d.) Zeg het met poppen: tien poppenspelletjes voor de kleinsten. *Het poppenspel*, 8 (4/5), p. 4.

- 'Daar waar de volwassene zo dikwijls verkeerd doet in zijn of haar manier van communiceren met een kind, doet de pop het meestal goed, wanneer de manipulator het goed doet.'⁴¹⁵
- 'It's remarkable that teachers who saw how rapidly the children watched them did not perceive that the showman's educative techniques were better than their own.'⁴¹⁶
- 'Una figura-tipo presa dal teatro delle marionette e ben usata è, per l'insegnamento, più utile di dieci maestri male utilizzati. La marionetta singola usata come mezzo d'istruzione ha una forza maggiore dell'uomo che l'usa. Per il bambino, la marionetta è assolutamente ciò che essa, sul momento, rappresenta. L'insegnante è, in più, un uomo, il che si risolve in uno svantaggio.'⁴¹⁷

We zouden dus van de pop iets kunnen leren over 'opvoeden'.

Ik meen dat we 'de pop als leer-kraacht' moeten bestuderen en van daaruit elementen trachten te linken aan de eigen praktijk.⁴¹⁸

Dit wordt ook aangehaald in een artikel over 'de Mobile school' (een mobiele school waarmee men rondtrekt om straatkinderen iets aan te leren door middel van eenvoudige lesjes en spelletjes, waaronder ook poppenspel).

'Niemand dwingt de straatkinderen er naartoe te komen. Het moet dus aantrekkelijk zijn, dat is spelenderwijs leren. In die zin is het ook een perfecte les voor onze pedagogische normen.'⁴¹⁹

Link met specifieke vakken

Ten slotte vind je recent ook enkele bronnen die het poppenspel aan specifieke vakken trachten te linken, vanuit de wil om het abstracte vorm en leven te bieden. Voor bepaalde vakken, zoals geschiedenis en godsdienst⁴²⁰ is deze link absoluut niet nieuw. Voor andere vakken als 'wereldoriëntatie'⁴²¹ of 'muzikale vorming'⁴²² wel, in eerste instantie omdat dit ook nieuwe vakken zijn.

⁴¹⁵ FRANCIS, P. (1998). De figurentheaterspeler en zijn/haar relatie tot kinderen. *Figureuro*, 5 (1), p. 10.

⁴¹⁶ McPHARLIN, P. (1949). *The puppet theatre in America: a history (1524-1948)*. Boston: Plays Inc, p. 363.

⁴¹⁷ 'Dieci massime per 'Teatro di Marionette nella scuola.' Uit: SIGNORETTI, M. (1961). *Il teatro di Burattini e di Marionette e l'educazione*. Roma: Istituto di Pedagogia dell'Università di Roma, p. 127.

⁴¹⁸: De pop als didactisch middel hanteren om het vak 'opvoeden' te leren. Waarom werkt die pop zo goed, wat kunnen we van hem leren?

'Door zich te decentreren, de opvoeder leert via het spel wat Carl Rogers 'empathie' (zich in de plaats van de ander kunnen zetten) en 'congruentie' (zich tegelijk op een authentieke wijze met zichzelf verbonden voelen) noemt. Je kan ook gemakkelijker hun wereld betreden.' Uit: HOFFMANN, E. (1995). De pop in de reëducatie?, *Figurentheaterkrant*, 12 (5), p. 45.

Doelen voorstelling Koning zonder kroon (De Maan 2003_2004): zowel doelen voor kleuters als voor juffrouwen!! Zie lesmap De Maan 2003-2004: voorstelling: Koning zonder kroon, p. 15.

⁴¹⁹ LOWETTE, T. (2003). *Poppenkast is mijn favoriet vak*. In: Het nieuwsblad 20/03/03.

⁴²⁰ Link met hedendaagse godsdienstles, zie MYERS, G. J. (1966). *Puppets can teach too, using puppets in religious education*. Minnesota: Ausburg publishing house.

⁴²¹ Zie onder meer: 'La rencontre internationale.' Uit: BROSSARD. (1948). *Les Marionnettes. Brochure d'Education Nouvelle Populaire*, (37), p. 6.

⁴²² Zie onder meer: COLLA, P. (1988). Het poppenspel heeft ook burgerrecht in de lagere school. *Pedagogisch Periodiek*, 95 (30), p. 383-385.

Toepassingen poppen en muziekonderricht: de toonkabouter die altijd de juiste toon aangeeft bij de inzet van het lied. Of het duikelende popje die de maat slaat. Zie ook artikel JANSSENS, B. (1988). Poppenspel in de kleuterschool. *Pedagogisch Periodiek*, 95 (27), p. 330.

6.4.2 Combinatie van functies

Vandaag staat de ruimheid van mogelijke doelen centraal. Men kiest niet voor een primair doel maar beweert een volledige reeks doelen na te streven.⁴²³

Dit illustreer ik met een verwijzing naar zo'n ophijsting en enkele eerder toevallig bijeengesprokkelde voorbeelden van het hedendaagse pedagogisch poppenspel.

Lijsten met doelstellingen vind je onder andere bij de doelbepaling die poppentheater De Maan per voorstelling opstelt. Voor de eerder besproken voorstelling 'Jammer, maar niet erg' (seizoen 2002-2003) worden volgende doelstellingen opgesomd in de begeleidingsmap:

- *Confronteren met dingen en situaties die gewoon zijn ook al lijken ze op het eerste gezicht ongewoon*
- *Het isolement doorbreken en een positieve beeldvorming creëren*
- *Empatisch vermogen stimuleren via emotionele intelligentie*
- *Handicaps leren plaatsen naast talenten*
- *Leren omgaan met anders zijn, worden of voelen. Het recht hebben 'anders' te zijn, accepteren en op te komen voor zichzelf*
- *Het assertiviteitsvermogen op een gezonde en toelaatbare manier aanscherpen*
- *Eigen kwetsbaarheid durven uiten en kwetsbaarheid van anderen assimileren*
- *De noodzaak om de gangbare visie op de gehandicapte bijshaven*
- *Beperkingen omzetten in positieve ervaringen*
- *Via toegankelijke kunst communiceren: woorden, beelden, bewegingen en niet via de puur rationele weg*
- *Kortom: mensen dichterbij elkaar brengen*

Er worden ook enkele doelstellingen voor de leerkracht geformuleerd.

- *Gelegenheid om te observeren*
- *Bijzondere contacten leggen, sociaal relevante gedragingen kunnen overbrengen zonder te moraliseren*
- *Kans tot uitbreiding en verfijning van het gevoelsarsenaal*

Al deze doelstellingen worden op de site van de pedagogische begeleidingsdienst nog verder aangevuld met 'het verrijken van de taalschat, het uitleven van de agressiviteit en het ontwikkelen van een beter gedragspatroon of creativiteit'.⁴²⁴

Vroeger werd de meervoudige functie van het poppenspel ook al benadrukt in de ophijsting van mogelijke doelen, maar deze werden vooral geformuleerd vanuit de verschillende vakken binnen het onderwijs⁴²⁵ en minder vanuit de verschillende ontwikkelingsdomeinen van het kind (morele, motorische, affectieve, cognitieve).⁴²⁶

⁴²³ 'Elk verhaal heeft iets aan de kinderen te vertellen, soms door de strekking, soms door de moraal of simpelweg door de overdracht van feitelijke kennis. De kinderen kunnen van zulke inhouden veel leren, vandaar de term pedagogische waarden. Het poppenspel laat toe dat kinderen zich kunnen identificeren met bepaalde personages en het komt tegemoet aan het rechtsgevoel: het goede wordt beloond, het slechte gestraft. Het spel biedt spanning en actie en kinderen kunnen meeleven met alledaagse gebeurtenissen. Het spel laat hen toe emoties van blijheid, angst, enthousiasme, tevredenheid enz. uit te drukken. Het poppenspel stimuleert hun fantasie en kan moeilijke begrippen, problemen en situaties uitleggen. Kortom, van het poppenspel gaan vele verschillende prikkels uit die positief zijn voor de ontwikkeling van kinderen.' Uit: GAENS, N., GEERTS, C. & VERREPT, P. (1991). *Help, ik heb een draak gezien! : poppenkastverhalen voor kinderen*. Hasselt: Clavis, p. 13.

⁴²⁴ MARTENS, C. (2005). *Hoe vind je een goed scenario voor een poppenspel?* Geraadpleegd op 26 augustus 2007 op het World Wide Web: <http://www.pbdgent.be/leerinhouden/prnpoppenspel.htm>, p. 1.

⁴²⁵ Zie voorbeeld: CURRELL, D. (1980). *Learning with puppets*. London: Ward Lock Educational.

Enkele hedendaagse voorbeelden van het didactische gebruik van de pop op school:

De kinderen uit het eerste leerjaar in de basisschool in Drongen leren hun eerste woordjes schrijven met 'Sylvester', een olijke handpop-kat waarmee de juf alles voorschrijft op het bord. De kinderen schrijven mee wanneer Sylvester eerst in de lucht de grofmotorische bewegingen van de letters maakt en vervolgens het woord op het bord pent. De kinderen verbeteren Sylvester ook luidkeels als hij een fout maakt, wat regelmatig gebeurt. Daarna oefenen de kinderen de woorden op hun individueel schrijfbordje. Sylvester komt hun werk controleren en belooft hen uitvoerig als ze hun best doen. De handpop wordt hier gehanteerd als rolmodel, motivatie- en controle-instrument. Sylvester maakt het schrijfgebeuren ook herkenbaar, de kinderen weten wat er volgt als hij tevoorschijn springt, wat de kinderen rustiger maakt en de zwakkere leerlingen misschien intenser ondersteunt.

Verschillende professionele poppentheaters bieden workshops aan, via dewelke leerlingen een kijkje mogen nemen achter de schermen, poppen kunnen leren maken en bespelen en een voorstelling in elkaar kunnen boksen.⁴²⁷ Dit kan de start zijn van een poppenspelproject in het lager of secundair onderwijs waarbij elke leerling een taak krijgt toebedeeld die past bij zijn mogelijkheden en interesses (decor schilderen, bouwen, poppen bespelen, poppen maken, affiches maken, scenario schrijven, achtergrondinformatie opzoeken, enzovoort...). Het poppenspel kan zo de ontwikkeling van een positief zelfbeeld en sociale bindingen in de klas aanmoedigen.

In Gent bezocht ik ook de kleuterklas van juf Katrien Van De Putte. Juf Katrien werkte voor haar thesis enkele jaren terug het concept de 'poppenspelhoek' uit. In haar klas bouwt ze via het geleidelijk introduceren van verschillende personages die slapen in gestapelde schoendozen tijdens het schooljaar een dergelijke hoek uit. Eenmaal geïntroduceerd, worden deze personages vaak gehanteerd in de klas. Enkele poppen hebben een specifieke taak: de opruimvogel vliegt rond als het tijd is om al het speelgoed op te ruimen en Snuffel de hond controleert dan of alles effectief netjes is opgeruimd. Met de andere personages speelt de juf zelf vaak een stuk, veelal ter inleiding van een klathema. Zo zag ik op video een stuk waarin juf Katrien op speelse wijze de milieuvervuilingproblematiek aankaartte. Het stuk vertoonde een vuilbak die buikpijn had omdat niemand hem papertjes gaf om te eten. Na het

p.10: Niet wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde leren via poppenkast, maar wel poppenkast is een stimulus tot leren. Verschillende delen / mogelijkheden poppenspel in de klas: zeer breed gamma!

- ➔ puppetry and language development (p.13)
- ➔ second language teaching with puppets (p.15)
- ➔ art and craft in puppet theatre (p.16)
- ➔ Mathematical concepts (p.16)
- ➔ Moral development (p.16)
- ➔ Environmental studies (p.18)
- ➔ Science (p.19)

Movement, music and drama (p.20)

⁴²⁶ Zie onder meer: DEBRABANDER, L. (1995). *Marionettenspel in de kleuterklas*. Onuitgegeven eindwerk. Brugge: Pedagogisch Hoger Onderwijs, Sint-Andreasinstituut.

⁴²⁷ Voorbeeld: 'Begin 2004 werd een "poppenkastproject" opgezet onder auspiciën van de vzw "De Veerman" in de Gentse Basisschool "Het Klaverblad". Het betrof een project van zes dagen waarbij de leerlingen onder leiding van medewerkers van *PEDROLINO* leerden poppen en decors maken (allemaal uit wegwerpmateriaal), een verhaal bedenken en dit ook opvoeren voor de kleuters en de ouders van dezelfde school op o.a. het schoolfeest. Gezien de uiteenlopende leeftijd van de kinderen (tussen 7 en 13 jaar) en nu het vooral anderstalige kinderen betrof was dit uiteraard geen gemakkelijke opdracht. Er werden pareltjes van poppen gemaakt en ook de voorstelling zelf mocht gezien worden.' Uit: <http://www.pierke.be/index2.htm>

poppenspelletje mochten alle kinderen naar buiten om de zieke vuilnisbak alle papiertjes van op de speelplaats te voederen, wat ze allemaal met veel plezier en inzet deden. De juf gebruikt de poppen ook bij ‘het winkeltje spelen’ als een vorm van initiatiewiskunde. De kinderen zelf mogen ook naar hartenlust met de poppen spelen tijdens het vrije spel. Zo leren ze de pop en zijn mogelijkheden beter kennen.



Figuur 12

De Belgische ontwikkelingssamenwerker Arnoud Raskin werkt in diverse Zuid-Amerikaanse landen met een mobiel schooltje aan pedagogisch figurentheater, waarin hij thema's behandelt die kunnen bijdragen tot kleine of grote oplossingen voor de plaatselijke problematieken zoals aids-preventie en emancipatorische onderwerpen.⁴²⁸

Uit de literatuur en deze voorbeelden blijkt hoe ruim de didactische kracht van de pop en het poppenspel is. Men gaat ervan uit dat het poppenspel de volledige ontwikkeling van het kind kan stimuleren. Toch is in vele scholen het poppenspel (nog?) geen vaste waarde. Ik vraag me af of deze ongelimiteerde doelbepaling niet eerder de integratie van het poppenspel in de school belemmert dan bevordert. Een vage en verdeelde definiëring van zijn functie verzwakt misschien zijn kracht: ‘het is voor alles wel een beetje goed’.

⁴²⁸ NEIRYNCK, F., et al. (2004). Educatieve figuren in Latijns-Amerika. *Figeuro*, 11 (1), p. 6.

6.5 Verklaringen

Omwillen van de veelheid aan beïnvloedende factoren kan ik niet de volledige pedagogische verklaring neerschrijven voor de verruiming en accentverschuiving van de ‘doelen’ van het pedagogische poppenspel.

Ik haal slechts enkele factoren aan die, volgens mij, een prominente invloed uitoefenen. Deze factoren zijn vanzelfsprekend onderling verbonden.

In de 20^{ste} eeuw kende de studie naar de behoeften en mogelijkheden van het kind een enorme groei. De verruiming qua doelen heeft volgens mij dan ook te maken met deze expansieve theorievorming rond het kind.

De explosie van literatuur die de therapeutische mogelijkheden van het spel benadrukt in de jaren ‘70 loopt parallel met de beweging van een versterkte verwetenschappelijking van het ‘kindzijn’ (= zo goed mogelijk beschrijven van kenmerken en nadenken over methodes om met probleemkinderen om te gaan) en een professionalisering en problematisering van de opvoeding.

De specifieke invulling van de behoeften en ontwikkelingsmogelijkheden van het kind bepaalt ook in sterke mate de functies van het poppenspel.

Ik licht één item eruit: creativiteit.

Verschillende bronnen uit de jaren ‘70- ‘80 rapporteren over studies die het belang van het stimuleren van de creativiteit bij kinderen graag willen ‘bewijzen’.

Een vaak geciteerde studie is deze uitgevoerd op de Wayne University. Hieruit bleek dat kinderen die op jonge leeftijd in contact gebracht werden met het ‘doen-alsof-spel’, zoals poppenkast en improviserend dramatiseren, vier jaar later een opmerkelijke voorsprong op het gebied van begripsleer vertoonden. Hun vermogen om zich impulsief te gedragen was ook veel minder gefrustreerd en over het algemeen studeerden ze ook gemakkelijker.⁴²⁹

Dergelijke onderzoeken wakkerden de overtuiging aan dat ‘verbeelding’ een noodzakelijke competentie was om staande te blijven in de maatschappij.⁴³⁰ Alhoewel bronnen vaak niet tot een conceptuele overeenkomst komen omtrent de termen ‘verbeelding en creativiteit’ (is dit bijvoorbeeld iets dat al in het kind zit en bewaard moet blijven of moet het nog groeien?) is er wel een consensus bereikt omtrent de waardestatus van deze eigenschap.

Men durft dan ook het onderwijs aan te spreken op zijn rol om deze competentie sterker te dragen en te stimuleren.⁴³¹

⁴²⁹ COLLA, P. (1988). Het poppenspel heeft ook burgerrecht in de lagere school. *Pedagogisch Periodiek*, 95 (30), p. 383.

Zie ook: DAVIDSON JENKENS, P. (1982). *Poppenspelletjes met kinderen. Gids voor juffie's, ouders en andere opvoeders*. Rijkswijk: Elmar, p. 21-24.

⁴³⁰ ‘Het zal immers verbeelding en creativiteit zijn die we nodig hebben om de maatschappij bewust de goede weg op te sturen.’ Uit: REYBROUCK, M. (1989). *Boek voor de muzische vorming en de muziek. Meer cultuur op school*. Brugge: G. Barbiaux BVBA, p. 3.

⁴³¹ ‘Creativiteit is een eigenschap, een kwaliteit van de persoon, waardoor hij in staat is iets te realiseren dat nieuw is (voor hem en/of voor anderen) op om het even welk gebied van de cultuur. De waarde van de individuele mens krijgt in de huidige maatschappij een grotere betekenis; de moderne mens wil creatief zijn, hij wil zichzelf realiseren. Deze drang naar zelfrealisatie is ook in het jonge kind aanwezig. De kleuterschool kan deze drang stimuleren via het spelend ontdekken van eigen mogelijkheden.

De behoeften en ontwikkelingsmogelijkheden maken ook deel uit van een ruimer kindbeeld dat we vormen.

Het hedendaagse kindbeeld ‘meer kind-minder kind’ kan ook bepaalde functies van het spel ‘verklaren’.

In de jaren ‘70- ‘80 maakte de kinderliteratuur opmars als taboedoorbrekend medium. Zoals hierboven beschreven heb ik toch mijn twijfels of het poppenspel zich even sterk op datzelfde pad begaf. Er kan niet ontkend worden dat bepaalde poppenspelers vandaag expliciet kiezen om via hun poppenspel ‘het onbespreekbare’ te onthullen, en daaraan verbonden mensen in en voor te lichten.

Dit is gerelateerd aan een actueler kindbeeld dat enigszins rebelleert tegen de creatie van een apart ‘jeugdland’ en ervan uitgaat dat het kind de waarheid aankan en zelfs nodig heeft.

Aan de andere kant wordt, in de erkenning van de (nog steeds) moraliserende en fantasiebewarende functie van het spel, het kind ook aangemoedigd om ‘meer kind’ te zijn.

De functie van het poppenspel wordt ten slotte ook bepaald vanuit de vermeende taken van het onderwijs en de leerkracht.

Vooreerst wil ik hierbij opmerken dat de opkomst van de onderwijskunde, met zijn onderzoek naar en nadruk op mogelijke krachten van didactische werkvormen, het bestaan van ‘de pop’ als medium bespoedigde. Poppenspel heeft geen doel want het is een didactisch middel op zich.

De verschuiving van doelen heeft ook te maken met de verschuiving van de functie van het onderwijs. Waar vroeger nogal sterk de nadruk lag op de (reproducerende) socialisatiefunctie⁴³² van het onderwijs (die de samenleving moest bestendigen) wordt nu een eerder emancipatorische visie gehanteerd.

Deze onderwijsvisie hecht onder meer belang aan:

Kleuters moeten voortdurend geprikkeld worden zich te uiten; de spontane uitingen van kleuters zijn van groot belang en moeten dan ook aangemoedigd en gestimuleerd worden door de leidster.

De stimulans van de creativiteit hangt in grote mate af van de omgangsstijl van de leidster. Daar waar de manuele expressie eerder de nadruk legde op het belang van de creativiteit, is het aanwenden en gebruiken van de creativiteit op taalgebied vrij recent.’

Uit: RUYSEVELTS, J. (1974). Onderzoek naar de evolutie van het creatief taalvermogen bij kleuters in verband met poppenspel (I). *De opvoeder*, 71 (22), p. 447.

‘Expressie in de kleuterklas: poppenspel en zo worden stiefmoederlijk behandeld. Expressie belangrijk voor de ontwikkeling van het kind. Zinnvolle belevingssituaties belangrijk.’ Uit: JETTY. (1979). Expressie in de kleuterklas. *De opvoeder*, 76 (20), p. 371.

‘Poppenspel leidt tot creatief denken en gebruik van de verbeelding. Bijna iedere fase of stap in het poppenspel vereist het gebruik van creatieve verbeelding, en juist dat vermogen moet tegenwoordig zo broodnodig ontwikkeld worden bij hele jonge kinderen. Het lijkt of in bijna het hele opvoedingsproces de verbeelding, de bron van antwoorden op individuele en maatschappelijke problemen en problemen in het algemeen nog nauwelijks aan bod komen.’ DAVIDSON JENKENS, P. (1982). *Poppenspelletjes met kinderen. Gids voor juffie’s, ouders en andere opvoeders*. Rijkswijk: Elmar, p. 22.

⁴³² ‘In de 18^{de} eeuw: onder invloed van de verlichting werd de opvoedingsstijl gericht op de vorming van de wil en het karakter dominant. Deze werd in de 19^{de} eeuw afgelost door een socialiserende stijl: de opvoeding gebeurde volgens sociaal wenselijke normen. Ten slotte maakte vanaf het midden van de 20^{ste} eeuw een nieuwe vorm opgeld: die van de helpende hand.’ Uit: DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 43.

- de harmonische ontwikkeling van de leerlingen. Niet alleen de cognitieve maar ook de socio-emotionele ontwikkeling van het kind moeten gestimuleerd worden. De ruime doelbepaling van het poppenspel dient ook deze visie van ‘volledige ontwikkeling’.
- het welzijn van de leerlingen. Poppenspel wordt actueel ook aangezien als middel om de zelfwaarde van het kind op te krikken.
- het kritisch vormen van leerlingen. Via poppenspel kunnen we de wereld kritisch voorstellen. Iedere leerling beleeft het poppenspel ook op zijn manier en kan het op een persoonlijke kritische manier verwerken.
- innovatief en procesgericht werken. Het poppenspel als project wordt (nog steeds) gepromoot.
- assimilatie en accommodatie. We ervaren deze wereld en passen deze aan op basis van onze vroegere ervaringen.

De emanciperende rol van het onderwijs hervormt ook de taak van de leerkracht. Zijn functie als ‘begeleider’ en ‘coach’ is essentieel binnen het sociaal constructivisme. Hij moet de leerling als zijn deelgenoot zien en samen op weg durven gaan.

Net daarom, zo lijkt me, kan de pop een voorbeeld zijn om deze moeilijke taak te vervullen. De pop staat dicht bij het kind en groeit ook mee met het kind in zijn handelen en spreken, zeker als het kind de pop zelf hanteert.

De leerkracht moet ook als ‘transformatief intellectueel’ (Giroux) durven optreden. Als poppenspeler-leerkracht betekent dit dat je via het spel kritisch de maatschappij kan benaderen en gelooft dat je ook kan bijdragen tot een maatschappelijke verandering.⁴³³

Natuurlijk spelen ook artistieke en ruimere maatschappelijke bewegingen een rol.

De trend om poppenspel te herwaarderen als ‘kunst an sich’ in het onderwijs kon zich pas voltrekken vanuit de overtuiging binnen het artistieke gebied dat ook het artistieke poppenspel een professionele kunstzinnige unieke identiteit bezit (of althans de mogelijkheid in zich heeft om dit te bezitten).

Erkennen dat het poppenspel doelen in zich draagt en dat men niet specifiek op zoek moet gaan naar andere, nieuwe doelen, spruit voort uit “de verzoening” (een misschien te sterke woordkeuze, maar ik ben liever optimistisch) tussen de verschillende soorten poppentheaters.

De veelheid aan doelen weerspiegelt de diversiteit en normverscheidenheid eigen aan deze samenleving. Ieder moet zijn eigen norm maken en mag zelf het doel van het poppenspel bepalen, zowel leerling als leerkracht.

⁴³³ Deel over onderwijs en veranderde rol leerkracht: AELTERMAN, A. (2007). *Pedagogische componenten van het leraarschap. Algemene Inleiding*. Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent.

7. Interactie

Van de verschillende evoluties over de jaren heen (1950 tot nu) is de evolutie van de interactie tussen de manipulator en het publiek volgens Paul Contryn het grootst, en volgens mij het interessantst. Die directe interactie is het kernelement van poppenspel⁴³⁴ waardoor het zich ook weet te onderscheiden van andere kunstvormen (zie ook nieuwe media) en kadert binnen de verhouding tussen de opvoeder en de opvoeding.

7.1 Interactie leerkrachtpoppenspeler-publiek

De interactie in het spel was vroeger sterk gestuurd en voorgestructureerd. Het antwoord dat men trachtte uit te lokken was alom bekend en soms reeds uitgesproken door één van de personages. Veel vragen verwachtten geen echt antwoord van de kinderen of waren eenvoudige ja-nee vragen. Kinderen werden niet beloond voor hun creatieve, onverwachte of amorele verzinsels.

“Tot aan de jaren ‘60-‘70 was het poppenspel een middel om zich uit te leven en de stukken waren daar ook volledig op gericht. Het kwade stond recht tegenover het goede en de kinderen brulden het goede naar de overwinning.” (Paul Contryn)

Het werk van leerkracht-poppenspeler Joris Dewaele vormt een mooie illustratie.⁴³⁵ Enkele exemplarische passages:

- *Tijl naar Kongoland*⁴³⁶:

Tijl: Dag beste kinderen! Deze morgen heb ik dit telegram ontvangen van Pater X uit Kongo. Kent ge hem? ... ‘k geloof het wel. ‘t Is een missionaris uit onze gemeente. Ge zijt zeker nieuwsgierig om te weten wat er op dit telegram staat? De pater roept onze hulp in.

Duivel: Kom mee, daar kunt ge bananen eten.

Tijl: Beste jongens, eet gij ook graag bananen?

⁴³⁴ Heel veel bronnen wijzen op het belang van deze interactie:

‘De speler zal steeds trachten ergens, en liefst op meerdere momenten de kinderen in het spel te betrekken.’ Uit: BRUYNINCKX, M. (s.d.) *Handpoppenspel in den huiskring*. Brussel: s.i, p.12.

‘Hier vindt voorwaar de actieve methode haar toepassing. Zelfs de toeschouwers blijven niet passief bij dergelijke welbegrepen vertoeningen, daar zij steeds in het spel betrokken worden en er op sommige oogenblikken wisselwerking bestaat tusschen vertooners en toeschouwers.’ Uit: VAN ES, F., BOES, J. & VERLODT, L. (1943). *De magie van het poppenspel*. Gent: Bond der Oostvlaamsche Folkloristen, p. 9.

‘Wil men de opvoering van de teksten tot een succes maken, dan vergete men niet dat de kinderen bij het poppenspel, zoals bij elke vorm van onderwijs, bij voorkeur een actieve rol vertolken.’ Uit: CONTRYN, L. (s.d.) *Zeg het met poppen: tien poppenspeltjes voor de kleinsten. Het poppenspel*, 8 (4/5), p. 3.

⁴³⁵ Deze stelling is ook gesteund op andere bronnen, niet alleen het werk van Joris Dewaele:

Voorbeeld: Inleiding poppenspel Mieke Mizerie:

‘dag allemaal. Weet ge wie ik ben? Wel, ik heet Mieke Mizerie. Een rare naam wel? De mensen hebben schrik van mij. Weet ge waarom? Wel, waar ik binnenkom breng ik niets dan ongeluk. Begrijpt ge nu waarom de mensen mij Mieke Mizerie noemen? Ja!’ Uit: DE HORNNOIS, G. (1943). *Mijn poppenkast. Een werkboek*. Leuven: Davidson, p. 153.

⁴³⁶ DEWAELE, J. (1939). *Poppenspel op de lagere school*. Brussel: Studiekringen van het Christen Onderwijzersverbond, p. 46-51.

Duivel: En ge krijgt daar lekkere kokosmelk

- *Tijl en het prinsesje*⁴³⁷:

Tijl: "Roept dat eens zo luid als ge kunt!". / Tijl: "hoe vindt het? Roep dan maar: bravo!" / Tijl: "We klappen allen in de handen (ze doen het) Nu roepen we samen: bravo Annemieke!"

- *Klein Duimpje en de heks*⁴³⁸

Tijl: "Zijt ge daar allemaal? Ja? Ik wens u: goeden dag!... Wablieft? Gij ook? ... In orde! Beste kinderen, hebt gij reeds het sprookje gehoord van Klein Duimpje? Straks komt het hier in de poppenkast. Zijt ge allemaal klaar om te luisteren? Ja? En om mee te spelen? Ja? Lieve kinderen, moest Klein Duimpje in nood verkeren wat zoudt ge doen? Helpen? Dat is braaf! En wat moet ik dan doen? ... Helpen? Natuurlijk! We helpen samen. Zijt ge klaar? Mag ik het gordijntje open schuiven? ... Ja? ..."

Het is duidelijk dat Tijl enkel vragen stelt waarop iedereen het antwoord al weet. Tijl wacht de antwoorden ook niet af maar speelt gewoon verder.

In sommige scenario's van Joris Dewaele staat zelfs neergeschreven wat de kinderen normaal zouden (moeten) antwoorden. Deze voorgeschreven antwoorden zijn zeer beperkt en repetitief.⁴³⁹

Joris Dewaele wijdt in zijn verslagen heel wat regels aan 'de interactie tussen de poppenspeler en het publiek'. Dit omdat hij meende een vernieuwend poppenspel in de klas te voeren, namelijk één waar de kinderen werkelijk in meespeelden.⁴⁴⁰

We kunnen Joris Dewaele ongetwijfeld één van de eerste en ijverigste Vlaamse promotors van het poppenspel op school noemen. Maar dat hij zo vernieuwend is als hij zelf claimt door zijn nieuwe vorm van interactie mogen we niet zomaar aannemen. Mij lijkt het dat hij eerder de waarde van de interactie, al eeuwen erkend en aangewend in het traditionele poppenspel, tracht te transporteren naar de schoolcontext. De eenvoudige spontane en onbewuste interactie (in de hoofden van de kinderen dan) vindt men terug in eeuwenoude volkse poppenkastspelletjes.

Daarbij is hij ook niet de eerste die zichzelf deze vernieuwende rol toekent. L. Verhaert bijvoorbeeld, onderwijzer in De Panne, getuigde reeds in 1934: "Mijn poppenspel is een

⁴³⁷ DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 21-24.

⁴³⁸ DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 59-63.

⁴³⁹ Voorbeeld: In 'Tijl en Sinterklaas': de kinderen moeten 3X Dag Tijl, 6X Ja Tijl, 3X Dag Sinterklaas, 3X Zwarte Piet, 1X Ja, 1X Nee Tijl, 3X Ja Sinterklaas, 1X Dag Zwarte Piet, 1X Leve Sinterklaas, 1X Bravo Sinterklaas en 1X Dank u Sinterklaas zeggen. Uit: DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 46-51.

⁴⁴⁰ 'Door opzoekingen en ondervinding, opgedaan bij het kindertooneel, is mijn poppentheater een hernieuwd poppenspel, dat echter teruggebracht is tot zijn oorspronkelijk zuivere betekenis. Het is gesteund op het meeleven en het meevoelen der toeschouwers, meer nog, op spontaan en onbewust meespelen van het publiek. Er is gedurig contact en samenwerking tusschen poppen-acteur en toebehoorders. Het is werkelijk een uiting van gemeenschapskunst.' Uit: VANDENBROUCKE, J. (1946). *Het poppenspel in de Nederlanden*. Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, p. 120.

'Het nieuwe dat we trachten te verspreiden, was: de aanwezigen doen meespelen. Zij waren betrokken in het spel. De tekst was er zo naar gericht. Zonder het mee-leven, mee-voelen en mee-spelen der aanwezigen, kwam het niet tot een geheel.' Uit: DEWAELE, J. (s.d.) *Autobiografie*. Onuitgegeven, p. 4.

'Kleuters staan ook expliciet vermeld bij 'spelen mee'...' Uit: DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 17.

hernieuwd poppenspel. Het is gesteund op het meeleven en het meevoelen der toeschouwers, meer nog, op spontaan en onbewust meespelen van het publiek.”⁴⁴¹

De voorlopersrol die Joris Dewaele speelde komt slechts af en toe tot uiting in de meer complexe interacties, gelinkt aan leerstof of kennis of de momenten waarop kinderen echt mochten meespelen.⁴⁴² Als voorbeeld nemen we een passage uit ‘Het katje van de koningin’: Tijn: “Wist ik nu maar zijn naam! Weet jij het niet? Wat? Een spreuk? Zwartie poesie melkie? Ja? Willen we het eens samen roepen? Als ik zeg ‘drie’ dan roepen we het samen. 1, 2, 3 zwartie poesie melkie! Nog een keer! 1, 2, 3! Zwartie poesie melkie.”

En misschien was zijn interactie binnen het poppenspel ook wel revolutionair te noemen in het licht van de algemeen geldende interactienormen binnen de school in die tijd. Hij praatte vrij direct tegen zijn leerlingen, die luidkeels alle vragen beantwoordden⁴⁴³, wat in normale lessen hoogstwaarschijnlijk niet de gewoonte was.

“Hij was van het principe: ‘onderwijzen is meer dan dingen overdragen’. Het was echt een man die graag kinderen zag groeien. Veel onderwijzers in zijn tijd dachten ‘ik ga ze klein krijgen’, hij dacht ‘ik ga ze laten groeien’. De interactie heeft hij zeker verspreid.” (Antoon Debeuf)

Tot ongeveer aan de jaren ‘70 bleef de interactie gebaseerd op wat Tuur Devens ‘instant-creativiteit’ noemt. De kinderen mochten of moesten meedoen maar het resultaat van de fysische en psychische creativiteit stond op voorhand vast.⁴⁴⁴

De laatste decennia maakt deze vorm van interactie binnen het pedagogische poppenspel echter plaats voor nieuwe, meer visuele en subtielere of net verdergaande interactievormen.

Met verdergaand bedoel ik dat de goede afloop van het verhaal steeds meer steunt op de werkelijke medewerking van de kinderen. Kinderen krijgen het roer in handen.⁴⁴⁵ Ik geef twee voorbeelden: de scenario’s van Hendrik Debruyne en het spel van meester-poppenspeler Jozef van den Bergh.

⁴⁴¹ ‘In “Het Laatste Nieuws van 3 november 1934”.’ Uit: VANDENBROUCKE, J. (1946). *Het poppenspel in de Nederlanden*. Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, p. 120.

⁴⁴² Dit beschrijft hij ook zelf: ‘In elk spel moet men de kinderen actief betrekken. Dat kan niet genoeg onderstreept worden. Anders krijgt men te doen met louter kijkspel dat veel aan zijn pedagogische waarde inboet. Reacties vanwege de kinderen zijn bij dit kijkspel echter niet uitgesloten en ten onrechte kan men dan menen dat de kinderen actief bij het spel betrokken zijn. Het is niet omdat de kinderen af en toe iets moeten roepen of Tijn een handje moeten geven of zeggen waar de heks verborgen zit dat we van een actieve deelname spreken. Actieve deelname veronderstelt de noodzakelijke medewerking van de kinderen. Men dient dus zijn spel zo op te bouwen dat de spontane medewerking van de kinderen gevegd wordt om het spel tot zijn gelukkig einde te brengen. Dat is een hele kunst en het vraagt oefening om die fundamentele kneep onder de knie te krijgen. De actieve deelname van de kinderen verkrijgen was onze hoofdbekommernis.’ Uit: DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 12.

‘De pedagogische waarde van het poppenspel hangt in hoge mate af van de actieve deelname der kinderen.’ Uit: DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 14.

⁴⁴³ ‘In het poppenspel mogen de kinderen vrij en luid hun hulp aanbieden.’ Uit: DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 59.

⁴⁴⁴ DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen ‘poppentheater in Vlaanderen’*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 62.

⁴⁴⁵ ‘Daar waar het vroegere kindermeespeltheater werd herleid tot het beantwoorden van vragen zoals: ‘Waar is de dief?’, wordt nu werkelijk rekening gehouden met de actieve inbreng van het publiek, dat dan ook een eigen karakter aan het stuk kan geven.’ Uit: EPPERZEEL, J. (1987). School en theater; de duizendvoudige ervaring van ‘Teater Taptoe’. *Persoon en Gemeenschap*, 40 (3), p. 507.

In zijn boek Poppewijs schrijft docent Debruyne enkele poppenspelstukjes neer die duidelijk doelen op een volledige medewerking van het publiek. De kinderen moeten morele dilemma's oplossen en worden aangesproken op hun verantwoordelijkheid.

De bekende Nederlandse poppenspeler Jozef van den Bergh bereikt volgens Paul Contryn 'een zo sublieme vorm van interactie via zijn spel, dat 'het roepen' bijna beschamend is'. Het gebeurt dat hij tijdens een spel een publiekslid tot speler maakt en zodoende speelt met personages die hij zelf juist heeft gecreëerd.⁴⁴⁶

Naast deze verdergaande medewerking is er ook een tendens (vooral dan binnen het pedagogisch-artistieke poppenspel) naar wat ikzelf 'een subtielere medewerking' noem, gelinkt aan de versterking van het visuele aspect. Vroeger werd interactie hoofdzakelijk uitgelokt via het tekstuele. Joris Dewaele stelt *dat een lied somtijds de beste en eenvoudigste contactname is*⁴⁴⁷ en dat *door het stellen van enkele gepaste vragen de tongen wel zullen loskomen*.⁴⁴⁸

En nog altijd zijn er veel poppenspelen die expliciet vragen stellen en via de tekst het publiek meevoeren. Zowel op het Internationale Poppentheaterfestival in Ieper als op het Landjuweel in Gent gebeurde het meermaals dat men het publiek direct aanmaande om te antwoorden, in de handen te klappen of liedjes te zingen. Maar er is ook een opmars te onderkennen van eerder poëtisch getinte poppenspelen die vooral via het beeld het publiek trachten vast te houden. Vele poppenspelers zijn ervan overtuigd dat je poppenspel met al je zintuigen beleeft en aandachtig kijken en luisteren een evenwaardige vorm is van interactie als het meespreken of meespelen. De voorstelling 2ling van De Maan sluit hier bij aan: de zaal bleef de hele tijd in stilte gehuld en iedereen zat gewoon het visuele spektakel te bewonderen.

Heden ten dage kan worden gesproken over een soort verzoening van oude en nieuwe praktijken. De professionele poppentheaters gaan steeds op zoek naar nieuwe vormen van interactie, maar erkennen tegelijkertijd de waarde van de traditionele interactie. Het samen roepen zou het gemeenschapsgevoel kunnen onderstrepen en vormt een uitlaatklep voor de kinderen, te vergelijken met het beoefenen van sport. De herkenbaarheid van de dialogen en de voorspelbaarheid van vraag en antwoord scheppen vertrouwen en zekerheid bij het kind. Het voelt zich groeien in de rol van toeschouwer en uit zich spontaan, net omdat hij weet waaraan hij zich kan verwachten.

Ook geeft men toe dat de oudere interactievormen een bepaalde expertise vereisen. Welke interactie voorrang krijgt hangt eerder af van het doel en het opzet van het stuk. Creativiteit en afwisseling staan voorop.

“Nu zitten we in een fase, het is een groeiproces. We hebben het niet meer nodig en het is ook moeilijk. Ik heb jarenlang dat interactief poppenspel gedaan. Daar wordt heel denigrerend over gedaan, ik vind dat absoluut ten onrechte. Want dat is een tactiek en techniek en je moet dat verdorie goed controleren, want als je gewoon laat roepen dan kom je er niet. Interactiviteit is mooi als je het op creatieve manier gaat doen.” (Gert Boullart)

⁴⁴⁶ Men meent dat Jozef Van den Bergh nu ook zelf een personage is geworden, daar hij besloten heeft als kluizenaar door het leven te gaan.

⁴⁴⁷ 'De tekst dient bevattelijk te wezen voor de kijkers, want zij worden gedurig bij het spel betrokken. Daarom is het best: proza. Verzen zijn soms van een al te hoge vlucht en dikwijls niet lenig genoeg voor het spel. Af en toe wel een paar fel gerythmeerde versregels om meer kadans en kleur bij te zetten en zo de aktie nog meer toe te spitsen. Een lied, op een door de kinderen gekende wijze, is somtijds de beste en eenvoudigste contactname.'
Uit: DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 57

⁴⁴⁸ 'Het is niet moeilijk om de medewerking van kinderen te krijgen. Door enkele gepaste vragen te stellen zullen de tongen wel loskomen.' Uit: DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 31.

“Nu is dat echt afhankelijk van het soort poppenspel dat er gespeeld wordt. Bijvoorbeeld: je kunt ook gewoon naast de pop zitten en met de pop praten en acteren. Als de poppenspeler ook zelf een personage is, dan vraagt dat weerom een heel andere vorm van interactie...”
(Jan Missine)

7.2 Interactie leerlingpoppenspeler-publiek

De interactie werd tot dusver enkel aanzien als de interactie tussen de poppenspeler-leerkracht en de leerling. Natuurlijk kan het ook zo zijn dat de leerling de poppenspeler wordt.⁴⁴⁹

Meerdere bronnen uit de eerste helft van de vorige eeuw tonen aan dat ‘het zelf laten spelen met de poppen’, in tegenstelling tot wat ik intuïtief dacht, helemaal niet zo nieuw is.

Joris Dewaele vertelt ons hoe en waarom kinderen met poppen (moeten) spelen: “*Het kind speelt uit zichzelf met poppen en als de leerkracht in de klas met poppen heeft gespeeld dan zal het kind ongetwijfeld dit spel of brokstukken hiervan thuis hernemen.*” Daarbij merkt hij nog op dat “*de leerkracht het spelen met de poppen kan inschakelen als vorm van beloning en dat hij het spel niet mag vergelijken met zijn eigen poppenspelprestaties*”.⁴⁵⁰

In het tijdschrift ‘de Schoolpost’ van het jaar 1931 vind ik ook een foto waarop kinderen met poppen op de handen trots poseren. (Deze staat verderop afgebeeld).

Verder onderzoek lijkt me hier zeer waardevol.

Bij de vergelijking tussen het spelen met de poppen in de klas vroeger en nu zou ik vooral focussen op de pedagogische paradox inzake ‘vrijheid en dwang’. Men was er reeds vroeg van overtuigd dat het spelen met poppen de leerling tot een bepaalde vrijheid leidt, maar het zelf spelen vond niet in alle vrijheid plaats. Het zelf spelen met de poppen gebeurde vroeger volgens mij in een erg strikt kader, zeker in vergelijking met het uurtje vrij spel waarvan de leerlingen vandaag kunnen genieten.

Andere interessante onderzoekswegen zijn ‘de interactie tussen de leerling-poppenspeler en zijn klasgenoten’ en ‘de ontwikkeling van het spel en het kind in zijn eigen spel’.⁴⁵¹

⁴⁴⁹ Zie onder meer: ‘Het medium poppenkast, wanneer het kind zelf met de poppen speelt, stelt het in staat om zijn persoonlijkheid te ontplooiën op onder meer intellectueel, affectief en ethisch vlak, te ervaren dat het verschillende taken heeft, die goed moeten uitgevoerd worden om een productief lid te worden van wisselende groepen, het bewust te maken dat de scherpe kanten van zijn persoonlijkheid een negatieve uitwerking hebben en bijgevolg dienden afgerond te worden om tot vlotte intermenselijke relaties te kunnen komen.’ Uit: VAN EYLEN, J. & WUYTS, L. (1967). *Klassepraktijk met poppenspel*. Antwerpen: De Sikkel, p. 10.

‘De vertoning voor kinderen, werd een spel door kinderen.’ Uit: 17. BULTHUIS, R. (1961). *Het moderne poppenspel : techniek en theorie*. Amsterdam: Heijnis, p. 177.

⁴⁵⁰ ‘De poppenkast- op -kinderformaat is een speelgoedartikel van hoge waarde. Niet in de eerste plaats voor toeschouwers maar voor zichzelf speelt het kind met zijn popjes. Het kind vertelt, uit zich in en door zijn poppen. Heeft de leerkracht in de klas met poppen gespeeld dan zal het kind ongetwijfeld dit spel of brokstukken hiervan thuis hernemen. Er straalt weer zonnige vreugde door de klas als een leerling nu zelf in de poppenkast mag kruipen om zijn makkers op een zelfgecreëerd poppenspelletje te vergasten.’ Uit: DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 15-16.

‘En waarom, als beloning, de kinderen niet eens de poppen laten hanteeren? Dan mag de leerkracht haar eigen ik niet nemen als maatstaf, ter beoordeling van hun spel. Het zal er soms duchtig op los gaan. De knechten zullen de poppen eens laten vechten. En dan zullen de meisjes misschien hun tranen niet kunnen bedwingen. Toen Uilenspiegel eens een harde klap kreeg, tijdens het spel, van den reus Knotsebolle, begon mijn driejarig meisje te weenen en ze moest Uilenspiegel zijn koppeke een “ijsje” geven. In de kindertuin zullen dergelijke voorvalletjes meer voorkomen. Laten we ze niet opnemen als onderbrekingen.’ Uit: DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 75.

⁴⁵¹ ‘Als je kleuters alleen laat spelen, zomaar vrij laat spelen → het spel onttaardt in allerlei vormen van agressie: de poppen slaan tegen elkaar, bonzen met de hoofden tegen elkaar, enz.. Hoe komt dit? Een kind, als het onbekend materiaal in handen krijgt, gaat eerst experimenteren en pas daarna zijn ervaringen toepassen. Waarom zou het met de poppenkastpop anders doen? Het kind moet eerst ontdekken wat de pop doet, als hijzelf zijn hand, pols, zijn vingers en zijn arm beweegt. Bovendien weet hij dat de poppenkastpop een voorstelling geeft waar anderen met genoegen naar kijken. Zijn eigen kunnen schiet hem tekort op dit gebied, hetgeen hem verlegen en daardoor baldadig kan maken. Hij voelt zich onzeker en uit dit in agressieve uitvalen tegenover de andere pop, eigenlijk tegen het andere poppenspelletje. Nu zijn er wel verschillende mogelijkheden waardoor

“Kinderen mogen ook zelf spelen. In het begin spelen ze je meestal gewoon na. Ze spelen de situatie die jij juist gebracht hebt, als je ze de popjes geeft die jij juist hebt gebruikt. Ik gaf liever andere poppen. En dat groeit naarmate dat ze dat doen. Maar het is niet gemakkelijk, want ze moeten een rol spelen, dat is dramatiseren met de pop, hun zelf verleggen in de pop, dat is een hele afstand. Het zijn er heel weinig die dat spontaan kunnen. Ze zeggen ‘ja’ ‘nee’, maar zij knikken en niet het popje. Een kind moet dat leren.” (Maria Vervisch)

een kleuter vertrouwd kan worden met poppenkastspelen: de juf speelt mee, de juf geeft zelf de inhoud aan, etc...Onder leiding kan het kind de verschillende mogelijkheden onderzoeken en gaan toepassen. De periode van het experimenteren behoeft niet overgeslagen te worden, maar het kind moet wel wegwijs worden gemaakt wat het gebruik van poppenkast betreft.’ Uit: DE JAGER, W. & NIJKAMP, W. M. (1965). De poppenkast in de kleuterschool. *De wereld van de kleuter*, (4), p. 42 en 47.

7.3 Verklaringen

De interactie in het traditionele poppenspel wordt gekenmerkt door het brullen en roepen, het voorliegen, verzwijgen en bedriegen van poppen en publiek.⁴⁵²

Toch had het traditionele poppenspel, zoals beschreven in de vorige hoofdstukken, een grote invloed op de ontwikkeling van het pedagogische poppenspel. Maar leerkrachten beseften steeds meer dat een eigen profilering van het pedagogische poppenspel noodzakelijk was.⁴⁵³

De interactie uit het traditionele spel kent zijn meerwaarde: ‘de leerlingen bleven geboeid, ze dachten, voelden en speelden mee, waardoor het poppenspel ook langer bleef hangen’ maar was niet geschikt om in de klas te hanteren. Men moest op zoek naar nieuwe vormen van interactie, meer in de lijn van de school, waar tijd en ruimte grenzen kennen.

Zo komt het dat we een evolutie zien wat betreft de interactie van het poppenspel naar gerichtere vragen stellen en het oplossen van problemen gelinkt aan de leerstof.⁴⁵⁴

Die verdergaande interactie steunt ook op de overtuiging dat we kinderen vooral verantwoordelijkheid en oordeelsvermogen moeten en kunnen (!) aanleren. Het vertrekt vanuit een geloof in kinderen en hun creativiteit.

“Het deelnemen van de kinderen gaat meer over ‘iets bedenken’, of helpen iets oplossen bijvoorbeeld door rijmwoorden aan te geven, toverspreuken aan te vullen, raadsels op te lossen... er moet soms nagedacht worden, niet zomaar ‘ja’ ‘nee’ schreeuwen.” (Jos De Backer)

Sommigen menen dat je deze diepere interactie kan typeren als ‘filosoferen.’ Alhoewel ik de achterliggende gedachte nobel vind (het kind kan en weet meer dan we denken), vraag ik me af of filosoferen niet een te sterke woordkeuze is. Er blijkt immers dat de grote levensvragen impliciet en slechts kleurrijk verpakt aanwezig zijn.

De opkomst van het visuele aspect (en eigenlijk ook het muzikale tegenover het puur tekstuele) is vooral ingegeven vanuit niet strikt pedagogische domeinen als ‘het gewone

⁴⁵² Zie voorbeeld BRUYNINCKX, M. (s.d.) *Handpoppenspel in den huiskring*. Brussel: s.i, p.15: fragment uit scenario: Koning: Vraagt aan de kinderen of ze hem zullen roepen als de duivel tijdens zijn afwezigheid zou komen. Kinderen beloven dat natuurlijk

⁴⁵³ ‘Zo kiezen wij niet voor het ‘daar is de heks’ gejoel of het ‘daar, achter het gordijn’ gebrul. Het klassieke Jan Klaassen spel met achtervolgen en elkaar meppen, het roepen van het publiek is eerder folklore en is naar ons gevoel niet zo bruikbaar in de klas.’ Uit: Koning Kevin. (2006). *Poppenspel in de klas*. s.l.: s.n., p. 1.

⁴⁵⁴ ‘Betrek de kinderen in het verhaal, maar vermijd zoveel mogelijk dat ze ongecontroleerd roepen en schreeuwen. Stel daarom gerichte vragen: Jeroen, kun jij me eens vertellen wat er aan de hand is? Laat de kinderen zingen, toverspreuken en ritmische versjes meezeggen, bewegingen en geluiden maken en misschien ook meespelen in het verhaal. Een kind kan bijvoorbeeld een pop uit de gevangenis halen of een kwaadaardige figuur met een schepnet vangen.’ Uit: BOULLART, G. (2005). *Popgepast*. Waasmunster: Abimo Uitgeverij, p. 17.

‘Vooral doe-prikkels zijn belangrijk voor kinderen van 2,5-3 jaar en probeer hen dus zoveel mogelijk actief te betrekken. Probeer de kleuters (4-5 jaar) op allerlei wijzen actief bij het spel te betrekken. Voor het poppenspel begint, kan dit door samen decor en materiaal te maken en op te bouwen. Eventueel kunnen ze helpen met het verzinnen van een idee voor een nieuw spel. Tijdens het poppenspel kunnen de kleuters zingen, versjes opzeggen, de poppen aan- en uitkleden, groeten, een raadsel oplossen, voorwerpen zoeken, dingen aangeven, dingen openen, geluiden maken, oplossingen zoeken om een pop uit de nood te helpen enz. Samenvattende tips: er moet voldoende actie zijn/ Betrek de kinderen bij het spel, geef ze eventueel een rol. (geen ‘waarom-vragen’ of ‘weet je hoe ik heet?’) Uit: GAENS, N., GEERTS, C. & VERREPT, P. (1991). *Help, ik heb een draak gezien! : poppenkastverhalen voor kinderen*. Hasselt: Clavis, p.13-14.

theater', de beeldende kunst, de (nieuwe) beeldcultuur, enzovoort. Maar toch kan je ook de interactie via het beeld verbinden aan bepaalde onderwijs- of opvoedingsinzichten.

Door te zoeken naar nieuwe vormen van interactie differentieert men zijn interactie naar het publiek en de zintuigen van het publiek. Alle kinderen en alle zintuigen moeten worden aangesproken. Hoe zij het poppenspel beleven wordt niet be- of veroordeeld. Alles kan en mag. Het belang van de persoonlijke beleving⁴⁵⁵ kun je vervolgens weer verbinden met de hedendaagse maatschappelijke individualiteit-wedloop.⁴⁵⁶

De poppenspelers die de meerwaarde van een dergelijke beleving durven promoten, menen ook dat zowel leerkrachten als leerlingen deze open en onbeschreven manier van beleven nog moeten leren, omdat zij nu eenmaal met een enkelvoudige wijze van beleven zijn opgegroeid en deze dus ook verwachten.⁴⁵⁷

“Leerkrachten moeten leren dat deze nieuwe interactie kan en mag. Een aantal mensen zitten met een vastgeroest beeld van wat poppentheater is: roepen, schreeuwen, poppen die op mekaar kloppen, en agressief spektakel, ... Poppenspel is veel meer dan dat.” (Koen Crul)⁴⁵⁸

“Studenten van de lerarenopleiding moeten voor een stuk dat brullen terug afleren. De tweespalt poppenspel-meeroepen zit zo sterk verankerd in hun hoofd, dat ze geen andere belevingsvorm meer kunnen ontwikkelen. Om werkelijk de kinderen spontaan te laten reageren, moeten ze ook spontaan kunnen kijken naar poppenspel, zonder voorgestructureerd kader als het ware.

Dat zijn ook dingen die kinderen kennen vanuit de lagere school en meenemen naar de opleiding en ze denken dan ‘het hoort zo’, de kinderen moeten meebrullen. Maar wij willen duidelijk maken dat dat niet nodig zo hoeft te zijn, gewoon kijken naar poppenspel en genieten is ook oké.” (Jos De Backer)

Het afstappen van een voorgestructureerd interactiepatroon met voorspelbare vragen en zagezegd spontane antwoorden kun je natuurlijk ook kaderen binnen de bredere onderwijsverschuiving van ‘leiden’ naar ‘begeleiden’.

‘Het kind’ krijgt een steeds actievere rol toebedeeld in het onderwijs en de opvoeding. Doordat de rol van het kind verschuift, verandert ook de rol van de leerkracht-poppenspeler-

⁴⁵⁵ ‘Bovendien is die manier van spelen en begeleiden ideaal om stereotiep-geprogrammeerd gedrag aan te kweken, iets wat mij in grote mate ergert. Kinderen moeten hun beleving op hun manier kunnen uiten en niet tot uniforme reacties gedwongen worden.’ Uit: GILLISEN, A. (1980). Spreken met poppen en luisteren naar kinderen. *Tussen speelkruis en speelplank*, 1 (0), p. 10.

⁴⁵⁶ ‘We staan middenin een belevingsmaatschappij, waarin de kunst, het onderwijs, de economie de functie van verwekker en organisator van belevenissen vervullen. De beleving lijkt zo het toppunt van maakbaarheid en reflectie te vormen. Als individu worden we daarbij door de belevingsmarkt niet alleen ontlast, maar ook voortdurend opgejaagd. Ook kunst en cultuur worden steeds meer tegenover deze belevingscriteria afgewogen. Het beleven van de wereld eist alle aandacht op. Alles wordt voorgesteld als toegankelijk, alles is te beleven. En je moet het ook beleefd hebben.’ Uit: VANOBBERGEN, B. (2007). *Cursus Interoptie Kindbeelden*. Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent. p 4.

⁴⁵⁷ ‘Het is de verwachting geworden dat kinderen luidruchtig uiting geven aan hun beleving. Als kinderen stil zitten kijken vermoedt men dat het gebeuren hen helemaal niet aanspreekt.’ Uit: GILLISEN, A. (1980). Spreken met poppen en luisteren naar kinderen. *Tussen speelkruis en speelplank*, 1 (0), p. 10.

⁴⁵⁸ Van jeugdwerk naar kwalitatief poppenspel, interview met theater Welle, door Koen Crul, In: BAUWENS, D., COMAN, F., CRUL, K., EYCKMANS, C., HILVEN, P., NEIRYNCK, F. & VAN RANSBEECK, K. (1992). *Poppen Theater Figuren, Ontmoetingen*. Sint-Niklaas: Cultureel Centrum.

opvoeder. De leerkracht-poppenspeler moet het kind vooral begeleiden in zijn eigen spontane activiteit. Hij voelt het kind aan en speelt in op fantasie en suggesties.⁴⁵⁹

Deze leerkrachtenrol van begeleider lijkt me nastrevenswaardig maar niet eenvoudig in de praktijk. De leerkracht-poppenspeler mag niet langer influisteren wat kinderen moeten doen, maar moet kinderen durven aanvoelen en improviseren. Hij moet door een soepele manier van spelen de reacties toelaten en voldoende creatief zijn om daarop in te spelen. Zoiets kan je minder voorbereiden. Het vraagt inderdaad een grotere spelkundigheid en een gevoeligheid voor het publiek.⁴⁶⁰

Deze begeleidingsrol moet nog sterker gespeeld worden als kinderen zelf gaan spelen.

Bij het zelf spelen worden kinderen rechtstreeks en met heel hun persoonlijkheid betrokken bij het gebeuren.⁴⁶¹ Een mooier voorbeeld van ‘de actieve methode’, geschapen door de reformpedagogiek maar pas veel later echt beleefd – net omdat de begeleiding daarvan zo complex en subtiel is, bestaat er haast niet.

Dat kinderen meer en meer zelf mogen spelen kan opnieuw bestempeld worden als een uiting van het gegroeide geloof in de kinderlijke creativiteit en het scheppingsvermogen.

De evolutie van de interactie - weg van ‘het schreeuwen- krijgt soms ook pedagogische verklaringen en verantwoordingen als: ‘de kinderen krijgen onvoldoende woordenschat’ of ‘stukken waarbij enkel geschreeuwd wordt spreken het kind te weinig aan op zijn individualiteit’. Ik wil deze verantwoordingen niet verwerpen, desalniettemin aanvullen en nuanceren met nog een andere stelling: dat ook de ‘onzekerheid en angst’ van de leerkracht om de controle over zijn klas te verliezen een rol kan spelen.

Met het benadrukken van de moeilijke begeleidersrol van de leerkracht liet ik misschien ongewenst uitschijnen dat de vroegere meer geleide interactiepatronen eenvoudig zijn. Dit is allerminst het geval, want het brullen en meeroepen moet op de één of andere manier terug tot kalmte worden gebracht. Door de directe interactie geraken kinderen geagiteerd en kan het gebeuren dat je je spel moet staken omdat ze blijven roepen of beginnen rondspringen.

Het Engelse tijdschrift *British Unima Newsletter* verzamelde een merkwaardige collectie van brieven die kinderen stuurden aan poppenspelers om zich te verontschuldigen voor het feit dat ze zich niet netjes gedroegen tijdens de voorstelling. Een willekeurig gekozen voorbeeld:

Meneer de poppenspeler, wil je mijn verontschuldigen aanvaarden voor mijn gedrag tijdens uw voorstelling. Misschien heb je een piepend geluid gehoord tijdens uw show. Het was mijn vriend, hij liet een piepend ding vallen dat ik hem gaf. Ik hoop dat ik je voorstelling niet stoorde. Het spijt me vreselijk wat ik deed.

*Simon Sherwood*⁴⁶²

De vraag is: Hoe kun je dit verhelpen?

“Interactie, jazeker, maar je moet daar ook mee opletten, je moet ook wel een beetje grenzen stellen. Je kan ze zodanig enthousiast meetrekken daarin. Bijvoorbeeld: je schrijft een brief, en je wil een enveloppe gaan halen, en dan komt de dief om die brief te stelen... en dan

⁴⁵⁹ VANDENABEELE, N. (1999). *Handen uit de mouwen! Poppenspel in de kleuterklas*. Onuitgegeven eindwerk. Tielt: Pedagogisch Hoger Onderwijs, Katho Campus Tielt, p. 27.

⁴⁶⁰ SIGNORETTI, M. (1961). *Il teatro di Burattini e di Marionette e l'educazione*. Roma: Istituto di Pedagogia dell'Università di Roma.

⁴⁶¹ ‘De kinderen worden rechtstreeks en met heel hun persoonlijkheid betrokken bij het gebeuren, dat zich op dat moment zelf afspeelt.’ Uit: VAN EYLEN, J. & WUYTS, L. (1967). *Klassepraktijk met poppenspel*. Antwerpen: De Sikkel, p. 9 -10.

⁴⁶² CHANDLER, R. (1998). Verontschuldigen van kinderen voor slecht gedrag tijdens de voorstelling. *Figureo 5 (1)*, p. 20.

beginnen ze te roepen, “nee dat mag niet” en sommigen zouden bijna de kast afbreken. Daarom maak ik vooraf afspraken: ze moeten mooi blijven zitten.” (Roselinde Kino)

Velen stellen voor om afspraken te maken voor de aanvang van het spel.⁴⁶³ Professionele theaters zeggen voor hun performance waar hun podiumterrein begint en de leerkracht in de klas vraagt zijn leerlingen alle antwoorden te fluisteren want de antagonist van de dag heeft natuurlijk toevallig hele goede oren. Zulke regels kunnen, denk ik, zolang ze geen afbreuk doen aan de spontaniteit van het kind en het spel.⁴⁶⁴

Vaak wordt ook gewezen op het aspect ‘humor’.⁴⁶⁵ Een poppenspel doorspekt met humor houdt de klas levendig én tegelijk in de hand. Als je de controle dreigt te verliezen kun je die met een kwinkslag terug bemachtigen. Dit lijkt me een plausibel hulpmiddel bij wat oudere leerlingen, omdat de humor van de allerkleinsten precies raken volgens mij helemaal niet eenvoudig is.

Met zijn tweeën samen spelen is een andere optie. In Drongen speelde ik zelf een nogal klassiek poppenspelletje achter de kast. Jasmina, mijn duostagepartner, zat voor de kast. Ze rijgde de scènes aan elkaar en suste de klas indien nodig. Zonder haar aanwezigheid was het misschien uit de hand gelopen, wat op zich jammer was geweest, want ‘hun kabaal’ was slechts een spontane uiting van opwinding, en geen opzettelijk ‘slechte daad’ om het poppenspel tot een einde te brengen. In scholen wordt heel wat gezamenlijk poppenspel gespeeld. Je staat nu eenmaal sterker daar vooraan met meer, zeker als er (deels) achter de kast wordt gespeeld.

Het was vroeger ook niet ongebruikelijk dat er bij kindervoorstellingen een bewaker in de zaal zat die de veiligheid van de kinderen (en zo ook hun streken) in het oog hield.⁴⁶⁶

Je kan ook de pop aan de kinderen laten suggereren om zachtjes te praten of te zingen. Het is ook goed om de kinderen eerst de poppenkast (of de plaats waar zal gespeeld worden) rustig te laten bekijken en de poppen even te laten hanteren. En eventueel kun je tussenmomenten inschakelen waarin je eventjes buiten de kast het spel verder zet. Een pop die spelend uit de kast komt bevindt zich meteen veel dichterbij zijn toeschouwer. De pop kan zich ‘verstoppen’ bij de kinderen of iets komen ‘zoeken’. De pop kan ook eens tussen de kinderen

⁴⁶³ Film van Hendrik Debruyne van 1994: een poppenspelletje in de klas: poppenkast staat al klaar, voor de juf begint geeft ze nog wat richtlijnen: ‘Je mag heel goed kijken en luisteren, en het belangrijkste is dat je op je plaats blijft zitten.’

⁴⁶⁴ Wat bijvoorbeeld wel realistisch is als je de richtlijnen van volgend boek precies navolgt. Kinderen beven al nog voor het spel begint.

‘Kinderen moeten ook leren hoe ze zich dienen te gedragen als er poppenkast gespeeld wordt. Maak van tevoren afspraken met de groep over het gedrag. Het beste kun je deze afspraken maken als je met de handpop speelt. Het gaat om regels als: Blijf zitten! Niet schreeuwen! Stil zijn als de pop iets zegt!

Mocht het toch misgaan, probeer dan eens de orde te herstellen met je vaste handpop. Lukt het niet, sta dan gewoon op en spreek de kinderen toe door het poppenkastraam.’ Uit: Gids voor het basisonderwijs. (1994).

Poppenkast als didactische werkvorm. Zaventem: Kluwer Editorial, p. 102.

⁴⁶⁵ ‘Humor is een moeilijk maar succesvol ingrediënt van een stuk. Kinderen zijn voor andere dingen gevoelig dan volwassenen waardoor het iets gemakkelijker is om hen aan het lachen te brengen. Begrippen als ‘neus’, ‘teen’, ‘koe’ of ‘oliebol’ vinden ze heel leuk als die woorden in de juiste situatie of in rijmpjes worden geplaatst. Achtervolgingen, gluren om het hoekje of een nietswetend personage verrassen zijn ook interessante items om humor en spanning tezelfdertijd op te bouwen. Gebruik je grapjes liefst maar één keer in hetzelfde verhaal. Een belangrijk en ook praktisch voordeel bij poppenspel voor kinderen is dat je kan inspelen op fantasie en suggesties.’ Uit: BOULLART, G. (2005). *Popgepast*. Waasmunster: Abimo Uitgeverij, p. 14-15.

⁴⁶⁶ ‘4^{de} deel over theater STROPKE: een elektriker zorgt voor de lichttechniek en een bewaker let op de veiligheid van de kinderen.’ Uit: VINCENT, M. (1985). *Zij hebben het verteld : Gentse poppenspelen*. Gent : s.n., s.p.

Christiane Pecceu bijvoorbeeld ging mee naar de voorstellingen van Bart Dejaegher als oppas.

komen zitten om ‘mee naar het poppenspel te kijken’, wat een zeer vreemde situatie teweeg brengt, want dan is de poppenkast ‘leeg’.⁴⁶⁷

Ten slotte zal ook een rustige, goede sfeer, en een degelijke voor- en eventueel nabereiding van het spel de haalbaarheid van ‘de luidruchtige interactie’ in de klas beïnvloeden.

Een andere vorm van angst inzake ‘controleverlies’ tijdens het poppenspel is de vrees van opvoeders voor de veralgemening van het liegen, zo vaak gedaan en gevraagd tijdens de interactie, buiten de klas.⁴⁶⁸

Als de heks vraagt waar de brave jongen heen is, zal het publiek ofwel zwijgen ofwel ze de verkeerde kant uitsturen, zeker indien hen gevraagd werd om te liegen.

De vraag is: hoe ver kan men hierin gaan en is de pedagogische vrees terecht dat deze ‘leugentjes ter bescherming van het goede’ getransporteerd worden naar een aanvaarding van het liegen in het algemeen, ook in volledig andere contexten?

“Opgepast voor leugentaal vanwege het kind. Situaties waarbij het kind de goede pop uit de nood helpt met een leugentje moeten door de speelman geschuwd en vermeden worden. Leugentjes om bestwil zijn gevaarlijke leugens en Tijn zal de kinderen terecht wijzen als ze tot dit oneerlijke middel hun toevlucht nemen.” (Joris Dewaele)⁴⁶⁹

Naar analogie met ‘het verlaten van de poppenkast’ stel ik me opnieuw de vraag:

Zijn deze nieuwe vormen van interactie werkelijk gestuurd vanuit een ontspannen verkennen van nieuwe horizonten of worden ze eerder wanhopig opgezocht vanuit een veranderde klassituatie waarbij ‘de angst om controle te verliezen en de onkunde om evenwicht te bewaren in het loslaten en vasthouden van hun pupillen in een kleine klasruimte’ van de leerkracht en het versterkte wederwoord van de leerling steeds luider klinken?

“Moderne poppenspelers spelen dicht bij de kinderen en moeten daarom hun podium afbakenen. En in de klas is dat ook zo. Vele leerkrachten willen het niet riskeren en kiezen meer voor de kenpop. Dat gaat ten koste van de verhalen die je kunt spelen. In poppenspel moeten er altijd momenten ingebouwd zijn waar kinderen zich kunnen uiten. Maar nu is dat uiten bijna onvoorstelbaar geworden. Zo speelde ik laatst met een heks, en ze waren echt grof. Die heks moest zich kwaad maken ook tegen de kinderen. Je hebt het hoe langer hoe minder in de hand, het wordt dus altijd maar moeilijker.” (Jef Coulembier)

⁴⁶⁷ MARTENS, C. (2005). *Hoe vind je een goed scenario voor een poppenspel?* Geraadpleegd op 26 augustus 2007 op het World Wide Web: <http://www.pbdgent.be/leerinhouden/prnpoppenspel.htm>, p. 2.

⁴⁶⁸ ‘Het onbewust aanzetten tot liegen gebeurt al te dikwijls. Als algemene regel geldt: kweek een gezonde houding aan bij het kind. Aansporen tot schreeuwen bevordert niet alleen de ongeremdheid van de toeschouwer, maar werkt ook herrie in de hand.’ Uit: VAN EYLEN, J. & WUYTS, L. (1967). *Klassepraktijk met poppenspel*. Antwerpen: De Sikkel, p.11.

⁴⁶⁹ DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 14.

8. Besluit

Dit besluit bestaat uit een bondige samenvatting van de besproken evoluties, een samenvatting van de pedagogische verklaring via de uitwerking van enkele kindbeelden en, als uitsmijter, een korte reflectie over de continuïteit binnen deze evoluties.

8.1 Samenvatting evoluties

We kunnen de ontwikkeling van het pedagogische poppenspel ruwweg indelen in vier periodes:

- Eerste helft 19^{de} eeuw: ontstaan van het pedagogisch poppenspel
- Tweede helft 19^{de} eeuw en eerste helft 20^{ste} eeuw: bloei van het pedagogische poppenspel
- Tweede helft 20^{ste} eeuw: zoeken naar een nieuwe invulling
- Begin 21^{ste} eeuw: diversiteit en verzoening

Elk van deze periodes omhelst een significante verandering van de innerlijke en/of uiterlijke vormgeving van het spel. De tabel die volgt geeft dit schematisch weer.

Het pedagogische poppenspel is gegroeid uit het volkspoppenspel: zijn geboorte, omstreeks 1850, houdt een censurering in van het volkspoppenspel in al zijn facetten.

De pop werd uiterlijk en innerlijk genormaliseerd, de verhalen werden ontdaan van hun meest gruwelijke elementen en de taal en interactie werden bijgeschaafd. Het poppenspel moest vanaf dan een moralistisch doel dienen om het nieuwe publiek, ‘het kind’, te vormen.

Vanaf het einde van de 19^{de} eeuw erkenden opvoeders steeds sterker de pedagogisch-didactische kracht van het poppenspel en werd de pop vaker in het onderwijs geïntegreerd. Het pedagogische poppenspel uit de eerste helft van de 20^{ste} eeuw bezat een erg klassiek (althans zo noemen wij het achteraf) en normgericht karakter. Het nastreven van eenzelfde doel, dat vooraf door de (katholieke) norm werd bepaald, werd aangemoedigd en sociaal het meest aanvaard. Achter een standaardpoppenkast speelde men met een standaard setje handpoppen, in de standaardtaal een verhaal met een klassieke structuur. De interactie was sterk voorgestructureerd. Men stelde enkel ‘ja-nee’ vragen en verwachtte geen creatieve antwoorden van de kinderen. De inhoud was zwaar gecensureerd. Het doel van het poppenspel was duidelijk: de kinderen leiden tot de norm.

In de tweede helft van de 20^{ste} eeuw veranderde dit alles. Onder invloed van verschillende (samenhangende) maatschappelijke, pedagogische en artistieke ontwikkelingen stelde men het klassieke poppenspel in vraag en ging men op zoek naar mogelijke nieuwe invullingen.

De pop, tot dan toe een min of meer realistische afbeelding van de mens -althans in het pedagogische poppenspel-, breidde zich uit tot alles wat ‘manipuleerbaar’ is. Eenvoudig produceerbare en hanteerbare poppen, knuffels en getemde dieren vulden het traditionele setje, dat in vele klassen nog een thuis vond en vindt, aan.

Ook innerlijk evolueerde de pop: zijn karakter werd meer genuanceerd en de gezags- en machtsrelaties tussen de poppen onderling werden vervangen door ‘onderhandelingsrelaties’.

Naar analogie met de ‘kommer- en kweliteratuur’ werd aan het poppenspelverhaal een meer ‘realistisch’ en maatschappijkritisch karakter toegeschreven. Het moraliserende aspect bleef

behouden maar werd steeds mooier verpakt. Men begon ook te experimenteren met een 'afwijkende' verhaalstructuur.

Hoewel nog steeds het AN het meest weerklonk, kreeg het dialect en dus ook het volkspoppenspel geleidelijk terug toegang tot het onderwijs.

Onder invloed van hoofdzakelijk artistieke ontwikkelingen kwam men ook uit de kast. Deze evolutie bespoedigde op zijn beurt het zoeken naar nieuwe vormen van interactie vóór de kast. Die nieuwe vormen van interactie kun je in twee groepen indelen. Enerzijds ontwikkelden zich poppentheaters die een eerder subtiele interactie beoogden, waarin het poëtische en visuele primeerden. Anderen opteerden voor de verdergaande interactie die beroep deed op de cognitieve vermogens van het kind.

Er werden ook terug meer producties voor volwassenen gespeeld (gelaagde of aparte voorstellingen) en de promotieliteratuur voor poppenspel kende een ware explosie.

De doelen van het poppenspel werden sterk verruimd. De pop werd in de jaren '70 tot vehikel gemaakt om de verbeelding en de creativiteit, die pas sinds dan als interessante capaciteiten werden beschouwd, te stimuleren. Men schreef in de jaren '70-'80 de pop ook steeds vaker een therapeutische functie toe, vanuit de overtuiging dat het kind zich via een pop veiliger kan uiten. Daarnaast 'ontdekte' men ook de waarde van de pop als didactische werkvorm om de leerling en later zelfs de leerkracht te onderwijzen. Een pop zou de boodschap op meer amusante én doordringende manier kunnen aanbrengen. Vanuit deze visie kan ook de verbinding van het poppenspel met de preventie en de beeldvorming verklaard worden.

Vanaf de jaren '80-'90 werd de pop tevens verbonden aan de cognitieve, affectieve en sociale ontwikkeling van het kind. De cognitieve ontwikkelingsfunctie van het poppenspel situeert zich de laatste decennia vooral rond het probleemoplossend en divergent denken van het kind. De mogelijkheid tot stimulatie van de emotionele ontwikkeling wordt verklaard vanuit de unieke 'identificatieseparatie-kracht' van het spel.

Je kunt stellen dat er zich de laatste decennia van de tweede helft van de 20^{ste} eeuw een verruimings- en verzoeningsbeweging voltrok, waarvan het hedendaagse poppenspel het resultaat is.

Men spreekt vandaag de dag liever over figurentheater omdat 'de pop' niet kan omvatten wat men manipuleert. Men is ervan overtuigd dat alles tot leven kan worden gewekt. De diversiteit van optredende figuren is qua uiterlijk en innerlijk (meerzijdige karakters) enorm. De diversiteit weerspiegelt zich ook in de doelbepaling van het spel: poppenspel krijgt nog meer functies aangeboden zoals het stimuleren van de psychomotorische ontwikkeling, de gezonde zelfwaardering en de zin voor kunst. De doelen worden vlot gecombineerd opgesomd.

Maar ook de verhalen, het decor, de speeltechniek en de doelgroepen van het spel zijn heden ten dage onderhevig aan een uitdeinende pluraliteit. Diversiteit is een feit en wordt ook als norm en ideaal vooropgesteld.

Deze diversiteit wordt ondersteund door een gegroeide intentie tot verzoening. Men aanvaardt 'verschillen' en ervaart het andere en de andere al minder vaak als bedreigend.

Dialect en AN, de handpop en de marionet, in en uit de kast, het sprookje en de vertellingen uit de belevingswereld van het kind: alles kan en moet in vrede naast elkaar leven. De leerkracht en leerling spelen poppenspel, met en voor elkaar.

Centraal staat de individuele beleving. Ieder kind mag het poppenspel op zijn manier beleven, het mag zelf de boodschap erin ontdekken (autonome moraliteit) en de interactievorm bepalen.

Bij het schetsen van die evoluties ging ik op zoek naar mogelijke verklaringen. Een samenvatting van de pedagogische verklaringsgrond zit vervat in de volgende tekst over kindbeelden. Aan de hand van verschillende kindbeelden kunnen we de evolutie van het spel reconstrueren.

Naast pedagogische verklaringen haalde ik ook maatschappelijke en theatergeïnspireerde verklaringen aan.

Evoluties in het artistieke (poppen)theater beïnvloedden de vormgeving van het pedagogische poppenspel. De ontwikkeling tot ‘figurentheater’, waarbij men zichtbaar poppenspel speelt voor de kast, acteurs en poppen samen optreden en een diversiteit van soorten poppen aantreden, gaat terug op de invloed van Brecht op het ‘gewone mensen’- theater.

Zowel het uiterlijk van de poppen als de meer visuele interactiemogelijkheden worden ook mede bepaald door de nieuwe technische mogelijkheden waar men in het artistieke theater al veel langer mee experimenteert.

Ruimer gezien spelen ook andere maatschappelijke domeinen als ‘de economie’ of ‘de media’ (zie verder) en de allesomhelzende maatschappelijke beweging van ‘hybridisering’ een belangrijke rol binnen deze evoluties.

	1800-1850: ontstaan	1850-1950: bloei	1950-2000: zoeken	Het heden: diversiteit en verzoening
De pop	Uiterlijke en innerlijke normalisering van de volkspop	Traditioneel setje	Experimenteren met soorten poppen Uiterlijk: Niet-realistische poppen Innerlijk: Meer genuanceerde karakters, verzwakte gezags- en machtsrelaties	Diversiteit: Ook voorwerpen, knuffels en dieren, eenvoudige poppen die de leerlingen zelf kunnen produceren en manipuleren
De inhoud	Censurering van de gruwelijke volksverhalen - expliciete moralisering - niet-realistisch - volksverhalen, legendes Klassieke verhalenstructuur	- expliciete moralisering - niet-realistisch - + sprookjes, epische verhalen, ... Klassieke verhalenstructuur	- Impliciete moralisering - wel 'de realiteit' - + maatschappijkritische verhalen, ... Experimenteren met verhalenstructuur	- impliciete moralisering, zelfverantwoordelijkheid kinderen - fantasie + realiteit : vom Kinde aus - diversiteit qua genre Discussie over waarde klassieke verhalenstructuur
De taal	Volkspoppenspel: dialect	AN	Vooral nog AN	Dialect wordt aanvaard, maar met mate
Het decor	Spelen in de kast	Spelen in de kast	Experimenteren met decor en ruimte	Waarde van de klassieke poppenkast en van het figurentheater worden erkend.
Het publiek	Volkspoppenspel: kinderen + volwassenen keken samen Opkomst pedagogisch poppenspel = kinderen als apart publiek beschouwen Opkomst: vooral voor lager onderwijs	Vooral voor kinderen Vooral voor kleuteronderwijs	Terug meer voor volwassenen Vooral voor kleuteronderwijs, ondanks pleidooien	Gelaagde of aangepaste voorstellingen Vooral voor kleuteronderwijs Zeer heterogeen publiek → aanpassen aan de noden, behoeften van het publiek
Het doel	Ontspanning + moralisering	Leiden tot de norm Sterkere verbinding met bepaalde schoolvakken	Nieuwe functies: '70-'80 - de pop als stimulator van verbeelding en creativiteit - de pop als krachtig medium - de pop als therapeut - de pop als voorlichter en beeldvormer '80-'90: - cognitieve ontwikkeling - sociale ontwikkeling - emotionele ontwikkeling	Diversiteit in doelbepaling Meer functies: - Psychomotorische ontwikkeling - Gezonde zelfwaardering - Contact met kunst - Ontspanning - Middel om leerkracht te zijn (!) - Andere vakken Combinatie van functies

De interactie	'Spontane' interactie van het volkspoppenspel overgenomen	Voorgestructureerde interactie Instant-creativiteit	Op zoek naar nieuwe vormen van interactie - meer verregaande interactie - subtielere interactie	Waarde van klassieke interactie als nieuwe vormen van interactie worden erkend
---------------	---	--	---	--

8.2 Kindbeelden

In wat volgt wordt de pedagogische verklaringsgrond gevat in enkele kindbeelden omdat beelden van het kind beelden van het theater voor het kind bepalen én het belangrijk is om deze omwille van hun vaak impliciete karakter te expliciteren. We hanteren vaak impliciete aannames van kinderen als norm om de realiteit tegen af te wegen en te beoordelen.

Foucault omschrijft dit als volgt: *Om te ontsnappen aan een dominantie van bepaalde aannames en om dus een zekere mate van vrijheid te hebben in ons denken over het werken met (of voor, zoals vaker het geval is) kinderen, dienen we een kritische reflectie te maken over die aannames of, zo u wil, een deconstructie.*⁴⁷⁰

Er werd reeds gewezen op verscheidene kindbeelden. Drie ‘kindbeelden’ worden hier nader toegelicht: ‘de ontdekking van het opvoedbare kind’, ‘het reformpedagogische kindbeeld’ en ‘het hedendaagse tweezijdige kindbeeld’.

8.2.1 De ontdekking van het kind

Philippe Ariès verspreidde via zijn boek ‘L’enfant et la vie familiale’ uit 1960 de narratio van ‘de ontdekking van het kind’.

Volgens Ariès ontbrak het gevoel voor het kind in de Middeleeuwen. Er waren ook geen overgangsfasen, het kind werd op slag volwassen.

Op het einde van de 17^{de} eeuw bleek er een verandering te zijn opgetreden: mede door toedoen van de scholen groeiden de werelden van de volwassene en het kind systematisch uit elkaar. Ariès betoogt dat men sedert de 15^{de} en vooral de 16^{de} eeuw het kind begon te beschouwen als een wezen met een eigen karakter – eerst bij de hogere standen, later ook bij de lagere klassen. En deze scheiding zette zich steeds verder en voerde volgens Ariès tot het besef dat kinderen gevormd moesten worden.⁴⁷¹

De ‘theorie’ van Ariès kende heel wat kritiek.⁴⁷² Het ‘ontdekkingsdenken’ wordt door critici beschouwd als een uiting van een blind vooruitgangsgeloof, dat men nu tracht te vervangen door een klemtoon op constanten.⁴⁷³

Theoretici als Pollock trachtten de stelling van Ariès te weerleggen door te wijzen op de reeds aanwezige sentimentele relatie tussen kinderen en hun ouders in de 14^{de} eeuw.

Ondanks de terechte kritieken op ‘deze ontdekking’ kunnen we niet ontkennen dat er vanaf de 17^{de}-18^{de} eeuw iets beweegt in de relatie tussen het kind en de volwassene.⁴⁷⁴

Vanaf de 18^{de} -19^{de} eeuw groeit de kloof tussen kinderen en volwassenen aanzienlijk.

⁴⁷⁰ VANOBBERGEN, B. (2007). *Cursus Interoptie Kindbeelden*. Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent.

⁴⁷¹ DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 36.

⁴⁷² ‘Maar door Ariès zijn boek ‘l’enfant et la vie familiale’ durven we wel het kind eerder zien als een constructie van een observator.’ Uit: DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 76.

⁴⁷³ Thesis van Jürgen Oelkers (1996) over continuïteit.

⁴⁷⁴ Als we naar het kind willen kijken, moeten we ook zijn relatie met ‘de volwassene’ bestuderen. We spreken van ‘Generationing’, wat staat voor het onderzoek naar drie elementen: kindzijn, volwassenzijn en interrelatie.

Tot aan de 19de eeuw werden kinderen na hun babyperiode beschouwd als kleine volwassenen. Ze werden gekleed als volwassenen, aten het voedsel van volwassenen en werden verondersteld om te werken als volwassenen, aldus de Britse poppentheaterprofessor Penny Francis. Binnen de aristocratie studeerden kinderen zoals volwassenen, met hun privé-leraars woonden ze op twee- à driejarige leeftijd lessen bij in wiskunde, Latijn en Grieks.⁴⁷⁵

In de 18^{de} -19^{de} worden kinderen steeds meer geïsoleerd van die volwassenenwereld.⁴⁷⁶ Dasberg spreekt van de constructie van een ‘beschermend, complex, zonnig en zorgeloos jeugdland’.⁴⁷⁷

De scheiding tussen het kind en de volwassene werd gevoed door en voedde de overtuiging dat het kind opvoeding behoeft.⁴⁷⁸

Volgens Cook gaat het in feite niet om de ontdekking van het kind maar wel om de ontdekking van het onschuldige kind⁴⁷⁹, een kind dat kwetsbaar is en dus ook kneedbaar. Locke en Rousseau zijn beiden promotors van deze opvoedbaarheid, alhoewel ze de invulling van die opvoeding heel verschillend definiëren.⁴⁸⁰

De erkenning van een noodzakelijke vorming van het kind bespoedigde de groei van de pedagogische ruimte. Vanuit de overtuiging dat kinderen een opvoeding nodig hebben en dat dit geïsoleerd moet gebeuren vooraleer ze toegelaten worden tot de volwassenenwereld, doet de school als repressief systeem van orde en discipline zijn intrede.⁴⁸¹

⁴⁷⁵ FRANCIS, P. (1998). De figurentheaterspeler en zijn/haar relatie tot kinderen. *Figuro*, 5 (1), p. 9.

⁴⁷⁶ ‘Begin 20^{ste} eeuw: isolement tussen kinderen en volwassenen groeit nog. Men verheft in het begin van de 20^{ste} eeuw de sprookjeswereld tot een tweede werkelijkheid, die van het kind.’ Uit: JORDEN, P., TINDEMANS, C. & VAN KERKHOVEN, M. (1989). *Klein verzet: opstellen over kindertheater*. Brussel: Theaterpublikaties, p. 42.

⁴⁷⁷ Wanneer precies dit jeugdland werd ‘ingevoerd’, is niet duidelijk:

‘In de boeken die tussen 1870 en 1920 voor de Nederlandse jeugd geschreven werden, worden de problemen van economisch zwakkeren en sociaal minderbedeelden in een periode van industrialisering en verstedelijking niet verdoezeld. Integendeel om de jeugd te informeren over de moderne wereld en hen morele richtlijnen te verschaffen, worden de maatschappelijke ontwikkelingen en de ‘sociale kwestie’ zeer concreet en bevattelijk beschreven. In dat opzicht werd de jeugd zeker voor 1900 niet afgeschermd of klein gehouden (Dasberg, 1975).’ Uit: BALKE, A. & STOKVIS, P. (2001). De sociale kwestie in boeken voor de Nederlandse jeugd tussen 1870 en 1920. *Pedagogiek*, 21 (1), p. 20.

⁴⁷⁸ ‘Het kind is gedefinieerd als een wezen dat, gemeten aan volwassen normen, tekortschiet. Deze omschrijving rechtvaardigt onze edelmoedige bemoeienissen ten aanzien van het kind: de volwassene stelt alles in het werk om het kind tot een volwassen status te brengen. Dit proces zijn we opvoeding gaan noemen. Vanuit zijn onschuld (het ‘blanke zieltje’) en zwakte appelleert het kind aan leiding en ondersteuning van de volwassene, die zich psychologisch en moreel voor hem interesseert.’ Uit: JORDEN, P., TINDEMANS, C. & VAN KERKHOVEN, M. (1989). *Klein verzet: opstellen over kindertheater*. Brussel: Theaterpublikaties, p. 43.

⁴⁷⁹ ‘Shift tweede helft 19 de eeuw: kind-zijn komt centraal te staan, sentimentele waarde van het kind belangrijk. Jenks (1996) omschrijft deze overgang als die van het ‘Dionysische kind’, bijna duivels en een potentieel gevaar voor de samenleving naar het ‘Apollinische kind’ gekenmerkt door een natuurlijke goedheid.’ Uit: DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco., p. 348.

⁴⁸⁰ EVEGROEN, R., TERWEL, J. & VAN DIJK, R. (1980). *Jan Klaassen en Katrijn door de eeuwen heen*. Onuitgegeven proefschrift. Amsterdam, p. 21.

⁴⁸¹ VAN STEENBERGHE, E. (2003). *Groot toneel: teksten over jeugdtheater*. Antwerpen: Bebuquin, p. 43.

‘Er was echter wel een economische omwenteling nodig om deze kostbare ideeën te honoreren. Zolang de economische omwenteling niet had plaatsgevonden konden de wet op de kinderarbeid en de leerplichtwet niet uitgevoerd worden en konden er dus geen ‘pedagogische provincies’ voor het kind gemaakt worden. Pas zo’n 150 jaar later dan het kind uit de gegoede burgerij kon ook het arbeiderskind zich in ‘jeugdland’ vestigen.’ Uit: EVEGROEN, R., TERWEL, J. & VAN DIJK, R. (1980). *Jan Klaassen en Katrijn door de eeuwen heen*. Onuitgegeven proefschrift. Amsterdam, p. 21.

In de 19^{de} eeuw stijgen de overheidsuitgaven voor onderwijs en opvoeding sterk. Dit kan gelinkt worden aan een verschoven verantwoordelijkheid van het private naar het publieke domein.⁴⁸²

Hoe uit dit alles zich in het poppenspel?

De constructie van de aparte categorie ‘kinderen die nog tot volwassenen moeten worden gevormd’ betekende eigenlijk zowat de start van het pedagogische poppenspel. Alhoewel voordien ook het volkse poppenspel een verheffende rol kon aannemen, bleef het vermaak zijn primair doel. Bij het volkspoppenspel werd geen onderscheid gemaakt tussen de volwassene en het kind. Het opvoedende element beperkte zich tot het afbeelden van de realiteit zoals ze is, hard dus.

Door de scheiding tussen het kind en de volwassene en de ontdekking van het kneedbare kind werd dit gruwelijke volkspoppenspel in vraag gesteld. Het nieuwe publiek vereiste een ander soort spel, een ander verhaal, een andere realiteit.

Het volkspoppenspel werd gecensureerd in al zijn facetten⁴⁸³, opdat het kon meebouwen aan het zorgeloze jeugdland waarin we allen ooit zo graag vertoefden.

Waar rond 1850 de poppenspeler zijn spel nog voor volwassenen op kinderpartijtjes in ‘gekuiste’ taal opvoerde, schreef of bedacht hij ze later speciaal voor kinderen.⁴⁸⁴

De poppenspelen kregen een duidelijk moraliserend karakter en dienden meer dan vroeger specifiek opvoedende doelen.

De pop, voordien slechts een straatloper, werd publiekelijk omarmd door scholen en opvoeders.⁴⁸⁵ Zijn kracht als ‘opvoedkundig instrument’ werd steeds breder uitgesmeerd en uitgespeeld.⁴⁸⁶

⁴⁸² VANOBBERGEN, B. (2007). *Cursus Interoptie Kindbeelden*. Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent.

⁴⁸³ ‘Pas zo’n 150 jaar later dan het kind uit de gegoede burgerij kon ook het arbeiderskind zich in ‘jeugdland’ vestigen. Dit uitte zich in de kleding, in de kinderliteratuur en ook in het poppenspel. Een spel, wat nu de bedoeling had moraal en deugd te leren. De poppenkastpop mocht wel stout zijn, maar nooit gemeen, volks of anarchistisch.’ Uit: EVEGROEN, R., TERWEL, J. & VAN DIJK, R. (1980). *Jan Klaassen en Katrijn door de eeuwen heen*. Onuitgegeven proefschrift. Amsterdam, p. 21.

⁴⁸⁴ EVEGROEN, R., TERWEL, J. & VAN DIJK, R. (1980). *Jan Klaassen en Katrijn door de eeuwen heen*. Onuitgegeven proefschrift. Amsterdam, p. 21.

⁴⁸⁵ ‘Beetje bij beetje kwam de opgang van de middenklasse met zijn nieuwe ideeën over de bescherming van de kindertijd als een romantische periode die moest gekoesterd worden als een bijzondere toestand in het leven. De pop kreeg een speciale plaats in de cultuur van de kindertijd en in de verbeelding van pedagogen en ouders. Scholen, instituten, politieke partijen erkenden de waarde en macht van de pop als instrument. Ze konden zo morele, godsdienstige en politieke boodschappen overbrengen aan het meest ontvankelijke en vasthoudende publiek: de kinderen.’ Uit: PAËRL, H. & VAN DETH, F. (1981). *De theaterpop en iets van zijn geschiedenis*. Weesp: Heureka, p. 10.

⁴⁸⁶ ‘Sinds kinderen niet meer als miniatuurvolwassenen worden gezien, maar als wezens die zich ontwikkelen en daartoe gestimuleerd kunnen worden, is het idee ontstaan dat theater daarbij kan helpen. De idee dat het theater een ‘opvoedkundig instrument’ kan zijn, bestaat al sinds het begin van de twintigste eeuw, maar bereikte pas zijn hoogtepunt in de jaren ’60, toen de opvoeder geassocieerd werd met maatschappelijke en politieke bewustwording.’ Uit: VAN STEENBERGHE, E. (2003). *Groot toneel: teksten over jeugdtheater*. Antwerpen: Bebuquin, p. 183.

8.2.2 Het reformpedagogische kindbeeld

De reformpedagogiek ontstond als reactie op het 19^{de} eeuwse herbartianisme. De Reformpedagogen gingen van het kind uit, terwijl de herbartianen de leerkracht centraal stelden.⁴⁸⁷ In het verlengde van Rousseau koppelde men aan het idee van kindgerichtheid dat van harmonische (zelf)ontwikkeling. Naast het cognitieve dienden het gevoelsaspect – omschreven als het muzische- evenzeer als de technische handelingscomponent – omschreven als het manuele – bij het kind te worden ontwikkeld.⁴⁸⁸

Alhoewel ‘de reformpedagogiek’ vaak als paraplubegrip fungeert om heel diverse theoretici te verbinden, kunnen we toch bepaalde grote typeringslijnen onderscheiden. In plaats van een sterk ‘geleide’ opvoeding, gebaseerd op het principe van ‘führen’, wenste een groot deel van die vernieuwers dat het kind vanuit zijn immanente ontwikkelingskracht zichzelf zou opvoeden en dat de opvoeding aldus meer op ‘wachsenlassen’ gebaseerd was.⁴⁸⁹ Essentieel was ook dat het kind met liefde, begrip en respect werd benaderd.

Belangrijke namen die deze beweging ondersteunden zijn Ellen Key, Lightart, Montessori, Decroly, Dewey, Ferrière, Freinet en Steiner (de twee laatste zijn eerder uitlopers, de eerstgenoemde een voorloper.)

Ik licht enkele figuren, hun kerngedachten⁴⁹⁰ en de verbinding met het poppenspel toe.

Decroly (1871-1931) pleitte voor het opbouwen van belangstellingscentra waarin men ervaringsgericht zou werken. Ervaringsgericht werken betekent hier het maximaliseren van het initiatief van de leerling zelf, het verrijken van het milieu en een ervaringsgerichte dialoog aanhouden.

Dat het spel (eventueel met poppen) hiertoe kan bijdragen lijkt logisch: in het spel interageert het kind actief en wordt zijn spontane belangstelling gevoed.

Als het kind zelf de poppen hanteert wordt de visie van Decroly nog sterker uitgedragen: dan bepalen de kinderen helemaal zelf het tempo en de uitvoering, zijn ze verantwoordelijk, en kan men spreken van waarlijk actief onderwijs. (*école pour la vie par la vie*)⁴⁹¹

⁴⁸⁷ ‘1962: uitspraak Alexander S. Neill: To make the school fit the child instead of making the child fit the school. It was wrong because it was based on an adult conception of what a child should be and of how a child could learn. The other way dated from the days when psychology was still an unknown science.’ Uit: DEPAEPE, M. (2000). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven-Deusden: Acco, p. 199.

⁴⁸⁸ ‘De reformpedagogiek pleitte voor een andere benadering van kind en leerstof: het kind moet niet alleen verstandelijk gevormd worden, ook het gevoel moet erbij worden betrokken, de manuele vaardigheid moet ontwikkeld worden, en het kind moet geleid worden naar zelfwerkzaamheid.’ Uit: DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 319.

⁴⁸⁹ (termen Theodor Litt) DEPAEPE, M. (2000). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven-Deusden: Acco, p. 203.

⁴⁹⁰ Gebaseerd op Wikipedia.

⁴⁹¹ Zie ook: ‘Naar de pedagogische inzichten van de Belgische pedagoog, Ovide Decroly, werd de organisatie van het klaslokaal grondig gewijzigd. Alle klassen beschikken over stromend water, over het levend hoekje, over de poppenkast, ...’ Uit: BURM, R. (1983). Evolutie in de kleuterschool. *De opvoeder*, 80 (9), p. 200. In ‘*La méthode Decroly*’ van Amélie Hamaïde vond ik geen directe verwijzing naar het poppenspel. Maar het komt wel indirect aan bod:

Onder het item: ‘l’activité libre’: ‘Les jeux avec images réalisées servent surtout pour la lecture idéa-visuelle et le calcul élémentaire :ils forment la transition entre les jouets proprement dits, représentés par des objets réels ou

Montessori (1870-1952) geloofde in de wijsheid van de natuur en in een door die natuur geleide ontwikkeling. En die ontwikkeling was bij geen kind gelijk. De ontwikkeling van de zintuigen nam in haar systeem meteen een belangrijke plaats in.

Via het poppenspel kan de leerkracht zijn klas iets bijbrengen zonder de individualiteit van het kind te negeren, omdat ieder kind het spel op een persoonlijke manier beleeft.

De zintuiglijke ontwikkeling wordt door het poppenspel - via de combinatie van beeld en woord, en zelfs tastzin als de kinderen zelf spelen of de poppen maken- sterk gestimuleerd.

Steiner (1861-1925) is eerder een uitloper van de reformpedagogiek. Ik vermeld hem toch omdat hij zo'n sterke voorstander was van de integratie van het kunstzinnig onderwijs. Kunst is volgens Steiner een natuurlijke behoefte van ieder kind en het vrijeschoolonderwijs kenmerkt zich onder andere door de prominente rol die de kunst erin speelt.

Ook het poppenspel wordt meer en meer als een volwaardige kunstvorm aanvaard. Dat het zelf een plaats krijgt op school binnen de kunstopvoeding heeft het te danken aan promotoren als Steiner die de toenaderingspogingen tussen het onderwijs en de kunst aanmoedigden.

Steiner beklemtoont ook dat de lesstof steeds in overeenstemming moet zijn met de fase waarin het kind verkeert en moet aansluiten op de behoefte van het kind. Een opvatting die gereflecteerd wordt in het poppenspel, dat zich steeds meer differentieert naar diverse (leeftijds)groepen.

Freinet (1896-1966) kan net als Steiner als een uitloper van de reformpedagogiek beschouwd worden.

Zijn onderwijsvisie is gebaseerd op de ervaring dat leerlingen niet erg geïnteresseerd zijn in de leerstof, maar wel zeer enthousiast reageren als het over hun eigen leefwereld gaat.

Freinet vindt daarom dat men niet moet vertrekken van het abstract intelligente maar wel van het alledaagse leven van de leerlingen. Hij introduceert de drukpers in de scholen waardoor leerlingen de kracht van het geschreven woord inzien. De zelfwerkzaamheid, de ontwikkeling van de vrije expressiemogelijkheden van het kind en het eerbied voor het kind vormen de kern van Freinets onderwijsidee.

De verbinding tussen het poppenspel en Freinets gedachtengoed wordt voor mij gemaakt in een bijzonder document, dat ik ook ontdekte 'onderweg'.

In dit document beklemtoont Célestin Freinet zelf de mogelijkheden van het poppenspel voor de ontwikkeling van het kind.

*Célestin Freinet: "On ignore presque totalement les immenses ressources du guignol, non seulement du point de vue récréatif, mais aussi du point de vue expression libre et utilité pédagogique."*⁴⁹²

réduits (maison, arbres, voiture, ménages, poupées).' Uit : HAMAIDE, A. (s.d.). *La méthode Decroly*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, p. 143.

En onder Une application de la méthode : 'Expression' :

'Travaux spontanés' : dialogue entre une fleur et un plante.' HAMAIDE, A. (s.d.). *La méthode Decroly*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, p. 239.

⁴⁹² BROSSARD. (1948). Les Marionnettes. *Brochure d'Education Nouvelle Populaire*, (37), p. 6.

Aanhangers van Freinet volgen zijn pleidooi om het spel te integreren in het (Freinet) onderwijs en voeren daarvoor argumenten aan die het verband tussen het poppenspel en de onderwijsvisie van Freinet bevestigen.

Het poppenspel verleent de mogelijkheid tot ‘gezamenlijke constructie’. Niets, zo stellen deze Freinetiaanse volgelingen, is meer ‘educatief’ dan een ‘sociale realisatie’, omdat elk kind op het einde trots is op deze creatie, al was het zijn eigen werk.⁴⁹³ De constructie van het spel is ‘une oeuvre complète’, waarin ieders kwaliteiten worden benut.⁴⁹⁴

Het poppenspel is ook een instrument om zich ‘vrij uit te drukken’ en te communiceren met de ander, evenwaardig aan andere communicatiemiddelen zoals de krant of een brief.⁴⁹⁵

“Iedere week krijgen ze een krant, en daar staat in wat gebeurd is. Daarin worden ook foto’s van meneertje mol (= de klaspop) en poppenspelverhalen gepubliceerd.

Via de krant en de visuele afbeelding kunnen de kinderen de poppenspelverhalen vertellen aan hun ouders. De animistische verhalen van in de klas worden zo ook naar de ouders gebracht. De krant dat is eigenlijk een beetje onze agenda.

Een poppenspel is een middel om te (leren) communiceren en dat is in het Freinetonderwijs zeer belangrijk.” (Leen Debrabander)

Daarbij kunnen de poppen ook de esthetische zin van de leerling doen opleven, zeker als men ‘kunstig gemaakte’ poppen hanteert.

Men waarschuwt ons ten slotte voor het te systematisch hanteren van de pop. Net als alle andere didactische middelen mag men het poppenspel nooit aanwenden zonder doel en zonder reden. We mogen onze werkwijze niet opleggen, wat tot dan toe volgens freinetiaanse meesters vaak gebeurde, maar moeten het laten voortvloeien uit (de interesse van het) kind zelf.⁴⁹⁶

Fröbel kun je onmogelijk als reformpedagoog betitelen, maar ik neem hem toch graag op in dit lijstje van vernieuwers, omdat je zijn aandacht voor het jonge kind wel kunt beschouwen als een mooie inleiding op een nieuw (althans theoretisch) hoofdstuk.

Als belangrijke ontwikkelingselementen bij jonge kinderen noemt Fröbel onder meer een plezierige leeromgeving, eigen activiteiten van kinderen en de lichamelijke beweging. De jonge kinderen moesten vooral kunnen ‘fröbelen’, wat zoveel betekent als ‘vrijblijvend creatief bezig zijn’.

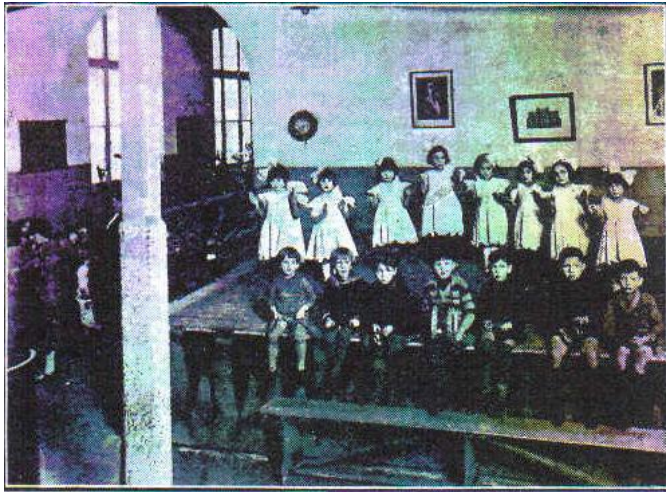
⁴⁹³ Rien n’est plus éducatif que ces réalisations d’ensemble, que ces travaux d’équipe qu’on peut admirer une fois terminés dans leurs détails et dans leur ensemble, dont chaque enfant est fier comme si le tout était son oeuvre. BROSSARD. (1948). Les Marionnettes. *Brochure d’Education Nouvelle Populaire*, (37), p. 7.

⁴⁹⁴ La création d’un théâtre de marionnettes est une réalisation d’ensemble qui touche à de multiples activités naturelles. C’est également le travail d’équipe type. BROSSARD. (1948). Les Marionnettes. *Brochure d’Education Nouvelle Populaire*, (37), p. 6.

⁴⁹⁵ Notre guignol sera facilement motivé : le guignol est un spectacle pour les autres enfants. C’est une manière de s’exprimer pour autrui, de correspondre par le jeu de la marionnette, comme on correspond par le journal et par la lettre, supprimer cette finalité serait briser le ressort merveilleux, moteur de toute activité sociale. BROSSARD. (1948). Les Marionnettes. *Brochure d’Education Nouvelle Populaire*, (37), p. 8.

⁴⁹⁶ ‘Pas de guignol formel, de guignol pour le guignol, pas d’exercice de guignol, comme on a fait si longtemps des exercices de rédactions sans but, donc sans intérêt. Profitions de l’enthousiasme du moment et poussons rapidement, fiévreusement, l’exécution sans jamais leur imposer notre propre invention ou notre propre esthétique.’ Uit : BROSSARD. (1948). Les Marionnettes. *Brochure d’Education Nouvelle Populaire*, (37), p. 6. Roger Lalleman: “ Il faut surtout que l’occasion se présente”. In : BROSSARD. (1948). Les Marionnettes. *Brochure d’Education Nouvelle Populaire*, (37), p. 7.

Dat de kinderen dus zelf poppen mochten maken en daarmee spelen ligt dan ook voor de hand.



Figuur 13

De fröbelsociety was ook geïnteresseerd in het werk van de BMT (British Model Theatre Guild).⁴⁹⁷

Vooreerst moet opgemerkt worden dat deze theoretici de werkelijkheid van die tijd niet volledig beschreven en bepaalden.

De afstand tussen theoretische beschrijvingen en inzichten en de (gemiddelde) practice in de klas binnen eenzelfde tijdsperiode mag men niet onderschatten.

Het zou een simplistische redenering zijn om de theoretische geschriften als weergave van de werkelijkheid te hanteren. De ideeën van de reformpedagogen waren zo vernieuwend dat de vertaling naar de klaspraktijk veel later plaats vond.

Dit laatste is ook een ‘waarschuwing aan eigen adres’. Als ik de geschriften van Joris Dewaele⁴⁹⁸ lees of de schitterende pleidooien van Maria Bervoets (inspectrice van het

⁴⁹⁷ ALLEN, B. (1937) *Puppetry and puppet plays for infant, junior and seniors*. London: Allman & son, LTD.

⁴⁹⁸ Joris Dewaele al reformpedagogisch: Zie onder meer

VANDENBROUCKE, J. (1946). *Het poppenspel in de Nederlanden*. Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, p. 120.

DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 13, 62 en 67.

‘Ze waren volkomen vrij in de keuze van het onderwerp. Ze mochten zelf een onderwerp “uitvinden”. Ze togen huiswaarts en thuis werkten ze naarstig en geestdriftig hun opdracht, tijdens de paasvakantie (1941). Van ons kregen ze de belofte dat goede teksten zouden opgevoerd worden in de poppenkast, en dat de “jonge auteurs” hun eigen werk zouden mogen vertolken. Na ’t verlof werden in klas de verscheidene opstellen nagezien, gezamenlijk besproken en verbeterd; Uitslag? Tien speelbare teksten waren erbij. Zij werden en door de leerkracht en door de jeugdige “auteurs” vertolkt in de poppenkast.’ Uit: DEWAELE, J. (s.d.) *Autobiografie*. Onuitgegeven, p. 11.

‘Daarenboven verschaft het leerkrachten en leerlingen de gelegenheid om eens in een andere verhouding tegenover mekaar te staan dan tijdens de lessen en daardoor elkander beter te leren kennen en waarderen. Natuurlijk kunnen er ook nadelen aan vastzitten, maar gene die onder verstandig beleid kunnen overwonnen worden.’ Uit: DEWAELE, J. (1959). *Voor het voetlicht*. Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, s.p.

‘Heel verschillend zijn soms de antwoorden of uitroepingen der kinderen, want iedere meespeler bekijkt het gebeuren vanuit zijn hoek. Dat is zeker en vast de uitdrukking der individualiteit. Het gemeenschapsgevoel komt

kleuteronderwijs in de jaren '60 tot '80) en pedagoge Tina Gillissen ('80)⁴⁹⁹ voor meer poppenspel in de klas ga ik al snel geloven dat zij toostten op een bloeitijd van het spel. Ik laat me soms verleiden om de mogelijke en moeilijk te definiëren kloof tussen deze 'theoretici' (de wens) en de klaspraktijk (de werkelijkheid) te vervagen vanuit een geloof in 'voortgang'.

De reformpedagogen beschreven dus niet de gangbare werkelijkheid. En of ze die de richting uit stuurden die zijzelf gekozen hadden wordt ook niet zomaar bevestigd.

De reformpedagogiek, daar bestaat inmiddels consensus over, kan niet als een copernicaanse revolutie worden bestempeld.⁵⁰⁰ Vernieuwingsbewegingen die zoals de reformpedagogiek of de Nieuwe School het kind als uitgangspunt wens te nemen, resulteerden niet noodzakelijk in meer autonomie van het kind, maar konden evenzeer aanleiding geven tot infantilisering.⁵⁰¹

Dat de vertaling naar de praktijk een moeizaam proces werd, heeft ook te maken met de katholieke pedagogiek, in die tijd een erg dominante stroming gesteund op gezag, traditie, autoriteit, wantrouwen tegenover het lichaam, gelijkvormigheid met Christus, autoritaire opvoeding, 'morele waarden' zoals huwelijkstrouw, kinderzegen en een duidelijke scheiding in de geslachtsrollen.⁵⁰²

ook prachtig tot uiting. Heks, Duivel e.a. ondervinden dat best.' Uit: DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 37.

'Voor de leerkracht met kinderpsychologische kennis en ervaring heeft de poppenkast dan ook een onvervangbare waarde. Poppen belangrijk speelgoed!! Want het kind vertelt, uit zich in en door zijn poppen. Eigen beleefde situaties worden nu op de poppen geprojecteerd. Niet-verwerkte emoties kunnen zelfs op de poppen worden afgereageerd. ... zodat het kind langs zijn poppenspel om weer tot evenwicht komt. Het kind ervaart de situaties van het poppenspel als echte belevenissen waarbij zijn persoon totaal is ingezet. Deze ik-betrokkenheid aktiveert allerhande schoolse bezigheden, in eerste instantie de taalexpressie. De leerlingen kunnen poppenkoppen leren boetseren, kleedjes moeten genaaid worden en rekvisieten moeten worden gemaakt.' Uit: DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 15. 'De geest van het kind wordt niet gevuld, maar gevormd.' Uit: DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 35.

⁴⁹⁹ Tina Gillissen schreef in de jaren '80 in het tijdschrift 'tussen speelkruis en speelplank' steeds korte pedagogisch geïnspireerde artikelen over het poppenspel.

(Opvallend is dat deze artikelen zeer actuele thema's behandelen: speelt men beter met of zonder kast, hoe kan de leerkracht begeleider zijn tijdens het spel van de kinderen zelf?, ...)

⁵⁰⁰ DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 435.

⁵⁰¹ DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 18.

Zie ook: 1951/1952: 'nieuwe plannen openbaar en vrij onderwijs → duidelijke inslag van de opkomende kinderpsychologie. Overgang van de oude bewaarschool naar kleutertuin (minder schools, meer op maat → dit wakkerde juist een infantiliserende omgang aan in de weinig werkelijkheidstransparante kleuterschool, die het vooral van feeën, elfen en andere sprookjesfiguren moest hebben. Het reformpedagogische idee 'vom Kinde aus' werd er verengd tot een 'zonnige' verering van de feërieke kleuter. Sprookjes werden gemoraliseerd, angsten onderdrukt, negatieve gevoelens in positieve omgezet...' Uit: DEPAEPE, M. (2000). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven-Deusden: Acco, p. 256.

⁵⁰² DEPAEPE, M. (2000). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven-Deusden: Acco, p. 207.

'Men voelde zich aan katholieke zijde wat ongemakkelijk met de vernieuwingsbewegingen, die overwegend door niet-katholieken – Montessori was een uitzondering- werden geschraagd en waarvan vertegenwoordigers een neo-rousseauïstische pedagogiek en het wachsenlassen voorhielden. Erfzonde en 'het kind van nature uit goed', disciplinaire pedagogiek en recapitulatietheorie leefden in een gespannen verhouding. Het kind moest in een katholieke geest worden opgevoed, sterk geleid, en hiervoor stond enkel de dogmatische en normatieve pedagogiek garant die door het 'Vlaamsch Opvoedkundig tijdschrift' werd aangehangen. Ook al stonden De

Het gedachtegoed van de reformisten sijnpelde zo slechts met mondjesmaat de praktijk binnen⁵⁰³ en dan vaak nog slechts na assimilatie aan de heersende praktijkvisie.

Maar het belang van deze vernieuwers mag volgens mij ook niet onderschat worden.⁵⁰⁴ Ik ben ervan overtuigd dat we vandaag nog meevaren op golven geboren uit de slag op het nog behoorlijk stille wateroppervlak uit die tijd.⁵⁰⁵

Recentere vernieuwingsbewegingen als het ervaringsgericht onderwijs (Laevers) vinden hun wortels bij deze traditionele vernieuwers.

De Freinet-, Steiner of Dalton scholen dragen, alhoewel aangepast aan de huidige tijdsgeest en genuanceerd door praktijkervaringen⁵⁰⁶, nog steeds de waarden van hun oprichters uit.

Daarom neem ik het ‘reformpedagogische kind- en opvoedingsbeeld’ graag op in deze reflectie. Voor zover je natuurlijk kan spreken van een eenvormig kind- en opvoedingsbeeld onder de reformpedagogen. Zoals vermeld en geïllustreerd hanteren de verschillende reformpedagogen persoonlijke inzichten die van elkaar kunnen verschillen. Toch scharen we ze onder één noemer omdat ze allen het kind centraal stellen en ‘vom Kinde aus’ willen vertrekken.

De invloed van dit ‘vom Kinde aus’ concept op de hedendaagse pedagogiek en dus ook op het poppenspel valt niet te ontkennen.⁵⁰⁷

Hovre en Decoene wel open voor actief en individualistisch onderwijs, hun strijdende opvoedingsleer – ‘christocentrisch’ in plaats van ‘pedocentrisch’ – toonde zich achterdochtig ten opzichte van allerlei modernismen.

Expressieve vaardigheden werden gelijkgesteld aan nivellering en verlies aan tucht. Voor hen moest kennisoverdracht primeren op expressie en dienden de autoritaire verhoudingen thuis een verlengstuk te krijgen in de school.’ Uit: DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 308.

⁵⁰³ ‘Ook de Freinetpedagogiek bijvoorbeeld drong, zij het heel bescheiden, enkel door in Waalse socialistische en progressieve kringen.’ Uit: DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 308.

⁵⁰⁴ Bijvoorbeeld: Onder invloed van de wetenschappelijke kinderstudie en de reformpedagogiek zou aan het speelgoed hoe langer hoe meer ook een ‘pedagogisch’ perspectief worden gegeven.

In een aantal van de nieuwe scholen en ook in de kunstopvoedingsbeweging en de arbeidsschool werd het zelf vervaardigen van speelgoed uit natuurlijke materialen een belangrijk aandachtspunt voor de lessen ‘handenarbeid’. Uit: DEPAEPE, M. (2000). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven-Deusden: Acco, p. 150.

⁵⁰⁵ En de antipedagogiek is de noodzakelijke storm die ons nu tot nieuwe horizonten lokt.

⁵⁰⁶ De door haar bekend geworden schuurpapier letters voor het schrijfonderwijs, waren een eigen uitvinding van haar, uit geld- en tijdgebrek geboren. De ontwikkeling van de zintuigen nam in haar systeem meteen een grote plaats in, aan vroege taalontwikkeling besteedde zij minder aandacht en aan ‘vrije expressie’ – later zo in de mode – vrijwel niet. Dit is haar natuurlijk wel verweten en in de tegenwoordige montessorischolen heeft men die leemte aangevuld.

⁵⁰⁷ ‘Goed onderwijs werkt ‘vom Kinde aus’ leerden we tijdens onze opleiding. In dit opzicht is het poppenspel als het ware voorbestemd om een plaats te krijgen binnen het klasgebeuren op de basisschool.’ Uit: DE PRINS, K. (1992). Spelvormen. Het poppenspel. *School en klaspraktijk*, 33 (3), p. 32.

‘In many respects puppetry in education has reflected trends in puppet theatre itself. The development of educational puppetry in Britain, particularly over the past thirty-five years, has been influenced significantly by the Educational Puppetry Association, a body formed at a time when child-centred approaches to education were gaining momentum, a time when teachers were looking for ways of promoting learning through the child’s experience and for alternative forms of ‘creative expression.’ Uit: CURRELL, D. (1980). *Learning with puppets*. London: Ward Lock Educational, p. 8.

“Het kleuteronderwijs is de laatste 30 jaar in de positieve zin gegroeid, door het ervaringsgerichte onderwijs. Ik heb een enorme bewondering voor het werk van professor Laevers en het ervaringsgerichte onderwijs. Vroeger waren wij de baas en als wij iets zeiden dan was het zo en niet anders. Nu is dat veranderd. De waardering voor het kind is enorm gegroeid. Nu moet je rekening houden met de gevoelens van een kind en zijn inbreng. Een kind kan u enorm veel bieden. Je kan bronnen halen uit het kind. Vroeger moest je zelf de bronnen uitvinden.

Er waren wel oudere leerkrachten die niet open stonden voor vernieuwing en de jonge mensen deden doodbloeien, zeker diegenen die niet de kracht hadden om te zeggen ‘ik ga mijn weg, ik doe wat ik wil’. Ervaringsgericht onderwijs is niet ‘laissez faire’. Je mag wel zeggen ‘daar hou ik niet van, dat is flink daarom...’ Je moet leren spreken met de kinderen. Kinderen zijn verstandiger dan we denken. Vroeger was dat niet zo. Een kind moest je klein houden, rustig houden, braaf houden. Dat is wel enorm geëvolueerd. Het kind wordt nu meer gewaardeerd, au serieux genomen. Het kind is een mens met gevoelens.

Laevers heeft baanbrekend werk verricht, maar er zijn er nog altijd die het niet doen. Er zijn zelfs meer en meer jonge mensen die voor het gemak terugrijpen naar het oude. Het is gemakkelijker om te zeggen: ‘Neem maar een blaadje en vul in’.” (Maria Vervisch)

De constructie en manipulatie van de pop behoort al lang tot het repertoire van de klasactiviteiten, maar het is slechts in de laatste decennia tot een waarlijke leerling-gerichtheid geëvolueerd. Het kind mag meer dan ooit kiezen welke pop en welk spel hij wil construeren. Door de kinderen zelf met de poppen te laten spelen creëert de leerkracht mogelijkheden tot ervaringsleren (Learning by doing).⁵⁰⁸

Als de leerkracht de pop hanteert, vertrekt hij bij de keuze van het thema en de interactie steeds vanuit het kind zelf.

“Maar zeker geen probleem met interactief zijn, als je ‘ervaringsgericht poppenspel’ geeft, dat moet een beetje vanuit de kinderen komen. Anders sta je daar te kijken op je blaadje, oei waar zit ik nu... zo gaat dat niet, je moet inspelen op wat de kinderen zeggen”. (Roselinde Kino)

De poppen die gehanteerd worden zijn ook aangepast aan de mogelijkheden en behoeften van het kind. De diversiteit in poppen en verhalen benadrukt dat hét kind niet bestaat en dat een persoonlijke beleving tot het ‘diepste’ leren leidt.

⁵⁰⁸ VANDENBROECK, M. (2003). Impliciete kindbeelden: Beeldjes van kindjes. *Tijdschrift voor jeugdrecht en kinderrechten*, 4 (1), p. 10.

8.2.3 Het hedendaagse tweezijdige kindbeeld

Het hedendaagse kindbeeld wordt gekenmerkt door een spanningsrelatie tussen ‘participatie’ en ‘protectie’, tussen ‘rechten’ en ‘noden’, tussen ‘meer’ en ‘minder’ kind.

Ik belicht de twee uiteinden van dit spanningsveld en ga op zoek naar een verzoening via het poppenspel.

8.2.3.1 Participatie/minder kind

De voorbije decennia ontvouwde zich een beeld van het kind als een competent en mondig wezen. Het kind heeft een bepaalde autonomie op epistemologisch vlak (in ons construeren van kennis proberen we het kind te betrekken), op moreel vlak (het kind wordt als gelijkwaardig beschouwd in pedagogische relaties) en op politiek vlak (het kind is een volwaardige burger).

- *het kind heeft rechten*: Met het Internationale Verdrag inzake de Rechten van het Kind (1989) werden de rechten van het kind bestendigd.
- *het kind heeft inspraak*: Een van de rechten van het kind is dat het moet gehoord worden. Dit ventileert zich bijvoorbeeld in de ontwikkeling van ‘de jongerentelefoon’; dat is een ‘plaats’ waar kinderen terecht kunnen zonder hulp van volwassenen. De eerste jongerentelefoon werd in 1981 in Gent geïnstalleerd.⁵⁰⁹
- *het kind moet participeren*: Doordat kinderen mondig worden, spelen verschillende levensdomeinen van het kind hierop in. Het kind krijgt steeds meer de kans om actief te gaan participeren in zaken die hem aanbelangen, denken we maar aan het onderhandelingshuishouden (De Swaan), de leerlingenraad en kinderpanels.⁵¹⁰ Mondigheid werd eeuwenlang ingevuld als het ultieme opvoedingsdoel, maar verschijnt nu als een gegeven, als een middel. Het kind verdient de kans om deel te nemen aan de maatschappij. Het kind is niet alleen toekomst. Het is ook nu.⁵¹¹
- *het kind mag en moet kiezen*: Het kind heeft recht op zelfbepaling. Het moet zelf mee vorm geven aan zijn biografie.⁵¹²
- *het kind als consument*
- *het kind is evenwaardig*: Kinderen worden gewaardeerd voor wie ze zijn in plaats van voor wat ze doen. Kinderen worden ook in onderzoek als volwaardige subjecten en respondenten beschouwd. Deze volwaardigheid en evenwaardigheid in benadering impliceert ook dat kinderen –net als volwassenen– bestudeerd worden in hun verscheidenheid en met een verscheidenheid aan methodes die aandacht schenken aan het belang van de eigen betekenisverlening én de transactie met de context.⁵¹³
- *relatie kind - volwassene*: Deze autonomie zou het kind terug ‘minder kind’ maken. De scheiding tussen het kind en de volwassene wordt deels opgegeven.⁵¹⁴

⁵⁰⁹ Dit stond ook vermeld in één van de lesmappen van De Maan als voorbeeld voor de mondigheid en autonomie van het hedendaagse kind.

⁵¹⁰ NOTEBAERT, T. (2006). *Het mondig kind verbeeld: een exploratieve analyse van kindbeelden in het hedendaagse jeugdtheater*. Onuitgegeven proefschrift. Gent: Universiteit Gent, p. 24.

⁵¹¹ VANOBBERGEN, B. (2007). *Cursus Interoptie Kindbeelden*. Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent.

⁵¹² De standaardbiografie (primerend tot in het interbellum) wordt vervangen door een keuzebiografie. (Du Bois-Reymond 1992) De ‘do-it-yourself’ leuze resulteert in een geïndividualiseerde overgang naar volwassenheid.

⁵¹³ VAN DEN BERGH, B. (1998). Kindbeeld in context: Wisselwerking tussen maatschappelijke en wetenschappelijke benadering van kinderen. *Ethiek en maatschappij*, 1 (4), p. 109.

⁵¹⁴ ‘Door de economische crisis van de jaren ’30 en de Tweede Wereldoorlog groeit het idee dat een aparte kinderwereld onzin is. Kinderen pogen net als volwassenen te overleven. Antoine de Saint-Exupéry levert in Le

In de pedagogische relatie wordt het kind ook als gelijkwaardiger beschouwd. Het opvoedingspatroon is duidelijk geliberaliseerd en wordt getypeerd door onderhandelingsactiviteiten.⁵¹⁵

De vraag is natuurlijk: hoe uit dit alles zich in het poppenspel?

Ik geef enkele voorbeelden waarin volgens mij dit ‘mondige kind-beeld’ sterk tot uiting komt.

Niet minderwaardig

Het kind wordt erkend als een volwaardige toeschouwer van het poppenspel. Het poppenspel voor kinderen moet, net als het theater voor volwassenen, aan een zeker kwaliteitsniveau voldoen.⁵¹⁶

“Eigenlijk moet je het kind zien als een evenwaardige theaterbezoeker, net zoals een volwassene. Het heeft recht op een kwalitatief hoogstaande voorstelling in optimale omstandigheden.” (Koen Crul)⁵¹⁷

Het kind wordt ook aanzien als een kritische kijker.⁵¹⁸ Meer dan vroeger doen kinderen ervaringen op met verschillende kunstvormen waardoor ze sneller kunnen aangeven of ze iets goed vinden of niet.⁵¹⁹

Interactie

In de interactie zijn kinderen mondiger geworden.⁵²⁰ Kinderen weten meer dan ooit tevoren, houden er al vroeg meningen op na over alles wat er in de wereld gebeurt en schromen zich er niet voor hun opvoeders de les te lezen wanneer ze dat nodig vinden.

De verdergaande interactie bouwt verder op de verruimde mondigheid en geachte brede competenties van het kind. Oplossingen voor problemen worden niet a-priori verschaft en de

Petit Prince (1943) kritiek op het geloof in een vrije gelukkige kinderwereld. Het kind en niet de volwassene stelt de Grote Vragen. De verderschrijdende massacommunicatie maakt de isolatie van het kind helemaal ongedaan.’ Uit: JORDEN, P., TINDEMANS, C. & VAN KERKHOVEN, M. (1989). *Klein verzet: opstellen over kindertheater*. Brussel: Theaterpublicaties, p. 43.

Nooit helemaal verdwenen uit de wereld: (eigenlijk niet zo nieuw: vroeger ook kinderarbeiders, soldaten, opvoeders van broers of zussen...). Meer volwassen bekommernissen, geen zorgeloos kind meer

⁵¹⁵ ‘Het gaat niet zozeer meer om de autonomie van het kind of de verantwoordelijkheid van de volwassene, maar om het verbond dat beide partners onderweg zijn aangegaan.’ Uit: VANOBBERGEN, B. (2007). *Cursus Interoptie Kindbeelden*. Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent, p. 7.

⁵¹⁶ ‘Voor kinderen boven de vier of vijf jaar moet er gespeeld worden zoals voor volwassenen.’ Uit: FRANCIS, P. (1998). De figurentheaterspeler en zijn/haar relatie tot kinderen. *Figuro*, 5 (1), p. 11.

⁵¹⁷ Uit: CRUL, K. *Van jeugdwerk naar kwalitatief poppenspel, interview met theater Welle*. In: BAUWENS, D., COMAN, F., CRUL, K., EYCKMANS, C., HILVEN, P., NEIRYNCK, F. & VAN RANSBEECK, K. (1992). *Poppen Theater Figuren, Ontmoetingen*. Sint-Niklaas: Cultureel Centrum, p. 51.

⁵¹⁸ ‘Kinderen zijn tegenwoordig gesofisticeerde toeschouwers. Het is niet eenvoudig hen de dag van vandaag te begrijpen. Er zullen geen algemeenheden opduiken, want de behoeften van de kinderen zijn even gevarieerd als die van volwassenen. Sommigen verlangen naar opwinding en conflicten, anderen naar kalmte en geruststelling. Er is maar één ding essentieel en dat is professionalisme. Kinderen zijn beleefd, maar uiteindelijk zijn ze de meest verwoestende critici. Misschien zijn ze toch niet zo verschillend van volwassenen?’ Uit: FRANCIS, P. (1998). De figurentheaterspeler en zijn/haar relatie tot kinderen. *Figuro*, 5 (1), p. 11.

⁵¹⁹ “Kinderen gaan veel meer naar het theater nu, je voelt dat wel. Als kind ging ik in de zomervakantie soms naar poppenkast kijken. Maar nu is dat echt theater, met spots, alles erop en eraan.” (Leen Debrabander)

⁵²⁰ Kleuterjuffen beamen dit, zie onder meer interview met Roselinde Kino.

kinderen worden aangesproken op hun ‘zelfredzaamheid’ en ‘probleemoplossend vermogen’.⁵²¹

De leerlingen worden ook zeer sterk aangemoedigd om zelf met de poppen te spelen en/of poppen te maken.

Thematiek

Men tracht de inhoudelijke invulling van het spel aan te passen aan de leefwereld van het kind. Aangezien ‘volwassen’ thema’s als agressie, haat, pijn, egoïsme en erotiek deze leefwereld infiltreren, kan het poppenspel ze ook niet langer ontkennen.⁵²²

Men kan en wil kinderen niet zomaar iets wijs maken. Sommige poppenspelers gaan hierin behoorlijk ver en willen ook de illusie van het hele poppenspel doorprikken, door bijvoorbeeld voor of na het spel de levenloosheid van de pop aan te tonen wanneer hij niet wordt gemanipuleerd.

“Nu moet het beter afgewerkt zijn, ook beter technisch gebracht. Vroeger kon je onlogische dingen brengen, men aanvaardde dat want men kon gemakkelijker kinderen iets wijs maken.. maar nu moet alles onderbouwd zijn, alles moet juist zijn. Vroeger hadden volwassenen het voor het zeggen, nu is dat een andere benadering... nu is het meer samen filosoferen met de kinderen...” (Maria Vervisch)

Ook de flexibele verhaallijn benadrukt het geloof in de capaciteiten van het kind.

Impliciete moraliteit

Alhoewel de moraliteit niet verdwenen is, komt ze in hedendaagse poppenspelen toch eerder subtiel aan bod. Het overduidelijk betuttelen van kinderen is duidelijk ‘out’.⁵²³ Het kind moet zelf de moraal erkennen en zich eigen maken.⁵²⁴

Relaties onder poppen

De onderhandelingsruimte voor jongeren is in relationele zin toegenomen⁵²⁵, waardoor het natuurlijke gezag van ouders en leerkrachten minder vanzelfsprekend is geworden. (Opvoedings)gezag moet verdiend worden.

⁵²¹ Zie onder meer: DEBRUYNE, H. & DEPOORTER, M-P. (1994). *Poppewijs. Een nieuwe visie op poppenspel*. Waasmunster: Didactische Service vzw, p. 35.

⁵²² ‘Kinderen zijn geen wereldvreemde schepsels, zij krijgen net als iedereen wel degelijk te kampen met agressie, haat, pijn, egoïsme en erotiek... Ze schamen zich niet om er soms zelfs brutaal en direct mee voor de dag te komen.’ Uit: JORDEN, P., TINDEMANS, C. & VAN KERKHOVEN, M. (1989). *Klein verzet: opstellen over kindertheater*. Brussel: Theaterpublicaties, p. 23.

‘Ze worden minder als bewonertje van een zoet eiland beschouwd, maar almaar meer als actieve participanten aan de hedendaagse (gecommercialiseerde) samenleving.’ Uit: VAN STEENBERGHE, E. (2003). *Groot toneel: teksten over jeugdtheater*. Antwerpen: Bebuquin, p. 12.

‘Vroeger werden kinderen veeleer op een zoetig jeugdeiland geïsoleerd. Nu worden zij, ook als personages, veel meer in het voor echt ervaren leven gedropt.’ Uit: VAN STEENBERGHE, E. (2003). *Groot toneel: teksten over jeugdtheater*. Antwerpen: Bebuquin, p. 70.

⁵²³ ‘Het betuttelende kindbeeld kan niet meer.’ Uit: VAN STEENBERGHE, E. (2003). *Groot toneel: teksten over jeugdtheater*. Antwerpen: Bebuquin, p. 31.

⁵²⁴ ‘Een manier om jeugdigen zelf zoveel mogelijk hun definities van goed en kwaad te laten ontdekken.’ Uit: VANDENBROECK, M. (2003). Impliciete kindbeelden: Beeldjes van kindjes. *Tijdschrift voor jeugdrecht en kinderrechten*, 4 (1), p. 10.

⁵²⁵ ‘Nieuw is dat de relatie tussen ouders en kinderen er vandaag één is van onderhandelen.’ Uit: KAMPMANN, L. (1970). *Poppenkastpoppen*. De Bilt: Cantecler, p. 46.

‘De machtsverhoudingen zijn gedemocratiseerd. De ontwikkeling van jeugdland kan gezien worden als een emancipatieproces, waarin de omgang tussen jongeren en volwassenen steeds vrijer is geworden.’ Uit: DE

Dit weerspiegelt zich in de relaties tussen de poppen in de poppenkast. De heldere gezags- en machtsrelaties worden genuanceerder opgevoerd. Het kind speelt binnen de opvoedingsrelatie in het poppenspel duidelijk geen ondergeschikte rol.

Van het kind wordt verwacht dat het zelf poppen kan construeren en manipuleren, en in gedeelde verantwoordelijkheid zorg kan dragen voor de kenpop in de klas.⁵²⁶

Economisch

Dat poppenspel op televisie succesvol blijft kan ook gerelateerd zijn aan zijn ‘commerciële entourage’. Er worden speciale kindervoorstellingen gemaakt (op tv en op de scène), omdat men weet dat het kind een volwaardige economische doelgroep is.⁵²⁷

Diversiteit

De individuele beleving en eigen keuzes worden centraal gesteld, waardoor ook ‘diversiteit’ wordt behartigd.⁵²⁸

“Vroeger reageerden de kinderen meer ‘zwart-wit’: ofwel waren ze pro en deden ze mee ofwel waren ze inactief. Nu zijn de reacties veel diverser.” (Christiane Pecceu en Paula Lewyllie)

Deze diversiteit en de nadruk op de individuele beleving worden in quasi alle facetten van het hedendaagse spel gereflecteerd.

De poppen zijn erg divers en vaak zo gemaakt dat het kind er nog zijn eigen boodschap op kan plakken.

De verhalen die gespeeld worden zijn divers, de uitgelokte interactie afgestemd op verschillende belevingsmogelijkheden en de taal en het decor voor interpretatie vatbaar.

Ik rond deze korte uiteenzetting omtrent ‘het mondige kind-beeld’ af met enkele kritische vragen:

- Is het bevorderen van participatie een verdere ondermijning van het toch al tanende gezag van opvoeders?

Aan de kinderen worden rechten verleend, faciliteiten en inspraakorganen. Ze krijgen een eigen cultuur, een eigen mode, eigen televisieprogramma’s, popgroepen en theaterstukken. Het gevolg is dat ze terugpraten. Ze staan pal tegenover ons en kijken ons aan.⁵²⁹

Je kan je afvragen of de roep naar participatie niet gewoon een verborgen noodkreet is van de opvoeder, een uitweg om de schijn hoog te houden, een gemakkelijheidoplossing... als men participatie verleent hoeft men immers zelf bepaalde keuzes niet meer te maken.

WINTER, M. (1995). *Kinderen als medeburgers, kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht: de Tijdstroom, p. 173.

⁵²⁶ ‘Ze moeten medeverantwoordelijkheid dragen voor hun omgeving.’ Uit: VANDENBROECK, M. (2003). *Impliciete kindbeelden: Beeldjes van kindjes. Tijdschrift voor jeugdrecht en kinderrechten*, 4 (1), p. 10.

⁵²⁷ ‘Zij wijzen op een sterk gemediatiseerde kinderleefwereld. Kinderen zijn consumenten geworden. Ze vormen daarbij niet alleen een primaire markt, maar tegelijkertijd een belangrijke beïnvloedingsmarkt én een toekomstige markt.’ Uit: VANOBBBERGEN, B. (2003). *Commercialisering van de leefwereld van kinderen*. Geraadpleegd op 7 november 2006 op het World Wide Web: <http://www.ugent.be/nl/nieuwsagenda/persberichten/archief/2003/>, p. 1.

⁵²⁸ ‘Respect opbrengen voor andere denkbeelden en gewoonten!’ Uit: VANDENBROECK, M. (2003). *Impliciete kindbeelden: Beeldjes van kindjes. Tijdschrift voor jeugdrecht en kinderrechten*, 4 (1), p. 10.

⁵²⁹ PROVOOST, A. (2003). *En dan nu het slechte nieuws. Het kind als antagonist*. Geraadpleegd op 7 november 2006 op het World Wide Web: <http://anneprovoost.be/wiki/pmwiki.php/Essays/antagonist>, p. 3-4.

Micha Dewinter, die deze vraag stelt in zijn boek, beantwoordt deze vraag negatief vanuit de overtuiging dat het participatiedenken niet tegenover het opvoeden staat. De vormingsbenadering omvat elementen van invoeging en empowerment en het opteren voor een participatoire opvoeding getuigt volgens haar net van een versterkt opnemen van de opvoedingsverantwoordelijkheid.⁵³⁰

- Is het kind aan het verdwijnen?

Het kind-zijn zou aan het verdwijnen zijn onder invloed van onder andere de televisie en de kledingmode die door de kinderen overgenomen wordt. Andere tekens van dit verschijnsel zijn de stijgende jeugdcriminaliteit en het verdwijnen van straatspelen, die vervangen worden door georganiseerde kindersporten.⁵³¹ Postman zag dit kindbeeld al opkomen vanaf de jaren '50. De kindertijd erodeert, kinderen kunnen niet langer het plezier van de kindertijd ervaren.⁵³²

Ik beschouw het verdwijnen van het kind veeleer, binnen de context van een erodatie van de grens tussen de volwassene en het kind, als de creatie van een algemeen mensbeeld waarin volwassene en kind vervat zitten. Dit mensbeeld laat zich typeren door een samengaan van de competente en behoeftige mens.

- Is het wel haalbaar dat het kind zichzelf stuurt? Is de mens wel een autonoom wezen?

Ten slotte kan men zich afvragen of die autonomie wel waarachtig is en of de mens vrij is of zich vrij moet voelen. Sloan Canella noemt dit: 'de ideologie van het individualisme en de mythe van het zelfbewustzijn'.⁵³³

⁵³⁰ DE WINTER, M. (1995). *Kinderen als medeburgers, kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht: de Tijdstroom, p. 10.

⁵³¹ VAN STEENBERGHE, E. (2003). *Groot toneel: teksten over jeugdtheater*. Antwerpen: Bebuquin, p. 47.

⁵³² NOTEBAERT, T. (2006). Het mondige kind verbeeld: een exploratieve analyse van kindbeelden in het hedendaagse jeugdtheater. Onuitgegeven proefschrift. Gent: Universiteit Gent, p. 15.

⁵³³ DE WINTER, M. (1995). *Kinderen als medeburgers, kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht: de Tijdstroom, p. 10.

8.2.3.2 *Protectie/meer kind*

Ondanks alle rechten en competenties die worden toegeschreven aan kinderen is het volgens velen toch nog steeds het ‘kwetsbare, onschuldige kind -beeld’ dat primeert.

Dit kindbeeld is niet nieuw. We zetten een stap terug in de tijd om het geromantiseerde kindzijn-ideaal beter te kunnen begrijpen. Tussen 1870 en 1930 vindt er een grondige wijziging in het kijken naar kinderen plaats. Zowel het geleidelijk verdwijnen van de kinderarbeid in Europa als de toenemende invloed van artsen, psychologen en pedagogen in de leefwereld van kinderen zorgen ervoor dat de sentimentele waarde van kinderen centraal komt te staan. Van een kind wordt voortaan liefde, een lach en emotionele voldoening verwacht, geen geld of arbeid.⁵³⁴

Deze kijk op kinderen heeft grote gevolgen voor de wijze waarop men de leefwereld van kinderen probeerde te structureren. Jean-Jacques Rousseau, een van de belangrijkste figuren inzake het tot stand komen van een preromantisch kindbeeld, was hierover heel formeel: opvoeding- zeker in een eerste fase, tot het aanbreken van de puberteit- houdt zich niet bezig met de wereld, maar voltrekt zich in een andere wereld. Als ideaal fungeert hierbij de idee van prinsopvoeding.⁵³⁵

Dit kindbeeld kent geen eenduidige invulling. Men maakt een onderscheid tussen ‘Sheltered innocence’ en ‘Wondrous innocence’. Het eerste wijst op een onwetendheid bij het kind. Het kind moet vooral beschermd worden. Het laatstgenoemde verwijst naar een bepaalde ‘originaliteit’ in het kind. Met ieder kind begint de wereld opnieuw. Deze vorm van onschuld doet de wereld van fantasie samenvallen met de wereld van het kind (kleurrijk, frivol) en zet die tegenover de ‘grijze, saaie’ wereld van de volwassene.⁵³⁶

Volgens velen is dit kindbeeld vandaag nog steeds dominant.⁵³⁷

Er was nooit eerder, zo meent men, zoveel zorg en aandacht voor het kind.⁵³⁸ Men wil het kind beschermen (het is onder deskundigen ‘bon ton’ om te wijzen op de gevaren die onze kinderen omringen) en er is een sterkere en langdurige oriëntatie op de jeugdcultuur. Kinderen worden lang weggehouden van de naakte feiten van het leven. De problemen en conflicten die dat leven met zich meebrengt worden in geromantiseerde vorm voor ze verdoezeld.

Verschillende dimensies van het poppenspel kunnen dit kindbeeld aanschouwelijk maken.

(Leeftijds)differentiatie

⁵³⁴ VANOBBERGEN, B. (2003). *Commercialisering van de leefwereld van kinderen*. Geraadpleegd op 7 november 2006 op het World Wide Web: <http://www.ugent.be/nl/nieuwsagenda/persberichten/archief/2003/>, p. 3.

⁵³⁵ VANOBBERGEN, B. (2003). *Commercialisering van de leefwereld van kinderen*. Geraadpleegd op 7 november 2006 op het World Wide Web: <http://www.ugent.be/nl/nieuwsagenda/persberichten/archief/2003/>, p. 3.

⁵³⁶ VANOBBERGEN, B. (2007). *Cursus Interoptie Kindbeelden*. Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent.

⁵³⁷ Zie onder meer: SAENEN, L. (1998). Participatie in kinderschoenen. *Welwijs*, 9 (4), p. 8-13.

⁵³⁸ Ook problematisering van het kind: “*In het begin als ik stagebezoeken deed, was er één kind op tien klassen die naar het Buitengewoon Onderwijs werd doorverwezen. Nu is er geen enkele klas meer zonder leerling die in het Buitengewoon Onderwijs ‘thuis hoort’.*” (Hendrik Debruyne)

Het poppenspel probeert zich nauwgezet aan te passen aan een specifieke leeftijd. De professionele poppentheaters voegen steeds een duidende minimumleeftijd bij hun uitnodigingen.

Via literatuur worden opvoeders-poppenspelers ook voorgelicht over de adaptatie van het spel aan een bepaalde leeftijdsgroep. Vooral voor zeer jonge kinderen worden heel wat tips ‘gevonden’, bij deze groep kan immers de meeste schade worden berokkend.

Men tracht niet alleen de leeftijd van het kind te vatten, maar ook zijn specifieke eigenheid.⁵³⁹ Men wil rekening houden met de behoeften en noden van elk kind en elke groep.⁵⁴⁰

Daarom moet de leerkracht - poppenspeler goed weten wat er bij deze unieke ‘groep’ kinderen leeft. Dit is geen eenvoudige taak.

Poppen

De pop wordt, naar mijn mening, ook sterker afgestemd op een specifiek ‘kind zijn’, waarin liefde, hoop en zachtheid centraal staan. Er worden nu meer zachte, aabare stoffen poppen en knuffels geproduceerd, waarmee het kind zich gemakkelijker kan identificeren.

Inhoud gecensureerd

Het beeld van het onschuldige kind maakt dat men sinds de 19de eeuw de sprookjes voor kinderen ging ontdoen van al te gruwelijke en erotische kantjes.

In de jaren ‘60-‘70 van de vorige eeuw kantelt dit censureringsproces, en pleit men eerder voor het tonen van ‘de naakte waarheid’. Deze beweging van totale ontsluiting van de realiteit was echter geen lang leven beschoren en al vlug tekende zich een terugkeerbeweging af die opnieuw het pad van de censuur verkoos.

Hoewel men vandaag regelmatig kiest voor volwassen thema’s in kindervoorstellingen, wordt ‘de realiteit’ wel genuanceerd voorgesteld en kiest men nog steeds voor een ‘happy end’ ter bescherming van het kind.⁵⁴¹

⁵³⁹ ‘Er is een toenemende gevoeligheid van opvoeders voor het eigene van het kind. (Volgens sommigen is dit noodzakelijk om de kloof tussen het kind en de volwassene te overbruggen, die kloof wordt steeds groter door de groeiende verplichting tot steeds beschaafdere omgangsvormen – civilisatietheoretici als Elias (1982), De Swaan (1989) en Wouters (1990).’ Uit: DE WINTER, M. (1995). *Kinderen als medeburgers, kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht: de Tijdstroom, p. 173.

⁵⁴⁰ Hoe men tracht het stuk af te stemmen op het kind!

‘Teater Taptoe:

- voor ‘Thomas zit te dromen in de klas’ werden kinderen uit een 25tal klassen van het Vlaamse land gevraagd hun klasdromen op te schrijven. Zonder hun dromen te roven, verzekerde hij (Freek) zich van een optimale aansluiting bij de stiekeme droomwereld van de jeugd.
- Men werkt ook vaak met enquêtes in de voorbereidingsperiode
- Men neemt klasgesprekken en kleuterbabbels op omtrent de voorgestelde inhoud.

Freek (in een interview met Luc Kyot voor ‘persoon en gemeenschap’ in 1985: Wij volwassen kunstenaars moeten het kind ernstig nemen en het volledig betrekken bij een spektakel dat wij voor hem maken. Wij zijn in scholen gaan werken: wij hebben klassegesprekken gehouden om te horen te krijgen hoe zij over een aantal dingen dachten. Wij zijn zelfs zo ver gegaan om de kinderen de kostuums te laten ontwerpen en helaas ook om hen de muziek te laten kiezen. ‘Helaas’ want hun voorkeur ging naar discomuziek. Zo hebben wij, uit respect voor de kinderen een tachtigtal voorstellingen gespeeld met die muziek, waar wij zelf helemaal niet van hielden. Ik zeg niet dat er soms geen zin van een kind gebruikt wordt. ‘ Uit: EPPERZEEL, J. (1987). *School en theater; de duizendvoudige ervaring van ‘Teater Taptoe’*. *Persoon en Gemeenschap*, 40 (3), p. 502-508.

⁵⁴¹ Van Stigt: “de toegang tot de wereld van de volwassenen is steeds verder uitgesteld”. In: DE WINTER, M. (1995). *Kinderen als medeburgers, kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht: de Tijdstroom, p. 173.

“Als je te veel van dat theater ziet, dan merk je toch hoe de boodschap versmacht wordt door de vrees om te hard, te radicaal, te wreed te zijn. Je zal al eens iets over de oorlog vertellen, maar het kind mag het geloof in de mens niet verliezen. Het is de regelrechte weg naar esthetische ondergang. Want het theater moet waar zijn en het kind wil de waarheid. Zo vertel ik nog een ervaring. Ik zag een stuk over kinderen in de oorlog die af te rekenen krijgen met hele slechte mensen. Op een zeker ogenblik krijgt de held echter het mes van de schurk te pakken. ‘Wat zal ik doen?’ vraagt hij. Een jongen van tien in de zaal weet het antwoord: Zijn pietje afsnijden’. De acteur doet alsof hij het niet hoort, want wat doet het personage op de scène: hij sluit vrede, en geeft het mes terug. Maar de waarheid kwam uit de kindermond. En helaas was de waarheid in de zaal te horen.” (Johan Tielemans)⁵⁴²

Emotionaliteit

Kinderen worden voortaan gewaardeerd voor wat ze zijn en niet voor wat ze kunnen doen. Dit wijst op een permutatie van het instrumentele naar het emotionele (‘Zelizer’).

Emoties zijn vandaag ‘hip’. Men creëert graag ruimtes om die emoties te tonen en op te wekken. Ook in het (poppen)theater voltrekt zich een sentimentalisering van het spel, het doel en het publiek.

Fantasie

Er moet niet alleen ruimte voorzien worden voor emoties, maar ook voor ‘de verbeelding’ van het kind. Fantasie, zo is men ervan overtuigd, moet gekoesterd worden want het kent zijn waarde voor de verdere ontwikkeling van het kind.

In het poppenspel tracht men verhalen, decors en poppen aan te bieden die beroep doen op de verbeelding van het publiek.

Interactie

Deze verbeelding staat ook centraal in de interactie. Men wil het kind niet zomaar iets opleggen, maar een beleving aanbieden. Men wil het ‘betoveren’, vasthouden in een afgeschermd wereld die hijzelf, op basis van zijn fantasie, mede vormt.

Wat ons rest, zijn enkele kritische noten.

Ik vraag me af of dit kindbeeld niet voortvloeit uit een gevoel van melancholie bij de volwassene, een heimwee naar zijn kindertijd.⁵⁴³

We willen de kinderen graag zien om het verlangen naar onze eigen kindertijd te kanaliseren en voor de vele verantwoordelijkheden die we zelf liever nooit hadden gekregen, proberen we onze kinderen zo lang mogelijk te beschermen. Alle negatieve connotaties die het begrip volwassene heeft, worden geprojecteerd als goede connotaties op kinderen. De kindertijd wordt aangezien als een speciale tijd van het leven die we zo lang mogelijk willen conserveren.

Deze visie ‘Het kind als ideaal voor de volwassene’ deelt Schiller⁵⁴⁴ met de vele professionele poppenspelers die ik sprak. Hun verhalen hadden allemaal een nostalgisch tintje en allen

⁵⁴² THIELEMANS, J. (1996). Voorzitter Vlaamse adviesraad over kinder-, jeugd- en figurentheater aan het woord. *Figeuro*, 3 (5), p. 4.

⁵⁴³ ‘Heimwee van de volwassene naar het leven (Cross). Romantische melancholie. Het geheel is overgoten met een nostalgisch sausje van heimwee naar de eigen kindertijd; bijvoorbeeld → succes van Walt Disney ook bij volwassenen!’ Uit: NOTEBAERT, T. (2006). *Het mondige kind verbeeld: een exploratieve analyse van kindbeelden in het hedendaagse jeugdtheater*. Onuitgegeven proefschrift. Gent: Universiteit Gent, p. 18.

⁵⁴⁴ ‘Schiller, 1975: They are what we were, they are what we should become once more. (volwassen zijn krijgt vorm op basis van kindzijn)

waren ervan overtuigd dat elke volwassene ‘de erg waardevolle verbeelding van het kind’ dreigde te verliezen. Deze stelling vulden ze dan direct aan met de (trotse!) bekentenis dat zijzelf dit niet verloren hadden omdat ze altijd een beetje kind zijn gebleven.

“Neem nu bijvoorbeeld een stripboek van Mickey Mouse. Kinderen zien daar niet één muis maar veel muizen. Ze beseffen niet dat dat eigenlijk heel de tijd over dezelfde gaat. Zij zien de dingen helemaal anders dan wij. Als zij drie keien zien van verschillende grootte, dan is dat papa- mama- en babykei. Wij moeten daar alert voor zijn.

Een ander voorbeeld: een vijfjarige vroeg me plots ‘zou het nu het moment zijn dat mama’s bruidskleren mij passen?’. Een logische vraag, vanuit de redenering dat haar mama haar steeds vertelt dat haar schoenen weer te klein zijn geworden. Je weet pas hoe kinderen dingen interpreteren als je naar hen luistert. Dus de kunst bij poppenspel is ook om niet te veel te zeggen. Je kunt je ook verbabbelen. Dat heb ik ook geleerd.” (Jef Coulembier)

“Leerkrachten zijn gewoon niet genoeg op de hoogte van wat je allemaal kunt doen met poppenspel! Kinderen maken ontzettend knappe dingen, volwassenen zijn blijven staan.

Bijvoorbeeld: laat een kind en een volwassene een boom tekenen. Soms geeft dat een even goed resultaat, het enige verschil is dat de volwassene schaamte kent. En vanaf het eerste leerjaar wordt die schaamte opgelegd. Dan worden bepaalde creatieve talenten afgeschreven en gesneden.” (Paul Contryn)

Opmerkelijk was dat vooral de artistieke poppenspelers de visie van Schiller onderschreven waar de docenten en andere pedagogen eerder aanleunden bij de theorie van Postman (= de volwassene als ideaal voor het kind.) Meer uitvoerig onderzoek is hier aangewezen.

Een tweede vraag die ik mezelf stel: ‘is deze bescherming niet te verregaand en waartoe brengt deze verheerlijking ons?’

Theoretici hebben het over een verwenningcultuur, waarbij aan kinderen steeds minder eisen worden gesteld. De kindgerichtheid in het Westen zou te ver gaan, zodat er gebrek aan inspanning, doorzettingsvermogen en ambitie bij de jeugd zou ontstaan. De ontwikkelingspsycholoog Damon spreekt van een crisis die te wijten is aan de laksheid van de opvoeding. Damon (1995): “De opvoeding is te eenzijdig kindgericht, waardoor eisen steeds maar afgezwakt worden. Kinderen moeten ook veelvuldig geprezen worden, zodat ze belanden in een soort self-esteem-cultus. Alles moet fantastisch en leuk zijn, zodat de kinderen een verkeerd idee krijgen over wat er in de wereld omgaat en waardoor ze geen inzet meer tonen voor moeilijkere opdrachten. Ouders willen hun kinderen niet lastigvallen: die hebben het al zo druk, ze hebben recht op een eigen leven. Kinderen worden ook afgeschermd van grote levensvragen want ze kunnen dat niet aan.”⁵⁴⁵ De redenering van Damon krijgt steeds meer aanhangers.⁵⁴⁶

Als mensen geboren worden hebben ze een originaliteit en natuurlijke goedheid die we op bepaalde momenten in ons leven verliezen, namelijk wanneer we in de cultuur geïnitieerd worden. Het kind zijn is het ideaal voor de volwassene. De paradox van de culturele initiatie speelt mee: wat verliezen ze als we hen iets willen bijbrengen? Uit: VANOBBERGEN, B. (2007) *Cursus Interoptie Kindbeelden*. Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent, slides.

⁵⁴⁵ STANDAERT, R. (2007). *Globalisering van het onderwijs in contexten*. Leuven: Acco, p. 55.

⁵⁴⁶ ‘Sta me toe dat ik een schets geef van het kind vandaag, wetend dat ik kijk met de oogkleppen van mijn eigen sociale laag: ik zie kinderen die alles hebben. Ostentatieve minachting voor het kind is in het milieu dat ik overzie nagenoeg verdwenen. Ze verplaatst zich, niet naar de volwassene in het algemeen, maar naar de ouder. Ik voel het wanneer ik met mijn kinderen een speelgoedwinkel betreed. Er is iets gebeurd of het is aan het gebeuren: er is een heus ondermaanse ontwerpen voor kinderen. Ze zijn na duizenden jaren onderdrukking in een

Dat de sacralisering van de kindertijd de opvoeder tot slaaf zou herleiden vind ik een nogal boude stelling, maar het is zeker zo dat de ‘verheerlijking’ van het kind bepaalde nefaste (neven)effecten met zich mee kan brengen. Zo kun je je afvragen of dit beschermend kindbeeld niet resulteert in een vicieuze cirkel waarin het steeds kwetsbaarder kind steeds meer bescherming nodig heeft.⁵⁴⁷

Een ander mogelijk gevolg van het beschermend kindbeeld dat in extremis wordt nageleefd is de generalisatie van dit beeld tot mensbeeld.

Niet alleen het kind maar ook de volwassene is kwetsbaar en verdient bescherming. Dit is althans wat de media ons willen doen geloven.

best wel kindgerichte maatschappij terecht gekomen.’ Uit: PROVOOST, A. (2003). *En dan nu het slechte nieuws. Het kind als antagonist*. Geraadpleegd op 7 november 2006 op het World Wide Web: <http://anneprovoost.be/wiki/pmwiki.php/Essays/antagonist>, p. 3.

‘De doorgedreven sentimentalisering van kinderen- waarbij kinderen beschouwd worden als wat nog ons rest van onze verstoorde droom- en de daarmee inherente strikte scheiding tussen de wereld van de volwassene en die van de kinderen biedt zichtbaar weinig perspectief voor het kind en het kindzijn. Waarom hangen we zo hardnekkig vast aan de cesuur tussen kind en volwassenen? Waarom zouden we beide werelden niet meer als één geheel gaan beschouwen? Temeer daar men zich de vraag kan stellen of er wel iets specifiek is aan kinderen. Het ‘gelijkheidspunt’ laat ons toe opvoeding op een andere manier te conceptualiseren. Opvoeden verschijnt hier als een ontmoeten, als een oproepen én een opgeroepen worden, als het zoeken naar een antwoord dat alleen maar een antwoord kan zijn van individu tot individu in een particuliere situatie.’ Uit: VANOBBERGEN, B. (2003). *Commercialisering van de leefwereld van kinderen*. Geraadpleegd op 7 november 2006 op het World Wide Web: <http://www.ugent.be/nl/nieuwsagenda/persberichten/archief/2003/>, p. 4.

⁵⁴⁷ ‘We zijn geneigd kinderen te beschermen. We vergeten dat ze blootstellen aan de chaos ook een vorm van beschermen is. Kinderen van tijd tot tijd een duwtje geven, wegsturen met de woorden: ga maar, nu kun je alleen, is even noodzakelijk als geruststellen.’ Uit: PROVOOST, A. (2003). *En dan nu het slechte nieuws. Het kind als antagonist*. Geraadpleegd op 7 november 2006 op het World Wide Web: <http://anneprovoost.be/wiki/pmwiki.php/Essays/antagonist>, p. 5.

8.2.3.3 Verzoening

De twee kindbeelden ‘minder kind’ en ‘meer kind’ lijken op het eerste zicht erg tegenstrijdig. De ene pleit voor autonomie, de andere voor beheersing.

Toch gaan ze samen. Zowel het romantische, sacrale kind als het economische, profane kind zijn aanwezig in onze maatschappij. De Internationale Verklaring inzake de Rechten van het Kind pleit voor drie p’s: provision, protection and participation. Het kind heeft het recht beschermd te worden.⁵⁴⁸

De paradoxale vermenging van deze kindbeelden doet direct de vraag rijzen naar een conflict tussen de romantiek en de onttoveringstendensen.

Ik stel de vraag graag enigszins anders: Komen deze kindbeelden gecombineerd voor omdat ze elkaar in stand houden?

Het samen voorkomen van deze kindbeelden is volgens mij geen nobele strubbeling om de eeuwenoude spanningsrelatie tussen Locke en Rousseau op te heffen. Het is geen zoeken naar evenwicht in het loslaten en vasthouden. Het is daarentegen vooral een schijnloslaten en een schijnvasthouden om respectievelijk het vasthouden en het loslaten te versterken.

Aan de ene kant beschouwen we het kind als een autonoom en mondig wezen. Maar door voortdurend te wijzen op de competentie en de zelfverantwoordelijkheid van het kind kan men quasi ongemerkt de socialisering van het kind aanscherpen.⁵⁴⁹

Het kind wordt ook als een vrij individu gepresenteerd. Maar men kan zich afvragen of het kind (en de mens) wel een keuzevrijheid kent. Iedereen moet kiezen maar net door het enorme zogenaamde open keuzeaanbod is deze keuze niet willekeurig maar gestuurd door een moeilijk te bepalen macht. De afbeelding van de mens als vrij en autonoom wezen verdoezelt de onvrijheid van diezelfde mens.

Aan de andere kant wordt ook een deken van bescherming gecreëerd waaronder we allen, en in het bijzonder het kind, kunnen schuilen. Dit deken legitimeert dan weer de excessen vertrekkende vanuit het ‘autonome en mondige kindbeeld’. Jazeker, de economie mikt op het kind als producent en consument, maar doet dit vermomd als ‘beschermheer’ van de jonge generatie. Het economische misbruik van het kind blijft verpakt in een sussende en

⁵⁴⁸ ‘Kenmerkend op dit ogenblik zijn de tegenstrijdige boodschappen die aan jongeren worden gegeven. Enerzijds een boodschap van autonomie, anderzijds een boodschap van een langer durende afhankelijkheid. De sociaal-culturele zelfstandigheid neemt toe. Meer en meer worden beslissingen in overleg met jongeren genomen. Jongeren worden aangesproken op het maken van keuzes die een zekere zelfstandigheid veronderstellen. Ze zijn ook beter geïnformeerd waardoor ze hun situatie kunnen relativiseren. Deze grotere zelfstandigheid vereist evenwel een flinke dosis zelfcontrole.’ Uit: AELTERMAN, A. (2007). *Pedagogische componenten van het leraarschap. Algemene Inleiding*. Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent, p. 22.

⁵⁴⁹ ‘Is het versterken van kinder- en jeugdparticipatie nu niet gewoon een nieuwe, moraliserende strategie om de sociale in- en aanpassing van jeugdigen beter te laten verlopen?’ Uit: DE WINTER, M. (1995). *Kinderen als medeburgers, kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht: de Tijdstroom, p. 174.

‘De nadruk op de individuele beleving is op eigenaardige wijze verbonden met de geleidelijke en voortschrijdende disciplinerende die zich vanaf de 19^{de} eeuw manifesteert. Op het eerste zicht zijn deze twee gegevens tegenstrijdig maar bij nader toezien merk je dat ze elkaar vooral legitimeren: door de continue nadruk op de individualiteit kan ‘men’ de gedragsstandaard, ook in het bezoeken van een poppentheater, ten top drijven.’ Uit: SMITHUIJSEN, C. (1991). *Podiumkunsten & publiek. Het congresverslag*. Amsterdam: Ned. Theater Instituut, p. 28.

vredelevende boodschap, via dewelke de media hun zogenaamde bezorgdheid over de jeugd durven uit te spreken.⁵⁵⁰

Ook dit kindbeeld kan verruimd worden tot een mensbeeld: de media en de economie willen de mens zagezegd bescherming bieden in functie van verdere exploitatie.⁵⁵¹

Misschien zal men later, terugblikkend op deze periode, toch dit tweezijdige kindbeeld tot een dominant kindbeeld reduceren. Een historische afstand kan een kindbeeld achteraf scherper stellen, doch ook artificieel construeren.

Het lijkt me in elk geval wel interessant om media zoals poppenspel in functie van dit tweezijdige kindbeeld te onderzoeken.

- Hoe sluit de impliciete moralisering in het hedendaagse spel aan bij een kind dat én zelfstandigheid én bescherming verdient? Leidt dit automatisch tot de constructie van versluierde bevelen tot sociaal wenselijk gedrag?⁵⁵²
- De pop is de spiegel van het publiek. Hoe ziet een hedendaagse ‘Uilenspiegel’ er dan uit?
- Betekent het verdwijnen van het kind (Postman⁵⁵³) het verdwijnen van het poppenspel? Leeft het poppenspel nu terug op omdat we voelen dat het kindzijn verdwijnt?

⁵⁵⁰ ‘Wij hebben een pedagogisch inconsistente wereld opgebouwd, waarin we opvoeding willen blijven isoleren in een beschermd jeugdland, terwijl we maar al te goed weten dat dit door de hele technische en culturele ontwikkeling is achterhaald. We pretenderen nog altijd van het kind uit te gaan, maar exploiteren, economisch zowel als psychologisch, de markt van het kind. We blijven volhouden dat kind-zijn iets anders is dan de volwassenheid, maar geven uiteindelijk de volwassenheid de uiterlijke schijn van het kind- of jongzijn.’ Uit: DEPAEPE, M. (2000). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven-Deusden: Acco, p. 32.

⁵⁵¹ ‘Er is een economisch intelligente maar ethisch ondermaatse (in)zet en/ of profiteren van een tweezijdig en schijnbaar mensbeeld. Door het voortdurend benadrukken van de zelfstandigheid van de mens kan de economie zijn macht versterken. Ten eerste omdat de ‘self-focus’ de aandacht afleidt van economische machten. En ten tweede omdat het ideaal van de autonome individualiteit van de mens vele mensen afhankelijk maakt van medicatie. Daarnaast creëert de economie ook ‘de angstige mens die bescherming verdient’. De economie wendde als het ware het concept ‘sheltered innocence’-vroeger alleen kinderen toebehorend- aan om ook de volwassene te omarmen met medische zorg. Opdat we niet ten onder zouden gaan aan (of rebelleren tegen?) de ‘onbereikbare gezondheid’ en ‘onverantwoorde autonomie’ creëren de media ook een beeld van de zorgende medicatie die je zal steunen als het moeilijk gaat.’ Uit: BREYNE, M. (2008). *Een ziekte voor elke pil, is dat wat de mens echt wil?* Onuitgegeven, p. 2.

⁵⁵² DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 34.

⁵⁵³ ‘Neil Postman schrijft hierover in *Het verdwijnende kind* (1984): The disappearance of Childhood’: ‘De meeste mensen begrijpen het traditionele, geïdealiseerde beeld van het kind niet meer en willen het ook niet meer, omdat dat beeld niet meer berust op hun ervaringen of fantasieën.’ Uit: JORDEN, P., TINDEMANS, C. & VAN KERKHOVEN, M. (1989). *Klein verzet: opstellen over kindertheater*. Brussel: Theaterpublikaties, p. 43.

8.3 Continuïteit

Ter nuancering van de geponeerde evoluties voel ik me verplicht om ook de aandacht te vestigen op de illustraties van een opmerkelijke continuïteit binnen het poppenspel.

Deze kunnen de vorige vaststellingen niet ontkrachten maar zijn wel een zinvolle en onderzoekswaardige aanvulling.

Er zijn drie soorten bronnen die deze continuïteit onderstrepen:

- oude bronnen die aantonen dat bepaalde zogenaamd hedendaagse tendensen niet nieuw zijn
- bronnen die ‘de omslag’ uit de jaren ‘70 nuanceren
- nieuwe bronnen die de traagheid van de evolutie aantonen

Mijn ‘oudere bronnen’ zijn beperkt en bieden dus slechts een beperkt zicht op het verleden. De bronnen die ik hanteerde waren slechts gelukkige ontmoetingen op mijn kronkelende zoekwegen. Ze kwamen steeds voort uit de gedachten van gepassioneerde poppenspelers en bewerkten zo de werkelijkheid tot een wereld vanuit een voorliefde voor het spel en veelal met een progressieve blik gezien.

Daarbij verkondigden de weinige bronnen niet steeds met dezelfde stem dezelfde boodschap. Om ons hedendaags verhaal helderder te kunnen vertellen, plaatsen we het verleden op het andere uiteinde van een historisch continuüm.

En dat was niet anders in dit werk. Om de evoluties duidelijk te stellen, schilderde ik het verleden misschien te vaak eenzijdig af. De weinige oude bronnen die ik als illustratiemateriaal hanteerde om de evolutie uit te tekenen dekken niet de volledige werkelijkheid. Ik wil enkele nuanceringen aanbieden die voor verder onderzoek interessant kunnen zijn.



Figuur 14

Er werd verteld dat het tafelpoppenspel een populair poppenspelgenre is in het actuele onderwijs. Dit poppenspel is volgens mij echter sterk verbonden met en ontwikkeld uit de ‘zandtafel’, een zeer populair medium reeds vanaf het begin van de vorige eeuw.



Figuur 15

Vingerpopjes kunnen illustreren hoe men de pop steeds sterker aanpast aan de mogelijkheden en behoeften van het kind. Deze werden echter al veel eerder bespeeld.

Ook over de aandacht voor het decor⁵⁵⁴ en het al dan niet uit de kast komen⁵⁵⁵ werd reeds in vooroorlogse bronnen gediscussieerd.

Tuur Devens gaat verder en stelt de recente geboorte van het figurentheater in vraag: “*We weten dat tijdens de middeleeuwen rondreizende kunstenaars, jongleurs, zangers, vertellers, regelmatig ook poppen ter hand namen. Daar is duidelijk geen sprake van een opsplitsing in diverse disciplines, maar van veelzijdige artiesten die bovendien een sterke rechtstreekse binding hadden met het gewone volk.*”⁵⁵⁶

De visie achter de opkomst van ‘figurentheater’ werd ook reeds genoemd door Jan Malik in 1957 in zijn pleidooi om poppenspel als een volwaardig theatergenre te aanzien.⁵⁵⁷

Het afzetten van het heden tegenover het verleden gaat ook gepaard met het zoeken naar een scheidingslijn.

Als hulpmiddel bij het afnemen van de interviews hanteerde ik een schema waarin verschillende evoluties diametraal worden afgebeeld (zie deel I onderzoek). Dit schema suggereert ook dat er een bepaalde omslag in het (denken over) poppenspel plaats vond. Intuïtief situeerde ik deze omslag rond de jaren ‘70, samenhangend met de maatschappelijke en pedagogische ontwikkelingen van die tijd. Maar bronnen die refereren naar die periode nuanceren dit ‘omslag-denken’:

Tuur Devens schrijft in zijn boek ‘De vijfde wand’: *De jaren ‘70 kennen geen zo’n invloed op poppenspel. Het waren geen traditionelen, geen revolutionairen, maar eerder een groep hervormers, reformisten.*⁵⁵⁸

⁵⁵⁴ ‘We mogen niet meer voor onze kinderen verschijnen met wansmakelijke schermen en een gebrekkige verlichting.’ Uit: VAN ES, F., BOES, J. & VERLODT, L. (1943). *De magie van het poppenspel*. Gent: Bond der Oostvlaamse Folkloristen, p.17.

⁵⁵⁵ ‘Tegenwoordig heeft de poppenspeler zijn “kast” bijna aan zijn lot overgelaten. Dat is niet nieuw. Maar nu is het haast regel. De manipulator laat zich zien. Hij is opnieuw de kunstenaar die zijn verhaal vertelt.’ Uit: JOZEF, J. (1994). Het is tijd voor een beeldenstorm in de Vlaamse poppenspelwereld. *Figurentheaterkrant*, 12 (2), p. 19.

⁵⁵⁶ REYNAERTS, M. (1999). Westeuropes poppenspel zou niet bestaan hebben zonder commedia dell’arte. *Figureuro*, 6 (4), p. 6.

⁵⁵⁷ MALIK, J. (1957). *Poppenspel voor volwassenen*. Mechelen: Het poppenspel. = tekst van referaat dat prof. Dr. Jan Malik hield op 26 september 1957: een vroeg pleidooi om poppenspel als een volwaardig theatergenre te aanzien.

*De jaren '70 waren niet zo vernieuwend. De verhaalstructuur bleef onveranderd aanwezig in een kant-en-klare vorm, waardoor het publiek het verhaal op een tamelijk bevoogdende, paternalistische wijze voorgeschoteld kreeg. Er was geen sprake meer van een opdringerige moralistische boodschap van goed gedrag, maar het publiek werd nog vaak beschouwd als toehoorders die intellectueel passief en niet-creatief zijn.*⁵⁵⁹

De bronnen die het poppenspel van vandaag beschrijven wijzen ten slotte ook vaak op een kloof tussen de vernieuwde theorieën omtrent het spel en het spel in de praktijk zelf. Deze kloof kon ik gemakkelijker blootleggen omdat ik naast mijn literatuuronderzoek en de interviews ook zeer directe onderzoeksstrategieën uitvoerde als het bijwonen van opvoeringen en het analyseren van gefilmde poppenspelen.

In de praktijk worden nog steeds klassieke verhalen, personages en waarden opgevoerd. Ook de evolutie in interactie tussen het publiek en de speler moet genuanceerd worden naar de praktijk toe.

De 'ja-nee' interactie wordt nog steeds toegepast.⁵⁶⁰

Op het figurentheaterfestival in Ieper woonde ik de voorstelling 'Thumbelina' bij, gebracht door Mini Theater Ljubljana naar het sprookje 'Duimelijntje' van Hans Christian Andersen. Tijdens deze, overigens volledig digitale, voorstelling werd voortdurend gehengeld naar de aandacht van het jonge publiek via voor de hand liggende vragen, kleine opdrachten en raadsels.

Een film die ik kreeg van docent Hendrik Debruyne verbeeldt de interactie tussen een juf en haar leerlingen tijdens het poppenspel. Alhoewel deze film uit 1994 dateert krijgen we een erg traditioneel (geacht) interactiepatroon (vooral gebaseerd op imitatie) te zien.

Als ik het verslag van mijn bezoek aan de Bollekesschool vergelijk met vroegere verslaggevingen kan ik de gelijkenissen ook niet ontkennen.

*'Eerst komen de jongste leerlingen binnen en plaatsen zich helemaal vooraan op de grond. De oudere leerlingen volgen. Wanneer de Sint binnenkomt, juichen alle kinderen en op vraag van de Sint zingen ze allen een liedje.'*⁵⁶¹

'Wanneer de hogere klassen in de turnzaal kwamen, zaten de kleintjes reeds klaar. Ten slotte kwamen Sint Niklaas en Zwarte Piet te voorschijn. De kleintjes juichten! Jan Klaassen wilde Sint Niklaas bewijzen hoe goed de jongetjes van de eerste klas leerden. Hij pakte een karton waarop stond: $4 + 1 =$ Toen riep Hugo heel hard: "vijf!"

⁵⁵⁸ DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen 'poppentheater in Vlaanderen'*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 63

⁵⁵⁹ DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen 'poppentheater in Vlaanderen'*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 62.

Zie ook: 'In het begin van de jaren 70 waren de doelstellingen met Zonneland nog steeds dezelfde.' Uit: DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 327.

⁵⁶⁰ 'Dit doet misschien denken aan de jaren '50, waar de kinderen luidkeels 'ja' en 'nee' en 'langs die kant' konden, nee, moesten roepen, en waarbij niet alleen hun stembanden, maar ook de ontwikkeling van hun woordenschat geweld werd aangedaan. Het wordt nog toegepast!!!' Uit: DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen 'poppentheater in Vlaanderen'*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 71.

⁵⁶¹ Observatie Bollekesschool in Gent op 06/12/06.

Herman gaf hem een por en snauwde hem toe: “houd uw mond! Dat is niet voor u bestemd!”⁵⁶²

Er is dus een bepaalde continueringlijn te ontdekken die mijn hoop op revolutionaire (tegen)stellingen van de baan ruimt.

Maar ook deze continuïteit is volgens mij slechts een schijn van de werkelijkheid. Het werkelijke spel van (dis)continuïteit in de theorieontwikkeling en in de poppenspelpraxis is veel complexer. Het kan ook zijn dat de bronnen de praxis op eenzelfde wijze beschrijven, maar dat deze op een discontinue wijze worden beleefd. Deze werkelijke beleving achterhalen is erg moeilijk.

Ik zie deze continuïteit ook niet als een strak gegeven, maar eerder als een golfbeweging waarin verder gaan slechts mogelijk wordt door nu en dan terug te keren.

Voor verder onderzoek wil ik volgende vragen naar voren schuiven:

- Waardoor wordt deze continuering gevoed?
- In welke mate versterkt deze continuering de mogelijkheid om het poppenspel in het pedagogiseringsproces te integreren?

Voor het antwoord op de eerste vraag zou ik zowel de pedagogische⁵⁶³, theatrale⁵⁶⁴ als maatschappelijke dimensie belichten.

⁵⁶² BREUGELMANS, H., DECHAMP, G. & LAMOT, F. (1934). De poppenkast vertoning. *Onze pen*, 3 (8), p. 15.

⁵⁶³ Men wil niet zomaar vroegere praktijken afschrijven en gaat in het onderwijs heel voorzichtig te werk. Algemeen geldt een zeer grote continuïteit en stabiliteit in het (leerkrachtgeoriënteerde) onderwijsgedrag en evolueert het onderwijs zeer traag.

⁵⁶⁴ ‘De accenten liggen eerder op het vlak van de degelijkheid dan op het vlak van het wagen en experimenteren. Dat heeft allicht te maken met de katholieke geest die in Vlaanderen onderliggend is. Veranderingen gebeuren zeer geleidelijk, bijna onvoelbaar met een heilige (sic) schrik voor al te riskante ondernemingen.’ Uit: ERENSTEIN, R., MAZURE, R. & NEIRYNCK, F. (1982). *Dramatisch akkoord 15: poppenspel*. Utrecht: Bruna, p. 36.

DEEL IV: Ondersteuning van de leerkracht- poppenspeler

1. De taak van de leerkracht-poppenspeler

‘Wie is de leerkracht-poppenspeler, wat is zijn rol en hoe wordt hij daarin ondersteund?’ Een vraag die me gedurende mijn historisch onderzoek bleef achtervolgen en waaruit dit vierde deel van mijn thesis ontsproot.

Deze vraag verdient in feite een uitgebreider antwoord dan hier wordt aangeboden. Ik formuleer de vraag binnen dit werk bijna uitsluitend ‘in het heden’ om de realiteitszin en de praktische bruikbaarheid van het antwoord te maximaliseren. Daarbij meen ik dat de rol van de leerkracht-poppenspeler vandaag interessante proporties aanneemt en de ondersteuning voor deze rol daarop moet inspelen.

De taak van de leerkracht-poppenspeler is er niet eenvoudiger op geworden.

Dit komt ten eerste door het meer postmoderne karakter van het (pedagogische) poppenspel. Waar vroeger de verhaallijn min of meer vaststond, en de leerkracht zich daarop kon baseren om zelf verhalen te ontwikkelen, moeten leerkrachten nu spelen met die verhaallijn en zelf tot creatieve verhaalstructuren komen. Eenzelfde evolutie situeert zich ook op andere gebieden. Waar vroeger ‘de boodschap’ vooraf was bepaald en leerkrachten deze expliciet in hun stuk konden herhalen, moeten leerkrachten nu niet alleen hun eigen boodschap durven vertalen maar deze tevens verpakken in subtiele nuanceringen en insinuaties. De figuren binnen het poppenspel waren alom bekend en door iedereen gehanteerd. Nu verwacht men dat leerkrachten alles tot leven brengen, met of zonder decor.

Er heerst ook een bepaald kind- en opvoedingsbeeld dat de opvoedingsvaardigheid van de leerkracht-poppenspeler beproeft.

Men streeft meer dan ooit de reformpedagogische idee ‘vom Kinde aus’ na. Het kind, zijn behoeften en zijn ontwikkeling staan centraal.⁵⁶⁵ De leerkracht moet het kind leren kennen en hem aanspreken op zijn niveau, volgens zijn interesses en noden. De leerkracht moet het kind niet leiden, maar begeleiden in zijn ontwikkeling.

⁵⁶⁵ ‘Een derde punt, en dat vind ik zéér belangrijk is dat uiteindelijk de toeschouwer, maar het is vanavond anders uitgedrukt, “het kind” centraal staat en ik vind persoonlijk ook dat het een grote opdracht is van reeds alleen voor kinderen iets goed te gaan brengen. Het kind dat naar onze voorstellingen komt en waarmee we onze zalen vullen en waarmee we ook onze producties bekostigen, want niemand van ons denk ik speelt voor een volwassen publiek uitsluitend, dat kind moet bij ons centraal staan en wij moeten als poppenspeler ons voortdurend blijven afvragen wat we aan die kinderen verschuldigd zijn, welke verantwoordelijkheden we hebben tegenover die kinderen.’ ANTHEUNIS, G. (1973). *Vlaams poppentoneel, gisteren, vandaag en morgen, psychologische en pedagogische implicaties, schooljaar 1973-74*. Gent: Rijkstechnische Normaalschool, p. 40.

Nobele intenties, dat zeker, maar hoe vervullen leerkrachten deze functie in de praktijk? Laten we concretiseren aan de hand van een spelletje ‘poppenkast’.

De leerkracht moet -voor de aanvang van het spel- uitpluizen wat er leeft onder zijn leerlingen.⁵⁶⁶ Het verhaal van het poppenspel groeit vervolgens ‘vom Kinde aus’ uit de ervaringen van de leerlingen.

Ook de keuze van decor en poppen wordt in overleg met de leerlingen gemaakt. Eventueel kunnen deze ook geconstrueerd worden door de leerlingen, wat hun ‘zelfactiviteit’ bevordert. Daarna speelt de leerkracht of spelen de leerlingen het verhaal.

Als de leerkracht opvoert moet hij erop letten dat hij het spontaan bezig zijn van de leerlingen blijft bevorderen, dat hij hen observeert om hun behoeften op te volgen, dat hij hen blijft prikkelen en hen begeleidt doorheen een verscheidenheid van activiteiten.⁵⁶⁷

Hij mag ook niet te veeleisend zijn, maar moet aanmoedigen en stimuleren tot verbale expressie.⁵⁶⁸ Tijdens het spel is hij steeds luisterbereid en heeft hij oog voor problemen. Hij mag, ook achter de kast, nooit de aandacht voor de menselijke omgang verliezen.

De leerkracht moet flexibel⁵⁶⁹ en open zijn, maar moet ook grenzen durven stellen, zoals regels omtrent het kijken naar het spel.

De belangrijke en moeilijke rol van de leerkracht komt heel sterk tot uiting in de interactie van het spel. Waar vroeger antwoorden werden voorspeld en opgevraagd, geeft de leerkracht nu slechts tekens die een persoonlijk antwoord bij de leerlingen moeten doen bloeien.⁵⁷⁰ De interactie komt op elk moment uniek tot stand. Het is een gesprek tussen twee partners die luisteren naar en voortbouwen op elkaar. Een dergelijk gesprek opwekken vraagt een subtiele vakkundigheid in ‘vasthouden en loslaten’ (= opvoeden) bij de leerkracht.

Als de leerlingen zelf de poppen hanteren, kent het begeleidende karakter van de leerkrachtrol nog meer belang.⁵⁷¹

Vanuit een ervaringsgerichte onderwijsvisie wordt het zelf spelen met poppen aangeraden, omdat actief deelnemen aan onderwijs de motivatie om te leren, inherent aan een levend wezen, beter conserveert. Door het zelf spelen zouden de leerlingen zich meer verbonden, competent en meer autonoom voelen en de betekenis van de leerervaring intenser beleven, wat het fundamenteel leren bevordert.

⁵⁶⁶ ‘Poppenspel vraagt veel verbeelding en interesse voor wat er leeft in haar kleuters van de kleuterjuf.’ Uit: RUYSEVELTS, J. (1974). Onderzoek naar de evolutie van het creatief taalvermogen bij kleuters in verband met poppenspel (II). *De opvoeder*, 71 (23), p. 469.

⁵⁶⁷ LIEFSOENS, G. (1989). De kleuterklas. *De opvoeder*, 86 (17), p. 376.

⁵⁶⁸ RUYSEVELTS, J. (1974). Onderzoek naar de evolutie van het creatief taalvermogen bij kleuters in verband met poppenspel (II). *De opvoeder*, 71 (23), p. 469.

⁵⁶⁹ ‘Je moet kijken naar de behoeften van de kleuters en je eigen planning durven laten schieten.’ Uit: LIEFSOENS, G. (1989). De kleuterklas. *De opvoeder*, 86 (17), p. 376.

“*Lesgeven is improviseren.*” (*Roselinde Kino*)

⁵⁷⁰ ‘De rol van leerkracht-poppenspeler is veranderd en wordt er niet gemakkelijker op. Ze mogen niet langer influisteren wat de kinderen moeten doen, maar moeten aanwijzingen geven.’ Uit: WOUTERSE-SCHMITZ, M. (1990). Poppenspel in de klas, *Praxis-bulletin*, 2 (3), p. 11.

⁵⁷¹ Zie onder meer:

‘Facilitating and directing children’s uses of puppetry is the major role required of adults for implementing the ideas presented within this book.’ Uit: SIMS, J. (1978). *Puppets for dreaming and scheming. A puppet sources book*. USA California: Early Stages, p. 9.

Over het begeleidend karakter van die taak: JETTY. (1979). Expressie in de kleuterklas. *De opvoeder*, 76 (20), p. 371-372.

Over de moeilijke rol van leerkracht binnen het ervaringsgerichte onderwijs: LIEFSOENS, G. (1989). De kleuterklas. *De opvoeder*, 86 (17), p. 376-377.

Als het kind zelf speelt moet de leerkracht een democratische opvoedingsstijl hanteren, waarin loslaten centraal staat.

Dit alles klinkt goed op papier, maar in werkelijkheid blijkt het niet altijd zo eenvoudig om te blijven opteren voor wederkerigheid en niet voor een machtsrelatie, voor onderhandeling in plaats van bevel. Kinderen begeleiden, op het juiste spoor houden zonder hun enthousiasme af te koelen, is niet gemakkelijk.⁵⁷²

Er is veel theoretische literatuur, maar er zijn te weinig ‘good practices’ beschreven.

Een extra moeilijkheid in de vervolmaking van deze rol is dat de leerkracht niet kan vertrekken vanuit ‘het’ kind’ maar ‘elk kind’ in rekening moet brengen.

Een heterogene klas, zoals vermeld onder ‘leeftijdsgedifferentiatie’, is vandaag de dag de norm. Hoe kan de leerkracht zijn poppenspel ‘vom Kinde aus’ laten vertrekken als ‘Das Kind’ niet langer aanwezig is?⁵⁷³

Als een poppenspeler een thema kiest voor het poppenspel weet hij dat het verhaal niet iedereen even bekend in de oren zal klinken en ook met de gehanteerde poppen zijn niet alle leerlingen even vertrouwd. Dé leefwereld van hét kind is niet meer.

“De leefwereld van een kind, dat is een complex iets. Bijvoorbeeld: er worden ook motorwedstrijden met kleuters gehouden, of met een skateboard, of de Russen die hun pasgeborene in de Volga steken... kinderen doen nu alles wat volwassenen eigenlijk doen en omgekeerd!” (Jef Coulembier)

Volgens mij hoeft deze evolutie echter niet zo dramatisch te zijn als ze op het eerste gezicht lijkt. Een poppenspeler-leerkracht moet volgens mij deze verscheidenheid erkennen, door zijn aanbod te diversifiëren. En daarbij moet hij bewust op zoek durven gaan naar de aanwezigheid van een gedeelde belevingswereld onder zijn leerlingen. Het is niet omdat de verschillende leerlingen niet eenzelfde leefwereld kennen dat ze geen belevingen, emoties en gedachten delen. Deze gedeelde ervaringen kunnen de afstand tussen de school, het kind, zijn thuiscultuur en de ander overbruggen.

Een derde aspect, samenhangend met het kind- en opvoedingsbeeld, betreft de verwachtingen vanuit de maatschappij en het beleid van leerkrachten.

De leerkracht poppenspeler heeft een verantwoordelijkheid als leerkracht en als poppenspeler.⁵⁷⁴

⁵⁷² ‘Komen de kinderen op een dwaalspoor terecht, hij spanne de teugels een weinig strakker. De medespelers reageren ook niet altijd à l’unisson. Tijd is een slimmerd en weet te kiezen wat er best bij de goeden vooruitgang van zijn spel past. Dit alles zonder het enthousiasme der kinderen af te koelen.’ Uit: DEWAELE, J. (1940).

Poppenspel. Brugge: De Kinkhoren, p. 32.

⁵⁷³ Eenzelfde kritiek formuleerde ik eerder op de theorie van Vygotsky (1896-1934) over ‘the zone of proximal development’, een vaak gehanteerd concept om het ‘vom Kinde aus’ idee meer vorm te geven.

‘De zone van naaste ontwikkeling is de afstand tussen het feitelijk ontwikkelingsniveau zoals vastgesteld door middel van probleemoplossen door het kind zonder hulp uitgevoerd en het potentiële ontwikkelingsniveau als vastgesteld door probleemoplossen onder volwassen begeleiding of begeleiding door meer gevorderde leeftijdsgenoten.’ Uit: VERHOFSTADT-DENEVE, L., VAN GEERT, P. & VYT, A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, p. 268.

De leerkracht moet dus ingrijpen op het ontwikkelingsniveau van het kind om het naar een volgend niveau te brengen. Waarbij ik mij afvraag: hoe kan een leerkracht nu het startniveau van een leerling weten en hoe kan hij daarop inspelen? En nog meer, hoe pakt een leerkracht in een klas van 30 leerlingen dit aan? Hoe moet hij hen allemaal, op hetzelfde moment begeleiden in hun ontwikkeling?

De taak van de leerkracht wordt heel ruim gedefinieerd. De leerkracht kent een verantwoordelijkheid tegenover de lerende, de school, de onderwijsomgeving en de maatschappij.⁵⁷⁵

De leerkracht is niet alleen expert, maar tegelijk ook opvoeder en begeleider. De afstandelijke rol van leerkracht wordt vervangen door een zoeken naar wederkerigheid en gelijkwaardigheid in de relatie met de leerling. Deze verantwoordelijkheden (basiscompetenties) werden geformuleerd vanuit een emancipatorische onderwijsvisie.⁵⁷⁶

De emancipatie van de leerling en de maatschappij staan voorop. Om dit doel te realiseren moeten leerkrachten zich profileren als ‘transformatief intellectuelen’ (Giroux 1988). Dit houdt in dat ze onder meer optreden tegen de ik-gerichtheid van de samenleving en gefocust zijn op mondigheid, zelfstandigheid, kritische zin en verantwoordelijkheid, in functie van een betere samenleving en gelijke kansen voor iedereen.

Dergelijke leerkrachten hebben ook aandacht voor de leerling als persoon, leren de leerling kritisch omgaan met levenswaarden en zingeving en stimuleren leerprocessen in plaats van kennisoverdracht.⁵⁷⁷

Deze emancipatorische onderwijsvisie klinkt veelbelovend, maar hoe verloopt het in de praktijk? Ik vraag me af of leerkrachten, met de weinige ondersteuning die ze ervaren, deze rollen kunnen verbinden.

Een laatste gegeven dat de taak van de leerkracht complex maakt is de deprivatisering van de opvoeding.

Onze postmoderne samenleving wordt gekenmerkt door een samengaan van een toenemende aandacht voor het subject enerzijds (individualisering en fragmentering van het sociale leven) en een toenemende relativiteit van betekenis anderzijds. Met de erosie van de traditionele waardekeaders stellen we een aantal conflicten vast die rond waarden en cultuurstrijd draaien.⁵⁷⁸

⁵⁷⁴ Freek Neirynek: “In tweede instantie is aan bod gekomen welke enorme verantwoordelijkheid de poppenspeler heeft ten opzichte van zijn publiek, zij het kinderen, zij het volwassenen. Verantwoordelijkheid: - op taalgebruik, zowel bij dialect als bij algemeen beschaafd Nederlands

- Verantwoordelijkheid op pedagogisch gebied

- Verantwoordelijkheid ook in het overbrengen van een bepaalde inhoud”

In: ANTHEUNIS, G. (1973). *Vlaams poppentoneel, gisteren, vandaag en morgen, psychologische en pedagogische implicaties, schooljaar 1973-74*. Gent: Rijkstechnische Normaalschool, p. 40.

⁵⁷⁵ AELTERMAN, A. (2007). *Pedagogische componenten van het leraarschap. Algemene Inleiding*.

Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent, slides.

⁵⁷⁶ Pedagogische professionaliteit binnen het kader van emancipatorische onderwijsvisie:

- geen veldloopmodel, wel expeditiemodel

- familiemodel waarin iedereen elkaar respecteert

- relatie tot de reformpedagogiek: nadruk op zelfontplooiing

- meer aandacht voor sociale taken die gericht zijn op psycho-pedagogische ondersteuning

- aandacht voor welbevinden, behoeften van leerlingen (school is geen leerfabriek)

- de leerling als persoon!

- de leerling aanspreken in zijn diversiteit, uniciteit’

Uit: AELTERMAN, A. (2007). *Pedagogische componenten van het leraarschap. Algemene Inleiding*.

Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent, slides.

⁵⁷⁷ AELTERMAN, A. (2007). *Pedagogische componenten van het leraarschap. Algemene Inleiding*.

Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent, p. 24.

⁵⁷⁸ AELTERMAN, A. (2007). *Pedagogische componenten van het leraarschap. Algemene Inleiding*.

Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent, p. 20.

We moeten ook wijzen op de ideologisch pluralistische cultuur van onze Westerse samenleving. We leven in een pluralistisch waardensysteem, waarin iedereen recht heeft op een eigen mening en een persoonlijke levens- of geloofsopvatting.⁵⁷⁹

Iedereen mag dus een eigen mening omtrent opvoeden vormen en die ook uiten. Het kind en zijn opvoeding zijn niet langer exclusief denkvoer voor ‘de pedagoog’. Ook de media, de economie⁵⁸⁰ en zelfs ‘de gewone man in de straat’ nemen (bewust?) bepaalde standpunten in.

“Vroeger was het gemakkelijker want je mocht iets expliciet meegeven en wat je mocht meenemen was duidelijk voorgeschreven. Nu niet meer, de leerkracht speelt enkel een begeleidende rol.” (Paul Contryn)

“Kinderen hebben zeker niet minder fantasie dan vroeger. Soms is het gewoon moeilijk om te bepalen hoe ver je daarin mee wilt gaan. Dat staat allemaal niet voorgeschreven.” (Leen Debrabander)

Leerkrachten/opvoeders voelen zich mede daardoor wat onzeker. Exacte beschrijvingen van hoe je het aanpakt, bestaan niet. Het grootbrengen van kinderen vindt plaats in een diffuse ruimte waarvan de grenzen binnen de opvoedingsrelatie steeds opnieuw bepaald moeten worden.

De Swaan noemt dit ‘proto-professionalisering’: leken nemen begrippen over van wetenschappers die ze vertrouwen en passen die toe op hun dagelijks handelen’.⁵⁸¹

⁵⁷⁹ AELTERMAN, A. (2007). *Pedagogische componenten van het leraarschap. Algemene Inleiding.*

Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent, p. 21.

⁵⁸⁰ Zijn het na de medici (begin 20^{ste} eeuw) en de pedagogen (midden 20^{ste} eeuw) nu vooral de economen die alles regisseren?

⁵⁸¹ VANDENBROECK, M. (2003). Impliciete kindbeelden: Beeldjes van kindjes. *Tijdschrift voor jeugdrecht en kinderrechten*, 4 (1), p. 7.

2. Ondersteuning van de leerkracht

In wat volgt wordt nagegaan in welke mate de leerkracht ondersteund wordt om deze moeilijke taak tot een goed einde te brengen.

Ik belicht achtereenvolgens de opleiding in de normaalschool en de mogelijkheid tot nascholing, de formele documenten en het concrete materiaal, waaronder poppen(spelen), lesmappen en literatuur omtrent poppenspel.

2.1 De opleiding

De ‘aanwezigheid van poppenspel op de normaalschool en zijn invloed op het uiteindelijke poppenspel in de klas’ is een gegeven dat op zich al een volledige thesis waard is.

Ik beperk me hier tot enkele bevindingen, geformuleerd vanuit mijn contacten met enkele literaire bronnen en docenten die vandaag werkzaam zijn binnen verschillende Vlaamse lerarenopleidingen.

Het lijkt alsof poppenspel al sinds mensenheugenis met de lerarenopleiding verbonden is. Niemand kon me vertellen wanneer precies de pop haar intrede deed in de ‘Ecoles normale’ opgericht eind 19^{de} eeuw.⁵⁸²

Enkele ontmoetingen met eerder toevallige bronnen doen uitschijnen dat de pop omtrent de jaren '50 werd geïntegreerd in de lerarenopleiding.

Maria Bervoets (inspectrice kleuteronderwijs tussen '65 - '85) ijvert met haar boek ‘Het poppenspel in de kleuterschool’ nog voor de toekomstige integratie van het poppenspel in de opleiding van de kandidaat-leerkracht in het kleuteronderwijs.⁵⁸³

In een berichtenblad uit 1948 rapporteert men over een handpoppenspelcursus die gegeven wordt in de volkshogeschool ‘Instituut E. Vandervelde’ in Antwerpen door de secretaris H. De Roover.⁵⁸⁴

Jef Coulembier (Katho Tielt) wijst erop dat de eerste kleuterleidsters (toen nog ‘bewaarschoolonderwijzeressen’) in 1955 samen met hun diploma ook een getuigschrift meekregen van een cursus poppenspel.⁵⁸⁵

Maria Vervisch, die afstudeerde als kleuterleidster in '68 aan de Hogeschool in Heverlee, vertelt me over ‘de poppenkast’ in haar opleiding.

“Er was in iedere klas ook een muur die helemaal omgebouwd was tot poppenkast met een gaatje erin. Poppenspel dat was geen ‘eindterm’ (deze zijn ook maar de laatste 15 jaar ingevoerd). Daar was ook geen examen van. Dat was gewoon een optie, een toetje, een aanbod naast een ander.”

En ook Louis Contryn getuigt hoe vanaf die tijd de belangstelling voor het poppen- en figurentheater groeit. ‘Dit is waar te nemen in het pedagogisch hoger onderwijs waar men steeds meer belang gaat hechten aan de fantasiebeleving van het kind via het medium

⁵⁸² DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, p. 273.

⁵⁸³ ‘De opleiding van de kandidaat-leerkracht in het kleuteronderwijs, moet in de toekomst ook een opleiding in poppenspel bevatten.’ BERVOETS, M. (s.d.). *Het poppenspel in de kleuterschool*. Mechelen: Het Poppenspel, p. 9.

⁵⁸⁴ Landsfederatie voor poppenspelers (1948). *Berichtenblad*, (9), p. 14.

⁵⁸⁵ COULEMBIER, J. (2002). *POP-O-THEEK. Poppenspelen PHO*. Onuitgegeven lesmap. Tielt: Departement PHO Lerarenopleiding.

poppenspel. Daarnaast groeit het aantal professionelen en stijgt de kwaliteit van de opvoeringen.’

Waar de intrede zo onduidelijk is, zeker is dat het poppenspel nooit meer volledig uit de lerarenopleiding is verdwenen (althans niet uit die van het kleuteronderwijs).

Aan de hand van getuigenissen tracht ik enkele evolutielijnen te schetsen van het poppenspel in de lerarenopleiding.

Met de opkomst van de kunstzinnige vorming verscheen het poppenspel als bijvak in pedagogische opleidingen, waar het dienst deed als middel tot een educatief doel.⁵⁸⁶

In het begin was het poppenspel sterk gerelateerd aan bepaalde vakken, zoals ‘moedertaal’ of ‘handenarbeid’.

“In mijn opleiding werd poppenspel gegeven maar niet zo uitgebreid. We moesten wel poppenkoppen maken. Maar dat was maar een alibi om ons handwerk te geven.” (Jef Coulembier)

Het poppenspel was geen vak apart, maar slechts een onderdeel van een bestaand vak.

Dat is nu nog zo, met dat verschil dat het poppenspel niet langer gelinkt wordt aan een bepaald vak, maar eerder kadert binnen een bepaald domein, een bepaalde module of leerlijn.

Het poppenspel wordt bijvoorbeeld onder de noemer ‘muzische vorming’ geplaatst. Onder muzische vorming vinden we in het ‘vrije net’ meestal

- beeldopvoeding
- muzikale opvoeding
- muzisch taalgebruik
- dramatisatie
- bewegingsexpressie

soms aangevuld met het onderdeel ‘omgaan met media’.

In het gemeentelijk en stedelijk onderwijs vinden we een quasi gelijkaardige onderverdeling. Alleen neemt men de muzikale opvoeding en het muzisch taalgebruik samen en plaats men het ‘omgaan met media’ als 5^{de} onderdeel op rij.

“In de normaalschool werd poppenspel geïntegreerd in de lessen Nederlands en muziek. Maar dat was een onderdeelje, er werd geen aparte cursus gegeven. Kleuteronderwijs leunde toen nog meer aan bij het lager onderwijs, alles werd in vakken georganiseerd. Ondertussen zijn we daar soepeler in geworden. Nu worden alle vakken meer geïntegreerd aangeboden.” (Steeff Coorevits: Kleuterleider afgestudeerd in ’81 aan Artevelde Hogeschool Gent en praktijklector in Tielt)

“De cursus poppenspel kaderde binnen ‘muzische vorming’, wat een zeer ruim begrip is.” (Roselinde Kino: Kleuterleidster- afgestudeerd in 2003 Hogeschool Tielt)

“Er is geen cursus poppenspel. We werken met leerlijnen: bijvoorbeeld de leerlijn taalexpressie en communicatie (daaronder zit ook Frans en Nederlands) of de leerlijn muzische vorming (daar zitten beeld, muziek, expressie, poëzie en figurentheater in).” (Katrien Meersseman : lector Artevelde Hogeschool Gent Lager Onderwijs)

⁵⁸⁶ ALKEMA, H., ATTINGER, E., BOER, C., ZONNEVELD, L. & VAN ROSSEM, N. (red.). (1994). *Bewogen beelden. Poppen-, beeldend- en objecttheater sinds 1945*. Amsterdam: Theater Instituut Nederland, p. 43.

“We werken niet met vakken, maar met modules. En figurentheater zit in de module waar ik coördinator van ben. In die module, die zes à zeven weken loopt, zitten verschillende vakken (taal, pedagogie, beeld, muziek, ..) die input geven rond één thema, bijvoorbeeld poppenspel. De lector taal geeft dan bijvoorbeeld iets rond scenarioschrijven, de lector beeld een workshop rond poppen maken en de lector muziek omtrent het gebruik van muziek in het poppentheater. Poppenspel zit samen in een module met poëzie en bewegen met groot materiaal. Daarnaast is er ook nog externe vorming.”
(Lien Werbrouck modulecoördinator, Hogeschool Antwerpen)

Door het werken in modules en via leerlijnen wil men student-leerkrachten ook de mogelijkheid bieden om te groeien in het spel. De opbouw van het poppenspel verloopt geleidelijk over verschillende jaren heen.⁵⁸⁷

De omvang van het poppenspelaanbod in de opleiding is in feite niet sterk veranderd, en ook op inhoudelijk vlak kunnen we veel constanten vaststellen. Toch is de inhoudelijke invulling enigszins gewijzigd.

In tegenstelling tot vroeger wil men nu vooral zoveel mogelijk prikkels aanbieden. De ruime mogelijkheden van het spel staan centraal en worden bewust naar voor gebracht zodat leerkrachten zelf datgene kunnen kiezen waarin ze geloven en waar ze zich goed bij voelen. Men durft experimenteren met de didactische capaciteiten van het spel en spreekt niet langer over poppenkast, noch over poppenspel, maar over figurentheater.

“De term poppenkast gebruik ik niet, ik spreek over ‘poppenspel’ en ‘figurentheater’. Om het open te trekken en te laten zien dat er is meer is dan het kastje, en het gordijntje, etcetera. We moeten dat beeld scherp stellen.” (Koen Crul)

“Het is maar doordat studenten het nu in de leerkrachtopleiding anders krijgen, dat kleuterjuffen gaan zien: ‘ah, het kan ook zo’. Soms hebben ze wel in het begin daar het gevoel bij, ‘oeioei, zonder kast, dat is te weinig structuur en houvast voor de kinderen’.” (Lien Werbrouck)

“Poppenspel gaan wij niet gebruiken. We willen het idee van de klassieke poppenkast en die plastic poppen die dan op mekaar beginnen te kloppen zeker weg krijgen. We spreken ook over figurentheater om duidelijk te maken dat dat niet gebonden is aan de leeftijd van de jongste kinderen. Ook zie ik wel iets in het vrij spel waar ze met poppen kunnen spelen.” (Jan Missine)

⁵⁸⁷ Voorbeeld schema aangereikt door Katrien Meersseman

OLO 1:

Sem 1:

-creadagen

-uitleg wat is muzische vorming

-werksessies: vanuit een verhaal

Sem 2: iets kunnen doen met kinderen (in verder verloop van die leerlijnen steeds meer naar kind toe, niet meer over jezelf eigen spel, maar spel voor de kinderen, naar kinderen toe)

OLO 2:

Sem 3: echt figurentheater

Sem 4: werken rond een thema en dat gaan dramatiseren

OLO3:

Sem 6: MUZAP: 2 drama-activiteiten gaan combineren.

Men tracht ook zeer bruikbare dingen aan te brengen die de leerkrachten direct kunnen vertalen naar de eigen klaspraktijk. Cursussen, uitgedeeld in behoorlijk recente opleidingen, staan veelal bol van concrete tips.⁵⁸⁸

“In de opleiding nu zit ook schimmenspel, het creëren van krachtige beelden, optische effecten, werken met dia’s, overheadprojectors, ... We trekken alle registers open en trachten zoveel mogelijk vormen van poppenspel aan te bieden. We geven niet alleen theorie, maar vooral ook tips voor de vertaling naar de praktijk.” (Steeff Coorevits)

Daarnaast mogen en moeten de leerkrachten meer dan vroeger zelf de pop bespelen. Ze worden geacht hun stage of andere praktijkmomenten aan te grijpen om het poppenspel te oefenen.

Door het zelf spelen en het zien spelen van anderen wil men de student-leerkracht zelf de kracht van het spel doen aanvoelen.

“De studenten begrijpen dat het noodzakelijk is dat dat aan bod komt. Wat wij vroeger deden was starten met een poppenspel, waarbij ze zelf konden ervaren dat je kunt meegesleept worden door een poppenspel en dat dat leuk is om naar te kijken. En dat horen we dan ook wel in de evaluatie: ‘ja we waren onmiddellijk geprikkeld om dat zelf ook te leren.’

De meesten vinden dat wel fijn om te doen, omdat het heel praktisch is en heel leuk om te doen. Waar ze wel schrik voor hebben is: ‘voila, hier een pop en speel maar’. Die veiligheid is zeer belangrijk. Dat staat centraal, ook bij drama. Het is altijd zeer veilig opgebouwd, ook omdat we verwachten van onze studenten dat ze bij kinderen steeds vanuit een veilige context vertrekken.” (Koen Crul)

“En daarom hebben we in het kader van de leerlijn ‘muzische vorming’, de creastage van het eerste jaar doen overlopen in een figurentheaterstage in het tweede jaar en een Muzap (= muzische activiteiten pallet (alles geïntegreerd + toepassen)) in het derde jaar. En er is een verplichting voor de studenten om het in de praktijk te oefenen.” (Katrien Meersseman)

“In het derde jaar moet ik het onder andere hebben over ‘taalbeleid’, ‘Nederlands als tweede taal’ en ‘taalbeschouwing’, waardoor de tijd voor poppenspel erg beperkt is.

Poppenspel spelen is een beetje vergelijkbaar met vertellen. Er is in de opleiding aandacht voor vertellen, zowel theoretisch als praktisch. Maar je merkt dus, als de studenten in het derde jaar met verhalen moeten omgaan, dan beginnen ze allemaal gewoon voor te lezen. Het vraagt toch wel oefening om los te komen van die bron...

Iets analoogs gebeurt met poppenspel: in de opleiding is ook ruimte voor poppenspel (figurentheater zoals we dat nu noemen), in je stage en oefenpraktijk...” (Jan Missine)

“Nu doen ze toch hun best om meer en meer poppenspel te spelen. Bijvoorbeeld op stage, daar heb ik toch wel voor geijverd dat ze poppenspel zouden spelen. Ze kunnen ook klasoverschrijdend werken. Vaak wordt er ook gewerkt met een kenpop of klaspop.” (Jef Coulembier)

“Daarnaast is er ook nog externe vorming. Dat is een workshop van een halve dag rond het manipuleren van stokpoppen en mimiekpoppen. Daarna krijgen ze de opdracht om een stuk te maken voor ‘zoveel jarigen’ (zeer precies: sommige voor twee-, andere voor driejarigen). En

⁵⁸⁸ In tegenstelling tot in ANTHEUNIS, G. (1973). *Vlaams poppentoneel, gisteren, vandaag en morgen, psychologische en pedagogische implicaties, schooljaar 1973-74*. Gent: Rijkstechnische Normaalschool. Waarin vooral filosofische vragen aan bod komen en weinig praktische tips.

dan vertrekt men meestal vanuit een prentenboek en moeten ze het scenario aanpassen aan de leeftijd. En dan is er examen: van poëzie en bewegen met groot materiaal krijgen ze een schriftelijk examen, van poppenspel niet.” (Lien Werbrouck)

“In de lerarenopleiding kleuteronderwijs krijgen ze nu drie volle dagen poppenspelinitiatie. En dan krijgen ze ook nog opdrachten, die ze tijdens hun stage moeten volbrengen. In de lerarenopleiding lager onderwijs krijgen ze tweemaal anderhalf uur poppenspelinitiatie en dan moeten ze dit gaan toepassen in hun stage. Op zich krijgen ze geen examen van ‘poppenspel’. Wel worden de opdrachten binnen de stage met poppen (zeer ruim: een kringgesprek voeren met poppen, je les origineel inleiden met poppen, etc.) beoordeeld en ook het reflectieverslag dat ze daaromtrent moeten schrijven.” (Koen Crul)

Voor de opleiding wordt, vaker dan vroeger⁵⁸⁹, samengewerkt met professionele poppenspelers.

De organisatie ‘Spelewei’, waarin onder meer poppenspelers Koen Crul en Jos De Backer samen werkten, en die op 10 maart 2006 werd omgedoopt tot ‘Koning Kevin’, verzorgt sinds enkele jaren de externe vorming poppenspel in verschillende Vlaamse en Nederlandse lerarenopleidingen.⁵⁹⁰

Deze vorming vindt steeds plaats op vraag van de scholen zelf. Koning Kevin hanteert verschillende formules: gewoonlijk wordt een driedaagse cursus ingericht, maar het kan ook dat de vorming op één dag of op verschillende momenten plaats vindt.⁵⁹¹

Jos De Backer en Koen Crul vertelden me meer over ‘de visie’ van Koning Kevin.

Het is duidelijk dat deze organisatie vooral de clichés bij studenten wil doorprikken en de diverse mogelijkheden van het spel wil promoten. Tegelijkertijd tracht men rekening te

⁵⁸⁹ Het is niet nieuw, maar nu wel systematischer toegepast.

“Bart en ik gaven tussen de jaren ‘90 en 2000 samen poppenspel-initiatie binnen de lerarenopleiding kleuteronderwijs in Tielt, op vraag van Jef Coulebier (directeur). Ons doel was om aan te tonen dat je geen grote poppenkast en dure poppen nodig hebt om goed poppenspel te spelen. Je kunt ook heel eenvoudige poppen maken. Het hoogtepunt van de cursus hield dan ook in dat ze een poppenstukje moesten maken met een voorwerp (geen pop).” (Paula Lewyllie)

⁵⁹⁰ *“Sinds april 2007 zijn we ook bezig met een internationaal project, dat eigenlijk te maken heeft met grensoverschrijdend werken, namelijk met Nederlandse PABO’s en leerkrachtenopleiding in Vlaanderen. Momenteel gaat dat nog niet over figurentheater, maar er komt nog een uitbreiding, waarbij we dus wel gaan kijken op Nederlandse PABO’S of zij geïnteresseerd zijn om figurentheater mee op te nemen.” (Jos De Backer)*

⁵⁹¹ Katrien Meersseman (lector Artevelde Hogeschool) biedt me een mogelijk programma van Koning Kevin aan: 2 dagen Koning Kevin:

DAG 1

- maken van poppen die kinderen ook gemakkelijk kunnen hanteren
 - soorten poppen leren kennen: KK geeft een voorstelling, met heel eenvoudige middelen kun je iets moois maken
 - de basisbewegingen aanleren + daarop oefenen (steeds in kleine groepen, veilige opbouw erg belangrijk, verschillende groeperingsvormen)
 - stemvorming: geen schreeuwerige stemmen gebruiken, je stem niet forceren.
- Tussendoor geeft KK heel wat tips

DAG2:

Ze mogen kiezen tussen

- schimmenspel
- fluotheater (zwarte kledij aandoen)
- muppetshow
- acteur en pop (met de mimiekpoppen)

1 en 2 → twijfels want moeilijk te realiseren in de school, maar toch erin gehouden, want anders komen ze daar nooit mee in aanraking.

houden met de praktische realiseerbaarheid: om de doorstroming naar de klas te optimaliseren, biedt men ook heel concrete tips aan.⁵⁹²

Om deze visie te expliciteren opent Koning Kevin de vorming steeds met een eigen opvoering, waarin ‘hun idee’ omtrent poppenspel in de verf wordt gezet.

Jos De Backer vertelt me over een openingsopvoering van ‘een beer die niet kan slapen’. Daarin werden heel weinig middelen gebruikt, geen kast, speelden verschillende soorten poppen en een acteur mee, werd er muziek gebruikt en stonden het pedagogische, ‘de sfeer’, de visuele principes en de herhaling centraal.

Met dit poppenspel wou men duidelijk aantonen dat er nog andere dingen bestaan dan de klassieke ‘Jan Klaassen’ of ‘Roodkapje’ verhalen, dat een kast niet essentieel is, dat je je inspiratie kunt halen uit heel eenvoudige voorvallen (een kind dat niet wil slapen) en dit kan vertalen naar een poppenspel zonder dat het een flauw verhaaltje wordt.

Deze visie die de opzet van Koning Kevin onderbouwt wordt mooi samengevat op de website:

‘Koning Kevin vindt dat in de maatschappij en het onderwijs onevenredig veel nadruk ligt op kennis vergaren en op het rationele, het intellectuele en het competitieve. We vinden dat dit mensen zeer eenzijdig ontwikkelt. In een maatschappij moeten ook andere attitudes en vaardigheden aandacht krijgen.

Koning Kevin ziet zijn kernopdracht in het stimuleren en het ontwikkelen van een speelse, creatieve en muzische houding bij kinderen, jongeren en hun begeleiders.’⁵⁹³

Opvallend is ook dat de getuigen hier aan het woord heel sterk het belang van die ontmoeting met het poppenspel in de opleiding onderstrepen. Velen menen dat de cursus poppenspel in de opleiding het startpunt was van hun poppenspelavontuur. Dit kunnen we natuurlijk niet zomaar veralgemenen. De mensen die we aan het woord laten zijn immers sterk geïnteresseerd in of bezig met het poppenspel.

Over het algemeen horen we dat poppenspel te weinig aan bod kwam in de opleiding, en als het al aan bod kwam dit meestal uitgedragen werd door één enkele voorvechter van het genre.

“Poppenspel kwam te weinig aan bod in de normaalschool! We gingen kijken naar De Maan (toen nog MSPT) en dat heeft mij echt gestuurd. Maar dat was ook het enige. Er was ook een leerkracht die iets deed met een pop.” (Gert Boullart)

“In mijn opleiding ontdekte ik mijn voorliefde voor het poppenspel. Ik had het geluk dat ik een lerares Nederlands had die dat enorm promoveerde. Zij gaf ook les in een Steinerschool. En zij leerde ons werken met een klaspop en gaf ons terloops steeds kleine tips: ‘niet de pop voor je, maar weg van je houden’, ‘altijd de pop op de voorgrond’, ‘oogcontact is belangrijk’, ... Daarnaast kregen we ook nog workshops. Maar al bij al was het aanbod wat summier.” (Leen Debrabander)

⁵⁹² “We geven technieken aan hoe ze zelf een decor kunnen bouwen; bijvoorbeeld 3D maken met tafels, doeken, enzovoort. Of bijvoorbeeld een walvis construeren en dan kan je op verschillende plaatsen spelen in de bek, op de buik en de vinnen...”

We leren ze ook zelf scenario’s bedenken en bieden technieken aan hoe je de spanning kan opbouwen, hoeveel personages je best gebruikt (regeltje: 3 → 3, 4 → 4 etc) en hoe lang het spel mag zijn.” (Jos De Backer)

⁵⁹³ <http://www.koningkevin.be>

Alhoewel het spel nooit volledig verdwenen is uit de opleiding, kende het zo'n een 10 à 15 jaar geleden wel een serieuze 'dip' volgens Jan Missine.⁵⁹⁴

“Wanneer de opleiding verruimd werd naar drie jaar kwam er tijd bij en toen gaf ik dramatisch spel en was er aandacht voor poppenspel. Om de week waren dat twee uur les, maar tegen dat de studenten in de sfeer waren voor een dergelijke activiteit was de les alweer bijna om. Dus op het moment dat er een heel pak meer eisen op je afkomen, dan zijn die activiteiten die zo'n sfeer nodig hebben de eerste die je laat vallen. We waren ons daar wel bewust van.

Er dreigde op een bepaald moment wel uitstoting. Ik denk zo'n 10 à 15 jaar geleden, dreigde dat wel in een verdomhoekje te geraken. Toen gaf ik eigenlijk gewoon het materiaal dat ik op papier had af aan de leerlingen. Maar met de tijd hebben we dan toch ingezien dat het een belangrijk medium kan zijn om leerlingen te boeien en te stimuleren.

Het is misschien één of twee jaar bijna helemaal uit beeld geweest, maar niet langer. Omdat we toch wel vinden dat een leerkracht lager onderwijs iets moet gehoord hebben over drama en poppenspel. Ik spreek dan wel voor onze opleiding.” (Jan Missine)

Volgens verschillende bronnen, wordt het poppenspel vandaag geherwaardeerd. Dit is misschien gerelateerd aan de steviger aangehaalde relatie tussen 'onderwijs' en 'kunst'. Waar vroeger de kunsteducatie een nogal verwaarloosd broertje bleef in het onderwijs⁵⁹⁵ worden nu meer concrete stappen ondernomen om de twee te verzoenen. Denken we maar aan het leergebied 'muzische vorming' in het basisonderwijs dat in het decreet van 1997 werd vastgelegd.⁵⁹⁶

“Ik meen dat poppenspel, en meer algemeen de artistieke ontwikkeling van de leerkracht, een opwaardering kent in de lerarenopleiding.” (Jan Missine)

“Het poppenspel werd in die periode ook minder gedaan en minder gewaardeerd. Ik denk dat het poppenspel nu terug meer wordt gewaardeerd.” (Christiane Pecceu)

De vraag is natuurlijk hoe 'de gemiddelde leerkracht' deze zogenaamde opwaardering ervaart en in welke mate het poppenspelaanbod in de opleiding invloed heeft op de eigenlijke praktijk.

Mijn bronnen kunnen me er alvast niet van overtuigen dat de vertaling naar de praktijk gesmeerd loopt.⁵⁹⁷

⁵⁹⁴ 'De laatste jaren echter leiden de poppen op school zo een beetje een Assepoesterbestaan. Ze mogen niet zo vaak meer voor het voetlicht treden, en als ze dat al doen, kan men ze zelden tot de grote daden uit vroegere tijden inspireren.' Uit: DEBRUYNE, H. & DEPOORTER, M-P. (1994). *Poppewijs. Een nieuwe visie op poppenspel*. Waasmunster: Didactische Service vzw, p. 5.

⁵⁹⁵ Zie onder meer:

'De kunsteducatie is een verwaarloosd broertje in de actuele opvoeding, die zich steeds meer richt naar die vaardigheden waarmee men snel 'rijk en beroemd' kan worden in deze maatschappij. Via de kunsten worden de zintuigen, de verbeelding, het geheugen, de creativiteit aangesproken; worden de kinderen in contact gebracht met een rijkdom aan vormen en materialen, worden gevoeligheid en ontvankelijkheid ontwikkeld, én de zin voor het nieuwe, het andere, het mooie...' Uit: VAN STEENBERGHE, E. (2003). *Groot toneel: teksten over jeugdtheater*. Antwerpen: Bebuquin, p. 115.

'Kunst, jongeren en onderwijs is een gevarendriehoek.' Uit: VAN STEENBERGHE, E. (2003). *Groot toneel: teksten over jeugdtheater*. Antwerpen: Bebuquin, p. 132.

⁵⁹⁶ NOTEBAERT, T. (2006). *Het mondige kind verbeeld: een exploratieve analyse van kindbeelden in het hedendaagse jeugdtheater*. Onuitgegeven proefschrift. Gent: Universiteit Gent, p. 1.

⁵⁹⁷ Zie ook:

“Of er nu veel poppenspel in de klas wordt gespeeld? Daar heb ik geen zicht op. Er gebeurt geen opvolging. Ik denk wel dat er in de kleuterklassen wordt gespeeld, in het lager onderwijs minder. Poppenspel is het eerste wat ze laten vallen.” (Katrien Meersseman)

“Ik beëindigde mijn opleiding zo’n vier geleden, en de cursus poppenspel binnen mijn opleiding liet me geen grote indruk na. Ik heb vooral veel in de praktijk geleerd.” (Roselinde Kino)

“Ik ben daar een beetje pessimistisch in. Er zullen uitzonderingen zijn, en men zal het ook moeten ondervinden wat je ermee kan doen. Als ze er dan gebruik van maken, gaan ze de kracht van het poppenspel wel ontdekken.” (Dieter Vanoutrive)

“Er is een beperkte doorstroming naar de praktijk. Er zijn weinig studenten die zo gebeten zijn. Als ik op stagebezoek ga- behalve in het eerste leerjaar- wordt er praktisch nooit poppenspel gespeeld. Misschien één keer gezien in heel mijn carrière dat een student spontaan poppenspel gebruikte. Misschien dat dat wel meer in het kader van beeldopvoeding gebeurt. Ook vertellen zie ik minder gebeuren dan je zou denken en zou moeten, aangezien het belang dat eraan gehecht wordt in de opleiding. Alleen in de eerste periode van het eerste leerjaar en binnen de taalinitiatie Frans zie ik dat men poppenspel durft spelen.” (Jan Missine)

“Er bestaan geen cijfers over hoeveel poppenspel er eigenlijk wordt gespeeld in Vlaanderen denk ik. Ik denk niet dat er veel poppenspel wordt gespeeld in lagere en secundaire scholen. Wij hopen dat poppenspel levend blijft, maar eigenlijk hebben wij daar geen zicht op, we hebben alleen de reacties van studenten binnen de opleiding zelf (feedback). Het hangt echt van school tot school af.” (Jos De Backer)

Ik had als deel van mijn onderzoek gepland om de poppenspelgeschiedenis van één school als casestudie te bestuderen. Dit bleek echter niet mogelijk, omdat alle scholen die ik aansprak verklaarden dat ze helemaal geen poppenspeltraditie bezaten. Dit wijst er dus op, naast het feit dat er niets systematisch werd opgetekend omtrent het gespeelde spel, dat het spel zelf ook waarschijnlijk niet systematisch aanwezig is maar slechts eerder toevallig tot stand komt door en uit de geestdrift van enkele gepassioneerde leerkrachten.

In wat volgt tracht ik enkele interne en externe factoren die daaraan ten grondslag liggen op te sommen.

BOURGEOIS, L., DAEMER, L., MARLER, J., NEIRYNCK, F. & VAN MULLEN, M. (1982). Poppenspel spelen in de kleuterklas. *Tijdschrift poppenspel tussen speelkruis en speelplank*, 2 (4), p.20-23.

‘Niettegenstaande poppenspel in de opleiding van kleuterleid(st)er aan bod komt, zij het in summere mate omwille van tijdsgebrek (er zijn nu eenmaal belangrijker dingen...) kan men vaststellen dat heel wat onder hen het niet van de poes hebben eenmaal ze in de klas de poppen bovenhalen. Ze worstelen vooral met het inhoudelijke aspect. Voor velen zijn de stukjes in tijdschriften en boekjes dan de enige uitweg. Gelukkig is het niet overal zo.’ ‘De poppenkaststukjes moeten in samenspraak zijn met de kleuters, over kapoenstreken, niet te moeilijke thema’s, uit hun gedachtewereld. Kleuters moeten participeren. De tegenstelling tussen het goede en het kwade doet het nog steeds en in samenspraak met kleuters is het nog steeds het goede dat overwint.’ ‘Ik haal de tekstjes uit Doremi.’

‘Er is onvoldoende poppenspelinitiatie. Je opleiding stimuleert je wel tot poppenspel spelen, versjes leren, liedjes aanleren, problemen oplossen via poppen.’

‘Hetgeen de normaalschool aanbiedt is eender een stimulans of een aanzet. Meer niet maar het is toch al dat!’

De opleiding zelf

Dat de doorstroming zo beperkt is, kan te wijten zijn aan de opleiding zelf.⁵⁹⁸

Een eerste punt van kritiek is dat er erg weinig tijd binnen de opleiding wordt voorbehouden voor poppenspel. Dit is voor een deel te wijten aan de (exploderende kennis)economie die ook onze lerarenopleiding in haar greep houdt. Leraren moeten steeds meer kennen en kunnen, en deze taakverzwaring gecombineerd met een sterk economisch denken zorgt ervoor dat de minst zichtbaar rendabele vaardigheden van het programma worden geschrapt.⁵⁹⁹ Er blijft weinig tijd over voor leuke maar zogezegd vaag-zinvolle activiteiten als poppenspel.

Deze taakverzwaring wordt (ongewenst?) ook gestuurd door de verruimde definiëring van het leerkracht zijn. Een leerkracht moet standaard niet alleen expert zijn, maar ook cultuurparticipatant, coach, partner van ouders en externen. Behalve aandacht voor de leerstof, moet de leerkracht ook aandacht opbrengen voor het kind, zijn context en –steeds meer– problematieken als pesten, dyslexie, dyscalculie, adhd, allochtone kinderen, NT2... Daarom dreigen de didactiek en de inhoud minder aan bod te komen.

Een derde factor die ‘de tijd’ inperkt is de algemene daling van contacturen. Men wil hogeschoolstudenten meer zelfstandig laten werken door het aantal contacturen te beperken.⁶⁰⁰ Maar dit gaat ten koste van specifieke vaardigheden die wel een lange-termijn-opvolging vragen, zoals het leren spelen met poppen. Theorie geven haalt niets uit, poppenspel leren spelen vereist een nabije begeleiding.

We kunnen ons afvragen of het tekort aan tijd in de lerarenopleiding niet de voornaamste factor is waarom het poppenspel niet floreert in de klas. Een korte kennismaking met poppenspel op enkele uren of dagen is onvoldoende om de waarde van het poppenspel te ontdekken en de vaardigheid van het spelen onder de knie te krijgen. Nochtans is de succeservaring een noodzakelijke voedingsbron voor plezierbeleving in het verdere oefenen.⁶⁰¹

⁵⁹⁸ ‘-zakelijke tijdsgeest

-lectuur: de lectuur voor kinderen (en volwassenen) is op het ogenblik zo veelvuldig geworden, zo verschillend van vorm en inhoud, dat een “goede” keuze zeer moeilijk is geworden.

-tijd: wellicht de meest beklemmende factor bij de vertelling in school en gezien. De vertelling wordt als nutteloos aangezien.’ Uit: CLUSTERS, M. (1982). Vertellen in de basisschool: een fantastisch dromenland. *De opvoeder*, 79 (10), p. 214-215.

⁵⁹⁹ ‘Na het wegvallen van de traditionele religieuze kaders (door de secularisering sinds de verlichting) vertrekt men in het denken over onderwijs steeds meer vanuit een economisch perspectief. Onderwijs wordt meer en meer aanzien als een efficiënt en effectief systeem. Men gaat bijvoorbeeld zeer economisch om met het begrip ‘tijd’. De ‘tijd’ in het onderwijs wordt zo ingedeeld dat men zo snel mogelijk zo adequaat mogelijke informatie kan opslaan; Alles moet volgens tijd verlopen. Het onderwijs en de arbeidsmarkt werken volgens hetzelfde principe van vraag en aanbod. Alles moet renderen, iets opbrengen (zinloze vakken en verhalen worden weggelaten) en iedereen moet presteren.’ Uit: BREYNE, M., CLAERHOUT, S., DEMETS, L. & PHILIPPE, J. (2004). *Opvoeding en Maatschappij: ‘een wederzijdse en continue beïnvloeding’*. Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent, p. 13.

⁶⁰⁰ Uit: Interview Jan Missine.

⁶⁰¹ ‘Het poppenspel is in het geheel van de kleuterschoolactiviteiten een klein, maar niet te versmaden onderdeel. Gezien de complexiteit van de activiteiten waarop een toekomstige leidster zich moet voorbereiden, is haar vorming op het vlak van het poppenspel vaag en ontoereikend. In het geheel van de leidsteropdracht en de steeds toenemende verzwaring van haar taak (peuters van 2j. 6m. voor- en nabewaking) kan zij onvoldoende bezinning en voorbereiding opbrengen voor het poppenspel alleen.’ Uit: BERVOETS, M. (s.d.). *Het poppenspel in de kleuterschool*. Mechelen: Het Poppenspel, p. 3.

“Als leerkracht moet je je passie van daarbuiten ook durven in de klas brengen. In de opleiding krijgen ze misschien te weinig tijd om zo’n eigen passie te ontdekken en aan te wenden in de klas.

Stel je voor dat je in heel de leerkrachtenopleiding één dag les zou krijgen van een chef-kok, kun je dan koken achteraf? Heb je dan een passie voor koken ontwikkeld?” (Paul Contryn)

“Als ze meer poppenspel zouden aanbieden zouden er meer spelen, dat ben ik zeker. Er zijn zeker talenten die verloren gaan. Ik zou er nooit aan gedacht hebben om bepaalde combinaties te maken, of die combinaties pas veel later hebben gemaakt als ik dat niet gezien had tijdens mijn opleiding.” (Gert Boullart)

Ik denk ook niet dat je kunt verwachten van leerkrachten dat ze het aandachtstekort aan poppenspel in de opleiding moeten opvangen tijdens hun carrière. In de praktijk zelf, door de taakverzwaring, heeft de leerkracht meestal geen tijd om zich te bezinnen over activiteiten waarop hij niet is voorbereid.

“Ik hoop dat er ook meer poppenspel daadwerkelijk in de klas gespeeld wordt. Want waar ik kom, hoor ik overal ‘we zijn er mee begonnen en we hebben het ons echt niet beklagd’. Maar je moet ermee beginnen. Als er niemand achter hen staat... het moet een beetje van twee kanten komen. En er wordt vandaag al zoveel van hen gevraagd. Professor Torfs zegt: ‘Kleuterleidsters kiezen voor het onderwijs omdat ze graag met kinderen omgaan, maar ze komen bedrogen uit, want ze moeten vooral met papier omgaan’.” (Jef Coulembier)

“Het is natuurlijk afhankelijk van juf tot juf, maar in het algemeen wordt er nu volgens mij minder poppenspel gespeeld in de klas dan vroeger... Omdat er meer aanbod is van andere dingen. Er is zodanig veel te doen. We hebben zo een lessenrooster in het kleuter. ’s Morgens onthaal, dan godsdienst of moraal, daarna zintuiglijke of thematische of denkontwikkeling, en dan ’s middags in groepjes rond het manuele- knutselen, of vrij spel, reflectie, Jip en Janneke, ’s middags taalontwikkeling, muzische vorming= daar zou poppenspel in passen. (maar de dinsdag gaan we altijd naar sprookjesland), ook elke week een nieuw versje, liedje... Je moet ook een keer werken rond muziekinstrumenten, en dan een andere keer geef je drama...” (Roselinde Kino)

“Mensen willen alles gemakkelijk en snel. We zetten gewoon een dvd op over poppenspel in plaats van zelf te spelen. Bij een poppenspel dat ik ontwikkelde voor in de klas moest er steeds een dvd bijzitten, zogezegd als voorbeeld, maar eigenlijk zetten de leerkrachten dan gewoon die dvd op.” (Yves Bondue)

Ik meen dat de leerkrachtenopleiding meer tijd moet vrijmaken voor de artistieke ontwikkeling van de leerkracht omdat de inspirerende houding van leerkrachten van cruciaal belang is voor de kunstzinnige of algemene culturele ontwikkeling van hun leerlingen.⁶⁰²

‘Zeer belangrijk dat opvoeders aan den lijve het verband met objectentheater meemaken om de inzet van het symbolische spel van het kind te kunnen meten.’ Uit: HOFFMANN, E. (1995). De pop in de reëducatie?, *Figurentheaterkrant*, 12 (5), p. 45.

⁶⁰² ‘Als de universitaire pedagogische studies zichzelf ernstig willen nemen, dan dringt een duidelijke mentaliteitswijziging zich op. Kennis is belangrijk in een lerarenopleiding, maar er moet harder gewerkt worden aan de persoonlijke ontwikkeling van de toekomstige leraar en aan een steviger artistieke benadering van het leerproces.’ Uit: VAN STEENBERGHE, E. (2003). *Groot toneel: teksten over jeugdtheater*. Antwerpen: Bebuquin, p. 144- 145.

Een tweede punt van kritiek verwijst naar de verhouding tussen de interne docenten (pedagogisch geschoold) en de externe docenten (artistiek geschoold).

Als de poppenspelinitiatie op de hogeschool gegeven wordt door externe, professionele poppenspelers, dan bestaat de kans dat de cursus te weinig aansluit bij de hedendaagse klaspraktijk. Het poppenspel dat zij aanbieden is misschien te abstract en te moeilijk om zelf te spelen in klas. Ze houden misschien te weinig rekening met de beperkte tijd en mogelijkheden die leerkrachten hebben om deze te integreren. Ook de manier waarop deze externe docenten hun boodschap willen overbrengen kan een drempel vormen. Leerkrachten spreken niet steeds dezelfde artistieke taal en vaak primeert bij hen de vraag: ‘oké, maar hoe kan ik dit nu concreet gebruiken in mijn klas?’

Een pedagogisch geschoolde docent heeft meer voeling met de actuele klaspraktijk (zeker van zijn leerlingen) en kan meer inspelen op de concrete vertaling naar die praktijk. Maar een docent beschikt dan anderzijds niet over die noodzakelijke banden met de poppenspelwereld in zijn geheel, en zijn lessen sluiten vaak niet voldoende aan bij een andere realiteit, de poppenspelrealiteit.⁶⁰³

“Men gebruikt oude documenten (filmpjes gemaakt in de jaren ‘80) en negeert de veranderingen die het figurentheater typeren. Godsdienstlessen veranderen ook, wiskunde ook, figurentheater ook en dat wordt te weinig onderkend.” (Paul Contryn)

Een combinatie van interne als externe vorming lijkt me een goede oplossing. Dit blijkt in de realiteit ook vaak het geval. De open communicatie en de bereidheid om van elkaar te leren tussen de interne en externe vormers is treffend!

“Ik voel me wel zekerder als professionals zoals Koning Kevin de poppenspelcursus komen geven. Zij zijn daar veel meer gespecialiseerd in en kunnen meer gerichte ondersteuning bieden. Wij als docenten volgen die activiteiten wel op en geven feedback, waar zij ook rekening mee houden. Bijvoorbeeld: vroeger maakten ze een stokpop tijdens de cursus. Maar de studenten vonden die te houterig. Dus maken ze nu soepele bepoppen uit mousse. Het aanbod van Koning Kevin is door onze feedback meer naar de didactische kant geëvolueerd. Vroeger was het nogal technisch. Nu geven ze veeleer praktische tips en advies om de pop werkelijk in je klas te gebruiken. En daaraan koppelen wij dan een praktijkopdracht: Maak gebruik van je zelf gemaakte pop in je stage of praktijk.” (Jan Missine)

Een laatste factor ten aanzien van de opleiding: de inkapseling van het poppenspel in een bepaald domein.

Steeff Coorevits tracht me te overtuigen van het ‘domeindenken’. Hij verduidelijkt hoe men aan de Katho Pho Tielt en beslist ook in alle andere hogescholen probeert om geleidelijk aan de afzonderlijke vakken beweging, beeldopvoeding, muzikale vorming, taal en dramatisatie te bundelen tot één vak: ‘muzische vorming’. De vijf subdomeinen worden geïntegreerd en met elkaar verweven.

⁶⁰³ ‘Bovendien is het geen regel dat de kleuterleidster een vakkundige opleiding gehad heeft ten aanzien van het poppenspel. Ze heeft iets over de techniek geleerd en ze heeft praktisch geoefend met de middelen die haar ten dienste stonden, onder leiding van een leerkracht, die zelf in de meeste gevallen ook niet vakkundig geschoold was op het gebied van poppenkast spelen.’ Uit: DE JAGER, W. & NIJKAMP, W. M. (1965). De poppenkast in de kleuterschool. *De wereld van de kleuter*, (4), p. 5.

Steeff Coorevits: *“We zien het muzisch werken echt als een proces. Een voortdurende beweging tussen impressie en expressie, waarbij het ge-creëerde meteen een stimulans kan zijn om iets nieuws te maken of te ontwikkelen.*

1. *Beschouwen of indrukken opdoen, waaraan we de 5 zintuigen koppelen.*
2. *Creëren of actief muzisch bezig zijn.*
3. *Opnieuw beschouwen*
4. *Opnieuw creëren*

Bv. We horen een lied en tekenen wat we horen en voelen.

We bekijken een beeld en ontwerpen klanken en muziek die erbij aansluiten”

Ik vind deze geïntegreerde aanpak waardevol omdat ze oog heeft voor de rijkdom aan leermogelijkheden binnen elke situatie, en ruimer binnen deze wereld. Het vakkensysteem is eigenlijk een kunstmatige indeling om de wereld gemakkelijker te kunnen ‘vatten’.

Maar aan de andere kant vraag ik me af of we wel klaar zijn voor dit ‘domeindenken’.

Vraagt het niet te veel flexibiliteit van mensen om bijvoorbeeld een stoelendans niet alleen als een muziek- en bewegingsspel te zien, maar ook als een mogelijkheid om de sociale en zelfs wiskundige vorming te stimuleren? Mij lijkt het belangrijk dat voldoende tijd wordt voorzien om daarop ‘te leren letten’. Men moet waakzaam zijn dat men niet te veel in één keer wil aanbieden.

De leerkrachten zelf

Ik stelde me, bij de vaststelling dat niet iedereen gegrepen wordt door het poppenspel in de opleiding, ook onmiddellijk de vraag: kun je poppenspel spelen eigenlijk wel leren of is dat gewoon iets dat je in je moet hebben?

De meeste getuigen en ook ikzelf menen dat ‘de wil en kunde om poppenspel te spelen’ sterk verbonden zijn met je eigen persoonlijkheid. Niet iedereen heeft het talent om het animistische in voorwerpen te erkennen en op te wekken. Ook het durven inspelen op kinderen (die directe interactie) is iets dat van binnenuit moet groeien. Het is hetzelfde als zingen of toneel spelen: iemand die dat niet graag doet, zal het ook niet snel doen.

Maar al mijn gesprekspartners en ikzelf, pleiten ook voor het uitbouwen van poppenspel in de opleiding, wat wijst op het geloof in ‘de vorming van talenten.’

Joris Dewaele wees reeds een halve eeuw terug op de mogelijkheid om ieder -ook de niet-getalenteerden- tot poppenspelers te vormen.

*“Niemand wordt als vaardige spelman in de wieg gelegd. Poppenspel vraagt geduldige oefening en nog eens oefening. Toneelacteurs en mensen met aanleg voor declamatie hebben wel een voetje voor maar elke schoolman kan het toch, mits oefening en vooral mits kritische instelling tegenover de eigen prestaties brengen tot een esthetisch en pedagogisch verantwoord spel. Wie in de gelegenheid komt een vaardig poppenspelman aan het werk te zien kan heel wat knepen leren.”*⁶⁰⁴

⁶⁰⁴ DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond (Opvoedkundige brochurenreeks nummer 64), p. 11.

Dit laatste ‘het leren door te kijken naar andere poppenspelers’ is een gegeven dat zeer vaak terugkeerde in de genoteerde verhalen.

Koen Crul vergelijkt het poppenspelen met vertellen. *“Er zijn mensen die fantastisch kunnen vertellen. Maar iedereen kan wel een verhaal vertellen. Als je een beetje getraind en gecoacht wordt, dan kan iedereen wel poppenspel aanbieden. Natuurlijk zijn er altijd die daarin uitschieten omdat ze er feeling mee hebben. Maar ik denk dat iedereen dat kan. Je moet er vooral veel goesting in hebben.”*

Deze laatste zin ‘je moet er vooral veel goesting in hebben’ leidt ons naar een volgend punt. Staan studenten eigenlijk wel open voor zo’n cursus?

De meningen daaromtrent zijn verdeeld. Iets meer dan de helft van de ondervraagden vertelt me dat de studenten zeer enthousiast aan zo’n cursus beginnen.

“Koning Kevin komt al op bezoek in het eerste jaar tijdens de creadagen, dus ze kennen die mensen al. De meesten staan daar helemaal voor open.” (Katrien Meersseman)

“In Tielt bestonden de cursisten uit normalisten en afgestudeerden, die nog bijscholing wilden of de cursus gewoon volgden uit interesse. Het waren allemaal zeer enthousiaste mensen.” (Christiane Pecceu en Paula Lewyllie)

Maar hier en daar klinken toch ook kritische stemmen over de attitudes van de studenten.⁶⁰⁵

“In de jaren ’80 hebben wij nog lessen aan de normaalscholen verzorgd. Maar dat waren geen zo’n goede ervaringen. Leerlingen willen geëntertaind en geanimeerd worden. De docenten hebben vaak zelf ook geen interesse. Ik versta wel dat sommige leerlingen daar absoluut geen ambitie in hebben, maar ze moeten wel de moeite doen om onze visie te begrijpen, om te proberen te verstaan wat wij uitdrukken.” (Paul Contryn)

Waarom de leerlingen zo’n gedesinteresseerde houding aannemen valt niet eenvoudig te verklaren. Misschien komt dit wel omwille van bovengenoemde tekorten binnen de opleiding zelf of omdat hun taakverzwaring hen ongevoeliger maakt voor vakken die geen echt examen kennen. Sommige opleidingen willen deze attitude aanpakken door poppenspel een meer verplicht karakter aan te binden, door officiële evaluatiecriteria op te stellen. Dit gebeurt reeds in bepaalde opleidingen, niet in de vorm van een formeel examen, maar ze moeten wel verplicht...

⁶⁰⁵ Dieter Vanoutrive: *“Eerlijk gezegd, als ik die cursus moet geven voor de studenten kleuterleidsters, zie ik daar soms verschrikkelijk tegen op. Ik heb de indruk dat dat hen eigenlijk geen barst interesseert. We gaven ooit die cursus op een maandagvoormiddag, nooit meer. Dat heeft geen zin, ze zijn gewoon nog niet wakker, ze zitten nog met het weekend in hun hoofd en met uitgaan,... we doen dat nog vanuit een soort idealisme, al is er maar éne die we kunnen stimuleren. ..De studenten zitten daar eigenlijk zelden uit overtuiging. We zijn ook een beetje moeten groeien in die cursus. Wij gingen er echt van uit, dat we de studenten als volwassenen zouden kunnen behandelen. Dit leek volledig fout te zijn (lacht). Je moet die bij wijze van spreken gaan behandelen zoals je de kleuters zou behandelen. Ze moesten tijdens die cursus ook zelf poppenspel spelen. Ik gaf hen een aantal poppenfiguren en een decor en tijdens de lunch moesten ze een poppenspel voorbereiden (in groepjes van drie/vier). Het is enorm moeilijk om een stuk voor kleuters te brengen als er geen kleuters in de zaal zitten, dus ze mochten zich ook richten naar kinderen van het lager onderwijs. En dan begonnen ze verhaaltjes te spelen over een apotheker die overvallen werd voor drugs en wat weet ik nog allemaal, er kwam ook meestal een vergezochte liefdesgeschiedenis bij te pas, maar dat spreekt die kinderen niet aan, dat heeft geen zin.”*

- een vast aantal voorstellingen zien tegen het einde van het jaar
- voor taalinitiatie Frans een pop hanteren bij het introduceren van de vreemde taal
- bepaalde specifieke popjes maken en daar een stuk mee spelen
- tijdens hun stage twee poppenspelmomenten inlassen

Het vastleggen van verplichtingen binnen een opleiding poppenspel vind ik enerzijds nogal contradictorisch en zelfs destructief. Poppenspel spelen moet immers groeien vanuit het plezier en de aangevoelde meerwaarde van het spel, en alles wat opgelegd is groeit niet uit jezelf. Elke leerkracht moet ook zijn eigen spelvorm en wijze van communicatie (of dit nu poppenspel is of clownerie) vinden. Verplichtingen verhogen in veel gevallen ook niet de garantie op doorstroming van het poppenspel naar de klas.

“Tegenwoordig moet iedereen die een opleiding leerkracht (kleuter) volgt een aantal poppenvoorstellingen bekijken. Als bewijs moeten ze ook, op het einde van het jaar, een speciaal briefje afgeven met de bijgewoonde voorstellingen. Het is opvallend hoeveel paniektelefoontjes ik krijg tegen het einde van het schooljaar omdat ze nog niet aan hun aantal zitten ... ” (Dieter Vanoutrive)

Bij het opleggen van bepaalde zaken moet je ook opletten dat je de angst van studenten om poppenspel te spelen in de klas niet uitvergroot. Veel studenten moeten een drempel overwinnen om zich volledig in het poppenspel te kunnen ‘gooien’.⁶⁰⁶ Die drempel kun je volgens mij verlagen door de cursus stapsgewijs en speels in te vullen en de studenten gezamenlijk aan een stuk te laten werken. Zo rust de volledige verantwoordelijkheid nooit bij een student afzonderlijk. Het verplichten van het spel geeft hen misschien het gevoel dat er bepaalde poppenspelcriteria moeten worden behaald, wat hen kan afschrikken. Een andere niet te verwaarlozen angst is de vrees om zich belachelijk te maken tegenover mede-studenten en later tegenover leerlingen. Als die vrees niet overwonnen is vóór de verplichte oefening kan deze oefening ze nog versterken.

“Ook al probeer je hen uit het hoofd te praten dat figurentheater niet alleen gebonden is aan de jongste kinderen, toch zien velen de mogelijkheden van poppenspel niet meer na het eerste leerjaar, uit vrees dat kinderen dat belachelijk zullen vinden. Veel kleuterleidsters hebben schrik om poppen te ontwerpen en die kast te maken. Wat wij hen willen leren is: je kunt het ook simpel houden en goed poppenspel spelen.” (Jos De Backer)

“De grootste kracht van zo’n stage is dat ze ook echt mogen spelen voor publiek. De drempel wordt laag gehouden. Iedereen heeft maar een klein onderdeelje waardoor je nooit het gevoel kan krijgen dat iedereen alleen naar jou zit te luisteren. Door de reactie van de kleuters voelen ze wel dat het werkt.

En het gaat niet over ‘aan een bepaalde norm voldoen’ maar het is belangrijk dat de pop gebruikt wordt, dat je je niet laat afschrikken, dat je handelt naar eigen mogelijkheden, het gaat niet over ‘kunst’ produceren of een volwaardig verhaal vertellen!” (Koen Crul)

Maar aan de andere kant kan de verplichting om bijvoorbeeld een pop te maken of een scenario te schrijven ook resulteren in bruikbaar materiaal. Het is materiaal dat je zelf hebt

⁶⁰⁶ ‘Ik was bang de eerste dag, sceptisch... ik leerde dat elk voorwerp kan leven. Veel improvisatie... indruk van macht (met niets kun je iets doen) maar ook van nederigheid (jezelf vergeten om je volledig ten dienste te stellen van het ding).’ Uit: HOFFMANN, E. (1995). De pop in de reëducatie? *Figurentheaterkrant*, 12 (5), p. 45.

vervaardigd, waarmee je sterker bent verbonden en gemakkelijker naar zal teruggrijpen in je klaspraktijk.

Elke klas in de bachelor opleiding kleuter in het Pho in Tielt van Steef Coorevits bijvoorbeeld is verplicht om het prachtige verhaal van Petra Poman Tuin ‘De kat die alles opgevreten had’ op te voeren met zelf gemaakte vingerpoppes.

Ik meen dat als je dit materiaal zelf hebt vervaardigd en dat spel meermaals hebt ingeoeft dat bij vele leerkrachten het eerste is waarmee ze starten in de kleuterklas.

In de lerarenopleiding lager onderwijs van de Artevelde Hogeschool Gent moeten alle leerkrachten sinds kort taalinitiatie Frans verzorgen met een pop.

Aangezien deze taalinitiatie nieuw is en alle studenten deze initiatie geïllustreerd krijgen via een pop, gebruikt iedereen deze ook in de klas. En doordat leerlingen verplicht zijn om deze te gebruiken, merken ze ook dat een pop echt werkt en blijven ze die ook gebruiken.

De verplichting om bijvoorbeeld een aantal professionele poppentheaters te zien, kan ook helpen om het clichébeeld van ‘het poppenkastje’ te doorbreken.

Deze verplichtingen moeten echter een nadrukkelijk uitnodigen blijven.

“Als je passie hebt, doe je het ook graag, en zul je veel spelen. Maar dat geldt wellicht ook voor vertellen, maar toch wordt elke leerkracht geacht te kunnen vertellen. En dat wordt expliciet in het programma ingeschreven en ze worden daarop beoordeeld. Er is geen verplichting en geen beoordeling van poppenspel. Dat muzische willen we niet als een soort ‘meetbare bedreiging’ installeren in de opleiding. Vertellen moet je eigenlijk in alle lessen doen, daar worden de studenten als ze dat niet kunnen ook echt op afgerekend. Maar we hebben in deze opleiding zeker niet de cultuur... ah jij beheerst het poppenspel niet, dus het gaat niet... Als dat wel zo zou zijn, zouden misschien veel meer studenten het ook daadwerkelijk in de klas gaan spelen.” (Jan Missine)

2.2 De nascholing

Na de scholing in hun lerarenopleiding kunnen leerkrachten zich nog bijscholen in het poppenspel via een cursus of een meer gestructureerde nascholing.

Er bestaat geen beroepsopleiding voor poppenspelers in België, en dus ook geen erkend diploma. Wel zijn er verschillende vormings- en scholingsinitiatieven voor poppenspelers. Hierbij een (onvolledig) overzicht gebaseerd op een persoonlijke zoektocht.

Het Firmament in Mechelen is de grootste leverancier van poppenspelcursussen. In het Firmament huist de school voor poppenspel⁶⁰⁷, die een amateursopleiding geeft in avondlessen, gespreid over vier jaar.

De cursussen van het Firmament kunnen ingezet worden als een vorm van officiële nascholing.⁶⁰⁸

Er zijn naast Het Firmament (verbonden met De Maan) nog heel wat andere poppentheaters die cursussen en workshops inrichten, zoals Theater Taptoe, Theater Propop, De Spiegel, Theater Froefroe (vooral workshops), poppentheater Ellebieke (vorming voor diverse doelgroepen op maat), Theater Tieret (winnaar Landjuweel 2007), Poppentheater Pedrolino, poppentheater Pierewiet, ...

Ook het Vlaams Verbond voor Poppenspel (Unima) en het Europees Figurentheater Centrum (EFTC) organiseren regelmatig opleidingen.⁶⁰⁹

Vanuit het EFTC werd een cursus figurentheater in het onderwijs opgestart, gecentreerd rond volgende vragen: Hoe kan je figurentheaterelementen gebruiken tijdens de lessen? Hoe kan je met poppen werken die je in een handomdraai zelf kan maken? Hoe kan je boeiend spelen als je er helemaal alleen voor staat? Aan de hand van korte speeldukjes en eenvoudige poppen die ter plekke gemaakt worden.

Tot nog toe somde ik alleen artistieke bronnen op, maar het moge duidelijk zijn dat ook eerder algemeen cultureel vormende instellingen hun steentje bijdragen.

Het provinciaal Cultureel Centrum Dommelhof in Neerpelt heeft sterke banden met het poppenspel en biedt nu en dan de mogelijkheid tot bijscholing.

Ook in vormingsinstellingen als Syntra of de Vlaamse hogescholen kan men cursussen volgen. Enkele voorbeelden van dit schooljaar:

- “Van tak tot t(offe) a(ctieve) k(leuter) hopla bij de jongste kleuters” - onder andere over het gebruik van tafelpoppenspel - *K.U.Leuven Campus Kortrijk (KULAK)*,

⁶⁰⁷ ‘In 1970 stichtten wij de ‘school voor poppenspel’ die sinds 1972 werd erkend door het ministerie van Nederlandse Cultuur, Dienst Kunstonderwijs en eveneens gesubsidieerd.’ Uit: CONTRYN, J. *Panorama van het poppenspel in Vlaanderen, commentaar bij een reeks dia’s*. Mechelen: School voor poppenspel, punt 53. Zie meer: DAVIDSON JENKENS, P. (1982). *Poppenspelletjes met kinderen. Gids voor juffie’s, ouders en andere opvoeders*. Rijkswijk: Elmar.

⁶⁰⁸ Zie <http://www.ond.vlaanderen.be/nascholing/database/fiche.asp?id=4>

⁶⁰⁹ ‘In 1990 verzorgde het Europees Figurentheater, in samenwerking met de Koning Boudewijnstichting, naar aanleiding van de “viering 60/40”, een vormingsinitiatief naar lagere scholen toe. Gedurende De maanden oktober, november en december konden klasjes uit Oost- en West-Vlaanderen een lesuur ‘Poppen- en figurentheater’ volgen. Hierin werden vooral de verschillende technieken (vingerpoppen, handpoppen, staafpoppen, marionetten, ...) toegepast.’ Uit: DAVIDSON JENKENS, P. (1982). *Poppenspelletjes met kinderen. Gids voor juffie’s, ouders en andere opvoeders*. Rijkswijk: Elmar, p. 30.

- “Muzische opvoeding: 20 sint- poppen(kast)spelletjes” - tijdens deze nascholing worden een serie poppen(kast)spelen voorgesteld, gedemonstreerd en uitgeprobeerd in verband met de Sint (Sint-Maarten en/of Sinterklaas)- *Katho, afdeling Pho*
- “Popgepast! Het leeft! Fantasie en poppenspel” - voorwerpen tot leven laten komen en de gekste verhalen verzinnen voor bestaande en zelfgemaakte handpoppen -*KHLeuven - Departement Lerarenopleiding*
- “De geboorte van een pop: omgaan met gelijkenissen en verschillen in talige activiteiten” –over de mogelijkheden van poppenspel in een taalheterogene klas - *nascholing Brussel.*⁶¹⁰

De inrichting van dergelijke cursussen is niet nieuw:

‘Many schools and colleges have offered courses in puppet making, which have trained teachers to use puppetry, since the early 1930’s. When Emma Pettey conducted a survey “puppetry in American schools and Colleges”, she found 35 institutions that offered accredited courses, many of them doing so for ten years or more.’⁶¹¹

En ook in Vlaanderen werden nog tijdens de Tweede Wereldoorlog de eerste vormingsdagen georganiseerd.



Figuur 16

Er bestaat dus wel degelijk, zowel vanuit pedagogische als meer artistieke hoek een aanbod voor diegenen die zich in het poppenspel willen bijscholen.⁶¹² De vraag is natuurlijk in welke mate deze bijscholingsmogelijkheden ook worden benut. Een enquête uit 1985 claimt dat de cursussen geen groot succes kennen, zeker niet onder de professionele spelers.⁶¹³

⁶¹⁰ Zie <http://users.skynet.be/nascholingbrussel/Cursussen-frame.htm>

⁶¹¹ McPHARLIN, P. (1949). *The puppet theatre in America: a history (1524-1948)*. Boston: Plays Inc, p. 23.

⁶¹² ‘Nu veel cursussen en dat geeft hoop in een tijd waar er niet zo veel poppenspel meer gespeeld wordt.’ Uit: FIBBE, T. (2001). Altijd blijde kindergezichten, *De wereld van het jonge kind*, 28 (9), p. 269.

⁶¹³ ‘Velen beschouwen poppenspel niet als een vak dat moet aangeleerd worden: je doet het gewoon (je hebt het of je hebt het niet). Vlaamse poppenspelers zijn voornamelijk autodidacten.’ Uit : VANDEMEULEBROEKE, J.

Ook Paul Contryn, voorzitter van Het Firmament, is niet bijster gelukkig met de beperkte belangstelling vanuit de artistieke en de pedagogische wereld voor de cursussen.

We gaan op zoek naar mogelijke verklaringen.

De cursussen zijn over het algemeen erg duur. Ik kan me voorstellen dat je als leerkracht, zonder steun vanuit de directie, die hoge prijs niet wil betalen.

Daarnaast is het mogelijk dat mensen die echt interesse tonen voor het poppenspel zich eerder autodidactisch scholen door het lezen van literatuur en het kijken naar andere poppenspelers. De wereld van het poppenspel is vrij klein, dus al wat nieuw is, doet al snel de ronde.⁶¹⁴

Ook kan het aanbod niet voldoende duidelijk aanwezig zijn. Mensen willen misschien wel een cursus volgen, maar vinden daartoe de weg niet. De mogelijkheden van nascholing verbinden met de opleiding in de hogeschool kan dit euvel misschien verhelpen.

Anderzijds zou het ook kunnen dat het aanwezige aanbod niet voldoende inspelt op de vraag van potentiële cursisten. Gert Boullart wijst me er bijvoorbeeld op dat er een immens tekort is aan cursussen ‘scenarioschrijven’ in Vlaanderen.

De bestaande cursussen moeten aan ‘marketing’ durven doen en vragen of ze wel bieden wat het publiek echt nodig heeft. Immers, cursussen moeten inspelen op de veranderingen in het onderwijs en het poppenspel (en de veranderde relatie daartussen) en deze zelfs voorafgaan.

Vorig jaar werd een studie uitgevoerd naar de haalbaarheid van een (t)huis voor figurentheater in Vlaanderen⁶¹⁵. Mocht dit Huis werkelijkheid worden, kan dit een bron zijn van waaruit de ontwikkeling van meer (afgestemde) opleidingen zich kan voltrekken.

(1986). *Situatieschets van het poppentheater in Vlaanderen*. Een onderzoek in opdracht van het Vlaams verbond voor poppenspel, p. 11.

⁶¹⁴ ‘Vooral bij professionele poppenspelers niet veel interesse. Niet veel scholingsinteresse bij de poppenspelers. Wel veel mensen uit onderwijs, jeugdwerk etc’. VANDEMEULEBROEKE, J. (1986). *Situatieschets van het poppentheater in Vlaanderen*. Een onderzoek in opdracht van het Vlaams verbond voor poppenspel, p. 8.

⁶¹⁵ Zie: DAENEN, R. (2006). *Bouwplan van Het Paradijs. Het onderzoek naar de behoefte, de haalbaarheid en de wenselijkheid van een (t)Huis voor het figurentheater in Vlaanderen*. Uitgegeven door de Vlaamse overheid. p. 33-36.

2.3 Formele documenten

Een tweede punt van ondersteuning voor het gebruik van poppenspel in de klas is de mate waarin het poppenspel erkend wordt in officiële documenten. Alhoewel mijn zoektocht slechts een aanzet is, kan ze toch als basis voor reflectie dienen.

In het algemeen wordt het poppenspel heel weinig letterlijk vernoemd. De vroegste feitelijke verwijzingen vind ik in de boekjes *'Règlement-type et programme-type des écoles gardiennes communales Liège imprimerie Georges Thone'*⁶¹⁶ en *'kindertuinen modelprogramma (1927)'*⁶¹⁷, waarin ook een foto van een poppenkast prijkt.

Oudere bronnen leveren dan wel commentaar op het jeugdboek en de verhalen, maar zeggen niets specifiek over het poppenspel.⁶¹⁸

Wat me opvalt bij documenten uit de eerste helft van de 20^{ste} eeuw is de sterke en tegelijk zweverige katholieke sfeer die ze uitademen. Als het poppenspel aan bod komt in deze documenten, is het dan ook binnen het godsdienstonderwijs, wat trouwens altijd als eerste vak in het document staat neergeschreven. Poppenspel werd aangezien als middel om de katholieke verhalen te verbeelden en zo bij de leerlingen in te prenten. Het poppenspel was slechts één voorstellingsinstrument naast de vele andere. (schetsen, platen, gebruik van de zandtafel, etc)⁶¹⁹

Een schitterende illustratie daarvan vond ik in een bijvoegsel aan de godsdienstonderhouders voor de bewaarschool, door de zusters der christelijke scholen van den heiligen Jozef Calasanz in Vorselaar (1937). Hierin staan religieuze figuren afgebeeld die de leerkracht of de leerling kan uitknippen en waarmee een schaduw- of poppenspel kan worden opgevoerd.⁶²⁰

Die katholieke greep op het (poppen)theater overschreed tevens de grenzen van de school. Het bijwonen van circus- film- of toneelvoorstellingen werd vanuit katholieke hoek gereguleerd.⁶²¹

⁶¹⁶ p. 23: 'L'enseignement des premiers éléments de la morale et du savoir-vivre au moyen de représentation dialoguées (guignol, théâtre des marionnettes).'

⁶¹⁷ p. 50-51: 'Marionettenspel onder zedelijke opvoeding.'

p. 54: Geen schrik aanjagen met "Roodkapje", enkel bedekte aanduidingen

⁶¹⁸ bijvoorbeeld

'De keus van het leesboek is het allerbelangrijkst: het is voor de leerling een bron van woorden, uitdrukkingen en wendingen, zowel als van kennissen en gevoelens. Het leesboek weze dus onberispelijk onder opzicht van vorm en gedachten, verstaanbaar, aantrekkelijk, zedelijk, christelijk... Een keus uit de beste en meest bekende Vlaamsche en Nederlandsche schrijvers getrokken.' Uit: Bisdom Brugge. (1897), *Omstandig programma der LEERVAKKEN vrije lagere scholen*. AD. Maertens-matthys., p. 19

⁶¹⁹ 'Opdat de inhouden van de verhaaltjes beter zouden gevat worden, gebruikt men platen, schetsen, voorstelling in werkelijkheid of op de zandtafel.' Uit: Bisdom Brugge. (1939). *Modelreglement en modelprogramma ten gebruike der bewaarscholen met godsdienstig onderwijs*. Brugge: G. De Haene Bossuyt, p. 52-53:

'Om tot goede daden en gewoonten aan te zetten, worden kleine verhalen in toneel gezet: bijvoorbeeld: dadelijk komen als moeder roept, herdertje zijn bij de kerstkribbe. Alleen deugdzaam handelingen worden uitgebeeld. Waar het evangeliegebeurtenissen betreft, moet er omzichtig te werk gegaan worden om de religieuze ernst niet te schaden.' Uit: (1955). *Godsdienst programma voor kleuterscholen*. Lier: N. V. Jozef van In & C°, p. 16:

⁶²⁰ Zusters der christelijke scholen van den heiligen Jozef Calasanz te Vorselaar (1937). *Bijvoegsel aan de godsdienstonderhouders voor de bewaarschool*. Averbode: de Goede Pers.

⁶²¹ 'Artikel 85: Zonder voorafgaande toestemming van het schoolcomité is het verboden met de leerlingen circus-, film- en toneelvoorstellingen bij te wonen. Tot het geven van toelating om een voorstelling bij te wonen

In de hele eerste helft van de 20^{ste} eeuw blijft het poppenspel in officiële documenten op dezelfde positie steken. Theoretisch gezien is dat ook logisch want de herziening van het zakelijke quasi encyclopedische leerplan van 1922 mondde uit in het leerplan van 1936 dat in feite nog steeds vanuit de (eenzijdig katholieke?) leefwereld van de volwassenen vertrok. En als er dan al nieuwigheden aan bod kwamen, kenden die slechts een geringe implementatie door de onvoldoende voorbereiding aan de normaalschool, de persoonlijke rivaliteiten en gevoeligheden in de inspectie, het gebrek aan begeleiding, enzovoort.⁶²²

Het nieuwe plan van 1951-52 voor het openbare en vrije onderwijs was wel vernieuwend door de duidelijke inslag van de opkomende kinderpsychologie.

Dit uitte zich onder meer in de overgang van de oude bewaarschool naar ‘de kindertuin’, dat minder schools en meer op maat van het kind werd ingericht. Maar zoals professor Depaepe en co het stellen: meer op maat wil niet automatisch zeggen ‘vanuit het kind zelf’. *Het reformpedagogische idee ‘vom Kinde aus’ werd er verengd tot een ‘zonnige’ verering van de feeëriekleuter. Sprookjes werden gemoraliseerd, angsten onderdrukt, negatieve gevoelens in positieve omgezet...*⁶²³

Ook in de lagere scholen vond in de jaren ‘50 de infantiliserende en weinig werkelijkheidstransparante omgang ingang. Dit wordt kleurrijk geïllustreerd door de uitgesponnen richtlijnen voor het vertellen van verhalen in de klas.⁶²⁴

Het is duidelijk dat vanaf de jaren ‘50 het poppenspel een bloeiende verruiming kent op verschillende vlakken.

Waar men eind de jaren ‘40 in het driejaarlijkse verslag nog zijn beklag doet over het schrale gebruik van poppenspel in de klas⁶²⁵, noteert men slechts enkele jaren later dat het poppenspel zich neigt te veralgemenen.⁶²⁶

wordt vereist dat de vertoning moreel en pedagogisch verantwoord is, dat de geldelijke bijdrage miniem en vrij blijft en dat de kinderen die geen entree betalen evengoed tot de vertoning toegelaten worden. Om als klastijd mee te tellen moeten de voorstellingen kosteloos zijn.

Het bijwonen van circus-, film- en toneelvoorstellingen moet zeer beperkt gehouden worden. Iedere bijwoning moet van te voren aan de diocesane inspectie meegedeeld worden.’ Uit: Bisdom Gent. (1954). *Algemeen reglement voor de katholieke scholen in het bisdom Gent*. Gent: Lippens N.V., p. 45.

⁶²² DEPAEPE, M. (2000). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven-Deusden: Acco, p. 254

⁶²³ DEPAEPE, M. (2000). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven-Deusden: Acco, p. 256

⁶²⁴ ‘Waarom en wat vertellen in de klas? Veel goeds, weinig kwaads. Uit de wereld van de werkelijkheid of uit de fantasie. Geschikt is alleen wat voor kinderen begrijpelijk is en waarvan de opvoedende waarde niet kan betwist worden. (dus: sprookjes, legendes, bijbelverhalen) Afhankelijk van leeftijd, ontwikkeling en belangstelling...’ Zie bijvoorbeeld: (1956). *Richtlijnen bij het leerplan voor katholieke lagere scholen: MOEDERTAAL*. Lier: N.V. Jozef Van In & C^o, p. 30 – 32.

⁶²⁵ ‘Het bewaarschoolonderwijs: Slecht in twee scholen op tien wordt de belangstelling voor het Jan Klaasspel, het marionetten- of poppentheater werkelijk ten nutte gemaakt. Dit is veel te weinig. Het ligt voor de hand dat dergelijke verwezenlijkingen in een veel grotere proportie in de scholen zouden moeten aangewend worden.’ Uit: *Driejaarlijks Verslag van de Toestand van het Onderwijs. 1945-1947*. Brussel: Goemaere, p. 116.

⁶²⁶ ‘Kleuteronderwijs, leermiddelen: Het gebruik van toneelpoppen vertoont de neiging om zich te veralgemenen. Jammer dat die toneelpoppen vaak zo duur zijn. Het bezwaar dat vele schoolhoofden het nodig oordelen, luxe-toneelpoppen aan te kopen, dan wanneer het zou volstaan over een eenvoudig poppenspel te beschikken, voorzien van zijn eveneens eenvoudig toebehoren. Door de meester met de hand vervaardigde toneelpoppen volstaan.’ Uit: *Driejaarlijks Verslag van de Toestand van het Onderwijs. 1951-1953* Brussel: Goemaere, p. 162:

p.164: ‘Kleuteronderwijs: werking van het toezicht: Leergangen in het poppenspel werden ingericht ten behoeve van het onderwijzend personeel (vervaardiging van poppenkasten, van toneelschermen, van toneelpoppen en

Lager onderwijs: leermiddelen: Het is treffend vast te stellen in welke geringe mate men een beroep doet op de toneelpoppen. Hetzelfde geldt voor de drukkerij op de lagere school. Een overzicht⁶²⁷:

	zandbak	radio	levend hoekje	schooltuin	toneelpoppen	drukkerij	film
West-Vlaanderen	250	205	182	314	5	34	15
Oost-Vlaanderen	215	201	302	433	2	31	64
Antwerpen	302	277	289	144	48	15	78
Vlaams-Brabant	429	252	383	286	29	227	82
Limburg	265	59	72	257	16	14	17
totaal	1461	994	1228	1434	100	431	256

Men verbindt het poppenspel vanaf dan ook aan andere doeleinden dan het bevorderen van de zedelijke vorming. Poppenspel wordt gekoppeld aan vakken als ‘moedertaal’⁶²⁸, ‘handenarbeid’⁶²⁹, ‘werkelijkheidsonderricht’⁶³⁰ en ‘geschiedenis’⁶³¹.

zelfs klaarmaken van speeltteksten) Te Brussel, Sint-Jans-Molenbeek en Kortrijk hebben studiedagen plaats gehad, met demonstraties en tentoonstellingen.’ Uit: *Driejaarlijks Verslag van de Toestand van het Onderwijs. 1951-1953* Brussel: Goemaere, p. 164.

⁶²⁷ *Driejaarlijks Verslag van de Toestand van het Onderwijs. 1945-1947*. Brussel: Goemaere, p.187.

⁶²⁸ ‘Eindtermen spreken eerste graad: oefening: kindertoneel en poppenkast waarbij de kinderen zelf personages uitbeelden en doen spreken.’ Uit: (1957). *Leerplan en leidraad voor de eerste drie graden der lagere scholen en der oefenklassen toegevoegd aan de normaalscholen en voor de voorbereidende afdelingen der middelbare scholen*. Brussel: ministerie van Openbaar Onderwijs, p. 36.

‘Spelen en praten met de popjes van de poppenkast:

Het poppenspel heeft voor het kind een eigen bekoorlijkheid door zijn spel, zijn beweging en zijn geheimzinnigheid. Bij de poppenspelen blijft het zelfs niet bij meevoelen en meeleven zoals een gewone vertelling, de kinderen worden zelf acteur. Doel: taalontwikkeling (zelfs van schuchtere kinderen) en zedelijke vorming!’ Uit: Centrale raad van het katholiek lager onderwijs. (1952). *De katholieke kleuterschool: richtlijnen en programma*. Luik, p. 66.

⁶²⁹ ‘Onder IV. Plastische montage en boetseren

B. Plastische montage: voorbeelden: Poppentheater’ Uit: Nationaal verbond van het katholiek technisch onderwijs. (1959). *Leerplan, algemene vakken van de lagere secundaire cyclus*. Antwerpen: PLANTYN p.v.b.a., p. 435.

‘Eindtermen Normaa school: het normaalonderwijs: De nieuwe richting, die sinds verscheidene jaren ingeslagen wordt, tracht in het programma voor handenarbeid allerlei toepassingen te voorzien, die op een hoger plan staan als daar zijn: het boetseren en modeleren van personages en dieren, het maken van marionetten en dieren in kartondeeg.’ Uit: *Driejaarlijks Verslag van de Toestand van het Onderwijs. 1948-1950*. Brussel: Goemaere, p. 380.

‘Normaal onderwijs: handenarbeid: In de verscheidenheid der uitdrukkingsmiddelen zijnde modeleer- en boetseeroefeningen: dieren, personages, maskers, borstbeelden, marionetten, enz.,.’ Uit: *Driejaarlijks Verslag van de Toestand van het Onderwijs. 1948-1950*. Brussel: Goemaere, p. 477.

⁶³⁰ ‘Vrij modeleren in verband met werkelijkheidsonderricht, vertellingen en sprookjes.’ Uit: Centrale raad voor het katholiek lager onderwijs (1954). *Leerplan voor de lagere scholen*. Lier: N.V. Jozef van In & C°.

Opvallend is dat het poppenspel voor het eerst voorkomt in documenten die geen verband houden met het kleuteronderwijs.

Het lijkt me interessant om vanuit dit gegeven op zoek te gaan naar de link tussen ‘theorie’ en ‘praktijk’: in hoeverre sturen officiële documenten de praktijk en omgekeerd? Dit valt uiteraard niet eenvoudig te bestuderen, alleen al het zoeken naar de micropraktijk is in se al problematisch. Maar het lijkt me niet onmogelijk als we vertrekken vanuit ‘het enkele gebeuren’. Dit geeft Joris Dewaele aan in zijn biografie: Hij schrijft hoe zijn spel eerst officieel (vanuit de school en in formele documenten) werd ‘verboden’⁶³², maar nadien, door het waaien van een nieuwe officiële wind -onder andere bevestigd tijdens de VIVO-studiedagen in Brussel in maart 1941⁶³³ - werd gestimuleerd.

In de jaren ‘60- ‘70 zet deze verruiming en verdieping zich verder. Opvallend is dat men meer aandacht krijgt voor het poppenspel gespeeld door leidster en kleuter zelf⁶³⁴ en dat men de doelen van het poppenspel nog verder verruimt. Het hanteren van de pop op zich kan al een meerwaarde bieden. Ook opmerkelijk is dat het poppenspel meer en meer in documenten voor het lager onderwijs⁶³⁵ en de normaalscholen⁶³⁶ opduikt.

‘In de luisterschool is maar één mens aan het woord: de onderwijzer, en al de leerlingen moeten luisteren naar het woord van die onderwijzer. Wanneer de onderwijzer ondervraagt moeten de leerlingen nazeggen, hetgeen hij heeft voorgezegd. Het denkend verwerken kan in dit klimaat niet ontstaan.

We willen nogmaals de grote verscheidenheid van uitdrukkings- en uitbeeldingsmiddelen onderstrepen: tekenen-mimiek-poppenspel-toneel...Laten wij de kinderen een kans geven om zelf het materiaal uit te kiezen waardoor zij zich het liefst uitdrukken.’ Uit: (1957). *Richtlijnen bij het leerplan voor katholieke lagere scholen: WERKELIJKHEIDSONDERRICHT*, Lier: N.V. Jozef Van In & C°, p. 18-20.

‘Onze kinderen leven in een tijd waarin radio, film en televisie bijna alle vrije tijd van de mensen opsorpen. Zij moeten derhalve in de volksschool een oriëntering op dit moderne terrein van massabeïnvloeding krijgen. Een van de voornaamste middelen is ongetwijfeld het leren benutten van hetgeen radio, film, de televisie, de lichtbeelden aan leerrijks te bieden hebben.’ Uit: (1957). *Richtlijnen bij het leerplan voor katholieke lagere scholen: WERKELIJKHEIDSONDERRICHT*, Lier: N.V. Jozef Van In & C°, p. 83.

→ komt ook terug in: Centrale raad voor het katholiek lager onderwijs (1959). *Leerplan voor de lagere scholen*. Lier: N.V. Jozef van In & C°.

⁶³¹ Sprake van het gebruik van de zandtafelvoorstelling in: (1958). *Richtlijnen bij het leerplan voor katholieke lagere scholen: GESCHIEDENIS*. Lier: N.V. Jozef van In & C°

⁶³² DEWAELE, J. (s.d.) *Autobiografie*. Onuitgegeven, p. 4, 8 en 12.

Bijvoorbeeld: weigerachtig tegenover poppenspel in tweede en derde graad lager onderwijs: (1957). *Leerplan en leidraad voor de eerste drie graden der lagere scholen en der oefenklassen toegevoegd aan de normaalscholen en voor de voorbereidende afdelingen der middelbare scholen*. Brussel: ministerie van Openbaar Onderwijs.

(Onder SPREKEN: enkel bij de eerste graad wordt er kindertoneel en poppenkast vermeld waarbij de kinderen zelf de personages uitbeelden en doen spreken (niet bij tweede en derde graad).)

⁶³³ ‘Sinds de VIVO-studiedagen over poppenspel, te Brussel gehouden, Maart 1941, bekwamen we de toelating, in klas poppenkast op te stellen.’ Uit: DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 8.

⁶³⁴ Zie: Creativiteit op school: 33^{ste} pedagogische week, ingericht in 1979 in de rijksnormaalscholen van Brussel II, Blankenberge en Hasselt voor het onderwijzend personeel van het kleuter- en lager onderwijs, p. 63-64.

⁶³⁵ Zie:

- Nutsseminarium voor pedagogiek aan de universiteit van Amsterdam (1968). *Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs B Moedertaalonderwijs*. Groningen: J. B. Wolters.

Onder ‘taal en gebaar’ komt poppenkast voor, MAAR enkel van eerste leerjaar tot eerste helft vierde leerjaar (bij tweede helft vierde leerjaar tot zesde leerjaar niet)

- Nutsseminarium voor pedagogiek aan de universiteit van Amsterdam (1968). *Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs A*. Groningen: J. B. Wolters. (onder taal en gebaar)

- Centrale raad van het katholiek lager onderwijs. (1975). *Leerplan voor de basisschool: GESCHIEDENIS*. (Vervanging van de uitgave uit 1954) Brussel, p. 26- 27.

⁶³⁶ Ministerie van openbaar onderwijs, algemene directie van het lager en normaal onderwijs, directie van het lager onderwijs. (1967), *Werkplan voor opvoedende activiteiten in de bewaarschool*, p 9, 12-15 en 17. Zeer interessant!

In de meest recente documenten komt ‘poppenspel’ opnieuw minder frequent aan bod. Maar als het vermeld wordt, dan wordt de waarde ervan wel uitvoerig erkend.⁶³⁷ De doelen en de mogelijkheden van het poppenspel worden nog verruimd, onder meer onder invloed van het creatieve kind-beeld. Een tweezijdige houding dus: enerzijds erkent men inmiddels wel het nut van het poppenspel in de klaspraktijk, maar anderzijds zijn er zodanig veel activiteiten die aandacht vragen dat het poppenspel als een vanzelfsprekendheid wordt aangezien (en aldus misschien vergeten?).

In de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van de verschillende schoolniveaus (kleuter, lager secundair en hoger onderwijs) staat het poppenspel nergens expliciet vermeld. Maar je kan zelf heel wat verbanden leggen tussen de opgestelde doelen en het poppenspel.

In de begeleidingsmap bij de poppenspelkoffer worden de verschillende poppenspelactiviteiten aan verschillende ontwikkelingsdoelen en eindtermen gelinkt:

Ontwikkelingsdoelen

Muzische vorming - drama:

De mondelinge expressie, ministerie van nationale opvoeding, bestuur van het kleuter- en lager onderwijs. 21^{ste} pedagogische week ingericht in 1967 in de rijksnormaalscholen te Brussel II, Blankenberge en Hasselt ten behoeve van het onderwijzend personeel der kleuter – en lagere scholen, p. 29, 65, 68, 72, 115 en 143.

⁶³⁷ Zie onder meer: Katholiek nationaal Onderwijs. Centrale Raad van het katholiek Lager Onderwijs. (1991). *Moedertaalopvoeding in de basisschool: Spreken*. Brussel, p. 115.

Dramatische werkvormen voor het spreekonderwijs: Poppenspel

Wat?

- begrip zeer ruim: kan ook buiten de poppenkast
- ook spel met zelfgemaakte poppen, speelgoedbeesten, vingerpopjes, stokpoppen, gewone poppen, het spel buiten de kast en combinaties
- pop is voor kleuters overwegend een identificatiefiguur om tegen te praten, hoe meer figuren worden gekozen des te meer spreekkansen
- leerkracht die speelt is voorbeeld
- kinderen actief bij spel betrokken: moeten bijdrage leveren tot ontwikkeling en afloop verhaal
- dialoog! Kinderen kunnen het handelingsverloop beïnvloeden
- veronderstelt nogal wat aanpassingsvermogen, improvisatie en behendigheid van de leerkracht
- therapeutische functie
- ...

Waartoe?

- totale persoonlijkheid: psychomotorisch, dynamisch-affectief en cognitief
- plezier
- concentratie
- fantasie
- esthetische vorming
- taal! Spreektechniek, communicatievaardigheden, taalsystematiek
- kan als leermiddel allerlei doelen dienen

Hoe?

- hele basisschool!
- Kan als klaskameraad ingeschakeld worden (klaspop, kenpop)
- Gradatie aanbrenge in het gebruik van poppen: vinger → stok → handpop
- Lange monologen vermijden en vaart maken in de stukken
- In de lagere klassen de poppen in het hele leerproces inschakelen
- Biedt veel observatiekansen: motoriek, taalbeheersing, spreekdurf
- Geen hoge verwachtingen stellen als kinderen zelf spelen: ze spreken aanvankelijk overwegend monologisch, het echte dialogeren groeit maar traagjes.

3.2: de kinderen kunnen zich inleven in personages en dingen uit de omgeving en deze uitbeelden

3.4: de kinderen kunnen ervaren dat de juiste verhouding tussen woord en beweging de expressie kan vergroten

3.5: de kinderen kunnen genieten van een gevarieerd aanbod van hedendaagse en klassieke kinderliteratuur en voor hen bestemde culturele activiteiten

Nederlands - spreken:

2.10: de kinderen kunnen zich inleven in duidelijke herkenbare rollen en situaties en vanuit eigen verbeelding/beleving hierop inspelen

2.13 de kinderen beleven plezier in het gebruik van taal en het spelen met taal in concrete situaties

Nederlands - luisteren:

1.3: de kinderen kunnen een voor hen bestemde mondelinge boodschap, ondersteund door beeld en/of geluid begrijpen

Muzische vorming - beeld:

1.4: de kinderen kunnen verschillende beeldende en technische middelen aanwenden en samen gebruiken om tot beeldend werk te komen

1.5: de kinderen kunnen impressies uiten in een persoonlijke, authentieke creatie en plezier scheppen in het zoeken en vinden

Eindtermen

Muzische vorming - beeld:

1.4: de kinderen kunnen plezier en voldoening vinden in het beeldend vormgeven en genieten van wat beeldend is vormgegeven

1.5: de kinderen kunnen beeldende problemen oplossen, technieken toepassen en gereedschappen en materialen hanteren om beeldend vorm te geven op een manier die hen voldoet

Muzische vorming- muziek:

2.1: de kinderen kunnen muziek beluisteren en ervaren en muzikale expressies opdoen uit de geluidsomgeving met aandacht voor enkele kenmerken van de muziek (voornamelijk functie en gebruikssituatie)

Muzische vorming - attitude:

6.2: de kinderen kunnen zonder vooroordelen naar kunst kijken en luisteren

Muzische vorming - drama:

3.1: de kinderen kunnen genieten van een gevarieerd aanbod van voor hen bestemde culturele activiteiten

3.2: de kinderen kunnen spelvormen waarnemen en inzien dat de juiste verhouding tussen woord en beweging de expressie kan vergroten

Bijvoorbeeld: uit de poppenkoffer: leren over de poppen in de folklore:

Wereldoriëntatie - tijd:

5.8: de kinderen kunnen aan de hand van een voorbeeld illustreren dat een actuele toestand, die voor de kinderen herkenbaar is en die door de geschiedenis beïnvloed werd, vroeger anders was en in de loop der tijden geëvolueerd is

5.10: de kinderen beseffen dat er een onderscheid is tussen een mening over een historisch feit en het feit zelf

Dit is slechts een greep uit de mogelijke verbindingen.

Ook de tien basisfuncties voor de leerkrachtenopleiding kun je aan het poppenspel linken. Want poppenspel is een didactische werkvorm naast de vele andere.

Deze verbindingen moet je als leerkracht natuurlijk zelf maken. Ik vraag me af of het niet meer ondersteunend zou zijn als poppenspel meer expliciet in de eindtermen zou vermeld staan? Door het effectief uitschrijven van zijn waarde zouden de directie en het onderwijs in het algemeen zijn waarde misschien sterker erkennen en vaker gebruiken in de klas.

2.4 Concreet materiaal

Een volgend aspect dat de leerkracht kan ondersteunen is het aanbieden van concreet materiaal. ‘Concreet materiaal’ definieer ik zeer ruim. Het bestaat onder meer uit: poppen, scenario’s maar ook lesmappen voor de voor- en naverwerking en adviesliteratuur.

2.4.1 Poppen(spelen)

Ik bespreek kort twee initiatieven die via het gratis aanbieden van poppen het poppenspel willen bevorderen in de klas.

*De poppenkoffer*⁶³⁸:

Ter promotie van het artistiek en creatief bezig zijn in de klas lanceerde de provincie West-Vlaanderen in 2002 een reeks kunstkoffers. Deze koffers worden gratis uitgeleend aan scholen. Een van die koffers is de poppenkoffer, ontwikkeld door Bart Dejaegher en Jef Coulembier. De koffer bevat een 30-tal poppen, een video en een begeleidingsmap.

In deze map staan verschillende activiteiten uitgewerkt. De activiteiten zijn erg divers en gericht op verschillende leeftijden, waardoor het een bruikbaar instrument lijkt voor de hele school (kleuter, lager en secundair).

Ik kreeg de kans om de koffer te inspecteren. Wat me direct opviel is de verscheidenheid van de aanwezige poppen en activiteiten, waarmee men de verschillende mogelijkheden van het poppenspel in de verf zet. De eenvoudige poppen kunnen zelfs de jongsten ineenknutselen, de meer kunstige poppen schaven de cultuur van de ouderen bij. De neergeschreven verbinding tussen elke activiteit en de ontwikkelingsdoelen en eindtermen kan daarbij het geweten van de leerkracht sussen en hem wakker schudden en bewust maken van de intrinsieke leercapaciteit die het poppenspel behoudt. Jef Coulembier geeft zelf aan dat het leggen van deze link tussen het spel en de officiële documenten een intensieve maar voldoende activiteit was, omdat je de kracht van het spel in bekende termen verwoordt.

Pop-o-theek in Tielt

Een ander initiatief, ook onder impuls van Jef Coulembier, is de poppenbibliotheek in het CPE (Centrum voor Permanente Educatie) in Tielt, waar leerkrachten gratis poppen en scenario’s kunnen lenen voor gebruik in de klas. Dit idee groeide in 1996 en de eerste poppen werden bij Bart Dejaegher gekocht.

Ondanks het direct bruikbare en vrijwel gratis aanbieden van poppen kennen deze initiatieven weinig succes. Dit kan te wijten zijn aan praktische factoren: zo moet de school wel zelf om de koffer rijden en is de uitleentermijn in beide projecten beperkt. Volgens Paul Tamsyn (coördinator kunstkoffers) klagen leerkrachten ook dat de activiteiten van de poppenkoffer vaak te moeilijk zijn of te weinig aangepast zijn aan de specifieke klassituatie en er daarbij tevens niet voldoende ruimte is voor het eigen experiment van de leerkracht in functie van de klas.

⁶³⁸ ‘In 1997 kwam het idee om voor de provincie West-Vlaanderen een provinciale poppenkoffer te maken. Die was in januari 2000 klaar. Momenteel is het de koffer die het meest uitgeleend wordt.’ Uit: COULEMBIER, J. (2002). *POP-O-THEEK. Poppenspelen PHO*. Onuitgegeven lesmap. Tielt: Departement PHO Lerarenopleiding, p. 1.

Een concept dat niet gratis wordt aangeboden, maar wel veel succes kent, is de methode ‘Dag Jules!’. ‘Dag Jules!’ is een taalontwikkelingsprogramma voor kleuters van 2,5-3 jaar, opgebouwd rond de handpop Jules. In verschillende thema’s worden activiteiten aangeboden rond woordenschatontwikkeling, spreken, luisteren en ervaring opdoen met gesproken en geschreven taal. Ik onderscheid verschillende factoren die het succes van de pop (ondanks de hoge kostprijs) kunnen verklaren:



Figuur 17

- **Aandacht voor differentiatie**

Natuurlijk staan sommige kleuters verder in hun taalontwikkeling dan andere. Daarom biedt ‘Dag Jules!’ activiteiten met een verschillende moeilijkheidsgraad. Bij elk thema heb je telkens een rubriek kernwoorden (basis) en een rubriek nieuwe woorden (uitbreiding).⁶³⁹

- **Aandacht voor de betrokkenheid van ouders**

Jules is een taalontwikkelingsproject waar ouders intens bij worden betrokken. Bijvoorbeeld: Jules gaat mee naar huis, Tips om thuis taal te stimuleren.⁶⁴⁰

- **Aandacht voor alle aspecten van de taalontwikkeling**

Kleuterniveau: spreken, luisteren, woordenschat uitbreiden, spelen met taal, omgaan met boeken en verhalen en kennismaken met geschreven taal.⁶⁴¹

- **Uitbreiding naar andere vakken**

*Hup Jules en Doe Jules = een programma bewegingsontwikkeling
Kijk Jules= leren kijken naar de wereld en elkaar⁶⁴²*

- **Niet dwingend maar flexibel**

Dag Jules! is heel flexibel. Slechts een aantal thema's zijn tijdsgebonden. De meeste thema's zijn niet tijdsgebonden en dus op elk tijdstip in het schooljaar inzetbaar. De activiteiten hebben betrekking op alle ontwikkelingsdomeinen. Zoveel mogelijk aspecten komen aan bod, zowel motorische, sociale, muzische, cognitieve als morele. Peuters leren niet in vakgebieden. Doorheen alle thema's doen ze verrassende ontdekkingen waaruit ze spontaan leren en onthouden.⁶⁴³

- **Afgebakende doelgroep, maar mogelijkheid om deze uit te breiden**

Alles is zeer gemakkelijk aan te passen voor het buitengewoon onderwijs.

- **Kracht benutten van het werken met één vaste pop**

De sympathieke handpop zorgt als voorbeeld-klasgenoot doorheen onze themawerking, voor méér welbevinden, betrokkenheid en verbondenheid in de klas. Hij activeert, stimuleert, motiveert en begeleidt de kinderen tijdens ALLE activiteiten. Pop Jules is vaak hun vertrouwensfiguur in de klas, ze doen er heel wat ervaringen mee op. De figuur Jules is dit jaar ook hoofdfiguur bij alle grote festiviteiten.

Een pop met een doordachte rol. De handpop Jules speelt een levendige rol in de dagelijkse klaspraktijk. Hij is een peuter met vragen, fantasieën, probleempjes en verdriet. Omdat de school van een peuter heel wat aanpassing vergt, speelt de pop een belangrijke rol als bondgenoot en maatje. De vaak onmondige en timide peuter durft zich via Jules te uiten.⁶⁴⁴

⁶³⁹ <http://www.dagjules.be/>

⁶⁴⁰ <http://www.dagjules.be/>

⁶⁴¹ <http://www.dagjules.be/>

⁶⁴² <http://www.dagjules.be/>

⁶⁴³ <http://www.infoboek.be/site/method.asp?id=86>

⁶⁴⁴ <http://www.infoboek.be/site/method.asp?id=86>

Het is kortom een zeer specifiek product (voor een bepaalde doelgroep en een bepaald doel) met een ruime, diepgaande en toch concrete en voorgestructureerde verwerking naar de praktijk. Zijn grootste kracht is dat de leerkracht soepel en zelfstandig kan kiezen hoeveel hij werkelijk van de methode hanteert binnen zijn klaspraktijk. Geen wonder dat de pop zo druk wordt besproken op het lerarenforum...⁶⁴⁵

2.4.2 Lesmappen

Als ondersteuning voor leerkrachten voorzien heel wat professionele gezelschappen ‘lesmappen’ bij de schoolvoorstellingen die zij spelen. In deze lesmappen staan heel wat leuke en creatieve ideeën voor de voor- en naverwerking van een poppenspelvoorstelling.

Figurentheater De Maan heeft een lange traditie in het opstellen van lesmappen. Ik haal enkele zaken aan die in hun lesmappen⁶⁴⁶ (1987-2004) vaak terugkomen, om een beeld te schetsen van ‘een poppenspelvertoning-lesmap’.

Ter ‘voorbereiding’ van het stuk geven ze veelal achtergrondinformatie over het stuk en de auteur. Soms worden ook begrippen uitgelegd en wordt aangeraden om reeds in de klas een fragment voor te lezen, zodat de leerlingen zin krijgen ‘naar meer’. Hoewel vaak richtlijnen ter voorbespreking aanwezig zijn is het duidelijk dat de nadruk in deze Mechelse lesmappen steeds op de nabespreking ligt. Er passeren veel verschillende activiteiten ter verwerking de revue: liedjes zingen, het verhaal navertellen of uitbeelden, kringgesprekken voeren die toetsen naar de beleving van de kinderen, rijmen, synoniemen zoeken, moeilijke vragen oplossen, spelletjes spelen, discussies voeren, figuren knutselen, scenario’s schrijven, een plot tekenen en iets nieuws verzinnen. Men gaat duidelijk op zoek naar een maximale en individuele, bijna intieme, in- en beleving van het stuk.

Wat me in deze lesmappen ook opvalt is de openheid en nederigheid waarmee De Maan de leerkrachten verzoekt om opmerkingen omtrent de lesmappen of het stuk te uiten.

Ook andere (al dan niet professionele) theaters zoals Poppentheater Wortel, Ultima Thule⁶⁴⁷ en Theater Tieret stelden al heel wat lesmappen samen.

Omdat mijn thesisjijd beperkt is, kon ik deze lesmappen niet onderwerpen aan een grondiger studie. En dat is jammer, want ik meen dat een dergelijke studie zeker waardevol kan zijn. Volgende vragen kunnen daarbij worden gesteld:

- Wie stelt de lesmappen op? Freek Neirynek en Paul Contryn getuigen dat de lesmappen binnen ‘hun theater’ (respectievelijk Theater Taptoe en Figurentheater De Maan) opgesteld werden door pedagogisch geschoolden.⁶⁴⁸ Ik vraag me af vanuit

⁶⁴⁵ Zie onder meer: <http://www.lerarenforum.be/forum/viewtopic.php?t=4380>

⁶⁴⁶ In het Vlaamse Theaterinstituut in Brussel keek ik al hun lesmappen (van 1987 tot 2004) in, en noteerde ik bij elke lesmap de grote lijnen. Op basis van deze gegevens voerde ik een kleine analyse. Een grondig onderzoek naar de inhoudelijke en vormelijke tendensen in ‘lesmappen’ en de aanwezigheid van pedagogische veronderstellingen en theorieën binnen deze artistiek gebronde documenten lijkt me aangewezen en uiterst boeiend.

⁶⁴⁷ Ultima Thule bereikt jaarlijks heel wat kinderen en jongeren waarvoor een op maat gesneden lesmap wordt opgesteld. Deze informatiebundel geeft meer uitleg over de voorstelling zelf (wie, wat, waar, wanneer), maar probeert ook een ruimere context aan te boren.

⁶⁴⁸ Zo zocht ‘Teater Taptoe’ in het verleden pedagogische medewerkers aan die als specialisten gelden op hun deelgebied en die na het zien van de voorstelling en het bestuderen van het script, telkens lessen of

welke theorieën deze werken en hoe zij de afstand tussen de artistieke en de pedagogische wereld proberen te overbruggen.

- Wat wil men precies bereiken? Vanuit wiens belang wordt een dergelijke map opgesteld: vanuit het belang van het kind, zodat deze het stuk beter begrijpt? Vanuit het belang van het poppentheater, opdat deze meer succes kent? Of vanuit het belang van de leerkracht, opdat zijn taak zou worden verlicht? Hoe kunnen we hieraan de verschillende heersende kind- en mensbeelden linken?
- Worden deze mappen in de praktijk wel gebruikt? En op eenzelfde manier als oorspronkelijk bedoeld?

Het valt op dat er in vergelijking met twintig jaar geleden duidelijk minder lesmappen zijn. Hoe valt dit te verklaren? Is het een stap van de artistieke wereld weg, van de pedagogische wereld, of omgekeerd?

De professionele poppenspelers die ik sprak zijn nog steeds overtuigd van de mogelijke meerwaarde van een voor- en nabespreking, maar zien deze niet steeds als een verplichting.

De voorbereiding moet volgens de meeste van hen inhouden dat de leerkrachten de voorstellingen zien en dat zij de leerlingen voorbereiden. Het mag geen voorbereiding zijn in de zin dat de leerkracht het verhaal al half verklapt, want dan verliest het stuk misschien zijn betovering en dat zou bovendien niet fair zijn tegenover theatermakers die ervan overtuigd zijn dat hun opvoeringen geen uitleg behoeven. Maar het moet wel een voorbereiding zijn op 'het theaterbezoek' in het algemeen.⁶⁴⁹ Kinderen moeten weten dat ze naar een theatervoorstelling gaan en niet naar het zwembad of het medisch onderzoek.⁶⁵⁰ Daarbij moeten ze ook leren welk cultuur- en sociaalgebonden gedrag het theater vereist.

“Hoe een voorstelling bij schoolkinderen verloopt hangt sterk af van de cultuur in de klas. Als ze in klas gewend zijn van te roepen naar poppen dan zullen ze dat tijdens die voorstelling ook doen.” (Jos De Backer)

Over de nabesprekingen zijn de meningen genuanceerder. Sommige poppentheaters vinden een nabespreking noodzakelijk.

“Ook vinden wij het belangrijk dat je er achteraf nog iets mee doet. Onze voorstellingen zijn niet louter bedoeld als amusement. Ook al moet het in de eerste plaats natuurlijk wel boeiend zijn.” (Paul Contryn)

“We zitten met een aantal stukken met een pedagogisch tintje aan, het luizengevecht bijvoorbeeld, het is belangrijk dat dat voorbereid wordt of minstens dat er nadien een bespreking is.” (Dieter Vanoutrive)

Mijn gesprekspartners wezen er wel op dat deze bespreking -zeker bij jongere kinderen- best niet onmiddellijk na het spel gebeurt. De spanningsboog opgebouwd tijdens het spel duurt voor hen lang en na het spel moeten ze die boog kunnen ontspannen, door bijvoorbeeld buiten

lessenpakketten samenstelden in het kader van diverse leervakken.’ Uit: EPPERZEEL, J. (1987). School en theater; de duizendvoudige ervaring van ‘Teater Taptoe’. *Persoon en Gemeenschap*, 40 (3), p. 508.

⁶⁴⁹ Mooi voorbeeld daarvan: Zie onder meer ALLES, R. (s.d.). *Met Kleuters naar een voorstelling gaan. Tips voor begeleiders en organisatoren*. Geraadpleegd op 2 februari 2008 op het World Wide web:

<http://www.propop.be>

⁶⁵⁰ Begeleidingsbrochure De Maan voorstelling: Kleine Adam, p. 3.

te spelen. Later in de klas kan dan wel teruggeregpen worden naar het poppenspel en kan deze op verschillende manieren verwerkt worden: het poppenspel tekenen, naspelen, erover vertellen, liedjes zingen,... Het gespeelde wordt dan veralgemeend en naar de ervaring van de kinderen toe gebracht.⁶⁵¹

Ikzelf kan deze nuancering onderschrijven vanuit mijn ervaring met een poppenspelletje tijdens mijn stage in het eerste leerjaar. Na het poppenspel waren de jonge kinderen zodanig geagiteerd dat ze alleen al ratelend en in flarden over het net vertoonde spel konden vertellen. Het was gelukkig net speeltijd, en na de pauze konden we op een rustige manier de ‘nabespreking’ van het spel aanvatten.

Andere poppentheaters menen dat hun opvoeringen niet steeds een naverwerking vereisen, doordat ze een louter ontspannende functie beogen, of omdat de boodschap al voldoende werd overgebracht (en een naverwerking de persoonlijke logische verwerking zou miskennen?).

“Poppenspel als poppenspel kan ook, je staat er van versteld hoeveel kinderen daarvan meenemen. Als het een goed stuk is moet er eigenlijk ook geen naverwerking zijn... gewoon op subliminaal niveau dat meenemen... is natuurlijk gemakkelijker gezegd dan gedaan. Ik maak me daar ook geen illusies over.” (Gert Boullart)

Enkele poppenspelers zoals Gert Boullart van ‘Theater Top’ en Paul Contryn van ‘De Maan’ wijzen er ook op dat de daling van hun productie van lesmappen in eerste instantie te verklaren is door de beperkte vraag vanuit de lerarengroep. Zij menen ook dat leerkrachten daar niet echt van wakker liggen en schoolvoorstellingen verzorgd door een (semi)professioneel theatergezelschap eerder als een uurtje ontspanning zien. Poppenspeler Dieter Vanoutrive beaamt dit.⁶⁵²

2.4.3 Adviesliteratuur

Behalve de lesmappen werd in de loop der jaren ook een behoorlijke reeks adviesliteratuur gepubliceerd. Deze staat bol van praktische tips om het poppenspel in de klas als volwaardig en zinvol spel te realiseren.⁶⁵³

De ondersteuning van de publicatie en verspreiding van dergelijke literatuur kan een directe invloed uitoefenen op de verspreiding van het poppenspel in het onderwijs.

⁶⁵¹ DEBRUYNE, H. & DEPOORTER, M-P. (1994). *Poppewijs. Een nieuwe visie op poppenspel*. Waasmunster: Didactische Service vzw, p.34.

⁶⁵² ‘Tijdens mijn contacten met de scholen en gezelschappen bleek dat er van beide kanten wel degelijk belang wordt gehecht aan nabesprekingen. De scholen reageerden telkens enthousiast op het voorstel om een aantal nabesprekingen te verzorgen bij de voorstelling die de kinderen hadden bijgewoond.’ Uit: DAVIDSON JENKENS, P. (1982). *Poppenspelletjes met kinderen. Gids voor juffie’s, ouders en andere opvoeders*. Rijkswijk: Elmar, p.120.

⁶⁵³ Zie voor meer tips:

- lesmap: De Maan: 2003-2004 De koning zonder kroon.
- OOMEN, F. & VRIENS, J. (1998). *Allemaal poppenkast*. Houten: Van Holkema & Warendorf.
- FIBBE, T. (2005). Het spel met de pop: op de hand, in de kast en op tafel. *De wereld van het jonge kind*, 33 (4), p. 106-108.
- VAN DEN BROECKE, E. (2003). “He juf, die knuffel leeft echt”. *De katholieke schoolgids*, 57 (5), p. 228-238.
- DEMEY, W. (1999). Daar heb je de poppen aan het dansen. *Zonnestraal*, 34 (23-24), omslag.

Enkele bekende en interessante documenten waarmee leerkrachten via de normaalschool kennismaakten zijn

- 'Poppenspel' (Joris Dewaele -1942)
- 'Zijt ge daar allemaal' (Joris Dewaele -1957)
- 'Klassepraktijk met poppenspel' (Leo Wuyts en Jos van Eylen - 1967)⁶⁵⁴
- 't Is poppenspel' (Louis Contryn, Paul Contryn en Pol Meel)
- '20 Poppenspelletjes voor de kleuterschool' (Mathieu Bruyninckx – 1953)

p.5 'Deze verzameling spelletjes beoogt de leerkrachten van kindertuin en lagere school hulp te bieden om het handpoppenspel te blijven beoefenen en aldus te voorkomen dat dit kostbaar ontspannings- en opvoedingsmiddel in de vergeethoek gerake.'

En internationaal

- 'How to make puppets and teach puppetry' (Margareth Beresfold -1966)

en meer recent

- 'Poppewijs' (Hendrik Debruyne - 1994)
- 'Pop-gepast' (Gert Boullart - 2005)
- brochures van onder meer Koning Kevin en Jef Coulembier

⁶⁵⁴ Zeer interessant boek. Let vooral ook op het redactiecomité: de RUG en rijksnormaalschool Gent werkten hieraan mee!

3. Besluit

In dit besluit vat ik mijn belangrijkste bevindingen in verband met de ondersteuning samen en ga ik op zoek naar mogelijkheden om die ondersteuning verder uit te bouwen.

3.1 Samenvatting

Als leerkracht poppenspel spelen in de klas is niet eenvoudig. Dit komt enerzijds door de ontwikkelingen op het gebied van ‘poppenspel’ en anderzijds door de ruimere ontwikkelingen op het pedagogische vlak, welke natuurlijk onderling verbonden zijn.

De diversiteit die het hedendaagse poppenspel typeert maakt dat de leerkracht zelf heel veel keuzes moet maken en op zoek moet gaan naar een haalbare en boeiende manier van spelen.

Daarbij moet de leerkracht, binnen het hedendaagse pedagogische discours, een begeleidende rol spelen en voortdurend een wederkerigheidsrelatie met het kind onderhouden. Men werkt ‘vom Kinde aus’ en niet hét kind, maar elk kind staat centraal. De combinatie van de eis dat een leerkracht vanuit de leefwereld van het kind moet vertrekken en de enorme heterogeniteit binnen elke klas bemoeilijkt de taak van de leerkracht.

Het pedagogische veld en de gehele samenleving verwachten ook veel van de leerkracht: hij moet én opvoeder én begeleider én organisator zijn, hij moet partner zijn met externen, met ouders, zijn collega’s, hij moet zich durven positioneren in en tegenover de maatschappij...

En een laatste factor die de taak gewicht toebrengt is de ‘deprivatisering van de opvoeding’. Dat iedereen het recht krijgt om mee te praten lijkt normaal. Maar betekent dit niet al gauw dat diegenen die zouden moeten spreken hun mond niet meer kunnen, willen of zelfs durven openen?

Vanuit de overtuiging dat de rol van de leerkracht-poppenspeler er niet gemakkelijker op is geworden onderzocht ik volgende bronnen ter ondersteuning: de opleiding, nascholing, formele documenten en concreet materiaal.

Het poppenspel maakt al sinds zijn oprichting deel uit van de leerkrachtenopleiding. Alhoewel de omvang van het poppenspelaanbod in die opleiding ongeveer constant bleef, kunnen we wel enkele evolutiepatronen onderscheiden. Deze worden ruwweg weergegeven in het volgend schema:

Vroeger	Nu
Poppenspelcursus verbonden met een bepaald vak	Poppenspelcursus geïntegreerd in een bepaald domein, een leerlijn
Doel van de cursus = - De norm aanbrengen - Bevestigen van ‘klassieke spel’-idee	Doel van de cursus = - Experimenteren - Doorprikken van ‘klassieke spel’-idee - Zoveel mogelijk prikkels aanbieden
Men spreekt over ‘poppenkast’	Men spreekt over ‘poppenspel/figurentheater’
Wel al praktijk, maar normgericht	Zowel theorie als praktijk/concrete tips

	Meer zelf spelen
Kwam vooral aan bod als de docent 'Nederlands' of 'Drama' gepassioneerd was door het spel	Meer systematisch ingevoerd Meer samenwerken met professionele poppenspelers

Zowat 15 jaar geleden werd omwille van de taakverzwaring voor de leerkracht de poppenspelvorming tot een minimum herleid. Maar het poppenspel verdween nooit volledig uit de opleiding en inmiddels werd de omvang van de cursus terug aangedikt.

Na de opleiding kunnen de leerkrachten zich nascholen in een van de vele poppenspelcursussen, die vanuit artistieke hoek (Het Firmament, Unima, EFTC, ...) of meer pedagogische hoek (Syntra, Cultureel Centrum in Neerpelt...) georganiseerd worden.

Ik meen dat de vermelding van het poppenspel in formele documenten ook een bron van ondersteuning vormt. Een eerste verwijzing naar het spel dateert uit de jaren '30. Tot aan de jaren '50 werd de poppenkast slechts vernoemd als instrument om de godsdienstige verhalen te verbeelden en dat bijna uitsluitend in het kleuteronderwijs.

Vanaf de jaren '50 groeien de officiële documenten die het poppenspel belichten voor het lager onderwijs en de normaalschool aan. Deze beweging zet zich verder door in de jaren '60-'70, gepaard gaand met een versterkte aandacht voor het spel van de kleuter zelf.

De 'formele documenten' van vandaag spreken graag over 'dramatische activiteiten', 'creativiteit' en 'expressie', maar vernoemen quasi nooit expliciet 'poppenspel'. De leerkracht-poppenspeler moet de verbinding met de ontwikkelingsdoelen en eindtermen zelf maken.

Als concreet materiaal belichtte ik enkele 'poppen(spelen)', lesmappen en adviesliteratuur. 'De poppenkoffer', een initiatief van de provincie West-Vlaanderen, wil scholen de gelegenheid bieden om poppen en bijhorende activiteiten te ontlenen. Zo ook de 'poppenbibliotheek' van het CPE in Tielt. De methode 'Dag Jules', erg populair in hedendaagse kleuterklassen, is een taalstimuleringsprogramma rond de handpop Jules.

De lesmappen die poppentheaters aanbieden behouden enkele adviezen ter voor-en naverwerking van het spel. Het succes van deze lesmappen is de laatste jaren gedaald.

Ter afronding werden nog enkele interessante literaire bronnen opgesomd.

Ondanks de genoemde ondersteuning kent het poppenspel geen onverdeeld succes in het onderwijs. Deze stelling is niet gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek, maar formuleer ik op basis van mijn moeilijke zoektocht naar leerkrachten-poppenspelers en mijn gesprekken met deze mensen.

Ik somde verschillende mogelijke oorzaken op voor de matige inburgering van het spel.

Het tijdsbestek voorbehouden voor poppenspel in de opleiding is erg miniem. Dit is te wijten aan de opkomst van de kenniseconomie⁶⁵⁵, de verruimde definitie en de taakverzwaring van de leerkracht en de tendens om het aantal contacturen in te perken binnen het hoger onderwijs.

⁶⁵⁵ 'Het is niet meer het bourgeois script dat ons denken domineert. Kinderen hebben zich losgerukt uit deze pedagogische greep en blootgesteld aan andere invloeden.

Nu is er een menselijke ego-cultus die ook ons denken over onderwijs beïnvloedt. Vooral over inhoud, wat brengt het op? Nadruk op individuele prestaties.' Uit: AELTERMAN, A. (2007). *Pedagogische componenten van het leraarschap. Algemene Inleiding*. Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent, p. 25.

Er bestaat ook nog altijd een te grote afstand tussen artistieke en pedagogische leiders en de inkapseling van het poppenspel in een bepaald domein, ‘de muzische vorming’, kent zijn voor- en nadelen.

Daarbij houdt men vaak te weinig rekening met de mogelijke ‘angst’ die student-leerkrachten ervaren. Die angst verschijnt in verschillende gedaanten: sommige leerkrachten zijn bang dat ze de leerlingen niet kunnen boeien met hun poppenspel, anderen vrezen de controle te verliezen.

De recente ontwikkelingen van het poppenspel creëren ook nieuwe vormen van angsten. Waar het spel achter de kast vooral een angst voor controleverlies teweegbracht, wekt het spel voor de kast eerder een ‘podiumangst’ op, een angst om zich voor de leerlingen belachelijk te maken.

Een interessante vraag die ik terloops al vermeldde is de vraag naar de richting van het verband: zijn de angsten slechts gevolgen of ook oorzaken van de evolutie van het spel?

De verplichte activiteiten in de opleiding kunnen deze angst en de demotivatie versterken.

Van de nascholing maakt de leerkracht-poppenspeler weinig gebruik, ondanks het grote aanbod. Dit komt misschien doordat het aanbod te duur is, niet voldoende bekend en niet aansluit bij de vraag van de cursisten.

De niet-expliciete vermelding van het poppenspel in formele documenten maakt dat leerkrachten zelf steeds op zoek moeten gaan naar een formele legitimatie van het poppenspel in de klas. De bewust gekozen ruime omschrijving van de eindtermen stelt de zelfverantwoordelijkheid van de leerkracht centraal, en dat biedt niet enkel voordelen.

Het concrete materiaal dat verschillende initiatieven willen aanbieden wordt omwille van praktische redenen (of onbekendheid?) weinig benut. Veel leerkrachten worstelen ook nog steeds met het vinden van goede scenario’s.

En ook de lesmappen konden geen succesvolle carrière behouden, volgens professionele poppenspelers vooral omdat leerkrachten hun poppenopvoering eerder als een ‘uurtje ontspanning’ beschouwen. Ik voeg daar het dalend belang dat gehecht wordt aan een degelijke voor- en naverwerking aan toe.

De adviesliteratuur ten slotte is wel aanwezig, maar onvoldoende bekend en voorhanden. Vaak is ze niet gebundeld, slechts in beperkte oplage gedrukt en verouderd.

3.2 Adviezen

Dat er nog wat schort aan de ondersteuning moge duidelijk zijn. En dat die ondersteuning van groot belang is is eveneens een evidentie. Paul Contryn meent terecht dat *er nu veel middelen zijn om werk gemakkelijker te maken, maar dat dat bij poppenspel niet het geval is*. Poppenspel is nog steeds een kunst, een vaardigheid en een opvoeding en de leerkracht-poppenspeler verdient dan ook een voldoende ondersteuning.

Ik reik graag enkele adviezen aan om deze ondersteuning te optimaliseren.

Het lijkt me in eerste instantie van groot belang dat er voldoende tijd vrijgemaakt wordt voor poppenspel in de opleiding. Leerkrachten moeten voldoende tijd en ruimte krijgen om het poppenspel als vaardigheid te oefenen en de kracht van het spel te ervaren.

De herverdeling van tijd behoeft ook een ruimere reflectie over tendensen als de 'individualisering en de economisering van het onderwijs' die de daling van het aantal contacturen bewerkstelligen en de tijd voor niet meetbare vakken inperken.

Ik wil graag ijveren voor een meer humanistische inslag, waarbij de ontwikkeling van de volledige mens (cognitief, affectief en moreel) wordt geambieerd.

“Het resultaat van poppenspel is moeilijk meetbaar. En poppenspel vraagt tijd, betrokkenheid en overgave. Als je onderwijs puur als job ziet dan zie je die mogelijkheden van poppenspel niet. Alleen als je je eigen creativiteit in figurentheater kan ontplooien...” (Paul Contryn)

De combinatie van interne en externe vorming in de opleiding zou ik verder uitbouwen omdat beide zowel de theoretische achtergrond van het poppenspel als de praktische vertaling naar de klas kunnen concretiseren. Door de beginnende leerkrachten de kracht van deze samenwerking te laten ervaren, zullen ze misschien zelf in de praktijk beroep doen op externe vormers.

Doordat het poppenspel geïntegreerd wordt aangeboden binnen een bepaald domein of een bepaalde leerlijn verliest men nooit oog voor het geheel, en dat is positief. Maar men moet dit domein voorzichtig betreden zodat beginnende leerkrachten zich het geheel eigen kunnen maken. Bij een te snelle introductie verliezen ze het overzicht, wat net niet de bedoeling is.

Ten slotte moet men in de opleiding voldoende rekening houden met de beginnende leerkracht als persoon, zijn motivatie, zijn 'zorgen' en zijn visie over poppenspel voor en na de cursus.

Volgens Fuller verenigen de 'concerns' van de beginnende leerkracht zich tijdens de eerste stappen in de praktijk vooral rond 'zichzelf als leerkracht'. Pas later verschuift dit naar 'task concerns' en 'concerns omtrent de leerlingen'.

De beginnende leerkracht is vooral bezig met vragen als: hoe kom ik hier over als leerkracht? Wat denken ze van me? Maak ik mezelf niet belachelijk?

Ze zijn in feite erg onzeker en daar moet de poppenspeldocent rekening mee houden, want een poppenspel spelen vraagt nog meer durf, inzet en creativiteit dan het hanteren van vele andere media.⁶⁵⁶

⁶⁵⁶ 'Maar vermits het een beetje durf, creativiteit en inzet van de leerkracht vraagt in het begin, worden andere activiteiten en middelen meer gebruikt.' Uit: COLLA, P. (1988). Het poppenspel heeft ook burgerrecht in de lagere school. *Pedagogisch Periodiek*, 95 (30), p. 383.

De poppenspelvorming moet erg geleidelijk worden opgebouwd en moet gedifferentieerd worden naar de student-leerkrachten, aangepast aan hun ervaring met ‘performances’. Enkel zo zal de leerkracht een zodanige band opbouwen met het spel dat hij dit spel ook durft en wil aanwenden in zijn klaspraktijk, ook als niemand anders dit van hem verlangt of hem daarin steunt.

Het lijkt me interessant om de visie van de leerlingen over de mogelijkheden van poppenspel zowel voor als na de vorming te expliciteren. Zo kan men nagaan of men er werkelijk in slaagt om de ‘klassieke poppenspelvisie’ (die vele studenten er nog op na houden, enigszins logisch gezien velen enkel klassieke poppenspelervaringen kunnen oproepen) te verruimen en kan men de leerling aanmoedigen om (eigen geconstrueerde doelen van) het spel te blijven overdenken.

Misschien zijn er meer beginnende leerkrachten dan we vermoeden niet overtuigd van de potentie van het spel in de klas.⁶⁵⁷ Eenmaal we de motivatie kennen voor dit standpunt kunnen we hen, via een ‘confrontatie-ervaring’, trachten te overtuigen van het tegendeel.

De vorming in de opleiding rondt men het best af door het belang van nascholing te benadrukken.

“De leerling is geen spons die leerstof kan opzuigen. En de leerstof evolueert enorm en ook de wijze waarop die kan worden gegeven. Als leerkrachten zich bijscholen in het gebruik van de pc en zo, waarom dan niet in poppenspel? Want het is allang niet meer hetzelfde als ‘een stukje in de kast!’” (Paul Contryn)

Als men de nascholing intenser aan de opleiding zou schakelen, zou men misschien ook een lagere kostprijs kunnen bekomen.

De nascholing op zich zou ik zeer praktijkgericht invullen. De concrete uitwerking kan gebaseerd zijn op een onderzoek naar de wijze waarop poppenspelers zich nu vaak autodidactisch vormen en een marketingonderzoek naar de noden in het veld (zoals bijvoorbeeld een cursus scenarioschrijven).

De integratie van het poppenspel in de klas wordt bespoedigd als de steun van hogerhand voelbaar is. Deze steun, van de directie, van de gemeente, de politiek, het beleid... wordt zichtbaar in officiële documenten en evenementen.

Joris Dewaele werd verboden poppenspel te spelen in de klas, tot zijn boek ‘Het poppenspel’ een groot succes bleek en poppenspel het thema werd voor de V.I.V.O.-studiedagen in Brussel in maart 1941.⁶⁵⁸

⁶⁵⁷ ‘Waarschijnlijk beschouwen niet alle onderwijsgeevenden uit het kleuteronderwijs poppenspel als een heerlijk leermiddel.’ MARTENS, C. (2005). *Hoe vind je een goed scenario voor een poppenspel?* Geraadpleegd op 26 augustus 2007 op het World Wide Web: <http://www.pbdgent.be/leerinhouden/prnpoppenspel.htm>, p. 1.

⁶⁵⁸ ‘Na enkele vertoningen kwamen wij tot de konklusie dat er iets stak in de poppenkast als amusement en leermiddel-moedertaal. We bekwamen geen toelating om de poppenkast op te stellen in de klas. Na de klasuren stelden we de poppenkast op bij ons thuis.’ Uit: DEWAELE, J. (s.d.) *Autobiografie*. Onuitgegeven, p. 4. ‘Om alle moeilijkheden te vermijden, vroegen we aan den schoolbestuurder de toelating tot het opstellen onzer poppenkast. Hij vaardigde een verbod uit. Gemeentebestuur en Inspectie gaven ook de verlangde toelating niet. Verzet wakkert aan en giet olie op het vuur.’ Uit: DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 8.

‘Een goed jaar voor het verschijnen van ons boek “Poppenspel” kregen we, ongevraagd nu, toelating om de poppenkast op te stellen in klas en te spelen, ook voor de andere klassen.’ Uit: DEWAELE, J. (s.d.) *Autobiografie*. Onuitgegeven, p. 12.

‘Sinds de V.I.V.O –studiedagen over poppenspel te Brussel gehouden, maart 1941, bekwamen we de toelating in klas de poppenkast op te stellen.’ Uit: DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren, p. 8.

Ook nu meen ik dat leerkrachten gemakkelijker de pop als medium zouden hanteren als dit meer in formele documenten wordt aangeraden. Natuurlijk, door de bewust gekozen ruime formulering van de eindtermen (en de economisch-technocratische visie niet te vergeten), lijkt het erg onwaarschijnlijk dat het poppenspel op korte termijn expliciet in de eindtermen zal worden vermeld. Maar misschien zou een accentuering van deze vaak vergeten werkvorm in (wetenschappelijk) pedagogische tijdschriften, in leerplannen of op pedagogische studiedagen de legitimatie van het spel in de klas wel bevorderen.

Behalve theorieën en veel tips moet men ook het aanbieden van concreet materiaal verder uitbouwen.⁶⁵⁹ Dat de bestaande initiatieven geen onverdeeld succes zijn, mag geen reden zijn om de pogingen te staken maar moet integendeel de drang aanwakkeren om deze projecten te verbeteren. De hindernissen naar het succes waren eerder praktisch van aard, en dus overwinbaar.

Naast poppen zou ik ook scenario's en handleidingen (met nevenactiviteiten en introductiemogelijkheden van het spel in de klas⁶⁶⁰) aanreiken.

“In Tsjechië bestaat een soort fabriek die poppen maakt op bestelling van de scholen. Ze geven ook tijdschriftjes en brochures uit waarin scripts staan en al de poppen kunnen ze tegen een schappelijke prijs kopen in die fabriek.

In heel wat klassen speelt men nog steeds met dat traditionele setje, dat remt de drang tot experimenteren en leidt steeds tot dezelfde scenario's over een koning, een opgesloten prinsesje, een stoute heks of wolf, etc.” (Paul Contryn)

Het interessantst lijkt me om de leerkrachten zelf dit concrete materiaal te laten vervaardigen tijdens hun opleiding. Zo hebben ze bij hun eerste praktijkervaringen direct iets in handen, waarmee ze bovendien erg vertrouwd zijn.

Materiaal dat de leerkrachten niet zelf construeerden moet beschikken over een gedetailleerde uitwerking en afwerking en een niet te prescriptief karakter. De leerkracht moet het materiaal gemakkelijk kunnen toepassen in zijn unieke klas.

Leerkrachten moeten in de opleiding of nascholing ook...

- de mogelijkheden van een lesmap erkennen
- leren omgaan met lesmappen
- ze leren aanpassen aan een bepaalde klas- en lessituatie
- of ze zelf leren opstellen (= het invullen van de ruwbouw). Als ze eenmaal zelf een lesmap kunnen opstellen, zullen ze deze misschien gemakkelijker hanteren in de praktijk

Leerkrachten moeten weten wat je als leerkracht aan de voorbereiding en verwerking van de voorstelling kunt doen en hoe je ouders op de hoogte kunt brengen van de inhoud van de voorstelling.⁶⁶¹

⁶⁵⁹ Bijvoorbeeld: Het boek 'DEBRUYNE, H. & DEPOORTER, M-P. (1994). *Poppewijs. Een nieuwe visie op poppenspel*. Waasmunster: Didactische Service vzw' combineert theoretische bevindingen met praktische tips en het aanreiken van concreet materiaal, en dit is positief.

⁶⁶⁰ Bijvoorbeeld de poppenhoek van juf Katrien Van De Putte.

⁶⁶¹ BROEREN, C. (1992). Poppentheater. *De wereld van het jonge kind*, 19 (6), p. 183-184.

Men moet vanuit de opleiding maar ook vanuit de ruimere educatieve en artistieke omgeving de literatuur omtrent poppenspel bundelen en beschikbaar stellen voor leerkrachten-poppenspelers. Men hanteert veelal verouderde literatuur in de opleiding en de uitgave van nieuwe literatuur (waarin zowel theoretische onderzoeken als beschrijvingen van ‘best practices’ een plaats toebehoren) wordt niet sterk genoeg ondersteund en verspreid. Hiervoor lijkt me een nauwere en openhartige samenwerking tussen artistieke en pedagogische deskundigen onontbeerlijk.

“Er is een nieuw tijdschrift in de maak bij De Maan en het Firmament dat zich niet alleen wil richten naar professionelen (want die weten er meestal al veel van) maar ook naar het ruimere publiek. En niet alleen naar kleuterleidsters maar ook naar andere leerkrachten.”
(Paul Contryn)

Ten slotte wil ik graag opmerken dat de ondersteuning van de leerkracht-poppenspeler niet enkel een taak is voor de pedagogische en artistieke vormingscentra, maar gedragen moet worden door alle maatschappelijke domeinen, waartussen tot op de dag van vandaag bitter weinig dialoog bestaat.

DEEL V: Spanningen

Zoals al aangegeven in Deel III evolueert het pedagogische poppenspel in relatie tot andere maatschappelijke ontwikkelingen en fenomenen.

In dit laatste grote onderdeel focus ik op de ‘spanning’ die deze verbondenheid met zich meebrengt via een uiteenzetting van de relatie tussen het poppenspel en ‘de nieuwe media’ enerzijds en ‘het artistieke en traditionele poppenspel’ anderzijds.

1. Poppenspel en nieuwe media

De televisie werd bij haar geboorte en verspreiding omstreeks de jaren ‘50 (net zoals de radio en andere media trouwens) beschouwd als een nieuw middel tot volksontwikkeling en schiep zodoende hoge verwachtingen.

Het pedagogisch getinte poppenspel bleef niet bij de pakken zitten en ging al gauw ‘on air’. In de kinderprogrammatie van de BRT is steeds de pop aanwezig geweest dankzij Bob Davidse en Miel Lensen (Tik Tak). Kraakje het eekhoortje stond Tante Terry bij. Janneke en Mieke, hondje Bob en zeker Mon en Tuur van de melkbrigade hebben de Vlaamse jeugd heel wat bijgebracht. Later nemen Pim en Pinkie en de Droedels (figurentheater Tientelientje – Bart Dejaegher), Pa Stisj en Pistasj (Theater taptoe), Paulus de Boskabouter (aangekocht uit Nederland), het poppentheater Hopla (voorloper van het Mechels stadspoppentheater, inmiddels herdoopt tot figurentheater De Maan, opgericht 1948) en het poppentheater Maaïke uit Limburg deze taak over. Er wordt in die beginperiode ook vaak gespeeld met de striphelden, zoals Kuifje en Suske en Wiske.^{662 663}

Hoe en waarom het poppenspel en de televisie elkaar zo snel vonden staat niet vast: is het de lage kostprijs van het poppenspel? Of de eenvoud die goed overkwam op tv? Misschien de overeenkomst tussen de poppenkast en de tv-kast? De mogelijkheden van poppenspel in tegenstelling tot het werken met menselijke acteurs?

Enerzijds is de verbinding tussen het poppenspel en de televisie logisch, want ze hebben een aantal zaken gemeen. Ze zijn allebei tegelijkertijd creaties van de illusie en verbeelding en vehikels voor praktische ‘knowhow’ en diepere gedachten.⁶⁶⁴ Ze richten zich ook tot

⁶⁶² Plakboek: *Onze vriendjes de marionetten voorgesteld door Pino, de wonderbare geschiedenis der marionetten van de oorspang tot nu*, p.24.

⁶⁶³ Dieter Vanoutrive vult dit rijtje aan: “*Ook poppentheater Nele kwam op televisie. En niet te vergeten, Rik en Rietje: de avonturen van twee kinderen, door een verteller gebracht en geïllustreerd met marionettenspel. Vreemd dat dit voorbeeld zelden of nooit aangehaald wordt.*”

⁶⁶⁴ ‘Puppetry and television have a lot in common, both being creatures of illusion and imagination as well as vehicles for practical know-how and deeper thought.’ Uit: TILROE, R. (1981). *Puppetry and Television*. Ontario: Puppetry association Publishing Company. p. 7.

‘Het schaduwspel is een pre-form of television.’ Uit: TILROE, R. (1981). *Puppetry and Television*. Ontario: Puppetry association Publishing Company, p. 41.

hetzelfde publiek en behielden zeker in het begin min of meer eenzelfde doelen. Ook op het vlak van de dramaturgie en vorm kunnen we gelijkenissen schetsen.⁶⁶⁵

Aan de andere kant is die verbinding een zeer eigenaardig feit. Want de kern van het poppenspel, de interactie, is bij de televisie zo goed als afwezig

Toch werd poppenspel vertoond op televisie, en met succes. Volgens mij heeft dit vooral te maken met de intrinsieke waarde van het poppenspel tot bevordering van ontwikkeling. Men wist dat het poppenspel (vooral) de kinderen zou aanspreken en erin zou slagen 'plezier' en 'onderricht' te koppelen.

De succesreeks Sesamstraat vormde vanaf de jaren '70 een duidelijk voorbeeld van deze dubbele beweging: enerzijds sterk geworteld zijn binnen het onderwijscurriculum, met aandacht voor de entertainmentfactor in het leren anderzijds. 'The clever use of Muppets and animation helped to bring the educational curriculum to life.'⁶⁶⁶

Sesamstraat houdt duidelijk educatieve doelen voor ogen, houdt rekening met de ontwikkelingen in het onderzoeksgebied (psychologie en pedagogie) en biedt materialen en suggesties aan leerkrachten om de programma's beter te gebruiken in de klas.

Dit laatste wijst ook op de potentie van televisie om de kracht van het poppenspel te verspreiden. Via de televisie wordt het poppenspel in huiskamers van leerkrachten en andere opvoeders binnengebracht. Deze zien de kracht van het poppenspel en beseffen dat zij dit ook zelf kunnen spelen voor hun leerlingen. Zo sijpelen dingen door naar de klas.⁶⁶⁷

De houdingen tegenover het medium televisie en haar relatie met het poppenspel waren echter niet altijd zo positief. Elk medium verandert en doet immers veranderen.

Een nieuw medium schudt de bestaande media door elkaar

De opkomst van een nieuw medium gaat steeds gepaard met opwinding en achterdocht. Dat was zo bij de uitvinding van 'het schrift' tot aan die van 'de computer'.

Ook het beeldscherm werd met een dubbel gevoel onthaald. Sommigen zagen het als heil, anderen als oorden van verderf (katholieken⁶⁶⁸).

Bij de intrede van een nieuw medium moeten de bestaande media zich herschikken. De opkomst van de televisie en de cinema had een enorme impact op het hele mediacircuit, waaronder ook het poppenspel. De televisie en cinema tekenden voor een ruim aanbod van

⁶⁶⁵ DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen 'poppentheater in Vlaanderen'*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 56.

⁶⁶⁶ 'Sesamstraat bestaat sinds 1969. Het werd toen gelanceerd als educatief televisieprogramma voor kansarme kinderen in de Verenigde Staten van Amerika. Jim Henson, die in 1990 overleed, is de geestelijke vader van the Muppet Show. In 1976 kwam Sesamstraat naar Nederland.' Uit: J.B. (1995). Bij de verjaardag van een aardappel en een wortel, *Figurentheaterkrant*, 12, p. 16-17.

Zie meer: SCHEIRIS, I. (2001). The Muppets. *Figureuro*, 8 (2), p. 3-7. en NEIRYNCK, F., et al. (1995). Sesamstraatkijkers zijn kreatievere schoolkinderen. *Figureuro*, 2 (3), p. 4.

⁶⁶⁷ Koen Crul geeft nog enkele voorbeelden: "Tik Tak bijvoorbeeld. Dat is zo eenvoudig. Mensen denken poppenspel dat moet ingewikkeld zijn. Maar in Tik Tak zien ze dat het ook zeer simpel kan werken. Die kracht zit in die eenvoud. Of bijvoorbeeld LEJO. Een poppenspeler die popjes maakt met zijn vingers. Die heeft af en toe een item in Sesamstraat en ik vermoed dat ooit ook wel een leerkracht daar iets mee zal doen."

⁶⁶⁸ DEPAEPE, M. (2000). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven-Deusden: Acco, p. 164.

vermaak, waardoor het poppenspel ofwel zijn publiek elders moest zoeken, ofwel het medium moest integreren in zijn aanbod.⁶⁶⁹

Het zoeken naar een ‘ander publiek’ uitte zich vooral in een nog sterkere visering van de doelgroep ‘kinderen’.

“Zo’n 200 jaar terug was het poppenspel op het marktplein misschien het enige van cultuur dat mensen in lange tijd te zien kregen. Vanaf na de Tweede Oorlog werd door de opkomst van tv en radio het figurentheater verdrongen. Dus ging Nonkel Fons voor de kinderen spelen.” (Paul Contryn)

Het zoeken naar een samengaan van deze twee media mondde in de eerste plaats uit in het vertonen van poppenspelen op de televisie.

Deze integratie ‘poppenspel → televisie’ stelde enkele nieuwe eisen aan het poppenspel, wat de (technische) uiterlijke evolutie van de pop beïnvloedde. Enkele voorbeelden: men werkt op tv vooral met close-ups, dus moeten de poppengezichten gedetailleerd en nauwgezet zijn afgewerkt. De aan- of afwezigheid van wenkbrauwen maakt al een groot verschil. Dit verklaart ook de populariteit van expressieve bepoppen (zoals in *The Muppet Show* of *Sesamstraat*) op tv. Nog mooier wordt het als niet alleen de monden maar ook de ogen of andere gelaatsdelen kunnen bewegen, waarmee Jan Vanhaute ook heeft geëxperimenteerd. Ook de kleuren zijn zeer belangrijk. Waar Louis Contryn stelt dat oranje het beste ‘pakt’ in het echt, zou ik persoonlijk niet veel oranje op het scherm doen aantreden. Gebruik je je kleurrijke poppen uit de echte poppenkast, dan zal het scherm al snel te chaotisch en vol lijken. De grootte van de poppen kan gevarieerd worden door de camerastand, je moet verschillende gelijkaardige poppen maken om ze ‘fris’ te houden⁶⁷⁰, enzovoort.

Ik kan me voorstellen dat niet alle poppenspelers deze eisen zomaar erkenden. Jan Vanhaute illustreert dit met een korte anekdote over Bart Dejaegher:

“Evolutie poppenkast op de televisie... Bart had dat gelijk niet mee, ik ga daarin eerlijk zijn. Hij wou ooit dat ik voor een uitzending op televisie poppen maakte met hele grote koppen. En ik zei: maar dat is onnozél, want op tv zie je niet hoe groot die poppen zijn. Als ze je kleine poppen inzoomen ga je dat even groot zien. Dat begreep hij niet.” (Jan Vanhaute)

Maar deze integratie bood ook heel wat mogelijkheden aan het poppenspel om zelfstandig en creatief te groeien en het genre tot een hoger niveau te verheffen.⁶⁷¹ Poppen sieren sindsdien het scherm in vele verscheidene programma’s: kinderprogramma’s zoals de *Grote Boze Wolf Show* en *Liegebeest* (broers Jan en Marc Maillard, theater Froefroe Antwerpen), maar ook programma’s voor ouderen zoals *Starwars*.

⁶⁶⁹ ‘Voor het volkspoppentheater waren de jaren rond 1900 het begin van een diepe malaise. Het was een tijd van dynamische technische ontwikkelingen. De cinema was in opmars en die werd een geduchte concurrent. Tekenend is, hoe er in de dertiger jaren in Zuid-Duitsland een marionettenspeler was, die als toegift na het poppendrama op een afgedankte projector nog een Amerikaanse wildwestfilm draaide.’ Uit: PAËRL, H. (1987). *Heerekrintjes: over Jan Klaassen en Katrijn en hun buitenlandse soortgenoten*. Veenendaal: Gaade, p.179.

⁶⁷⁰ ‘Tv puppets may have to be designed differently from stage puppets, and you may have to clone your characters in order to keep them fresh.’ Uit: TILROE, R. (1981). *Puppetry and Television*. Ontario: Puppetry association Publishing Company, p. 11.

⁶⁷¹ ‘Bijvoorbeeld *Sesamstraat*: wel een goede combinatie, mix verheft het juist tot een hoger niveau; een ander genre.’ Uit: TILROE, R. (1981). *Puppetry and Television*. Ontario: Puppetry association Publishing Company, p. 41.

Ik denk hierbij ook onmiddellijk aan de prachtige Tsjechische poppenfilms van de grote meester Jiri Trnka. Hij is een van de eersten die het belang heeft ingezien van de technische middelen die hij ter beschikking kreeg, en heeft die concreet gebruikt.⁶⁷²

Er zijn twee soorten poppenfilms: ofwel heeft de pop geen eigen bewegingsmogelijkheden en moet je dus ontzettend geduldig te werk gaan, ofwel heeft de pop wel bewegingsmogelijkheden en moet de film zich aanpassen aan de specifieke uitdrukkingvormen van de pop.⁶⁷³

De omgekeerde tendens ‘televisie → poppenspel’ of het beeld integreren in het spel, werd pas veel later gegeneraliseerd. Dit past binnen het kader van de hedendaagse multimediale figurentheaters die de verbinding tussen verschillende media benadrukken.

Op het Landjuweel in Gent zag ik vorig jaar de voorstelling ‘Soldatenhart’ van Gert Boullart, waarin heel wat video- en geluidsfragmenten aan bod komen.

“Video vind ik een fantastisch HULPmedium, maar je moet er niet te veel filmpjes mee draaien. We noemen onszelf een multimediaal theater... met video heb je ook narratief heel wat meer mogelijkheden, bijvoorbeeld het tinnen soldaatje dat uit het raam valt op straat... Televisie is geen bedreiging want het biedt ons heel wat mogelijkheden. Maar het ‘live element’ is natuurlijk niet te vergelijken met wat je op scherm ziet.” (Gert Boullart)

En in Ieper zag ik tijdens het Internationaal Figurentheaterfestival een voorstelling die volledig live digitaal werd bestuurd. Er kwamen dus enkel beeldprojecties en geen poppen aan te pas.⁶⁷⁴

Ik ondersteun de mening van mijn belangrijkste bron bij dit hoofdstuk ‘Puppetry and television by Robert Tilroe’. Dit boek pleit voor een open verstandhouding tussen poppentheaters en televisiemakers. De auteurs willen de onwetendheid opheffen zodat poppenspelers en televisiemakers hun relatie kunnen versterken. Men wil ook aantonen dat poppenspel op tv meer kan zijn dan ‘een korte act in een kindershow met grote afzichtige poppen die veel praten’. Dit vind ik een zeer belangrijk gegeven. Poppenspel en televisie beïnvloeden mekaar, en die invloed erkennen moet niet automatisch uitmonden in die invloed zomaar aanvaarden. Men moet de invloed kritisch benaderen en nooit de zoektocht naar verheffing via verenigde krachten staken.⁶⁷⁵

Een nieuw medium schudt de mens door elkaar

⁶⁷² TILROE, R. (1981). *Puppetry and Television*. Ontario: Puppetry association Publishing Company, p. 38.

⁶⁷³ ‘Deze poppenfilms zijn niet nieuw. Al in de jaren 30 kwamen ze op tv en in Zürich vierden ze in 1966 al het bestaan van 20 jaar poppenfilm.’ Uit: TRNKA, J. (1966). *20 Jahre Puppenfilm*. Zürich: Kunstgewerbemuseum, p. 16.

⁶⁷⁴ ‘Ook in het poppenspel ‘krantenjongens’ van Freek Neirynek wordt gebruik gemaakt van een allround media aanbod.’ Uit: EPPERZEEL, J. (1987). *School en theater; de duizendvoudige ervaring van ‘Teater Taptoe’*. *Persoon en Gemeenschap*, 40 (3), p. 507.

Over de integratie van techniek in poppenspel staat een mooi hoofdstuk in volgend boek (voor de normaalschool): ANTHEUNIS, G. (1973). *Vlaams poppentoneel, gisteren, vandaag en morgen, psychologische en pedagogische implicaties, schooljaar 1973-74*. Gent: Rijkstechnische Normaalschool, p. 34 e.v. Daarin trachten verschillende poppenspelers onder andere volgende vragen te beantwoorden:

zal de techniek (op band spelen, lichteffecten, video gebruiken) het poppenspel verarmen of verrijken?

⁶⁷⁵ ‘The size of the tv-screen will also affect the future of puppetry – wall-sized pictures open up all kinds of interesting possibilities. Greater flexibility of movement may also result in new uses of space and time.’ Uit: TILROE, R. (1981). *Puppetry and Television*. Ontario: Puppetry association Publishing Company, p. 38.

Een nieuw medium maakt ook een nieuwe mens, met wie de wereld en de bestaande media moeten leren omgaan.

Vele theoretici proberen deze nieuwe mens te vatten door hem af te schilderen tegenover een vorige generatie of hem te beschrijven als product van een ‘omwenteling’. Prensky schetst de afstand tussen de generaties met de termen ‘digital natives’ en ‘digital immigrants’. Deze theorie stelt dat diegenen die in de digitale wereld zijn opgegroeid (the natives) een andere hersenstructuur zouden hebben ontwikkeld dan diegenen die het digitale niet met de paplepel ontvingen (the immigrants).

Televisie zou wat W. J. Thomas Mitchell ‘the pictorial turn’ noemt⁶⁷⁶ bewerkstelligen. The pictorial turn wijst op het toenemende belang van het beeld in de huidige informatie- en communicatiemaatschappij en naar de wijdverspreide angst voor deze ontwikkeling.⁶⁷⁷

Mensen van deze tijd zijn zeer beeldgericht. Shorter (1974) spreekt over de opkomst van de ‘sensate culture’ na 1950, een cultuur gevoed door concrete zintuiglijke indrukken. Deze cultuur zou een buitengewone aandacht voor het uiterlijke, de lichaamstaal, hypes en de uitstraling teweegbrengen en zou geconcretiseerde en herkenbare boodschappen nodig maken omdat de mens gevoeliger reageert op visuele en orale prikkels dan op teksten en ideeën die een beroep doen op het abstractievermogen.⁶⁷⁸

We worden dagelijks getraind op het verwerken en het begrijpen van beelden. Bij velen bestaat de angst dat ‘het beeld’ ‘het woord’ van zijn historische troon zal stoten. Deze angst uit zich in kritieken die de opdringerige (en overal aanwezige) beeldcultuur willen inperken. Dit uit zich ook enigszins in het poppenspel. Het beeld stond en staat zeer centraal in het poppenspel, maar er wordt steeds meer bezonnen over de verwaarlozing van de tekst en het verhaal. Er wordt zelfs gediscussieerd over de noodzaak aan een schrijversschool in Vlaanderen (en of de nadruk op het beeld niet rechtstreeks en nogal gemakzuchtig volgt uit het immense tekort aan goede tekstschrijvers?). De volgende ‘concern’ stelt ‘de angst om het woord te verliezen door de televisie’ eigenlijk zeer concreet: *‘Het medium televisie slokt vandaag de dag enorm veel op en je moet maar tijdig de mensen vinden die elke dag zinvolle scenario’s produceren.’*⁶⁷⁹

Ooit hoopte men dat de televisie het ideale medium was voor educatie, maar tv-makers kozen voor de wereld van –tainments als entertainment en (hoogstens) edutainment of infotainment. Het expliciete educatieve programma werd na korte tijd geschrapt.⁶⁸⁰

⁶⁷⁶ Opgesteld naar analogie met the linguistic turn van Richard Rorty waarmee deze verwijst naar de overweldigende invloed van taalconstructies op het gedachtegoed van de moderne samenleving. Zie: GOEGEBEUR, A. (2004). *Audiovisuele vorming in het Vlaamse onderwijs*. Gent: IAK vzw, p. 16.

⁶⁷⁷ ‘The anxiety that the power of images may finally destroy even their creators and manipulators.’ Uit: GOEGEBEUR, A. (2004). *Audiovisuele vorming in het Vlaamse onderwijs*. Gent: IAK vzw, p. 17.

⁶⁷⁸ KNULST, W. (1995). *Podiumkunsten in een tijdperk van afstandsbediening: onderzoek naar achtergronden van veranderingen in de omvang en samenstelling van het podiumpubliek sinds de jaren vijftig*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau; Den Haag: VUGA, p. 128.

⁶⁷⁹ VAN MULLEM, M. (1995). Het landjuweel voor Poppen- en Figurentheater met het éne been in de professionaliteit... Een gesprek met een opmerkelijke laureaat, *Figurentheaterkrant*, 12 (1), p. 11.

⁶⁸⁰ “In ‘58 kochten veel mensen een tv om de wereldtentoonstelling te zien. In het begin was de tv vooral opvoedend, nu is het allemaal entertainment. Of infotainment. De schooltelevisie bijvoorbeeld is helemaal weggefallen.” (Jef Coulembier)

In tijdschrift ‘De opvoeder’: verschillende malen overzicht van wat er allemaal op de televisie verschijnt en wat je in onderwijs kan gebruiken. Zie onder meer: (1983) Overzicht van de Vlaamse & Nederlandse radio en televisie. *De opvoeder*, 80 (2), p. 26-27.

‘Sedert enkele jaren heeft de televisie in veel scholen burgerrecht verworven. De onderwijs televisie is een algemeen aanvaard medium in het basisonderwijs geworden. De nationale zenders in ons land zoals bijna overal elders besteden enkele uren om bepaalde onderwerpen in verband met het leerprogramma, in het lager en

Dit vormt op zich geen probleem voor het poppenspel, integendeel, elke figurant uit de pedagogische poppenkast zou zich kunnen profileren als mascotte van ‘edutainment’. Dit wil zeggen gekoppeld aan het onderwijscurriculum maar met aandacht voor de entertainmentfactor.

Maar doordat niemand kan of kon zeggen wat nu precies entertainment is (niet dat men ‘educatief ‘ kan definiëren, maar een aflijning blijkt hier wel gemakkelijker?) werd de televisie ontdaan van zijn grenzen. Terwijl op het podium van (poppen)theaters nog op puriteinse wijze geleuterd werd (niet over, maar rond seks en geweld), toonde de televisie alles... aan iedereen.

Televisie brengt groepen mensen, ideeën, feiten en beelden in ‘contact’, bewust, onbewust, gewenst of niet. Kinderen krijgen na hun kinderuurtje als toetje een brokje volwassenenkost.⁶⁸¹

Deze ongeremde informatiebeschikbaarheid voor kinderen wordt vaak geproblematiseerd. Postman (1983) stelt dat deze algemene toegankelijkheid de traditionele afstand tussen volwassenen en kinderen doet vervagen en het kind aldus ‘verdwijnt’. Het kind komt erg vroeg in contact met volwassen thema’s. Dit is problematisch omdat het niet de tijd gekregen heeft om zich die volwassen cultuur eigen te maken.⁶⁸²

Het poppenspel moe(s)t dit onder ogen zien. De leefwereld van kinderen is grondig veranderd door de nieuwe media (televisie, computer, gsm, enzovoort.)⁶⁸³ en de informatie die ze zo

secundair onderwijs in het blikveld van de leerlingen te brengen.’ Uit: VAN EYCK, M. (1972). *Schooltelevisie. De opvoeder*, 69(12), p. 242.

⁶⁸¹ ‘Television removes barriers that once divided people of different ages and reading abilities into different social situations. The widespread use of television is equivalent to a broad social decision to allow young children to be present at wars and funerals, courtships and seductions, criminal plots and cocktail parties.’ Uit: GOEGEBEUR, A. (2004). *Audiovisuele vorming in het Vlaamse onderwijs*. Gent: IAK vzw, p. 32.

⁶⁸² NOTEBAERT, T. (2006). *Het mondige kind verbeeld: een exploratieve analyse van kindbeelden in het hedendaagse jeugdtheater*. Onuitgegeven proefschrift. Gent: Universiteit Gent, p. 15.

Zie meer VAN STEENBERGHE, E. (2003). *Groot toneel: teksten over jeugdtheater*. Antwerpen: Bebuquin, p. 107.

‘Stephen Kline bijvoorbeeld hanteert het beeld van de Tuin van Eden, waarbij volgens hem de kinderen ‘Out of the Garden’, uit het paradijs verdreven zijn. Enerzijds doelt hij hiermee op het gegeven dat kinderen hun vrije tijd steeds meer binnenshuis en met allerlei hoogtechnologisch speelgoed doorbrengen. Anderzijds, op een meer symbolisch niveau, wil hij aangeven hoe kinderen door de toenemende blootstelling aan volwassen thema’s al op vroegere leeftijd de Tuin van Eden verlaten. De meeste stemmen gewagen van een kindzijn in crisis. Kinderen zouden niet langer kinderen kunnen zijn, waarbij men zelfs een verdwijnen van het kindzijn suggereert (Postman, 1983). Veiligheid en onschuld- eeuwenlang metaforen voor een gelukkig kindzijn- hebben plaats gemaakt voor geweld, agressie en seksualiteit. De televisie en het internet openbaren geheimen, maken publiek wat tot voor kort privé was. De angst leeft dat- door de minder scherpe afbakening van de verschillende levensfasen- de samenleving op termijn zal bestaan uit kindse volwassenen en vroegrijpe kinderen, of dat kinderen en jongeren nooit verantwoordelijke volwassenen zullen worden en het gezag van ouderen nooit zullen leren aanvaarden. Het ‘kindzijn in crisis’ verhaal is doorgaans ook het verhaal van de pedagogische praktijk. De pedagogiek lijkt de abrupte overgang van de ‘tuin der onschuld’ naar de publieke media, met hun inherente dosis seks, geweld en grofheid moeilijk te verteren. Niet alleen omdat zo een eind gemaakt wordt aan de gebruikelijke censuur van pedagogen die zelf oordelen wat goed en slecht is voor het kind, maar ook omdat het hen de controle over opvoeding doet verliezen. Eén van de meest opvallende rode draden in de kritieken op de sterke aanwezigheid van allerlei nieuwe media in de leefwereld van kinderen is de presentatie van kinderen en jongeren als een overwegend passief publiek dat gemakkelijk te beïnvloeden is. Olesen (2000) omschrijft deze benadering van kindzijn studies als essentialistisch: men legt een te sterke klemtoon op het onderscheid tussen kinderen en volwassenen. De kindfase is in die zin niet meer dan een overgangsfase.’ Uit: VANOBBBERGEN, B. (2003). *Commercialisering van de leefwereld van kinderen*. Geraadpleegd op 7 november 2006 op het World Wide Web: <http://www.ugent.be/nl/nieuwsagenda/persberichten/archief/2003/>, p. 1.

verkrijgen. Deze verandering komt er natuurlijk niet alleen door de nieuwe media, maar ze oefenen wel een belangrijke invloed uit.⁶⁸⁴

In dit verband wordt vaak verwezen naar de link met de hedendaagse commercialisatie-greep. De televisie promoot niet alleen het succes van de pop maar kan deze (en dus ook de naïviteit van het kind) commercieel gaan uitbuiten.⁶⁸⁵

En ook dit wordt geproblematiseerd vanuit de volgens mij terechte concerns over de kloof tussen het opleggen van een consumentenrol en het aanleren van verantwoord consumeren⁶⁸⁶ en het misbruiken van de zo geëerde mondigheid van het kind.⁶⁸⁷

De televisieprogramma's kennen een hoge graad van technische perfectie. Er wordt steeds weer gestreefd naar het wow-effect. De digitale computertechnieken en 'special effects' worden continu aangescherpt.

Dit zou de mensen in zekere zin verwend maken. Ik vermoedde dat deze drang naar perfectie zich zou weerspiegelen in een meer afkeurende houding van kinderen tegen het vaak niet technisch hoogstaande poppenspel in de klas en in een poging vanuit het artistieke poppenspel om deze techniciteit te evenaren. Mijn vermoedens raadden maar deels de waarheid.

Ik vroeg verschillende mensen die in klasverband poppenspel spelen naar de drang naar perfectie bij hun leerlingen tijdens het poppenspel. De antwoorden zijn divers. Sommigen menen dat kinderen daarin sterk zijn geëvolueerd en nu telkens gulzig iets nieuws willen smaken. Maar de meesten beweren dat poppenspel niet perfect of technisch hoogstaand moet zijn om zijn doel te bereiken. De charme van het spel is juist zijn eenvoudige, onperfecte karakter.⁶⁸⁸

“De laatste jaren moet je afkomen met een wow-effect, iets dat ze nog nooit gezien of gehoord hadden, anders mocht je het vergeten, zeker in een derde kleuterklas.

De afstand van cultuur brengen in een huisgezin is groot. En je moet voor iedereen iets brengen. Want er zitten daar superbegaafden en superzwakken tussen.

Het visuele is groter geworden in de loop van de tijd. En dat is ook door het aanbod van alle visuele prikkels. Het was allemaal eenvoudiger vroeger, nu wordt er meer verlangd van details, attribootjes... dat was vroeger niet nodig voordat een kind bevredigd was. Door

⁶⁸⁴ 'Patty Valkenburg bevestigt in 'Beeldschermkinderen. Theorieën over Kind en Media (2002) dat die veranderingen (= meer kind/minder kind) parallel lopen met de opkomst van nieuwe media die, veel meer dan de geschreven media, de jeugd blootstellen aan inhouden voor volwassenen, maar dat de nieuwe media niet de enige oorzaak zijn van die veranderingen.' Uit: GOEGEBEUR, A. (2004). *Audiovisuele vorming in het Vlaamse onderwijs*. Gent: IAK vzw, p. 34 -35.

⁶⁸⁵ "Waar we niet onderuit kunnen is de onwaarschijnlijke opdringerigheid van de beeldcultuur. De hete adem van Samson en Gert zit ons in de nek. Hoe gaan we om met de hele gecommmercialiseerde kinderwereld rondom ons?" (Jo Roets) In: VAN STEENBERGHE, E. (2003). *Groot toneel: teksten over jeugdtheater*. Antwerpen: Bebuquin, p. 32.

⁶⁸⁶ BREYNE, M., CLAERHOUT, S., DEMETS, L. & PHILIPPE, J. (2004). *Opvoeding en Maatschappij: 'een wederzijdse en continue beïnvloeding*. Onuitgegeven, p. 12.

⁶⁸⁷ NOTEBAERT, T. (2006). *Het mondige kind verbeeld: een exploratieve analyse van kindbeelden in het hedendaagse jeugdtheater*. Onuitgegeven proefschrift. Gent: Universiteit Gent, p. 25.

⁶⁸⁸ 'Voor kleuters in onze gemechaniseerde en vertechniseerde wereld, waar zoveel vanzelf gaat en waar de volwassene zozeer streeft naar volmaaktheid op technisch gebied, kan het alleen maar verfrissend en heilzaam zijn, als zij ook geconfronteerd worden met het eenvoudige, het primitieve, het echt-genoeglijke en -gezellige, dat geen pretenties heeft.' DE JAGER, W. & NIJKAMP, W. M. (1965). De poppenkast in de kleuterschool. *De wereld van de kleuter*, (4), p. 8.

'Film, radio en televisie hebben de kinderen in technisch opzicht verwend: het gebodene wordt feilloos uitgevoerd. En toch wordt de kleuter telkens weer geboeid door het niet feilloos, vaak aan techniek te wensen overlatende poppenkastspel van de leidster.' DE JAGER, W. & NIJKAMP, W. M. (1965). De poppenkast in de kleuterschool. *De wereld van de kleuter*, (4), p. 5.

media maar ook door alles om ons heen, bijvoorbeeld een groot warenhuis (wat een aanbod van kleuren, van materialen en prikkels). Dat weerspiegelt zich. Eenvoudige poppenkast zal niet meer zo inslaan. Ik zou nu moeten poppenkast spelen als zoveel jaar terug, dat is niet meer zo goed.” (Maria Vervisch)

“Ik denk niet dat kinderen steeds meer verwachten. Ik heb ervaren dat als je daar met een gewoon konijntje afkomt dat dat direct alle harten steelt. Ik geloof niet dat we moeten de media na-apen.

Bart Dejaegher gebruikte in een stuk ooit een heksenketel met echte rook. Dat gaf veel effect, maar dat maakte de kinderen eigenlijk niet zoveel uit. Ik denk dat het eenvoudige nog altijd het beste werkt (demonstreert dit door een olifantje te vormen met zijn vijf vingers).” (Jef Coulembier)

Het hedendaagse professionele poppenspel maakt wel vaak gebruik van nieuwe media zoals televisie om zijn voorstelling te verheffen. Men streeft naar perfectie, net zoals bij elk ander medium. Maar die technische perfectie kan ook in die ene beweging van de speler liggen, zijn blote hand die perfect een olifant nabootst. Het eenvoudige poppen-spel kan geïntegreerd worden in een grootse wereld van digitale machinerie.

Sommigen vreesden en vrezen dat het poppenspel die enorme kracht van de televisie (veel sterker dan verwacht!) niet zou overleven.⁶⁸⁹ Deze vrees is volgens mij onterecht. Alhoewel ik geen onderzoek verrichtte naar het percentage poppentheaterbezoekers in België of de frequentie van poppenspelen in de klas, voel ik dat het poppenspel leeft, binnen en buiten de klas.

Daarbij meen ik dat het poppenspel enkele krachten bezit die de televisie niet kan evenaren.

Interactie

Poppenspel is directe interactie, de televisie is dat niet. De kracht van het poppenspel ‘live’ is de uitgelokte betrokkenheid van het publiek en het besef onder het publiek dat zij echt mogen meespelen.⁶⁹⁰

In tegenstelling tot bij (poppenspel op)⁶⁹¹ televisie of een gewone vertelling heeft de reactie van de kijker effect op het spel en is er een voortdurende wisselwerking tussen speler en publiek.

Een poppenkastverhaal is direct⁶⁹² en een vorm van actieve ontspanning.

Het is een sociaal gebeuren omdat het poppenspel een samenhang kan creëren waarin het publiek, de spelers en de poppen allemaal betrokken zijn, niet in aparte werelden die naar een koud scherm kijken, maar allemaal samen in één ruimte. Hier is warmte aanwezig.⁶⁹³

⁶⁸⁹ “Want er is een tijd geweest dat ik zei ‘nu is het gedaan met de poppenkast, want nu hebben we een televisiekast’. En ik toonde dat ook expliciet: ik zette een televisie in de poppenkast.” (Jef Coulembier)

⁶⁹⁰ Zie ook: ‘De kunst van het theater bestaat niet zonder het meeleven van het publiek en dit zowel bij het scheppingsproces als bij de uitbeelding ervan in zijn aanwezigheid. Een toneelwerk krijgt pas vaste vorm bij de actieve deelneming van het publiek.’ CONTRYN, J. (s.d.). *Een en ander over de psychologische, pedagogische en artistieke waarde van het poppenspel voor het kind*. Mechelen: Het Poppenspel, 8.

‘De poppenspeler heeft een voordeel dat zij allen kennen, een bron van macht en sterkte die cinema en televisie nooit zullen hebben. Het is het natuurlijk contact, het onverwachte en eenmalige.’ FRANCIS, P. (1998). De figurentheaterspeler en zijn/haar relatie tot kinderen. *Figeuuro*, 5 (1), p. 10.

⁶⁹¹ “Zelfs de kinderen in de opnamestudio zagen het poppenspel niet live.” (Jan Vanhaute)

⁶⁹² DULFER, A. (1989). Spelen in de poppenkast. *De wereld van het jonge kind*, 16 (8), p. 234.

⁶⁹³ PAËRL, H. & VAN DETH, F. (1981). *De theaterpop en iets van zijn geschiedenis*. Weesp: Heureka, p. 10.

Die interactie, dat onverwachte en dat eenmalige is de kern van het poppenspel. Ik had het geluk om dit jaar een poppenspel bij te wonen (waarvan ik naam en uitvoerder achterwege laat) met zo'n 50 jaar ervaring, prachtige decors en belichting, schitterende poppen, mooie accessoires, een leuk verhaal, muziek, en versnapering... Het was, met alle respect, het flauwste poppenspel dat ik ooit zag, doordat op geen enkele manier met het publiek werd geïnterageerd, beeldelijk noch tekstueel. Het staat vast: Samson kijken is leuk, zijn show bijwonen fantastisch.

Rust

Een tweede kracht van poppenspel is iets dat in veel van mijn gesprekken met kleuterleidsters aan bod kwam.

Poppenspel maakt de kinderen in de klas rustig. Kinderen zijn onderhevig aan heel wat prikkels. Die prikkels zijn erg talrijk en zijn oppervlakkig of worden oppervlakkig verwerkt. Een file auto's, het overaanbod in de supermarkt, de televisie en het oneindige lawaai van deze wereld zijn ervaringen waar we allen onrustig van worden. De geïnterviewde kleuterjuffen menen dat het overaanbod aan prikkels een belangrijke verstoring kan zijn van de gemoedstoestand van het kind en de klas.

Poppenspel kan tot rust brengen door het aanbrenge van diepere prikkels en tijd om die prikkels op een rustige manier te verwerken.⁶⁹⁴ Hier wordt het gevaar vermeden dat het te snelle verloop van de handeling de aandacht en assimilatie van het kind zal remmen en zijn natuurlijke neiging tot fragmentarisch begrip zal bevorderen. Het poppenspel bezit een rustiger ritme dan de film of de vertelling. Er treden veelal minder personages in op (zeker als je werkt met een vaste kenpop die allerlei avonturen beleeft), de intrige is minder complex en blijft door de beperktheid van de hulpmiddelen en de primitieve opzet van het geheel meestal ook beter binnen het begripsvermogen dan de vertelling, die dikwijls te zeer wordt uitgesponnen.⁶⁹⁵ De rust die het spel brengt kan volgens mij ook te maken hebben met de vereenzelviging van het kind met de pop, die meer natuurlijk zou verlopen dan de vereenzelviging van het kind met een te weinig verbeeld personage uit een verhaal of een te sterk verbeeld personage van op de tv.⁶⁹⁶

Dit rustige ritme, de spanning die het opdrijft en de voortdurende beweeglijkheid van de figuren, zorgen dat de kinderen, geleidelijk en intens, met de handeling van het verhaal meeleven, meevoelen en meespelen.⁶⁹⁷

“Met poppenspel kun je even de tijd doen stilstaan. En als de tijd stil staat, dan kun je denken, en dat is iets wat te weinig gebeurt.” (Jef Coulembier)

“Poppenspel mag niet verloren gaan, want het is zo rustgevend...Het is de sleutel dat ‘het kind nog kind mag zijn’. Kinderen worden vandaag enorm onrustig door een te veel aan

⁶⁹⁴ ‘Juist in deze tijd van veel verwarrende indrukken kan een dergelijk simpel spelletje een rustpunt betekenen, waar het kind zelf om gaat vragen, als hij gemerkt heeft, dat hij er iets aangenaams door beleefde.’ DE JAGER, W. & NIJKAMP, W. M. (1965). De poppenkast in de kleuterschool. *De wereld van de kleuter*, (4), p. 25.

⁶⁹⁵ DE JAGER, W. & NIJKAMP, W. M. (1965). De poppenkast in de kleuterschool. *De wereld van de kleuter*, (4), p. 5.

⁶⁹⁶ DE JAGER, W. & NIJKAMP, W. M. (1965). De poppenkast in de kleuterschool. *De wereld van de kleuter*, (4), p. 6.

⁶⁹⁷ CONTRYN, J. (s.d.). *Een en ander over de psychologische, pedagogische en artistieke waarde van het poppenspel voor het kind*. Mechelen: Het Poppenspel, p. 9.

prikkels, poppenkast brengt rust, is gemoedelijk gezellig, huiselijke warmte... Het biedt traag prikkels aan zodat deze optimaal kunnen verwerkt worden.” (Maria Vervisch)

2. Traditioneel - artistiek - pedagogisch poppenspel

Sinds de romantiek kunnen we zoals beschreven in het inleidend hoofdstuk drie tendensen onderscheiden binnen het poppenspel:

- de folkloristische tendens
- de pedagogische tendens
- de artistieke tendens

Belangrijk is om te beseffen dat deze drie tendensen innig maar ook fragiel met elkaar verbonden zijn. Ik verduidelijk met een beeld: stel dat de 20^{ste} eeuw een glooiend landschap was, dan zijn deze drie tendensen drie stromingen, die putten uit dezelfde bron en stromen naar dezelfde zee, maar niet langs eenzelfde pad en met eenzelfde snelheid vloeien. Daarbij lopen ze niet onafhankelijk parallel maar kruisen ze elkaar meermaals wat woelige wateren oplevert.

In wat volgt tracht ik de spanningsdriehoek ‘artistiek poppenspel-pedagogisch poppenspel-folkloristisch poppenspel’ en de mogelijke verzoening tussen de verschillende tendensen te illustreren.⁶⁹⁸

2.1 Spanning traditioneel–pedagogisch

Een korte verklaring van ‘het traditionele poppenspel’, voor het opzoeken van spanningen, is hier gerechtvaardigd.

Het traditionele (of volks)poppenspel verwijst naar het poppenspel gegroeid uit het volk. Daarbij put men uit het traditioneel erfgoed. Men reconstrueert het oude, overgeleverde repertoire en creëert nieuwe stukken in dezelfde stijl.

Een belangrijk kenmerk van het traditionele repertoire is de aanwezigheid van een of meerdere traditionele figuren, die in elk stuk een centrale rol spelen.⁶⁹⁹

De meeste landen hebben één hoofdpersonage in hun volkspoppenspel: Nederland heeft Jan Klaassen, Engeland Punch and Judy, Frankrijk Polichinelle en later Guignol, Duitsland Hanswurst die later verdreven werd door Kasperle, Italië Pulcinella, Rusland zijn Petrouschka, enzovoort.

België heeft dit niet. Er bestaat geen Belgische nationale pop (alhoewel sommigen hier vroeger luidkeels ‘Tijl’ riepen). Toch bestaat er een Belgische poppenspeltraditie. Elke streek

⁶⁹⁸ Ik moet ook opmerken dat deze indeling een handig theoretisch model is, maar dat deze theorie de werkelijkheid niet steeds eer aandoet.

“Jouw onderscheid tussen traditioneel, artistiek en pedagogisch poppenspel lijkt mij zeer sterk gebaseerd op wat soms wat smalend de “kottekenstheorie” wordt genoemd; je moet er rekening mee houden dat deze theorie door praktijkmensen soms sterk gecontesteerd wordt. Ze is natuurlijk zeer handig om te gebruiken in een studie als die van u, maar mijn inziens vermeld je ook best duidelijk dat het een handig theoretisch model is maar er nogal wat kritiek op mogelijk is.” (Dieter Vanoutrive)

⁶⁹⁹ VANDEMEULEBROEKE, J. (1986). *Situatieschets van het poppentheater in Vlaanderen*. Een onderzoek in opdracht van het Vlaams verbond voor poppenspel, p. 24.

behiel zijn eigen figuurtje waardoor er nu verschillende bekende poppen zijn in België, sterk verbonden aan hun geboorteplaats. In Gent leeft Pierke, in Antwerpen de Neus, Woltje woont in Brussel en Tchanchès in Luik. Tijn Uilenspiegel (een veel jongere pop) kon men destijds vooral terugvinden in Hasselt, Tienen en Mechelen. Al deze figuren hebben gemeenschappelijke karaktertrekken. Ze zijn doorgaans guitig, halen streken uit maar ze zijn eerlijk en goed van inborst, ze nemen het op voor de zwakken, en bestrijden én overwinnen de slechteriken. Het publiek kan zich daarmee identificeren.⁷⁰⁰



De vier helden van België. Van links naar rechts: Woltje van Brussel, Pierke van Gent, Tchanchès van Luik en De Neus van Antwerpen.

Figuur 18

In voorgaande hoofdstukken besprak ik reeds hoe sterk het pedagogische poppenspel bij zijn ontstaan met het traditionele poppenspel verbonden was. Typisch volkse figuren en verhalen werden zonder schroom maar met censurering vertaald naar een pedagogische context.

De pop werd getemd en manieren aangeleerd, zijn taal werd geschaafd en zijn verhaal verfraaid. Deze normalisering speelde een belangrijke rol bij het verval van het ‘echte volkse poppenspel’. Niet alleen de nieuwe mogelijkheden tot vermaak, zoals de film en de jazzmuziek, maar ook de school en de opvoeding groeiden de naïviteit, de ruwheid van het spreken, beweging en vormen van het Poesje boven het hoofd en Marnix Gijsen schreef in 1929: ‘het Poesje is dood.’⁷⁰¹

Na deze periode van verval kende het traditioneel poppenspel een revival, maar deze wordt niet door iedereen als een volwaardige revival erkend. Het traditioneel poppenspel was immers door pedagogische en andere inzichten voorgoed ontdaan van zijn bruut karakter.

⁷⁰⁰ VANDEMEULEBROEKE, J. (1986). *Situatieschets van het poppentheater in Vlaanderen*. Een onderzoek in opdracht van het Vlaams verbond voor poppenspel, p. 25.

Zie meer:

Voor heel de geschiedenis van de verschillende traditionele poppen Zie: D’HONDT, M. (1971). *Het traditionele poppenspel in België*. In: (1971) *Internationaal poppenfestival*. Amsterdam: Muller’s Drukkerij.

‘De traditionele poppenspelen beantwoorden aan een behoefte, omdat zij aan de verlangens van het volk ziel en gestalte konden geven, omdat deze manifestaties de geest van hun tijd weerspiegelden en in een vorm waren gegoten die paste bij de geestelijke gesteldheid, de sociale en maatschappelijke omstandigheden waarin hun publiek, hun Volk verkeerde.’ Uit: CONTRYN, J. *Panorama van het poppenspel in Vlaanderen, commentaar bij een reeks dia’s*. Mechelen: School voor poppenspel, punt 18.

⁷⁰¹ CONTRYN, J.(s.d.). *Panorama van het poppenspel in Vlaanderen, commentaar bij een reeks dia’s*. Mechelen: School voor poppenspel, punt 26.

Vandaag wordt nog steeds poppenspel gespeeld op basis van traditionele gronden. Het is maar zeer de vraag of we deze als traditioneel poppenspel kunnen bestempelen.⁷⁰² Mij lijkt het belangrijk dat deze discussie positief wordt gevoerd vanuit een zoeken naar de oerkracht van dit spel.

De spanning tussen het pedagogische en traditionele spel komt vaak tot uiting in scherpe kritiek. Zo wordt door de traditionalisten vaak aangehaald dat de pedagogiek het poppenspel verarmde tot een moralistisch lesje.⁷⁰³

Maar ook aan de andere zijde klinkt kritiek. De volksboeken werden bijvoorbeeld veroordeeld tot minderwaardige lectuur⁷⁰⁴ en het pedagogische poppenspel werd en wordt aangezien als een hinderpaal in de ontwikkeling van het kind en het spel.

“Folklore kan ook een hinderpaal zijn. Dat roepen en zo ‘daar is de heks’ dat komt uit dat volkse poppenspel (Pierke Pierlala⁷⁰⁵ en Poesjenellekelders) en dat is vertaald geweest naar een pedagogische context. Met als gevolg dat dit nu zodanig ingebakken zit bij mensen dat ze geen andere vorm van interactie kennen of durven uiten.” (Koen Crul)

“Wij zullen niet gemakkelijk studenten sturen naar Pierke⁷⁰⁶ bijvoorbeeld. Niet omdat dat niet goed is, maar omdat wij ze willen sturen naar niet klassiek poppenspel, naar iets vernieuwends, iets anders, iets poëtisch; Dat is folklore, dat heeft zijn waarde, maar ik vind dat niet zo geschikt voor kleine kinderen. En het is zelfs niet eens altijd bedoeld voor kinderen omdat dat zoveel doorsteek heeft in politiek.” (Jos De Backer)

Wat me hierbij opvalt, is dat de reacties van zowel ‘de traditionalisten’ als van ‘de pedagogen’ lang na de feiten vloeien. Het lijkt alsof men nu pas kan reflecteren op de impact van het pedagogische poppenspel op het traditionele poppenspel en vice versa, hoe sterk de greep vanuit het onderwijs op dat volkse was en hoe ingrijpend de pedagogisering in het

⁷⁰² Moet de traditie in ere blijven of mag de traditie aangepast worden aan het tijds kader en mogen we dat dan nog traditie noemen? Bijvoorbeeld polemieken rond Pierke: ‘Ze gebruiken traditionele elementen als vertrekpunt, voedingsbodems om nieuwe stukken te creëren, wat niet in dank wordt afgenomen door traditionalistische spelers.’ Uit: VANDEMEULENBROEKE, J. (1986). *Situatieschets van het poppentheater in Vlaanderen*. Een onderzoek in opdracht van het Vlaams verbond voor poppenspel, p. 14.

“Wat door meer moderne poppenspelers in vraag gesteld wordt/werd is het feit dat traditionele poppenspelers nieuwe stukken maakten op basis van oude ingrediënten.” (Dieter Vanoutrive)

‘Het is de bedoeling van het MSPT de Uilenspiegel uit de volksboeken te laten herleven in een milieu en in omstandigheden die het kind vandaag begrijpt en die passen in zijn verbeeldingswereld. De grofheden en wreedheden die destijds tot het normale levenspatroon behoorden zijn uiteraard uitgesloten. Uilenspiegel is evenmin de loonarbeider die zich verzet tegen zijn uitbuitende patroon bij de aanvang van de eerste stedelijke gemeenschappen maar hij bleef wel de schalk die de menselijke gebreken bespot en die zijn van alle tijden. Hij richt zich tegen iedereen die dom, verwaand of zelfgenoegzaam is en steeds trekt hij aan het langste eind.’ Uit: CONTRYN, L. (1988). *Tijl Uilenspiegel. Begeleidingsmap bij de voorstelling van het Mechels Stadspoppentheater*. s.l: s.n., p. 6.

⁷⁰³ ‘Ik ben blij dat het poppenspel het niveau van Jan Klaassen en Katrijn ontgroeid is. Die twee waren toch maar ontsproten aan het brein van onderwijzers die deze straatpoppenkast in het onderwijs gingen gebruiken. Jan en Trijn horen echter op straat en werden binnen vier muren tot bloedeloze, verlepte moralistjes.’

Uit: ‘Jan Klaassen en Katrijn zijn maar verlepte moralistjes’. *Wij poppenspelers*, 40 (1), p. 10.

⁷⁰⁴ CONTRYN, L. (1988). *Tijl Uilenspiegel. Begeleidingsmap bij de voorstelling van het Mechels Stadspoppentheater*. s.l: s.n., p. 3.

⁷⁰⁵ Koen Crul bedoelt hier in feite Pierke en niet Pierke Pierlala.

⁷⁰⁶ Jos De Backer bedoelt hier in feite Pierke Pierlala en niet Pierke. De verwarring tssen deze twee poppen is groot.

algemeen. Men begint zich eindelijk vragen te stellen⁷⁰⁷ en bezint zich over de langverwachte ontvoogding van beide spelen.

⁷⁰⁷ Men stelt zich vragen over de waarde van het hedendaagse traditionele poppenspel en zijn relatie met de pedagogie. Wat is traditioneel poppenspel eigenlijk: wat maakt het tot traditioneel spel? Zie meer: THIELEMANS, J. (1996). Voorzitter Vlaamse adviesraad over kinder-, jeugd- en figurentheater aan het woord. *Figuro*, 3 (5), 4.

Discussie tussen de verschillende Pierkes van Gent: de één is voor volwassenen, de ander voor kinderen en door verwarring krijgen ze beiden minder publiek?

“Is het vooral vanuit gemakzucht dat men dingen uit het volkspoppenspel overnam in de klas? Kent het personeel in het onderwijs misschien niets anders?” (Dieter Vanoutrive)

2.2 Spanning artistiek-pedagogisch

De nauwe relatie tussen het artistieke en het pedagogische poppenspel stuurde de ontwikkeling van beide. In sommige gevallen wordt deze sturing als positief gepercipieerd.

Het theater oefent een invloed uit op het artistieke poppentheater, wat op zijn beurt het poppenspel in de klas beïnvloedt. Dat men in de klas nu ‘figurentheater’ speelt in plaats van ‘poppenkast’ hangt samen met ontwikkelingen in het artistieke (poppen)theater. Zoals eerder vermeld zijn het vooral de anti-illusionistische Brechtiaanse stroming (met als centraal principe het Verfremdungseffect⁷⁰⁸) en de drang naar vernieuwing en het experimenteren met het overschrijden van de grenzen tussen verschillende kunstdisciplines uit de jaren ‘60⁷⁰⁹ die hieraan ten gronde liggen. Het figurentheater beweegt zich van de theaterzaal naar de klas. Zolang dit samengaat met respect voor alle soorten poppenspel (ook voor het spelen in een traditionele kast) vind ik dit een verrijkende ontwikkeling.

Een andere mogelijke positieve invloed is die van de artistieke-technische ontwikkelingen. Toen Bart Dejaegher voor het eerst naar Tsjechië ging, werd hij er –naar eigen zeggen– omver geblazen door de technisch-hoogstaande poppenspelpoppen. De ontmoeting van Bart en Jan met de artistieke poppenpelers Serge Obrastzov (Rusland) en Otto Masek (Tsjechië) zijn het begin van een nieuw hoofdstuk van poppentheater Tientelientje. Na de confrontatie met de Tsjechische mogelijkheden tot produceren van poppen zouden hun poppen nooit meer dezelfde zijn.

Het pedagogische poppenspel kan in bepaalde gevallen meeprofiteren van het experimenteren met materialen, technieken en media in het artistieke poppentheater.

Maar die invloed van het artistieke en pedagogische poppenspel zorgde ook voor heel wat spanning.

Door de opkomst van het pedagogische poppenspel kreeg de reputatie van het artistieke poppenspel een ferme deuk. Met het pedagogische poppenspel groeide het idee dat poppenspel voor kinderen en hobbyisten was⁷¹⁰. Tuur Devens stelt dat de ontwikkeling van het pedagogische op zich een serieuze rem op de artistieke ontplooiing zette.⁷¹¹

⁷⁰⁸ Zie onder meer: DEVENS, T. (2004). *De vijfde wand: reflecties over figurentheater en circustheater*. Gent: Pro Art, p. 6.

Het Verfremdungseffect staat voor een bevreemdende manier van spelen, acteren en ensceneren. Auteurs kunnen uit hun rol stappen, een verteller kondigt al aan wat er gaat gebeuren, er zijn liederen, er is geen toneelgordijn om te laten zien dat het theater is, dat er gespeeld wordt, de spots staan zichtbaar, je ziet de technici het decor wisselen, je ziet acteurs meehelpen, enzovoort. Het doorbreken van de vierde wand als anti-illusionistisch vervreemdingsmechanisme.

⁷⁰⁹ De jaren ‘60 luidden een periode in van massaal politiek activisme en democratiseringsbewegingen. Normen en waarden veranderden zo explosief, dat zij de maatschappij in al haar geledingen aangingen. Overal was de drang tot vernieuwing voelbaar en verandering merkbaar. Het theater spatte uiteen in een variëteit van nieuwe vormen, waarbij ook de grenzen tussen de verschillende kunstdisciplines werden overschreden.’ Uit: ALKEMA, H., ATTINGER, E., BOER, C., ZONNEVELD, L. & VAN ROSSEM, N. (red.). (1994). *Bewogen beelden. Poppen-, beeldend- en objecttheater sinds 1945*. Amsterdam: Theater Instituut Nederland. p. 31.

⁷¹⁰ ‘Eerste klas kunstenaars, dichters en dramaturgen hadden geen interesse meer voor deze naar de laagste plaats van de theaterhiërarchie gezakte kunstdiscipline.’ Uit: DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen ‘poppentheater in Vlaanderen’*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 24

⁷¹¹ ‘Toen de onderwijzers poppenspel als pedagogisch middel hadden ontdekt, was in één klap het idee gevestigd dat poppenspel voor kinderen was. Tal van hobbyisten begaven zich op dit pad. Maar dat dit ook maar iets te maken had met het wezen van poppenspel als kunstvorm was een misvatting, net als wel het zeer curieuze geval

De boodschap van menig kunstenaar aan pedagogen was tot voor kort dan ook erg duidelijk: “Ik durf stellen dat het kindertheater, als kunst of als spel, uit de handen van pedagogen moet genomen worden.”⁷¹² Toch zijn ook deze kritieken enigszins geluwd.

*“Het is geen neerkijken op. Het zijn twee verschillende werelden, we moeten de breedte van poppenspel aanbieden! Er zitten heel wat leerkrachten in de school voor poppenspel.” (Freek Neiryndck)*⁷¹³

Deze spanning kan je niet eenvoudig opheffen en zal in se altijd aanwezig blijven.

Het artistieke poppenspel heeft immers een experimentele functie en moet conceptueel blijven werken. Het artistieke poppenspel moet vooruit; zelfs al mondt dit uit in een achteruitgang. Vaak is er geen tijd om de intenties en doelen vooraf secuur te bepalen. Die worden uit het experiment gedistilleerd en achteraf verfijnd.

Het pedagogische poppenspel gaat ook vooruit, maar veel trager en voorzichtiger. Experimenteren binnen het onderwijs kan, maar slechts in zeer beperkte mate. Alles wordt gepland en overdacht. Geen enkele intentie niet neergeschreven. Een experiment heeft tijd en ruimte nodig om onverwacht te kunnen opdagen.

Twee uitspraken van Jef Coulebrier concretiseren deze spanning.

“We gaan met kinderen naar professioneel poppenspel kijken maar die spanning zal altijd een beetje blijven. We gaan niet naar het toneel om daar twee blote konten te zien.”

“Ik feliciteerde Joke van Leeuwen met haar leesboekjes, die geschreven zijn in grote en kleine letters. Ze antwoordde me: ‘ik hoef geen felicitaties van een pedagoog. Jij vindt dat belangrijk, maar ik heb dat zomaar gedaan. Jij geeft daar reden aan...’ Maar dat is mijn werk natuurlijk, kijken wat het doet met de kinderen.” (Jef Coulebrier)

Ik vraag me ook af in welke mate je de spanning tussen het artistieke en het pedagogische theater niet kunt herleiden tot het eeuwenoude dispuut tussen ‘de professional’ en ‘de amateur’.⁷¹⁴ Opmerkelijk veel amateur-poppenspelers staan in het onderwijs⁷¹⁵ en er is in de poppenwereld altijd al sprake geweest van onenigheid tussen broodspelers en amateurs.⁷¹⁶

uit de jaren dertig toen Henri Nolles zijn poppenspelen voor de radio ‘vertoonde’. Uit: ALKEMA, H., ATTINGER, E., BOER, C., ZONNEVELD, L. & VAN ROSSEM, N. (red.). (1994). *Bewogen beelden. Poppen-, beeldend- en objecttheater sinds 1945*. Amsterdam: Theater Instituut Nederland. p. 17.

⁷¹¹ ‘De educatieve stukken hebben jarenlang hun creatieve diensten bewezen op scholen, maar voor de ontwikkeling zijn ze niet interessant geweest.’ Uit: ALKEMA, H., ATTINGER, E., BOER, C., ZONNEVELD, L. & VAN ROSSEM, N. (red.). (1994). *Bewogen beelden. Poppen-, beeldend- en objecttheater sinds 1945*. Amsterdam: Theater Instituut Nederland, p. 16.

⁷¹² Zie ook de kritische uiteenzetting van Willem Elias over de plaats van poppenspel in de vorming. In: VAN STEENBERGHE, E. (2003). *Groot toneel: teksten over jeugdtheater*. Antwerpen: Bebuquin, p.53

En de satirische tekst van Freek Neiryndck over leerkrachten die willen poppenspel spelen in de klas. In: NEIRYNCK, F. (2005). *Schuin rechttuit*. Heusden: Honest Arts Movement vzw, p. 65-67.

⁷¹³ Groot verschil met zijn uitspraken in de bijtende tekst in zijn boek ‘schuin rechttuit’ over de leerkracht die poppenspeler wil worden. (zie vorige voetnoot).

⁷¹⁴ Of nog verregaander terug te brengen is tot het verschil tussen man en vrouw: Opmerkelijk: zoveel kleuterjuffen die spelen, maar als je kijkt naar professionele gezelschappen, veelal mannen (geen hedendaagse cijfers: wel verwijzen naar inventarisatie van poppen spelen in 1985-1986 VANDEMEULEBROEKE, J. (1986). *Situatieschets van het poppentheater in Vlaanderen*. Een onderzoek in opdracht van het Vlaams verbond voor poppenspel. p. 8.

⁷¹⁵ VANDEMEULEBROEKE, J. (1986). *Situatieschets van het poppentheater in Vlaanderen*. Een onderzoek in opdracht van het Vlaams verbond voor poppenspel, p. 8-9.

⁷¹⁶ NEUSCHÜTZ, K. (1986). *Laat de poppen leven: over kinderen, poppen en poppenspel*. Zeist: Christoffor, p. 10.

2.3 Spanning artistiek-traditioneel

Ook het volkspoppenspel en het kunstfigurentheater hebben elkaar door de tijden heen wederzijds beïnvloed.⁷¹⁷ Door de opkomst van de abstracte kunst treden behalve de zeer menselijke traditionele theaterpoppen ook poppen op die visueel geen enkele binding meer hebben met het menselijke uiterlijk.

Tussen het artistieke en het traditionele poppenspel leeft er vanzelfsprekend ook een bepaalde spanning.

Het artistieke poppentheater in Vlaanderen was in het begin van de 20^{ste} eeuw niet zo aanwezig als in andere landen omdat de avant-gardekunstenaars al hun energie staken in de redding van de Poesjen.⁷¹⁸

Het voortdurende zoeken naar nieuwe combinaties, technieken en spelen van het artistieke theater staat ook in schril contrast met het eerder behouden folklorespel dat vooral een bepaalde continuering beoogt. Artistiek professionele poppenspelers zoals Paul Contryn bevestigen dat deze druk om te experimenteren soms erg groot is. Alhoewel men ervan overtuigd is dat sommige -zelfs zeer traditionele- dingen goed werken, voelt men zich gedwongen om steeds weer iets nieuws op de markt te brengen.

“De druk in het artistieke theater om vooruit te hollen is enorm. Maar Bart Dejeagher hield zich bewust vast aan dat traditionele. En dan voel je wel de druk van buitenaf ja... je wordt bijvoorbeeld niet meer gevraagd op festivals.” (Christiane Pecceu en Paula Lewyllie)

Ik dacht een laatste illustratie van deze spanning te vinden in het pamflet verspreid op de persconferentie naar aanleiding van de oprichting van het Spelleke van Drie Kluiten door Freek Neiryck en Luc Debruycker, toenmalige poppenspelers bij het professionele poppentheater Teater Taptoe. Ik citeer hieruit graag een fragment waaruit de zogenaamde minachting van het artistieke gezelschap voor het folkloristische poppenspel blijkt.

‘De raad van Bestuur van Teater Taptoe vzw kan het niet langer aanzien hoe twee van zijn medewerkers, die daarenboven nog een deel van het gezelschap in hun zog meesleuren, de nationale en internationale reputatie van ons Teater, voortdurend en bij herhaling verloederen met het opvoeren van populistische spektakels à la Pierke Pierlala. Met hun Pierke Pierlala-bedoening opteren beide heren voor spektakelruimtes die de standing van het Taptoegezelschap allerminst sieren: cafés, kelders, zolders...’⁷¹⁹

Gelukkig wees poppenspeler Dieter Vanoutrive me erop dat de tekst van dit pamflet echter ironisch bedoeld was. Taptoe had namelijk een negatieve evaluatie gekregen in het kader van een subsidieaanvraag omdat een jurylid toevallig een voorstelling van Pierke Pierlala had gezien en Taptoe dus niet bepaald vernieuwend had genoemd. Om die reden werden de volkse spektakels afgesplitst naar het ‘Spelleke van Drie Kluiten’. De tekst was dus ironisch bedoeld om het subsidiebeleid van de overheid te hekelen.

⁷¹⁷ MARSEILLE, J. (2004). Volkspoppenspel bewijst springlevend te zijn. *Figuro*, 11 (3), p. 8.

⁷¹⁸ DEVENS, T. (2004). *De vijfde wand: reflecties over figurentheater en circustheater*. Gent: Pro Art, p. 61.

⁷¹⁹ PENNING, E. (1988). *De touwtjes los, de wereld in. Twintig jaar teater Taptoe*. Gent: Cultureel Jaarboek.

2.4 Naar een verzoening?

Het moge duidelijk zijn dat de drie tendensen elkaar in de 20^{ste} eeuw gestuurd hebben. Dat er spanningen waren en zijn is logisch. Een zoektocht naar een eigen identiteit en een volwaardige plaats in de artistieke, folkloristische of pedagogische wereld brengt steeds kritiek en distantiëring (civilisatietheorie van Elias) met zich mee. De groei van ieder wezen gaat gepaard met een spel van loslaten en vasthouden. Spanningen zullen er volgens mij ook altijd bestaan en zijn in feite ook essentieel. Het houdt als het ware de spelers scherp en vergemakkelijkt in die zin ook een positionering in de erg brede maatschappij.

Ik meen wel dat de drie tendensen op een punt zijn gekomen dat hun identiteitsvorming ten eerste in een ruimte van respect en begrip kan plaatsvinden en ten tweede geen excuus meer kan vormen om de toenadering van de ander te weigeren.

Ik pleit voor een verzoening in de zin van ‘open communicatie’ en ‘erkennen van een gedeeld verleden’, niet tot het vormen van een eenheidsworst. Dit is geen nieuwe gedachte, maar werd reeds eerder uitgesproken.⁷²⁰

Ik ging op zoek naar de maatschappelijke verspreiding van mijn geponeerde stelling en stuitte op verschillende grote en kleine initiatieven die de ‘verzoening’ tussen de verschillende soorten poppenspel illustreren.

Samenwerking binnen de lerarenopleiding

In het CRFMAIS (Centre Régional de Formation des Maîtres de l’Adaptation et de l’Intégration Scolaire) de Strasbourg geeft Francois Lazaro regelmatig stages. Niet zo speciaal, ware het niet dat Lazaro een befaamd poppenspeler is, directeur van de Compagnie Francois lazaro/théâtre, espace, marionnette (Paris) en tevens leraar aan de Ecole supérieure Nationale des Arts de la Marionnette (Charleville-Mézières).

Ook in Vlaanderen worden de professionele poppenspelers uitgenodigd om stages en opleidingen te verzorgen binnen de lerarenopleidingen. Deze samenwerking tussen de pedagogische en artistieke wereld is de laatste decennia sterk gegroeid. In 1983 werd in Neerpelt aan deze samenwerking zelf een volledig colloquium gewijd, vanuit de aangevoelde behoefte aan meer contact.⁷²¹

⁷²⁰ ‘Wil het poppentheater in Vlaanderen niet verder stagneren, dan moeten m.i. poppenspelers vanuit alle genres elkaar vinden, ervan uitgaande dat elk genre, zij het traditioneel, animatie of theater, binnen of buiten de kast... zijn specifieke waarde heeft (mits het goed beoefend kan worden). Een open dialoog kan de horizon verruimen en ertoe bijdragen de verscheidenheid aan poppentheatervormen verder te profileren en te ontplooiën.’
VANDEMEULEBROEKE, J. (1986). *Situatieschets van het poppentheater in Vlaanderen*. Een onderzoek in opdracht van het Vlaams verbond voor poppenspel, p. 35.

⁷²¹ Kernidee: In het kleuter- lager, middelbaar en normaalonderwijs bestaat een uitgesproken en dringende behoefte aan meer informatie over en samenwerking met de praktijk van het poppentheater.

Besluit:

- op gang brengen van een dynamisch contact met het oog op doelgerichte uitwisseling van informatie tussen leerkrachten en poppenspeler
- een grondige aanpak van de opleiding zowel in kleuter, lagere en middelbare normaalscholen om in directe samenwerking met vakmensen uit het poppentheater, poppenspel een volwaardige plaats te geven. Tevens dienen verschillende vormen van bijscholing ingebouwd.
- Dat er eindelijk ernstig werk wordt gemaakt van een degelijke opleiding tot docent dramatische vorming en tot beroepsopspeler

Poppenspel in de klas en artistiek en traditioneel poppenspel

“Als de gelegenheid zich voordoet, gaan we wel eens kijken naar een professioneel poppenspel, voor de kinderen is dit erg ontspannend.” (Roselinde Kino)

“We gaan zeker kijken naar professionele poppenspelen, als ontspanning. Gewoon even genieten. Als een kind veel poppenspel ziet nu dan zal dat later ook meer leven in zijn volwassenenwereld. Er moet een goed evenwicht zijn tussen het spel in en buiten de klas.” (Leen Debrabander)

Leerkrachten menen dat naast het poppenspel in de klas ook ruimte voorzien moet worden om naar artistieke of traditionele poppenspelen te kijken. Ze zien dit eerder als een vorm van ontspanning maar achten het daarom niet minderwaardig dan de eigen pedagogisch getinte poppenspelen in de klas. De artistieke of traditionele poppenspelen laten het kind genieten en brengen het in contact met kunst en erfgoed, waardoor het een waardevolle aanvulling is op het eigen beperkte poppenspel.

Alle traditionele en artistieke theaters die schoolvoorstellingen spelen staan ook open voor feedback vanuit de school en de leerlingen.

Sommige theaters ontwerpen zelf lesmappen als instrument voor de voor- en nabespreking van de voorstelling in de klas. Dit op zich demonstreert al de bereidheid om *samen* de voorstellingsbeleving van het kind te optimaliseren. In bepaalde lesmappen (van onder andere De Maan- toen nog MSPT) staat bovendien vermeld dat scholen hun bedenkingen (specifiek op die lesmappen) mogen opsturen. Hieruit blijkt ook ‘de erkenning van de ander zijn kunnen’ en ‘de openheid om van elkaar te leren’.

De ontwikkeling van artistiek- en traditioneel-pedagogische poppentheaters

Het artistieke, het traditionele en het pedagogische poppenspel erkennen meer dan ooit elkaars meerwaarde.⁷²²

Men aanvaardt bijvoorbeeld dat het traditionele poppenspel omwille van het gebruik van één vast hoofdpersonage een absolute kracht kent. Een vast figuur in poppenspelen geeft rust en zekerheid aan kinderen. *“Het is de vaste broek van mama en papa” (Maria Vervisch).*

-
- Het maken van goede afspraken over de functie van de culturele centra en de receptieve schouwburgen als bemiddelaars tussen het onderwijs en de producenten van poppentheater.

Ook hier blijft de spanning nog voelbaar: De voor onderwijs- en cultuurbeleid verantwoordelijke instanties achtten het niet nodig vertegenwoordigers naar dit colloquium af te vaardigen.’ Uit: NEYRINCK, F. (1982). Geslaagd colloquium over onderwijs- en poppenspelpraktijk. *Tussen speelkruis en speelplank*, 2 (4), p. 24.

⁷²² Dit is iets waar men al lange tijd voor ijvert: gedachte geuit op de Conferentie in Rome van 1961: ‘Wij willen niets met educatie te maken hebben, want dit is een geweldpleging op de artistieke onafhankelijkheid! Maar zegt de auteur: artistieke vrijheid heeft slechts waarde als het aangepast is aan de artiesten en aan het publiek. Een volwassene kan zich verdedigen tegen zodanige artiesten door verder verrijderd te staan van het spektakel; maar een kind moet deze volledig ondergaan. Daarom is het wel belangrijk om de kinderen te verstaan, om hun taal te spreken.’ Vrije vertaling naar: JURKOWSKI, H. *La Necessità per il teatro di marionette di adeguarsi a nuovi fini educativi*. In : SIGNORETTI, M. (1961). *Il teatro di Burattini e di Marionette e l'educazione*. Roma: Istituto di Pedagogia dell'Università di Roma, p. 23.

Van het pedagogische poppenspel erkent men als meerwaarde ‘het maatwerk naar het doelpubliek’. Niemand kent zijn publiek beter dan de leerkracht in de klas. Bij het poppenspel in de klas weet de poppenspeler perfect wat het ontwikkelingsniveau is van elk publiekslid afzonderlijk en hoe hij het publiek het best kan ‘vastpakken’.

Het artistieke poppenspel ten slotte is vaak uitmuntend in het creëren van een magische wereld via de integratie van audiovisuele media.

Alle poppenspelers zijn er van overtuigd dat in alle genres goede en slechte praktijken voorkomen.

“Het zijn twee verschillende dingen met twee verschillende doelen. Zowel op school als in het figurentheater heb je stukken van verschillende kwaliteit. Er zijn professionelen, amateurs en personen die zich in een tussengebied bevinden. Professionelen moeten artistiek verantwoord poppenspel brengen. Leerkrachten pedagogisch verantwoord poppenspel. Je moet ook niet zomaar proberen iemand na te doen...” (Koen Crul)

“Je hebt goede professionele spelers en minder goede. Ik denk niet dat je dat zal volhouden als je kinderen niet snapt. Alleen als je kinderen snapt en er plezier aan beleeft.” (Leen Debrabander)

Vanuit deze erkenning van en interesse voor de ander groeit een streven naar verzoening van de meerwaarde van de verschillende poppenspelgenres. Het artistieke poppenspel tracht zijn kunstig spektakel zo goed mogelijk af te stemmen op zijn doelpubliek door die doelgroep sterker af te lijnen en vooraf te bestuderen of de doelgroep te laten meeschrijven aan het stuk. In voorbereiding van het stuk ‘De Krantenjongen’ wilde Freek Neiryck middels een vergelijkbare enquêtevorm vooraf vernemen wat kinderen het best kennen over de krantenwereld en wat ze steeds of vrijwel nooit lezen in het dagblad. Dat kon hem helpen accenten te leggen in een stuk, waarin hij niet zozeer op didactische, maar wel op speels-theatrale wijze kinderen vanaf acht jaar, wou introduceren in het taalgebruik en de realiteit van het dagelijkse product dat de krant is. Aan de voorbereiding van een nieuwe peuter- en kleuterproductie die werd opgestart met als optie een ‘non-verbale peuter- en kleuteropera ook voor volwassenen’ te worden, liet de creatieve kern, auteur Freek Neiryck, scenograaf Luk De Bruycker en componist Dominique Pauwels, vooraf klasgesprekken en individuele kleuterbabbels opnemen over de vooropgestelde inhoud.⁷²³

Deze ontwikkeling zet zich zodanig verder dat je volgens mij kunt spreken van een nieuw genre: ‘het pedagogisch-artistieke’ poppenspel.

Paul Contryn en Gert Boullart onderschrijven deze ontwikkeling en scharen hun eigen poppentheater graag onder deze noemer.

“Een verzoening tussen het artistieke en pedagogische is zeker mogelijk. Is de essentie van het verhaal eigenlijk niet dat er een moraal in zit? Dat klinkt allemaal zo belegen en oud, maar dat is niet zo. Ons nieuwste stuk Pinokkio bijvoorbeeld, gaat over ‘verleiding en verantwoordelijkheid’, wat een universeel tijdloos thema is waar iedereen mee worstelt. Ons eerste doel is nog steeds ‘kinderen entertainen’, iets moois brengen. Maar ik vind niet dat we ons in allerlei bochten moeten kronkelen om die moraal te verdoezelen. Het thema op zich bevat al een bepaalde moraal.” (Gert Boullart)

⁷²³ EPPERZEEL, J. (1987). School en theater; de duizendvoudige ervaring van ‘Teater Taptoe’. *Persoon en Gemeenschap*, 40 (3), p. 502-503.

Deze verzoeningstendens is opvallend, zeker in het licht van het hedendaagse jeugdtheater dat sterk worstelt met pedagogische onderstellingen en waarin zich bewegingen voltrekken die eerder neigen naar een verdere distantiëring van de pedagogiek.⁷²⁴

⁷²⁴ ‘De link tussen jeugdtheater en pedagogie(k) was vroeger voor de hand liggend. Nu is dat niet meer zo.’
NOTEBAERT, T. (2006). *Het mondige kind verbeeld : een exploratieve analyse van kindbeelden in het hedendaagse jeugdtheater*. Onuitgegeven proefschrift. Gent: Universiteit Gent, p. 2. (Dit misschien als tegenreactie op het vormingstheater dat te veel de maatschappelijke en persoonlijk problemen belichtte.)

3. Besluit

De evolutie van het poppenspel kenmerkt zich door een zoeken naar een eigen identiteit. Dit zoeken gaat gepaard met een distantiëren van domeinen waarmee het poppenspel verbonden is, wat bijgevolg spanningen oplevert.

Zo'n domein is het medium televisie. Poppenspel en televisie zijn met elkaar verbonden in hun 'medium-zijn'. Ze onderschrijven een gespannen relatie omdat de televisie, als nieuw medium, de bestaande media en de bestaande mens aantast en zo het pedagogisch poppenspel zowel direct als indirect beïnvloedt.

Een tweede domein is het niet-pedagogische poppenspel. De ontwikkeling van het pedagogische poppenspel kun je niet loskoppelen van de evoluties in het artistieke en traditionele poppenspel. De spanning tussen deze verschillende soorten poppenspelen is erg voelbaar in de literatuur.

Deze spanningen mogen niet negatief gepercipieerd worden. Uiteindelijk kunnen ze ons wijzen op de fundamentele kracht die elk 'domein' bezit.

In de confrontatie met de televisie worden de 'interactiemogelijkheden' en het 'rustgevende' van het pedagogische poppenspel (her?)ontdekt. En deze ontdekking geeft ons hoop op een toekomst voor het spel.

In de discussies tussen de verschillende soorten poppenspel kunnen we de fundamentele waarden van deze soorten aflijnen: het hoogtechnische niveau en de mogelijkheid tot experimenteren in het artistieke poppentheater, de kracht van een hoofdrolspeler in het volkspoppenspel en de aandacht voor en de aanpassing aan het publiek in het pedagogische poppenspel.

Eenmaal we deze fundamentele krachten van elk domein kunnen benoemen en erkennen, kunnen we ook op zoek gaan naar mogelijke verzoeningen tussen de twee domeinen die hen beide zou kunnen verheffen.

Zowel de integratie van het poppenspel op de televisie als omgekeerd de integratie van de televisie op de scène leveren nieuwe mogelijkheden op. Via de combinatie van televisie en poppenspel kan men bepaalde verhalen makkelijker vertalen naar een publiek toe. Men kan zaken tonen die tot dan toe moeilijk uitbeeldbaar waren en zo vaak onzichtbaar bleven.

De verzoening van de verschillende soorten poppenspelen komt onder meer tot uiting in de samenwerking tussen professionele poppenspelers, lectoren in de opleiding en leerkrachten in de klaspraktijk. Sommige professionele poppenspelers schrijven aan hun eigen poppentheater ook zowel pedagogische als artistieke doeleinden toe.

Deze verzoeningspogingen moeten worden aangemoedigd maar mogen niet vervallen in het zoeken naar een grootste gemene deler. Het moet een kritisch gebeuren blijven, vanuit een sterk streven naar het conserveren van die fundamentele kracht.

Zo moet de samenwerking tussen de televisie en het poppenspel overdacht worden. Het poppenspel moet zich afvragen of het via deze samenwerking wil bijdragen aan de ontwikkeling van 'de nieuwe mens'.

DEEL VI: Besluit

Omdat na elk onderdeel al een besluit geformuleerd werd, houdt dit algemeen besluit geen gedetailleerde samenvatting van de inhoud in. In het algemeen overzicht schets ik wel een samenvatting, samen met enkele reflecties. Na dit overzicht volgt nog een overzicht van mogelijke onderzoekswegen en een blik op de toekomst.

1. Algemeen overzicht

Dit werk schetst in eerste instantie de evolutie van het pedagogische poppenspel in Vlaanderen. Het pedagogische poppenspel ontwikkelde zich omstreeks 1850 uit het toen nog florissante volkspoppenspel en kende een behoorlijk stabiele maar bloeiende evolutie tot midden vorige eeuw. De tweede helft van de twintigste eeuw dreef het tempo van de ontwikkeling op wat uitmondde in het actuele proces van uitdeinende pluraliteit van alle facetten van het poppenspel. De soorten poppen en verhalen die men vandaag opvoert zijn meer divers dan vroeger. Men verzoent vlot verschillende soorten speel- en interactietechnieken, decors en talen in het spel. De functie van het spel werd nog nooit zo ruim bepaald en de aanpassing aan het publiek was nog nooit zo groot.

De evoluties op al deze verschillende vlakken zijn ook onderling verbonden. Men speelt nu bijvoorbeeld meer met knuffels omdat men de kinderen nu ook graag zelf laat spelen met de poppen, omdat men gelooft in de identificatiemogelijkheden van het kind, omdat men ook de allerkleinsten als een volwaardig publiek beschouwt, omdat knuffels beter passen binnen de verhalen over alledaagse situaties, omdat de stimulatie van de emotionele ontwikkeling van het kind als een belangrijke functie geacht wordt van het poppenspel, enzovoort.

Aan deze evoluties verbond ik telkens mogelijke pedagogische verklaringen die in het besluit van deel III in verschillende kindbeelden werden samengevat.

De opkomst van het pedagogische poppenspel verloopt parallel met de zogenaamde 'ontdekking van het opvoedbare kind' in de romantiek.

Het hedendaagse poppenspel relateer ik aan het reformpedagogische opvoedingsidee en het tweezijdige hedendaagse kindbeeld 'meer kind - minder kind'. In de discussies over de invulling van het hedendaagse poppenspel staat het kind centraal. Men debatteert niet langer over het al dan niet realistische karakter van het verhaal maar meent dat het hoofdzakelijk de beleving van het kind moet benaderen. Wat betreft de taal gaat men op zoek naar mogelijkheden om het algemeen Nederlands en het dialect vreedzaam naast elkaar te laten leven, in functie van het kind. De verzoening tussen het klassieke en het experimentele poppenspel weerspiegelt ook het schommelen tussen meer en minder kind. Men gelooft in de creatieve mogelijkheden van het kind en wil dit via poppenspel stimuleren (voorbeeld vrij stellen via het poppenspel) maar tegelijkertijd verdient het kind bescherming en opvoeding (voorbeeld AN leren spreken via het poppenspel).

Zoals de titel van deze verhandeling verzekert presenteert dit werk niet alleen een schets van maar ook een reflectie op het pedagogische poppenspel. Deze reflectie gebeurt door het meervoudig verklaren, nuanceren, evalueren en contextualiseren van de genoemde evoluties.

meervoudig verklaren:

De concrete manier waarop het pedagogische poppenspel in de loop van de eeuwen vorm krijgt is niet enkel afhankelijk van interne ontwikkelingen en externe pedagogische factoren. Andere 'externe' socio-culturele factoren spelen een rol. Daarom werden vaak bewegingen uit het artistieke (poppen)theater of de hele maatschappij genoemd ter verklaring.

Deze ruime verklaringsgrond doet niet alleen de werkelijkheid meer eer aan, maar leidt ook tot een diepere reflectie omtrent de kracht van theorieën, willekeurige gebeurtenissen en onomkeerbare processen om de evolutie van het spel te sturen.

We kunnen ons afvragen welke motieven en domeinen de evolutie van het spel het meeste richting geven. Hoe sterk is de stem van 'de pedagoog' in heel deze discussie? Wordt de evolutie van het spel niet sterker ingegeven door de ruimere maatschappij (die wij maken, maar niet alleen kunnen dirigeren) dan door de zogenaamde aandacht voor het publiek?

Is er vandaag echt een sterkere 'kindgerichtheid' in het spel of claimen we dat vanuit niet zuiver pedagogische motieven?

Aan het einde van de strijd tussen het AN en het dialect kun je -achteraf- pedagogische motieven koppelen, maar de verzoening werd niet door deze motieven, maar wel door ontwikkelingen op het gebied van taal ingezet.

Het 'uit de kast komen in de klas' kent tal van pedagogische verklaringen, maar is volgens velen slechts een imitatie van een ingeburgerd gebeuren uit het artistieke poppentheater.

evoluties nuanceren:

De aanvullende tekst over 'continuïteit' wijst ons erop dat we de recente evoluties -waaronder ook het 'vom Kinde aus-concept'- niet als 'ontdekkingen' mogen beschouwen en de jaren '70 niet als 'omslag' kunnen bestempelen.

Ik had graag enkele revolutionaire ontdekkingen gedaan maar de realiteit suste mijn overmoed en leerde me ook 'het nu' te relativieren. In die zin dat, ondanks mijn geloof in de toekomst van het poppenspel, ik me hoed voor vluchtige waardeoordelen in de vergelijking tussen het poppenspel van vroeger en het actuele spel.

evoluties evalueren:

Ik wou in dit werk geen ongefundeerde oordelen over de plaatsgenomen evoluties verzamelen maar trachtte de recente evoluties wel in vraag te stellen.

We bevinden ons vandaag zowat in een verzoeningsperiode, waarin alles kan en alles mag. Welke positieve en negatieve gevolgen brengt deze sfeer teweeg?

Positief is dat men de waarde van 'het andere' wil erkennen en van elkaar wil leren. Men tracht ook te reflecteren over de verregeande pedagogisering van het spel.

Maar deze vaagheid behoudt ook mogelijke valkuilen. Niemand durft 'de boodschap' nog luidop noemen, waardoor het kind vele verschillende boodschappen ontvangt. De impliciete moraliteit mag dus niet worden gelijkgesteld met minder moraliteit.

De individuele beleving staat centraal. Ik noteerde in een vorig besluit: 'Ieder kind mag het poppenspel op zijn manier beleven, het mag zelf de boodschap erin ontdekken en de interactievorm bepalen.'

Maar wat als je 'mag' vervangt door 'moet'? Doordat niets vaststaat moet het kind voortdurend keuzes maken. De vrijheid om te kiezen omvat een keuzedwang.

Daarbij kunnen we ons afvragen of de nadruk op de autonomie niet louter een middel is om de sturende macht nog onzichtbaarder te maken. In welke mate zijn onze keuzes (die we

moeten maken) wel autonoom? Iedereen mag (moet) iets zeggen, maar kun je dan nog jezelf horen?

Dit postmodernistisch gedachtegoed bepaalt ook mee de moeilijke taak van de leerkracht net omwille van de vrijheid (als iets positief gepercipieerd) die het de leerkracht verleent.

Er worden zodanig veel doelen voor het spel vernoemd dat leerkrachten moeilijk kunnen kiezen. Het gevaar bestaat door de vage doelbepaling dat ofwel de leerkracht de kracht van het poppenspel als te verdeeld beschouwt en het poppenspel niet in zijn klas integreert of dat de leerkracht het poppenspel net te vaak en voor verkeerde doeleinden (zoals de pop als sociaal controlemiddel gebruiken) zal aanwenden.

Daarom is de ondersteuning van de leerkracht zo belangrijk. Mits ondersteuning kan de leerkracht blijven reflecteren over het pedagogische poppenspel: wat zijn de voor- en nadelen van het spelen in de kast en de klassieke interactie?

evoluties contextualiseren:

Door het toevoegen van twee extra thema's worden de 'evoluties' gesitueerd in een ruimer landschap. De ontwikkeling van het pedagogische poppenspel werd ook voortgedreven door een spanning die het poppenspel met zijn naasten onderhoudt. En deze spanningen zullen ook deels de toekomst van het pedagogische poppenspel uitschrijven.

De verzoeningen tussen de verschillende soorten poppenspel beloven een zinvolle integratie van hun sterktes.

De ondersteuning moet de leerkracht helpen een positie in te nemen in de postmoderne maatschappij. Momenteel is er een kloof tussen hetgeen men verwacht van de leerkracht en de ondersteuning die hij daarvoor ontvangt. De nieuwe benaderingen binnen het poppenspel (bijvoorbeeld inzake interactie en kindgerichtheid) zijn waardevol, maar zullen verloren gaan als de leerkrachten daarin niet voldoende gesteund worden.

2. Aanzet tot verder onderzoek

Poppenspel wordt over het algemeen maar zelden wetenschappelijk benaderd. Onderzoekers staan sceptisch tegenover het tekort aan bronnen en het hanteren van ‘oral history’ en uiten hun minachting tegenover dit *zo alledaagse* thema.

In sommige andere landen krijgt het poppenspel meer academische erkenning. In Finland, Engeland⁷²⁵ en Italië⁷²⁶ volgen professoren de ontwikkelingen van het spel op, en ook in Nederland gaat men een discussie over Jan Klaassen niet uit de weg.

Deze buitenlandse bronnen zijn interessant maar helpen ons niet veel verder om de historische schets van het pedagogische poppenspel in Vlaanderen te construeren, omdat ze quasi altijd vanuit een niet-pedagogische invalshoek worden geschreven en niet zomaar te vertalen zijn naar de Vlaamse context.

Er is dus een tekort aan wetenschappelijk onderzoek over het pedagogisch poppenspel in Vlaanderen. Dit moet ingevuld worden, want zonder verder onderzoek, zonder verwetenschappelijking, blijven de gepubliceerde documenten slechts losse flodders.

We weten nu dat het poppenspel in de klas evolueert en dat deze evolutie door verschillende factoren wordt beïnvloed. Verder onderzoek moet deze evoluties en de invloeden die daaraan ten grondslag liggen specificeren zodat we zelf de evolutie kunnen sturen naar een zo volwaardig mogelijk hanteren van de didactische kracht van het poppenspel in de klas.

Elk onderdeel dat in dit werk beschreven staat verdient eigenlijk een volledige thesis ter uitwerking. Per deel suggereer ik enkele mogelijke onderzoekswegen.

In de geschiedenis van het (pedagogische) poppenspel lijkt me vooral de periode tussen de 16^{de} en de 19^{de} eeuw erg boeiend voor verder onderzoek. De 16^{de} eeuw vormt door de ontwikkeling van de nieuwe klasse ‘de burgerij’ het begin van het burgerlijk beschavingsoffensief. Deze beweging, die aanzwelt in de volgende eeuwen, verklaart enigszins de op het eerste gezicht bizarre zet van de opvoeders uit de 19^{de} eeuw om het kind te verheffen via het volkspoppenspel en via de censurering van een spelletje van op straat. Het proces van distantiëren en imiteren maakt dat ‘de hogere klasse’ een middel van ‘het volk’ hanteert om te pedagogiseren. Dit proces verder uitdiepen zou de (tweezijdige) hedendaagse houding tegenover het poppenspel misschien meer (be)grijpbaar maken en ons bewust maken van de steeds verdergaande ‘pedagogisering’.

⁷²⁵ Zie: BREIG, J. (2004). *Timberheads and Talking Stools. Puppets Pulled the Strings of Eighteenth-Century Audiences*. Geraadpleegd op 7 november 2006 op het World Wide Web:

<http://history.org/Foundation/journal/Spring05/puppetry.cfm>

In Engeland worden Punch en Judy wel wetenschappelijk bestudeerd.

⁷²⁶ ‘In Italië bijvoorbeeld: hoe verhoudt Pulcinella zich tegenover de Kerk/tegenover Jezus: Pulcinella projecteert het kwaad en de angsten buiten zichzelf in de vorm van tegenstanders. Vrijwillig heeft hij de taak van verlosser opgenomen. Als zodanig is hij een Christus.’ Uit: PAËRL, H. (1993). *Tegen het decor van de rokende Vesuvius: Pulcinella en de magie van het volkspoppentheater in Zuid-Italië: een reisverhaal*. Abcoude : Uniepers., p. 96-97.

‘In Saintes had ik reeds met verbazing en lichte jaloezie gemerkt dat wetenschappers van verschillende Italiaanse universiteiten zich diepgaand met Pulcinella bezighouden.’ Uit: PAËRL, H. (1993). *Tegen het decor van de rokende Vesuvius: Pulcinella en de magie van het volkspoppentheater in Zuid-Italië: een reisverhaal*. Abcoude : Uniepers., p. 95.

De verschillende evolutielijnen kunnen verder uitgespit worden.

Poppen

Bij de evolutie van de pop zou ik vooral inzoomen op de ‘identificatie’ tussen het kind en de pop. Je kunt je afvragen: hoe verloopt deze identificatie? En wordt ze versterkt door bepaalde factoren?

Men gaat er vandaag bijvoorbeeld van uit dat de uiterlijke kenmerken van de pop de identificatie van het kind met de pop weinig beïnvloeden. Het kind kan zich ook met niet-menselijke poppen identificeren. Maar ik vraag me af of het kind niet telkens in die voorwerpen of dieren het menselijke opzoekt. We zien ook dat poppenspelers hun voorwerpen steeds antropomorfiseren en de poppen toch sterk aanpassen aan de doelgroep. Een klaspop uit een kleuterklas is vaak een klein schattig wezentje met grote ogen en dus een minikopie van de kleine kleuter in de klas.

Een andere vraag is of het kind zichzelf altijd moet kunnen identificeren met de pop, in die zin dat het kind de pop misschien niet altijd als zijn gelijke moet beschouwen.

Het publiek identificeert zich niet alleen met de pop via zijn uiterlijk. Ook het karakter en de relaties tussen de poppen spelen een rol.

We kunnen ons afvragen of de mens, ondanks de meer genuanceerde karakters en relaties, toch niet blijft verlangen naar een bepaalde voorspelbaarheid, naar archetypes (Jung) en ‘primaire verhoudingen’ tussen mensen. Daarbij stelt zich de vraag of dit een ‘oerverlangen’ is of slechts aangeleerd is via socialisatie. Neem nu de verhouding tussen de knecht en de meester. Geloven de kinderen daar nog in vanuit een aangeleerd relatiepatroon? Of kijk naar de verhouding tussen het goede prinsesje en de stoutste heks. Ervaren kinderen dit nog op eenzelfde wijze als zoveel jaren terug?

Samenhangend hiermee vraag ik me af in hoeverre het poppenspel de mens in relatie met de andere passief afbeeldt dan wel actief mede vorm geeft.

Historisch gezien waren de poppen uit verschillende klassen in verschillende kleuren getooid. Zo beeldden ze diverse klassen uit en bevestigden ze tegelijkertijd deze opdeling.

Een vertaling naar deze tijd voert ons tot bij de uitbeelding van het gezin in het spel. Beeldt men het gezin af in al zijn diversiteit zoals vandaag de werkelijkheid is of houdt men krampachtig vast aan het kerngezin (en liefst nog met duidelijk gescheiden geslachtsrollen) en waarom? En om de cirkel rond te maken: wat betekent dit voor de identificatiemogelijkheden van het publiek?

Inhoud

Een interessant onderdeel van de inhoudelijke evolutie van het spel vind ik de zogenaamde verschuiving van een expliciete moralisering naar een meer impliciete moralisering en de nadruk op de zelfverantwoordelijkheid bij het kind. Het beschrijven van deze verschuiving is niet voldoende. We moeten ons ook durven afvragen of deze overgang zich werkelijk manifesteert en wat de gevolgen daarvan zijn. Is het nu echt zo dat de kinderen zelf meer de moraal mogen ontdekken of wordt deze gewoon subtieler opgedrongen? En mocht dit echt zo zijn, wat betekent dat dan voor de morele ontwikkeling van het kind?

Andere thema's die reeds vermeld werden en uitgebreider onderzoek behoeven zijn onder meer ‘de kracht van het sprookje’ en ‘de experimentele verhalenstructuur’. De kracht van het sprookje is volgens mij voor een deel gebaseerd op het opwekken van spanning. Meer uitvoerig onderzoek zou de grens tussen ‘spannend’ en ‘angstaanjagend’ kunnen aftasten en nagaan of een bepaalde spanning noodzakelijk is om een boeiend verhaal te vertellen.

Het experimenteren met de verhalenstructuur zou geplaatst kunnen worden tegenover een (aangeleerd?) verlangen van de mens naar een klassiek en voorspelbaar verloop van het verhaal en het leven.

Een facet van de inhoudelijke evolutie dat ik nog niet belichtte is de verbinding tussen het poppenspel en bepaalde thema's of feestelijke hoogtepunten in het jaar. Onderzoek kan nagaan in welke mate poppenspel vroeger en nu aan bepaalde klasthema's werd verbonden en waarom.

Taal

Ook de evolutie van de taal heb ik slechts oppervlakkig bestudeerd. De trage aanvaarding van het dialect in het onderwijs is een complex proces waarvan verder onderzoek de mogelijke verklarende motieven kan blootleggen.

In de tekst haalde ik ook nog andere mogelijke onderzoekswegen aan: 'het hanteren van verkleuterd of kinds taalgebruik', 'aanwezigheid van hoge/lage stemmen', 'de verbinding tussen stereotiepe personages en stereotiep stemgebruik' of 'het gebruik van slagzinnen.

Decor

Het uit de kast treden is een erg duidelijke actuele ontwikkeling in het poppentheater. Verder onderzoek zou de voor- en nadelen van deze ontwikkeling kunnen nagaan. Zo kan de leerkracht meer controle uitoefenen over zijn klas als hij voor de kast speelt, maar moet hij een zeer directe interactie met de leerlingen aangaan.

Het onderzoeken van de mogelijkheden zou het al dan niet voor de kast spelen ook kunnen verbinden met bepaalde leeftijdsgroepen. Ik ben er van overtuigd dat een kast een bepaalde magische wereld kan opwekken die oudere kinderen gemakkelijker tot verbeelding brengt.

Leeftijd

Studies over het publiek van het poppenspel mogen niet enkel de zogenaamde 'ideale doelgroep' belichten maar moeten vertrekken vanuit de overtuiging dat het poppenspel voor het kind, de adolescent en de volwassene heel wat te bieden heeft. De onderzoeker moet deze overtuiging via theoretische en praktische illustraties onderbouwen.

De voortschrijdende diversiteit is een thema dat aparte aandacht verdient. We moeten ons afvragen wat het doel is van deze diversiteit en of het poppenspel opteert om sterk te differentiëren vanuit een aangevoelde noodzakelijkheid (omdat het publiek zo divers is) of vanuit minder pedagogische motieven (zoals economische motieven).

We moeten de waarde van het differentiëren blijvend nagaan: 'zijn er ook nadelen aan dit differentiëren als bijvoorbeeld het verdwijnen van een gemeenschapsgevoel en de creatie van een gedeelde beleving?'

Interactie

In dit werk besteedde ik summiere aandacht aan de evolutie van het poppenspel gespeeld door de leerlingen zelf. Dit thema vraagt een afzonderlijk onderzoek, waarin men volgens mij vooral de nadruk moet leggen op de veranderde relatie tussen leerling en leerkracht (van leiden naar begeleiden) en de pedagogische paradox inzake vrijheid en dwang.

Het lijkt me ook interessant om even stil te staan bij de relatie die de spelende leerling onderhoudt met zijn klasgenootjes tijdens het spel. Ervaart de leerling die de poppen hanteert op dat moment de didactische kracht van de pop en maakt hij daar gebruik van? Speelt hij in op de reacties van medeleerlingen of voert hij eerder een solospel op?

Doel

Er worden heel wat doelen vooropgesteld maar er bestaat geen onderzoek dat nagaat of deze doelen ook werkelijk bereikt worden. De initiatieven die ik in de tekst opnam om de preventiemogelijkheden van het poppenspel te illustreren werden bijvoorbeeld niet geëvalueerd. De verbinding tussen poppenspel en therapie wordt heel vaak theoretisch omschreven maar er zijn nog te weinig praktijkvoorbeelden gebundeld die mensen in de praktijk kunnen overtuigen. Ik ging hier niet op in omdat mijn werk al behoorlijk lijvig werd en deze onderzoeksvragen volgens mij nog beter binnen het gebied van de sociale agogiek en orthopedagogiek kunnen worden behandeld.

Ondersteuning

De verschillende ondersteuningsbronnen die ik aanhaalde kunnen allemaal nog verder onderzocht worden.

Voor de opleiding zou een documentenstudie het ‘dipje’ dat de poppenspelvorming enkele jaren geleden meemaakte beter in kaart kunnen brengen.

Via al dan niet gestructureerde interviews met de student-leerkrachten zouden we hun ‘concerns’ en noden beter kunnen opsporen en de opleiding daaraan aanpassen. Voorbeeld inzake verplichte activiteiten: hoe staan de student-leerkrachten daartegenover, vergroot dit hun angst om te spelen of kan men via poppenspel de angst die elke beginnende leerkracht ervaart juist kanaliseren?

Een combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve studies tijdens en na de opleiding kan de effectiviteit van de opleiding inschatten. Alhoewel je nooit de effectiviteit perfect kan ‘meten’, kunnen dergelijke onderzoeken wel richtlijnen bieden voor optimalisatie van de opleiding. We gaan op zoek naar de link tussen bepaalde condities en bepaalde effecten: als we de oefentijd voor het poppenspel verruimen, kunnen we de leerkrachten dan gemakkelijker overtuigen van de waarde van het spel en voeren de leerkrachten dan sneller poppenspel op in hun klas?

Voor de nascholing lijkt het me vooral belangrijk dat een marketingonderzoek plaatsvindt naar de behoeften in Vlaanderen op het vlak van vorming. Nascholingsinitiatieven moeten hun oor te luister leggen bij artistiek en pedagogisch geïnspireerde poppenspelers.

Het onderdeel over de ‘formele documentatie’ is niet volledig, doordat ik niet alle leerplannen heb bestudeerd. Naast een uitbreiding van het studiemateriaal zou ik ook een onderzoek naar de beleving van de leerkrachten aanraden. Hoe ervaren zij deze formele documenten? Wat doen zij ermee?

Bij het ‘concrete materiaal’ ten slotte zou ik één project kiezen, dat evalueren en trachten te verbeteren.

Verder onderzoek naar de ‘lesmappen’ zou volgende vragen kunnen behandelen:

- Wat is het nut van een voor- en nabespreking van het spel?
- Wijst de daling in de productie van dergelijke lesmappen op een ontlopen van verantwoordelijkheid vanuit pedagogische of artistieke hoek?
- Wie stelt de lesmappen op en vanuit welke theorieën werken ze?
- Hoe tracht men via de constructie van lesmappen de afstand tussen de artistieke en de pedagogische wereld te overbruggen?
- Wat wil men precies bereiken? Vanuit wiens belang wordt een dergelijke map opgesteld: vanuit het belang van het kind, zodat deze het stuk beter begrijpt? Vanuit

- Worden deze mappen in de praktijk wel gebruikt? En worden ze gebruikt op de oorspronkelijk bedoelde manier?

Een onderzoek van de adviesliteratuur van het poppenspel zou patronen in de aangeboden tips kunnen onderscheiden.

Spanningen

Ook het laatste hoofdstuk ‘Spanningen’ vormt een aanzet tot verder onderzoek.

De subtiele verbinding tussen het pedagogische poppenspel en andere media zoals de televisie en het artistieke en traditionele poppenspel moet historisch worden uitgediept. De band tussen de verschillende soorten poppenspelen heeft ook te maken met het bestaan van verschillende klassen die zich voortdurend herpositioneren.

Het lijkt me boeiend om na te denken over het verdere verloop van het proces van distantiëring en integratie tussen deze media. Komt er na een periode van verzoening terug een distantiëeringsfase? Hoe zal het poppenspel zich positioneren tegenover het nieuwe publiek die nieuwe media creëren? Kan het poppenspel tegengewicht bieden? Kunnen we ons verzetten tegen de vorming door de nieuwe media?

Natuurlijk zijn er nog tal van onderzoekswegen die niet direct distilleerbaar zijn uit deze thesis, maar zeker even interessant zijn. Ik noem er enkele die ik aan de start van dit onderzoek had opgesomd en waarvan ik de waarde onderschrijf.

De aanwezigheid van het poppenspel in de maatschappij kan afhankelijk zijn van zijn verbondenheid met

- religie: is de aanwezigheid van het poppenspel verbonden met een geloof in hogere machten, de duivel, het toeval, ‘het goede’ en ‘het slechte’?
- economie: hoe sterk is het poppenspel verbonden met de mogelijkheid om op straat te komen en de nood aan amusement?
- politiek: zullen de satirische poppenkastvoeringen waarin vaak politici worden gehekeld blijven bestaan?

Een internationale studie zou dit kunnen uitklaren. Bovendien zou een onderzoek over buitenlandse poppenspelevoluties de toekomst van het pedagogische poppenspel in Vlaanderen misschien helpen richting geven. In Italië bijvoorbeeld wordt volgens specifieke pedagogische inzichten in de kinderscholen van de Italiaanse Reggio Emilia poppen- en figurentheater bijna dagelijks ingeschakeld in het lessenpakket.⁷²⁷ Een nadere studie van deze ‘pedagogische inzichten’ kan ook inzichten bieden voor het poppenspel in Vlaanderen.

Een laatste item dat ik graag vermeld omdat het onderwijsmuseum in Ieper en Joris Dewaele me het voorlegden, is de verhouding tussen het poppenspel op school en het poppenspel als speelgoed thuis. Joris Dewaele: *“De laatste jaren zien we poppenkasten voor kinderen in de speelgoedwinkels uitgestald. Dat artikel komt als sinterklaasgeschenk zeer in trek. Invloed van de school misschien?”*⁷²⁸

⁷²⁷ Zie: NEIRYNCK, F. (1999). Eigenzinnig gebruik figurentheater in kinderscholen “Reggio emilia” (I) *Figureo*, 6 (5), p. 3-4.

⁷²⁸ DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond, p. 15.

De uitwerking van deze onderzoekslijnen kan ook enkele tekorten van mijn eigen onderzoek opvangen. De interpretatie van mijn bronnen in het kader van de geponeerde stellingen is nogal ruim en de klemtoon ligt nog sterk op het meso- en macroniveau.

Verdere studies kunnen inzoomen op het microniveau en zo de kloof tussen theorie en praktijk proberen te dichten.

Zoals reeds aangehaald moet verder onderzoek vooral de verbinding tussen de bestaande theorie en de praktijk voor ogen houden, om tot nieuwe theorieën en praktijken te komen.

3. De Toekomst?

Ik stond behoorlijk lang stil bij de onderzoeksmogelijkheden omdat het aanzetten tot verder onderzoek ook het doel van deze scriptie was en verdere studies ook de toekomst van het spel determineren.

Het doel van deze studies is drievoudig:

- tot een theorievorming komen van het spel

Voorlopig bestaan er bitter weinig gedeelde theorieën over het pedagogische poppenspel. De adviezen en praktijkvoorbeelden moeten worden gebundeld en via deductie tot een theorie worden omgevormd.

- de essentie van het spel trachten te vatten

Men moet op zoek gaan naar de essentie van het spel, vanuit het besef dat men poppenspel te veel in het onderwijs heeft willen ‘proppen’. Op zoek gaan naar de essentie van het spel betekent geloven in de toekomst van het spel en de tegenstanders –via het aantonen van de essentiële kracht – trachten te overtuigen.

Volgens mij ligt de essentiële kracht van het spel vooral in het ‘identificatieseparatie-proces’ tussen het publiek en de personages. De mens kan zich identificeren met de pop maar er tegelijk ook afstand van nemen doordat het leven van de pop door de mens wordt bepaald.

De pop is ‘bijna-mens’. Hij lijkt op ons, maar dan in een enigszins versterkte en tegelijkertijd heviger uitbeelding van de mens.

Obrastzov vergelijkt het met het bekijken van een aap: die is ook bijna een mens maar staat toch heel ver van ons af. Daardoor boeit hij ons.⁷²⁹

Dit identificatieseparatie-proces voltrekt zich niet louter tussen ‘de toeschouwer’ en ‘de pop’ maar ook tussen het publiek en heel de afgebeelde situatie in het spel.

Via het poppenspel worden situaties aangeboden waarin de mens zichzelf herkent. Tegelijkertijd biedt het spel de nodige afstand om over die situaties kritisch te reflecteren.

Zo kan het poppenspel de wereld van het kind op een veilige manier verruimen.

Dat is de pedagogisch-didactische kracht van het spel die de plaats van het spel in het onderwijs legitimeert.

- beter begrijpen hoe we het poppenspel kunnen aanpassen aan moderne tijden

We kunnen ons afvragen of er wel nog plaats is voor het poppenspel in de klas van vandaag.

De zakelijke tijdsgeest promoot ‘de effectiviteit’ in zo’n mate dat er geen plaats en tijd meer over is voor het levende warme woord. De ‘benchmarks’ die we moeten halen elimineren in eerste instantie de activiteiten die niet direct meetbare resultaten opleveren.

Deze economisering, getypeerd door rationaliteit, doelgericht handelen en met als belangrijkste kenmerken efficiëntie, effectiviteit en rendement, vormt een bedreiging voor het poppenspel in de klas.⁷³⁰

⁷²⁹ D’HONDT, M. (1971). *Het traditionele poppenspel in België*. In: (1971) *Internationaal poppenfestival*. Amsterdam: Muller’s Drukkerij, p. 4-5.

⁷³⁰ AELTERMAN, A. (2007). *Pedagogische componenten van het leraarschap. Algemene Inleiding*. Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent, p. 19.

Toch zal het poppenspel volgens mij niet gauw verdwijnen omdat het een andere –nogal conflicterende- beweging tegemoet komt, namelijk het ervarings- en kindgerichte onderwijs. Het poppenspel houdt meer dan een andere didactische werkvorm de mogelijkheid in zich om de ervaring van het kind centraal te stellen en een wederkerigheidsrelatie tussen leerkracht en leerling te promoten.

Wat het onderwijs nu moet doen is zijn innovatief vermogen projecteren op het spel en zelf, in overleg met ‘de artistieke en ruimere omgeving’ op zoek gaan naar een aanpassing van het spel aan de klaspraktijk van vandaag.

Vanuit een historische bescheidenheid en een culturele openheid moet het onderwijs het pedagogische poppenspel richting geven en als middel aanwenden om de nieuwe angsten en zorgen van de leerkrachten op te vangen en hen uit te dagen om te experimenteren met het spel.

Maar het spel kan niet louter evolueren via de passieve aanpassing aan de klaspraktijk. Ze moet de klaspraktijk ook actief sturen doorheen het bewustzijn van en de reflectie op aanwezige kind- en opvoedingsbeelden. De evolutie van het spel weerspiegelt een evolutie van kind- en opvoedingsbeelden. We moeten bewust worden van de kracht van media om dit kind- en opvoedingsbeeld te bepalen. Als we voor een bepaalde interactievorm kiezen binnen het spel moeten we dit bewust doen vanuit een kind- en opvoedingsbeeld dat perspectieven biedt. We mogen ‘het verdwijnende kind’ niet wanhopig achterna hollen, maar kunnen het kind via het poppenspel steeds weer reconstrueren.

De toekomst van het spel ligt in deze kritische en wederkerig voedende relatie tussen het kind en het opvoedingsbeeld en de evolutie van het spel an sich.

Er is een toekomst, want ondanks de melancholische zweem klonken de mensen die ik sprak hoopvol. Bij elk contact met iemand die de kracht van het spel had ervaren, voelde ik het poppenspel herleven.

Er is een toekomst omdat we evolueren naar een openheid voor de ander, een bescheidenheid die gepaard gaat met een drang naar vernieuwing. Deze kenmerken, zo wordt op politiek vlak al eeuwen bewezen, zijn noodzakelijk voor de ontwikkeling en doen het poppenspel veel ‘stemmen’ winnen.

Er is een toekomst voor het spel, hoewel er geen naïef geloof meer is in het spel, zoals in het volgende fragment beschreven:

Hij greep de poppen vast, keek over de toneelrand in de kast en scheen te verstijven van schrik en woede. Met de poppen in zijn handen draaide hij zich naar de kijkers om en schreeuwde: ‘Mensen, hou je geld bij je! Die poppen doen het niet!...Er zit een vent in!’⁷³¹

Er is nog steeds een geloof aanwezig, dat tegelijkertijd realistischer en meer magisch is. Men gelooft in de zichtbare maar moeilijk grijpbare opvoedende kracht van het spel.

Er is een toekomst omdat we het poppenspel (eindelijk) kritisch willen benaderen en als volwaardige kunstvorm en middel tot opvoeden wetenschappelijk willen bestuderen.

Er is een toekomst omdat we een toekomst maken, vanuit de overtuiging dat er een toekomst is.

En mocht u nog niet overtuigd zijn...

Een oud Indisch spreekwoord zegt het volgende: *Het poppenspel is door de goden gezegend. Daarom zal het nooit sterven.*⁷³²

⁷³¹ PAËRL, H. & VAN DETH, F. (1981). *De theaterpop en iets van zijn geschiedenis*. Weesp: Heureka, p. 96.

⁷³² KAMPMANN, L. (1970). *Poppenkastpoppen*. De Bilt: Canteleer, p.3

DEEL VII: Bibliografie

AELTERMAN, A. (2007). *Pedagogische componenten van het leraarschap. Algemene Inleiding*. Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent.

ALLES, R. (s.d.). *Met Kleuters naar een voorstelling gaan. Tips voor begeleiders en organisatoren*. Geraadpleegd op 2 februari 2008 op het World Wide Web: <http://www.propop.be>

ALLEN, B. (1937). *Puppetry and puppet plays for infant, junior and seniors*. London: Allman & son, LTD.

ALKEMA, H., ATTINGER, E., BOER, C., ZONNEVELD, L. & VAN ROSSEM, N. (red.). (1994). *Bewogen beelden. Poppen-, beeldend- en objecttheater sinds 1945*. Amsterdam: Theater Instituut Nederland.

ANTHEUNIS, G. (1973). *Vlaams poppentoneel, gisteren, vandaag en morgen, psychologische en pedagogische implicaties, schooljaar 1973-74*. Gent: Rijkstechnische Normaalschool.

ASTELL-BURT, C. (1981). *Puppetry for mentally handicapped people*. London: Souvenir Press - Human Horizon Series.

ASTELL-BURT, C. (1984). *Poppenspel als therapie*. Nijkerk: Uitgeverij Intro.

BALKE, A. & STOKVIS, P. (2001). De sociale kwestie in boeken voor de Nederlandse jeugd tussen 1870 en 1920. *Pedagogiek*, 21 (1), 8-21.

BATCHELDER, M. (1947). *The puppet theatre handbook*. New York: Harper.

BAUWENS, D., COMAN, F., CRUL, K., EYCKMANS, C., HILVEN, P., NEIRYNCK, F. & VAN RANSBEECK, K. (1992). *Poppen Theater Figuren, Ontmoetingen*. Sint-Niklaas: Cultureel Centrum.

BERESFORD, M. (1966). *How to make puppets and teach puppetry*. London: Mills&Boon.

BERVOETS, M. (s.d.). *Het poppenspel in de kleuterschool*. Mechelen: Het Poppenspel.

BEYERS, W. (2007). *Psychologie van de adolescentie/Psychologie & Sociologie van de jeugd*. Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent.

BOER, N., KRUIK, L., NIJEMANTING, S., VERMEIJ, H. & WESTRA, N. (2006). Van manipulerend spel naar rollenspel. *De wereld van het jonge kind*, 34 (3), 87-89.

BOSSCHER RIEKE, G. (1984). Daag, hier is Marietje weer! Het werken met een kenpop bij 2,5-jarige kleuters. *Kleutermagazien*, 13 (4), 1-2.

- BOULLART, G. (2005). *Popgepast*. Waasmunster: Abimo Uitgeverij.
- BOURGEOIS, L., DAEMER, L., MARLER, J., NEIRYNCK, F. & VAN MULLEM, M. (1982). Poppenspel spelen in de kleuterklas. *Tussen speelkruis en speelplank*, 2 (4), 20-23.
- BREIG, J. (2004). *Timberheads and Talking Stools. Puppets Pulled the Strings of Eighteenth-Century Audiences*. Geraadpleegd op 7 november 2006 op het World Wide Web: <http://history.org/Foundation/journal/Spring05/puppetry.cfm>
- BREUGELMANS, H., DECHAMP, G. & LAMOT, F. (1934). De poppenkast vertoning. *Onze pen*, 3 (8), 14-15.
- BREYNE, M. (2008). *Een ziekte voor elke pil, is dat wat de mens echt wil?* Onuitgegeven. Gent: universiteit Gent.
- BREYNE, M., CLAERHOUT, S., DEMETS, L. & PHILIPPE, J. (2004). *Opvoeding en Maatschappij : 'een wederzijdse en continue beïnvloeding*. Onuitgegeven. Gent: universiteit Gent.
- BROEREN, C. (1992). Poppentheater. *De wereld van het jonge kind*, 19 (6), 180-184.
- BROSSARD. (1948). Les Marionnettes. *Brochure d'Education Nouvelle Populaire*, (37), 1-15.
- BRUYNINCKX, M. (1953). *20 Poppenspelletjes voor de kleuterschool*. Deurne Zuid: J. Blokland.
- BRUYNINCKX, M. (s.d.). *Handpoppenspel in den huiskring*. Brussel: s.n.
- BULTHUIS, R. (1961). *Het moderne poppenspel : techniek en theorie*. Amsterdam: Heijnis.
- BULTHUIS, R. (1966) *Geschiedenis van het poppenspel in Nederland*. Amsterdam: Nederlandse vereniging voor het poppenspel.
- BULTHUIS, R. (s.d.). *Marionetten: een monografie over poppenspel*. Den Haag: Leopold.
- BURM, R. (1983). Evolutie in de kleuterschool. *De opvoeder*, 80 (9), 198-200.
- BUYCK, A. (1984). De kleuterschool als taalspeelplaats. *De opvoeder*, 80 (2), 34-35.
- C. D. R. (1991). Luisteren is meer dan horen. *De opvoeder*, 88 (7), 148-149.
- CHANCEREL, L. (1942). Les Marionnettes Scoutes. *Routier*, 16 (153), 1- 41.
- CHANDLER, R. (1998). Verontschuldigen van kinderen voor slecht gedrag tijdens de voorstelling. *Figeuro*, 5 (1), 20.
- CLUSTERS, M. (1982). Vertellen in de basisschool: een fantastisch dromenland. *De opvoeder*, 79 (10), 214-215.

- COLLA, P. (1988). Het poppenspel heeft ook burgerrecht in de lagere school. *Pedagogisch Periodiek*, 95 (30), 383-385.
- COULEMBIER, J. (2002). *POP-O-THEEK. Poppenspelen PHO*. Onuitgegeven lesmap. Tielt: Departement PHO Lerarenopleiding.
- CONTRYN, J. (s.d.). *Een en ander over de psychologische, pedagogische en artistieke waarde van het poppenspel voor het kind*. Mechelen: Het Poppenspel.
- CONTRYN, J. (s.d.). *Het poppenspel in Europa, zijn geschiedenis in een notedop*. Mechelen: School voor het poppenspel.
- CONTRYN, J. (s.d.). *Panorama van het poppenspel in Vlaanderen, commentaar bij een reeks dia's*. Mechelen: School voor poppenspel.
- CONTRYN, L. (1986). *Brief 24 augustus 1986 met een persmededeling 'Het Mechels Stadspoppentheater zet zijn beste beentje voor'*. Onuitgegeven.
- CONTRYN, L. (1986). *Jeugdliteratuur en Poppentheater. Seizoenverslag 1985-1986*. Figurentheater De Maan. Onuitgegeven.
- CONTRYN, L. (1986). *Brief 27 september 1986 met een persmededeling 'Tijl is weer in het Mechels Stadspoppentheater'*. Onuitgegeven.
- CONTRYN, L. (1988). *Tijl Uilenspiegel. Begeleidingsmap bij de voorstelling van het Mechels Stadspoppentheater*. s.l: s.n.
- CONTRYN, L. (1990). *De tondeldoos. Begeleidingsmap bij de voorstelling van het Mechels Stadspoppentheater*. s.l: s.n.
- CONTRYN, L. (s.d.) Zeg het met poppen: tien poppenspelletjes voor de kleinsten. *Het poppenspel*, 8 (4/5), 1-72.
- CONTRYN, L & PEETERS, A. (1993). *Begeleidingsmap poppenspel Basisonderwijs bij de opvoering 'Lekker herrie schoppen'*. Mechelen: het Mechels stadspoppentheater.
- CURRELL, D. (1980). *Learning with puppets*. London: Ward Lock Educational.
- CUYPERS, J. (1987). Je kan het ook zelf...een poppenkast. *PIT*, 2 (2), 40- 41.
- DAENEN, R. (2006). *Bouwplan van Het Paradijs. Het onderzoek naar de behoefte, de haalbaarheid en de wenselijkheid van een (t)Huis voor het figurentheater in Vlaanderen*. Uitgegeven door de Vlaamse overheid.
- DANE, J. (2005). Protestantse sprookjes? De toveracademie en het (orthodox)protestantisme. *Pedagogiek*, 25 (4), 299-307.
- DAVIDSON JENKENS, P. (1982). *Poppenspelletjes met kinderen. Gids voor juffie's, ouders en andere opvoeders*. Rijkswijk: Elmar.

- DEBRABANDER, L. (1995). *Marionettenspel in de kleuterklas*. Onuitgegeven eindwerk. Brugge: Pedagogisch Hoger Onderwijs, Sint-Andreasinstituut.
- DEBRUYNE, H. & DEPOORTER, M-P. (1994). *Poppewijs. Een nieuwe visie op poppenspel*. Waasmunster: Didactische Service vzw.
- DEMEY, W. (1999). Daar heb je de poppen aan het dansen. *Zonnestraal*, 34 (23/24).
- DEPAEPE, M. (2000). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven-Deusden: Acco.
- DEPAEPE, M., SIMON, F. & VAN GORP, A. (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*. Leuven: Acco.
- DEVENS, T. (2004). *De vijfde wand: reflecties over figurentheater en circustheater*. Gent: Pro Art.
- DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen 'poppentheater in Vlaanderen'*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof.
- DEWAELE, J. (1939). *Poppenspel op de lagere school*. Brussel: Studiekringen van het Christen Onderwijzersverbond (Opvoedkundige brochurenreeks).
- DEWAELE, J. (1940). *Poppenspel*. Brugge: De Kinkhoren.
- DEWAELE, J. (1957). *Zijt ge daar allemaal?* Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond (Opvoedkundige brochurenreeks nummer 64).
- DEWAELE, J. (1959). *Voor het voetlicht*. Brussel: Kristelijk Onderwijzersverbond (Opvoedkundige brochurenreeks nummer 67).
- DEWAELE, J. (s.d.). *Autobiografie*. Onuitgegeven.
- DILLEN, G. (1983). *Poppentheater en zijn psychopedagogische mogelijkheden. Literatuurstudie met verkenning van de praktijk in Nederland en Vlaanderen*. Onuitgegeven Proefschrift. Leuven: Universiteit Leuven.
- DOBBELEERS, W. (1985). Een poppenkastspelletje. *De opvoeder*, 82 (20), 464- 465.
- DOELEMEN, W., VAN BEURDEN A. & VAN KEULEN, A. (2004). *Poppen zoals wij*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- DUFLOT, C. (1992). *Des marionnettes pour le dire entre jeu et thérapie*. Marseille: Editions "Homes et perspectives, journal des Psychologues".
- DULFER, A. (1989). Spelen in de poppenkast. *De wereld van het jonge kind*, 16 (8), 233-236.
- DE HORNOIS, G. (1943). *Mijn poppenkast. Een werkboek*. Leuven: Davidson.

- DE JAGER, W. & NIJKAMP, W. M.(1965). De poppenkast in de kleuterschool. *De wereld van de kleuter*, (4), 1- 47.
- DE PRINS, K. (1992). Spelvormen. Het poppenspel. *School en klassepraktijk*, 33 (3), 31-35.
- DE SCHUTTER, M., EELEN, E., GEENS, S. & VAN WEVERBERG, W. (1990). *Spelen met versjes*. Antwerpen: Standaard educatieve uitgeverij.
- DE WINTER, M. (1995). *Kinderen als medeburgers, kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht: de Tijdstroom.
- D'HONDT, M. (1971). *Het traditionele poppenspel in België*. In: *Internationaal poppenfestival*. Amsterdam: Muller's Drukkerij.
- EPPERZEEL, J. (1987). School en theater; de duizendvoudige ervaring van 'Teater Taptoe'. *Persoon en Gemeenschap*, 40 (3), 502-508.
- ERENSTEIN, R., MAZURE, R. & NEIRYNCK, F. (1982). *Dramatisch akkoord 15: poppenspel*. Utrecht: Bruna.
- EVEGROEN, R., TERWEL, J. & VAN DIJK, R. (1980). *Jan Klaassen en Katrijn door de eeuwen heen*. Onuitgegeven proefschrift. Amsterdam.
- FEIN, G. (1980). *Doen alsof: sociale communicatie, perspectief nemen en sociaal zelf*. In: *Compendium Spel en Speelgoed*. Alphen aan den Rijn: Samson, 5-20.
- FIBBE, T. (2000). Waar is mijn draak? Waar is mijn monster? *De wereld van het jonge kind*, 28 (3), 81-83.
- FIBBE, T. (2001). Altijd blijde kindergezichten. *De wereld van het jonge kind*, 29 (9), 268-269.
- FIBBE, T. (2005). Het spel met de pop: op de hand, in de kast en op tafel. *De wereld van het jonge kind*, 33 (4), 106-108.
- FIJMA, N. & POMPERT, B. (1995) Van poppenhoek tot huishoek. *De wereld van het jonge kind*, 23 (4), 131-136.
- FRANCIS, P. (1998). De figurentheaterspeler en zijn/haar relatie tot kinderen. *Figeuro*, 5 (1), 9-11.
- GAENS, N., GEERTS, C. & VERREPT, P. (1991). *Help, ik heb een draak gezien! : poppenkastverhalen voor kinderen*. Hasselt: Clavis.
- Gids voor het basisonderwijs. (1994). *Poppenkast als didactische werkvorm*. Zaventem: Kluwer Editorial.
- GILLES, A. (1977). *La Marionnette dans la Pédagogie*. Centre départemental de documentation pédagogique des ardennes.

- GILLISEN, A. (1980). Spreken met poppen en luisteren naar kinderen. *Tussen speelkruis en speelplank*, 1 (0), p. 10.
- GHELDERODE, M. (2001). "Het poppenspel" door Michel de Ghelderode. *Figureuro*, 8 (1), 19-20.
- GOEGEBEUR, A. (2004). *Audiovisuele vorming in het Vlaamse onderwijs*. Gent: IAK vzw.
- GROSSI, L. (2006). *Le scene dipinte. Il teatro dei Burattini nella tradizione petroniana*. Bologna: Editrice compositori.
- HAENEN, B. J. (1956). *Verkeersavonturen van Jan Klaassen*. 's -Hertogenbosch: L.C.G. Malmberg.
- HAMAIDE, A. (s.d.). *La méthode Decroly*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- HAZELAAR, J. A. (1926). *Het boek van Jan Klaassen. Een extra boek voor het 3^e leerjaar Lager Onderwijs*. Bussum: C. A. J. van Dishoeck.
- HENDRICKX, D. (2000). Artikel "Sprookjes" lokt reactie uit. *Figureuro*, 7 (3), 7.
- HOFFMANN, E. (1995). De pop in de reëducatie? *Figurentheaterkrant*, 12 (5), 41- 47.
- J.B. (1995). Bij de verjaardag van een aardappel en een wortel, *Figurentheaterkrant*, 12, 16-17.
- JACOBS, K. J. (1996). Punch & Judy in een moordverhaal. *Figurentheaterkrant*, 13 (1), 9-10.
- JANSSENS, B. (1988). Poppenspel in de kleuterschool. *Pedagogisch Periodiek*, 95 (27), 324-330.
- JANSSENS, J.G. (1985). Betrouwbaarheid en validiteit in interpretatief onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift*, 10 (3), 149-161.
- JETTY. (1979). Expressie in de kleuterklas. *De opvoeder*, 76 (20), 371-372.
- JORDEN, P., TINDEMANS, C. & VAN KERKHOVEN, M. (1989). *Klein verzet: opstellen over kindertheater*. Brussel: Theaterpublikaties.
- JOUBERT, J. (1978). *Les marionnettes et l'enfant. Pédagogie préscolaire*. Paris: Fernand Nathan.
- JOZEF, J. (1994). Het is tijd voor een beeldenstorm in de Vlaamse poppenspelwereld. *Figurentheaterkrant*, 12 (2), 17-19.
- KAMPMANN, L. (1970). *Poppenkastpoppen*. De Bilt: Cantecler.

KNULST, W. (1995). *Podiumkunsten in een tijdperk van afstandsbediening: onderzoek naar achtergronden van veranderingen in de omvang en samenstelling van het podiumpubliek sinds de jaren vijftig*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau; Den Haag: VUGA.

Koning Kevin. (2006). *Poppenspel in de klas*. s.l.: s.n.

LANGE, H. (1932). *Produktives Spiel. In den Kinderstuben, Kindergarten und ersten Schulklassen*. Bürich and Leipzig: Im Rotapfel-verlag.

Leerlingen van het 8^e Stj. Js. 2, Antwerpen. (1933). De gouden bruiloft van Jan Klaassen, lustig poppenspel in 3 schuifkes, eerste schuifke. *Onze pen*, 3 (2), 8-13.

Leerlingen van het 8^e Stj. Js. 2, Antwerpen. (1933). De gouden bruiloft van Jan Klaassen, lustig poppenspel in 3 schuifkes, tweede schuifke. *Onze pen*, 3 (3), 4-11.

Leerlingen van het 8^e Stj. Js. 2, Antwerpen. (1934). De gouden bruiloft van Jan Klaassen, lustig poppenspel in 3 schuifkes, derde schuifke. *Onze pen*, 3 (4), 5-11.

LEKENS, L. (1996). Poppenspelers op de pijnbank in 1602. *Figeuro*, 3 (5), 31.

LIEFSOENS, G. (1989). De kleuterklas. *De opvoeder*, 86 (17), 376-377.

LOWETTE, T. (2003). *Poppenkast is mijn favoriet vak*. In: Het nieuwsblad 20/03/03.

LOX, H. (2000). Wrede sprookjes: nog steeds regelmatig uitgangspunt ook in het figurentheater. *Figeuro*, 7 (2), 3-7.

MALIK, J. (1957). *Poppenspel voor volwassenen*. Mechelen: Het Poppenspel.

MARIËN-VAN BORM, S. (1990). De magie van het poppenspel. *Kleutermagazien*, 19 (3), 12-13.

MARIËN-VAN BORM, S. (1990). Zelf poppenkastverhalen maken, *Kleutermagazien*, 19 (4), 4-5.

MARSEILLE, J. (2004). Volkspoppenspel bewijst springlevend te zijn. *Figeuro*, 11 (3), 5-9.

MARTENS, C. (2005). *Hoe vind je een goed scenario voor een poppenspel?* Geraadpleegd op 26 augustus 2007 op het World Wide Web:
<http://www.pbdgent.be/leerinhouden/prnpoppenspel.htm>

McINTYRE, P. (1998). *Puppets with a purpose. Using puppets for social change*. New-York: Unicef Penang Southbound.

McPHARLIN, P. (1949). *The puppet theatre in America: a history (1524-1948)*. Boston: Plays Inc.

MEILINK, W. (1969). *Doopeel van Jan Claeszen. Kroniek van het traditionele poppenspel in Nederland*. Amsterdam: de Bussy.

- MOYAERT, D. (1999). Negentiende-eeuws Duits papiertheater was element van burgerlijke opvoeding. *Figeuro*, 6 (1), 7-10.
- MYERS, G.J. (1966). *Puppets can teach too. Using puppetry in religious education*. Minnesota: Ausburg Publishing House.
- NADER, J. (s.d.). *Das handpuppenspiel im Modernen Unterricht. Pädagogisch-Psychologische Arbeiten*. Wien: Des Pädagogischen Institut.
- NEIRYNCK, F. (1975). *Gentse spellekes en poppentheaters*. Baaigem: De Grave.
- NEIRYNCK, F. (1995). Frans gezelschap maakt infostuk over AIDS. *Figeuro*, 2 (2), 15.
- NEIRYNCK, F. (1999). Eigenzinnig gebruik figurentheater in kinderscholen “Reggio emilia” (I) *Figeuro*, 6 (5), 3-4.
- NEIRYNCK, F. (2002). Eerste PAN-Afrikaanse figurentheaterfestival met educatie en sociale meerwaarde. *Figeuro*, 9 (2), 3-5.
- NEIRYNCK, F. (2005). *Schuin rechtuit*. Heusden: Honest Arts Movement vzw.
- NEYRINCK, F., et al. (1982). Geslaagd kolloquium over onderwijs- en poppenspelpraktijk. *Tussen speelkruis en speelplank*, 2 (4), p. 24.
- NEIRYNCK, F., et al. (1995). Sesamstraatkijkers zijn kreatievere schoolkinderen. *Figeuro*, 2 (3), 4.
- NEIRYNCK, F., et al. (1996) Hedendaagse karakter- en kunstenaarspoppen in Mechels speelgoedmuseum. *Figurentheaterkrant*, 13 (4), p. 29-30.
- NEIRYNCK, F., et al. (1998). Belgische commissaris gerechtelijke politie doet aan preventie met handpoppen, *Figeuro*, 5 (5), 18.
- NEIRYNCK, F., et al. (2004). Educatieve figuren in Latijns-Amerika. *Figeuro*, 11 (1), 6.
- NELE. (1972). Voor de poppenkast: kabouter Willewouter en de slak. *De opvoeder*, 69 (23), 476-477.
- NELE. (1973). Voor de poppenkast: kabouter Willewouter en de hommel. *De opvoeder*, 70 (7/8), 172-174.
- NELISSEN, J. (1961). *Een poppentheater zelf bouwen en spelen, een korte maar krachtige opleiding tot poppentheaterdirecteur*. Amsterdam/Meppel: H ter BRINKS's Uitgeversmaatschappij N. V.
- NEUSCHÜTZ, K. (1986). *Laat de poppen leven: over kinderen, poppen en poppenspel*. Zeist: Christofoor.

- NOTEBAERT, T. (2006). *Het mondige kind verbeeld : een exploratieve analyse van kindbeelden in het hedendaagse jeugdtheater*. Onuitgegeven proefschrift. Gent: Universiteit Gent.
- OBRASTZOV, S. (s.d.). *Over de kunst van het poppentheater*. Mechelen: Het poppenspel.
- OOMEN, F. & VRIENS, J. (1998). *Allemaal poppenkast*. Houten: Van Holkema & Warendorf.
- PAËRL, H. (1987). *Heerekrintjes: over Jan Klaassen en Katrijn en hun buitenlandse soortgenoten*. Veenendaal: Gaade.
- PAËRL, H. (1993). *Tegen het decor van de rokende Vesuvius: Pulcinella en de magie van het volkspoppentheater in Zuid-Italië. Een reisverhaal*. Abcoude: Uniepers.
- PAËRL, H. & VAN DETH, F. (1981). *De theaterpop en iets van zijn geschiedenis*. Weesp: Heureka.
- PENNING, E. (1988). *De touwtjes los, de wereld in. Twintig jaar teater Taptoe*. Gent: Cultureel Jaarboek.
- PHILPOTT, A. R. (1977). *Puppets and Therapy*. Boston: Publishers Plays, Inc.
- POSTMA, P. (1975). *Het poppenkastboek*. De Bilt: Cantecler.
- PROVOOST, A. (2003). *En dan nu het slechte nieuws. Het kind als antagonist*. Geraadpleegd op 7 november 2006 op het World Wide Web:
<http://anneprovoost.be/wiki/pmwiki.php/Essays/antagonist>
- PULLES, C. G. J. (1965). *Door test en poppenkast, speltherapie voor moeilijke kinderen*. Bilthoven: H. Nelissen.
- PURSCHE, H. (1970). *Puppenspiel in den Therapie*. Frankfurt a/Main: Perlicko-Verlag.
- PURSCHE, H.R. (1979). *Die Anfänge der Puppenspielformen und ohre vermütlicheln Ursprünge*. Bochum: Deutsches Institut für Puppenspiel.
- RAMBERT, M. L. (1969). *Das puppenspiel in den Kinderpsychotherapie*. Munchen/Basel: Ernst Reinhardt.
- REYBROUCK, M. (1989). *Boek voor de muzische vorming en de muziek. Meer cultuur op school*. Brugge: G. Barbiaux BVBA.
- REYNAERTS, M. (1999). Westeuropees poppenspel zou niet bestaan hebben zonder commedia dell'arte. *Figuro*, 6 (4), 6-7.
- RUYSEVELTS, J. (1974). Onderzoek naar de evolutie van het creatief taalvermogen bij kleuters in verband met poppenspel (I). *De opvoeder*, 71 (22), 447-450.

- RUYSEVELTS, J. (1974). Onderzoek naar de evolutie van het creatief taalvermogen bij kleuters in verband met poppenspel (II). *De opvoeder*, 71 (23), 468-471.
- SAENEN, L. (1998). Participatie in kinderschoenen. *Welwijs*, 9 (4), 8-13.
- SAUNDERS, E. F. (1950). *Puppetry in schools*. London: Sit Isaac Pitman & Sons, LTD.
- SCHAAKE, J. J. (s.d.). *Het poppenboekje, handleiding voor het zelf vervaardigen en zelf-vertoonen van een poppenspel*. Amsterdam: Maatschappij voor goede en goedkoop lectuur.
- SCHEIRIS, I. (2001). The Muppets. *Figeuro*, 8 (2), 3-7.
- SCHMIDT, W. (1982). *Das puppenspiel im studium und in der Schule: Anfangserfahrungen*. BDK- Mitteilungen, Fachzeitschrift des Bundes Deutscher Kunsterzieher.
- SCHOHN, R. (1979). *La marionnette du théâtre a la thérapie : Mémoire de psychiatrie*. France : coll. Marionnette et thérapie.
- SIGNORETTI, M. (1961). *Il teatro di Burattini e di Marionette e l'educazione*. Roma: Istituto di Pedagogia dell'Università di Roma.
- SIMS, J. (1978). *Puppets for dreaming and scheming. A puppet sources book*. USA California: Early Stages.
- SMITHUIJSEN, C. (1991). *Podiumkunsten & publiek. Het congresverslag*. Amsterdam: Ned. Theater Instituut.
- SNOOK, B. (1965). *Puppets*. London: BT Batsford LTD.
- SPRUIT, R. (1996). Knecht van mijn poppen. *Vitrine*, 9 (4), 34-37.
- STANDAERT, R. (2007). *Globalisering van het onderwijs in contexten*. Leuven: Acco.
- Stichting Kinderverzorging en Ouderverlichting. (s.d.). *Boekje van kinderverzorging en ouderverlichting*. Rotterdam: Landelijk Voorlichtingscentrum voor Ouders en Opvoeders.
- THIELEMANN, K. (1930). *Kinderspiel and Kinderarbeit. Briefe aus dem Kindergarten an eine Mutter mit 16 Belchäftigungsvortagen und 8 Tafeln Kinderarbeiten*. Stuttgart: Verlag.
- THIELEMANS, J. (1996). Voorzitter Vlaamse adviesraad over kinder-, jeugd- en figurentheater aan het woord. *Figeuro*, 3 (5), 4.
- TILL, W. (1986). *Puppentheater. Bilder-Figuren-Dokumente im Münchner Stadtmuseum*. München: Universitätsdruckerei und Verlag.
- TILROE, R. (1981). *Puppetry and Television*. Ontario: Puppetry association Publishing Company.
- TŘNKÁ, J. (1966). *20 Jahre Puppenfilm*. Zürich: Kunstgewerbemuseum.

- VANDEMEULEBROEKE, J. (1986). *Situatieschets van het poppentheater in Vlaanderen*. Een onderzoek in opdracht van het Vlaams verbond voor poppenspel.
- VANDENABEELE, N. (1999). *Handen uit de mouwen! Poppenspel in de kleuterklas*. Onuitgegeven eindwerk. Tiel: Pedagogisch Hoger Onderwijs, Katho Campus Tiel.
- VANDENBROECK, M. (2003). Impliciete kindbeelden: Beeldjes van kindjes. *Tijdschrift voor jeugdrecht en kinderrechten*, 4 (1), 4-11.
- VANDENBROUCKE, J. (1946). *Het poppenspel in de Nederlanden*. Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel.
- VANOBBBERGEN, B. (2003). *Commercialisering van de leefwereld van kinderen*. Geraadpleegd op 7 november 2006 op het World Wide Web: <http://www.ugent.be/nl/nieuwsagenda/persberichten/archief/2003/>
- VANOBBBERGEN, B. (2007). *Cursus Interoptie Kindbeelden*. Onuitgegeven. Gent: Universiteit Gent.
- VERHOFSTADT-DENEVE, L., VAN GEERT, P. & VYT, A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- VERMEERSCH, H. (1981). Poppenkast in de basisschool? Kom nou! *Tussen speelkruis en speelplank*, 2 (4), 27.
- VERMEULEN, R. (1990). Poppenspel: speel goed met goed speelgoed. *De opvoeder*, 87 (18), 409-410.
- ‘Verslaggever ter plaatse’. (1996) ‘Jan Klaassen en Katrijn zijn maar verlepte moralistjes’. *Wij poppenspelers*, 40 (1), 10-11
- VINCENT, M.(1985). *Zij hebben het verteld : Gentse poppenspelen*. Gent: s.n.
- VUYLSTEKE, T. (s.d.). *Er spreken nu meer mensen AN dan ooit*. Geraadpleegd op 9 september 2007 op het World Wide Web: http://www.kuleuven.ac.be/ck/2004_05/11/ck16-11-joopvanderhorst.php
- VAN DE WEYER, P. (1992). *Eigentijdse poppenspelen en versjes*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- VAN DEN BERGH, B. (1998). Kindbeeld in context: Wisselwerking tussen maatschappelijke en wetenschappelijke benadering van kinderen. *Ethiek en maatschappij*, 1 (4), 92-115.
- VAN DEN BROECKE, E. (2003). “He juf, die knuffel leeft echt”, *De katholieke schoolgids*, 57 (5), 228-238.
- VAN DER WERF, H. (2006). Vakwerk. *De wereld van het jonge kind*, 34 (3), 86.
- VAN ES, F., BOES, J. & VERLODT, L. (1943). *De magie van het poppenspel*. Gent: Bond der Oostvlaamsche Folkloristen.

- VAN EYCK, M. (1972). Schooltelevisie. *De opvoeder*, 69 (12), 242-244.
- VAN EYLEN, J. & WUYTS, L. (1967). *Klassepraktijk met poppenspel*. Antwerpen: De Sikkel.
- VAN KEYMEULEN, J. (s.d.). *Dialecten. Dialectologie*. Geraadpleegd op 9 september 2007 op het World Wide Web:
<http://www.huisvanalijn.be/taalkamer/pdf/infodialecten.pdf>
- VAN MULLEM, M. (1995). Het landjuweel voor Poppen- en Figurentheater met het éne been in de professionaliteit... Een gesprek met een opmerkelijke laureaat. *Figurentheaterkrant*, 12 (1), 11.
- VAN SCHIE-BIESTA, M. (2005). Juf, juf, Diederik roept! *De wereld van het jonge kind*, 28 (1), 28-30.
- VAN STEENBERGHE, E. (2003). *Groot toneel: teksten over jeugdtheater*. Antwerpen: Bebuquin.
- WILLIAMS, H. V. (1955). *Puppets go to school*. The John C. Winston Company.
- WOUTERSE-SCHMITZ, M. (1990). Poppenspel in de klas, *Praxis-bulletin*, 8 (3), 10-11.
- WOUTERSE-SCHMITZ, M. (1999). Het verhaal van Stippie en Jan. *Praxis-bulletin*, 17 (1), 26-29.

Aanvullende bronnen:

Bronnen sine autore:

Lesmap De Maan 2002-2003: voorstelling: Jammer maar niet erg.

Lesmap De Maan 2003-2004: voorstelling: Koning zonder kroon.

Begeleidingsbrochure De Maan voorstelling: Kleine Adam.

Begeleidingsbrochure De Maan voorstelling: Ik ben Hans Christiaan Andersen.

Begeleidingsbrochure De Maan voorstelling: Een koffertje vol dromen.

Poppenspelcursus Katrien Van De Putte.

Poppenspelcursus Roselinde Kino.

Losse internetbronnen:

<http://www.dagjules.be/>

<http://www.infoboek.be/site/method.asp?id=86>

<http://www.ond.vlaanderen.be/nascholing/database/fiche.asp?id=4>

<http://users.skynet.be/nascholingbrussel/Cursussen-frame.htm>

<http://www.pierke.be/index2.htm>

<http://www.hetfirmament.be/content/view/20/43/>

Formele onderwijsdocumenten (chronologisch opgelijst):

Règlement-type et programme-type des écoles gardiennes communales. Liège: imprimerie Georges Thone.

Bisdom Brugge. (1897). *Omstandig programma der LEERVAKKEN vrije lagere scholen.* Brugge: AD. Maertens-matthys.

(1927). *Kindertuinen modelprogramma.*

Zusters der christelijke scholen van den heiligen Jozef Calasanz te Vorselaar (1937). *Bijvoegsel aan de godsdienstonderhoudjes voor de bewaarschool.* Averbode: de Goede pers.

Bisdom Brugge. (1939). *Modelreglement en modelprogramma ten gebruike der bewaarscholen met godsdienstig onderwijs.* Brugge: G. De Haene Bossuyt.

Driejaarlijks Verslag van de Toestand van het Onderwijs. 1945-1947. Brussel: Goemaere.

Driejaarlijks Verslag van de Toestand van het Onderwijs. 1948-1950. Brussel: Goemaere.

Driejaarlijks Verslag van de Toestand van het Onderwijs. 1951-1953. Brussel: Goemaere.

Centrale raad van het katholiek lager onderwijs. (1952). *De katholieke kleuterschool: richtlijnen en programma.* Luik.

Bisdom Gent. (1954). *Algemeen reglement voor de katholieke scholen in het bisdom Gent.* Gent: Lippens N.V.

Centrale raad voor het katholiek lager onderwijs (1954). *Leerplan voor de lagere scholen.* Lier: N.V. Jozef van In & C°.

(1955). *Godsdienst programma voor kleuterscholen.* Lier: N. V. Jozef van In & C°

(1956). *Richtlijnen bij het leerplan voor katholieke lagere scholen: MOEDERTAAL.* Lier: N.V. Jozef Van In & C°

(1957). *Leerplan en leidraad voor de eerste drie graden der lagere scholen en der oefenklassen toegevoegd aan de normaalscholen en voor de voorbereidende afdeelingen der middelbare scholen.* Brussel: ministerie van Openbaar Onderwijs.

(1957). *Richtlijnen bij het leerplan voor katholieke lagere scholen: WERKELIJKHEIDSONDERRICHT,* Lier: N.V. Jozef Van In & C°.

(1958). *Richtlijnen bij het leerplan voor katholieke lagere scholen: GESCHIEDENIS.* Lier: N.V. Jozef van In & C°.

Nationaal verbond van het katholiek technisch onderwijs. (1959). *Leerplan, algemene vakken van de lagere secundaire cyclus.* Antwerpen: PLANTYN p.v.b.a.

Centrale raad voor het katholiek lager onderwijs (1959). *Leerplan voor de lagere scholen.* Lier: N.V. Jozef van In & C°.

Ministerie van openbaar onderwijs, algemene directie van het lager en normaal onderwijs, directie van het lager onderwijs. (1967), *Werkplan voor opvoedende activiteiten in de bewaarschool.*

De mondelinge expressie, ministerie van nationale opvoeding, bestuur van het kleuter- en lager onderwijs. 21^{ste} pedagogische week ingericht in 1967 in de rijksnormaalscholen te Brussel II, Blankenberge en Hasselt ten behoeve van het onderwijzend personeel der kleuter – en lagere scholen.

Nutsseminarium voor pedagogiek aan de universiteit van Amsterdam (1968). *Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs A.* Groningen: J. B. Wolters.

Nutsseminarium voor pedagogiek aan de universiteit van Amsterdam (1968). *Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs B Moedertaalonderwijs.* Groningen: J. B. Wolters.

Centrale raad van het katholiek lager onderwijs. (1975). *Leerplan voor de basisschool: GESCHIEDENIS.* (Vervanging van de uitgave uit 1954) Brussel.

Creativiteit op school: 33^{ste} pedagogische week, ingericht in 1979 in de rijksnormaalscholen van Brussel II, Blankenberge en Hasselt voor het onderwijzend personeel van het kleuter- en lager onderwijs.

Katholiek nationaal Onderwijs. Centrale Raad van het katholiek Lager Onderwijs. (1991). *Moedertaalopvoeding in de basisschool: SPREKEN*. Brussel.

Mondelinge bronnen (chronologisch opgesteld):

Gesprek met Antoon Debeuf (11/09/06)
Gesprek met Yves Bondue (14/09/06)
Gesprek met Dieter Vanoutrive (09/11/06)
Gesprek met Jos De Backer (17/08/07)
Gesprek met Jan Vanhaute (22/08/07)
Gesprek met Koen Crul en Lien Werbrouck (24/08/07)
Gesprek met Maria Vervisch (27/08/07)
Gesprek met Kathleen Meersseman (04/09/07)
Gesprek met Christiane Pecceu en Paula Lewyllie(04/09/07)
Gesprek met Leen Debrabander (05/09/07)
Gesprek met Hendrik Debruyne (06/09/07)
Gesprek met Roselinde Kino (06/09/07)
Gesprek met Steef Coorevits (10/09/07)
Gesprek met Jef Coulembier (10/09/07)
Gesprek met Jan missine (11/09/07)
Gesprek met Katrien Van De Putte (11/10/07)
Gesprek met Paul Contryn (16/10/07)
Gesprek met Gert Boullart (17/10/07)

DEEL VIII: BIJLAGEN

1. Extra onderzoeksinfo

Aanvullend bij DEEL I omtrent de onderzoeksmethodologie worden de aangesproken bronnen en de gevoerde onderzoeksstappen geëxpliciteerd. Zeker in het kader van verder onderzoek leek het me interessant om deze gegevens duidelijk op te lijsten.

Komen achtereenvolgens aan bod:

Bronnen: Een lijst met de geïnterviewden, enkele interessante personen om in de toekomst te spreken en de figurentoonstellingen en -festivals die ik bezocht.

Logboek: Een niet- detaillistisch dagboek waarin de belangrijkste gebeurtenissen werden genoteerd.

Gesprekken: Een letterlijke weergave van de gesprekken die ik voerde met personen die het poppenspel gepassioneerd opvoeren. Deze gesprekken zijn geordend naar datum van afname.

Afbeeldingen: Een overzicht van de afbeeldingen die dit werk inkleuren en hun herkomst.

1.1 Bronnen

Geïnterviewden:

Bondue Yves (Poppenspeler en kleuterleider van opleiding)

Boullart Gert (professionele poppenspeler- Theater Top)

Crul Koen (professionele poppenpeler en docent drama en praktijkbegeleiding

KHBO lerarenopleiding)

Debeuf Antoon (echtgenoot van kleindochter van poppenspeler Joris Dewaele)

Debrabander Leen (kleuterjuf in Freinetschool 'De torteltuin' in Poperinge)

Debruyne Hendrik (lector van de Bachelor Kleuter Onderwijs in de Arteveldehogeschool in Gent)

De Backer Jos (professionele poppenspeler en poppenspeldocent)

Contryn Paul (professionele poppenspeler- De Maan)

Coorevist Steef (praktijklector aan de Katho PHO in Tielt (muzische vorming))

Coulebier Jef (docent aan de KATHO PHO in Tielt, coördinator CPE in Tielt)

Kino Roseline (kleuterjuf in basisschooltje 'De Bollemeers' in Elverdinge)

Lewyllie Paula (medespeelster van wijlen Bart Dejaegher)

Meersseman Kathleen (lector Nederlands van de Bachelor Lager Onderwijs in de Arteveldehogeschool in Gent)

Missine Jan (lector Nederlands van de Bachelor Lager Onderwijs in de Arteveldehogeschool in Gent)

Neiryck Freek (professionele poppenspeler- vroeger Theater Taptoe)

Pecceu Christiane (vrouw van wijlen Bart Dejaegher)

Vanhaute Jan (poppenmaker, goede vriend Bart Dejaegher)

Vervisch Maria (gepensioneerde kleuterjuf uit Elverdinge)

Van de Putte Katrien (kleuterjuf in de Mozaïek in Gent)
Werbrouck Lien (coördinator professionele bachelor Kleuteronderwijs aan de Hogeschool Antwerpen)

Andere mogelijk interessante personen om te interviewen:
(niet zo dat ik gestopt ben omdat het saturatiepunt werd bereikt)

Depuydt Guust (poppentheater Den Uil)
Devens Tuur
De Bruycker Luc (Pierke Pierlala)
Hendrickx Donald (rijksnormaalschool Gent)
Leysen Annemie
Maeren Jean-Pierre
Piron Jean-Marie (Jejem Piron)
Sels Annie
Smet Ward
Vandemeulebroucke Jan (Pistache)
Verbiest Danny (Samson)
Van Mullem Luc
Van Mullem Michel

Bezochte musea-tentoonstelling:

“Met poppen spelen” Historisch Museum Rotterdam
Dubbele palmboom, 17 juni tot en met 2 september 2007
(bezocht op 1 september 2007)

Museo dei Burattini a Burio (Italia)
(bezocht op 20 mei 2007)

Openingstentoonstelling internationaal figurentheaterfestival in Ieper
(bezocht op 1 oktober 2007)

Bezochte voorstellingen:

Voorstellingen Internationaal poppentheater festival Ieper (1 tot 5 oktober)
04/10/07: Thumbelina, Hans Christian Andersen, gebracht door Mini Theater Ljubljana

...

Voorstelling ‘Tijl’ van Albert Vandersteen in Tienen (30 september)
Voorstelling 2ling van de De Maan in Mechelen (13 oktober)

Voorstellingen Landjuweel In gent (31 oktober en 1-3 november)

31/10/07: Hybris van Theater Tieret

01/11/07: Soldatenhart van Theater Top

01/11/07: Enzo, de rode wolf van Vlinders & Co

...

‘Speciale’ bibliotheken:

- privéarchief Freek Neiryck (zie logboek)

- collectie Guido Van Deth in het Theaterinstituut in Amsterdam.
- archief EFTC

1.2 Logboek

Eerste idee: 3 periodes en niet thematisch, met daaraan gelinkt 3 personen. Maar deze personen zijn nooit represent voor heel deze periodes, altijd maar voor een stuk. Dus besloten om lijn te schetsen in de verschillende thema's

Logboek Thesis 2006-2007:

04 september: opzoekingswerk bibliotheken Gent
05 september: opzoekingswerk bibliotheken Leuven
06 september: opzoekingswerk bibliotheken Leuven
07 september: opzoekingswerk bibliotheken Gent
08 september: opzoekingswerk bibliotheken Gent
11 september: eerste gesprek Antoon Debeuf in Brugge (14u-15u30)
13 september: bezoek en opzoekingswerk archief EFTC Gent
14 september: gesprek met de heer Yves Bondue (10u30-12u30)
14 september: namiddag helpen in onderwijsmuseum (13u-17u30)
19 september: opzoekingswerk bibliotheek Gent
20 september: boekentoren Gent
21 september: boekentoren Gent (8u30-10u30)
21 september: gesprek Prof. Dr. Frank Simon (10u30-12u)
17 oktober: opstellen werkversie thesis
01 november: opstellen werkversie thesis
02 november: opstellen werkversie thesis
03 november: opstellen werkversie thesis
06 november: 's middags opstellen werkversie thesis
09 november: gesprek de heer Dieter Vanoutrive in Gent (14u-15u30)
11 november: tweede gesprek Antoon Debeuf in Brugge (11u-12u)
11 november: opstellen interviews
16 november: gesprek Prof. Dr. Frank Simon (10u30-12u)
21 november: opzoekingswerk pedagogische bibliotheek in CVO Balans
30 november: opzoekingswerk bibliotheek Freek Neiryck (8u30-15u)
6 december: bijwonen schoolvoorstelling poppenkast in de Bollekesschool in Gent
14 december: opzoekingswerk bibliotheek Freek Neiryck (8u30-16u)
22 december: opstellen werkversie thesis
20 mei: bezoek museo dei burattini in Budrio (Italië)

Eind juli 2007: hernemen thesis: terug doorlezen

16 augustus: bezoek bibliotheek Freek Neiryck (9u- 15u)
17 augustus: gesprek Jos De Backer in station Leuven (9u-10u45)
21 augustus: hele dag werken werkversie thesis
22 augustus: gesprek Jan Vanhaute
24 augustus: Gesprekken Koen Crul en Lien Werbrouck
27 augustus: Gesprek Maria Vervisch
29 augustus: VTI in Brussel
30 augustus: VTI in Brussel
31 augustus: Brugge

Logboek Thesis 2007-2008:

- 02 september: bezoek Rotterdam tentoonstelling
- 03 september: onderwijsmuseum
- 04 september: gesprek Kathleen Meersseman (9u-10u)
- 04 september: gesprek Cristiane Pecceu en Paula Lewyllie (14u-15u30)
- 05 september: gesprek Leen Debranbender (14u-16u)
- 06 september: gesprek Hendrik Debruyne (9u30-10u30)
- 06 september: gesprek Roselinde Kino (16u15-17u15)
- 07 september: uittypen interviews

- 10 september: gesprekken Steef Coorevits en Jef Coulembier in Tielt
- 11 september: gesprek Jan Missine (Arteveldehogeschool)
- 12 september: bezoek VTI Brussel en afspraak Prof. Dr. F. Simon
- 14 september: uittypen interviews

- 17 september tot 19 oktober: stage in het onderwijsmuseum in Ieper- opzoekingswerk rond poppenspel (waaronder 2 dagen in het Theater Instituut in Amsterdam)
- 30 september: bijwonen poppenvoorstelling in Tienen van Albert Vandersteen
- 01 oktober: bijwonen opening internationaal poppentheaterfestival in Ieper
- 03 oktober: bijwonen 2 avondvoorstellingen internationaal poppentheaterfestival in Ieper
- 04 oktober: bijwonen 2 schoolvoorstellingen internationaal poppentheaterfestival in Ieper
- 06 oktober: bijwonen poppenspelworkshop internationaal poppentheaterfestival in Ieper
- 10 oktober: afspraak in EFTC
- 11 oktober: opzoekingswerk in Gent, gesprek met Katrien Van De Putte (12u-13u15)
- 13 oktober: poppenspelvoorstelling 2LING van De Maan in Mechelen
- 15 oktober: opzoekingswerk in Gent
- 16 oktober: gesprek Paul Contryn in Mechelen (14u-16u)
- 17 oktober: gesprek Gert Boullart in Oudenaarde
- 18-19 oktober: opzoekingswerk in het theaterinstituut van Amsterdam
- 20-21 oktober: bronnen lezen + analyseren
- 25 oktober: 2^{de} gesprek Katrien Van de Putte
- 26 oktober: stageproduct presenteren in museum
- 01 november: bijwonen 2 kindervoorstellingen Landjuweel in Gent
- 02 november: bijwonen 2 kindervoorstellingen Landjuweel in Gent
- 15 november: vastpinnen thesistitel
- 22 november: 3^{de} gesprek Katrien van de Putte
- 23 november: dag in museum, werken catalogusinleiding
- 12 december: afspraak onderwijsmuseum
- 23 januari: afspraak Prof. Dr. F. Simon
- Vanaf februari: volop beginnen schrijven
- 05 maart: vergadering Onderwijsmuseum
- 01 april: afspraak Prof. Dr. F. Simon
- 02 april: vergadering onderwijsmuseum
- 16 april: afspraak Prof. Dr. F. Simon
- 08 mei: vergadering onderwijsmuseum

1.3 Gesprekken

1.3.1 Gesprek Antoon Debeuf (11/09/06)

1.3.2 Gesprek met Yves Bondue (14/09/06)

1.3.3 Gesprek met Dieter Vanoutrive (09/11/06)

1.3.4 Gesprek met Jos De Backer (17/08/07)

1.3.5 Gesprek met Jan Vanhaute (22/08/07)

1.3.6 Gesprek met Koen Crul en Lien Werbrouck (24/08/07)

1.3.7 Gesprek met Maria Vervisch (27/08/07)

1.3.8 Gesprek met Kathleen Meersseman (04/09/07)

1.3.9 Gesprek met Christiane Pecceu en Paula Lewyllie(04/09/07)

1.3.10 Gesprek met Leen Debrabander (05/09/07)

1.3.11 Gesprek met Hendrik Debruyne (06/09/07)

1.3.12 Gesprek met Roselinde Kino (06/09/07)

1.3.13 Gesprek met Steef Coorevits (10/09/07)

1.3.14 Gesprek met Jef Coulembier (10/09/07)

1.3.15 Gesprek met Jan missine (11/09/07)

1.3.16 Gesprek met Katrien Van De Putte (11/10/07)

1.3.17 Gesprek met Paul Contryn (16/10/07)

1.3.18 Gesprek met Gert Boullart (17/10/07)

De uitgeschreven gesprekken werden, omwille van de omvang van dit werk, op een cd-rom geplaatst (zie laatste pagina).

1.4 Afbeeldingen

1. Indische pop Vidusaka
Uit: <http://www.lepetitprince.com>

2. Afbeelding poppenspel uit de 'Hortus Deliciriarum' van Herrad von Landsberg
Uit: DEVENS, T. & KWANTEN, K. (1991). *Tussen pop en theater, een cultuursociologische zoektocht naar het fenomeen 'poppentheater in Vlaanderen'*. Neerpelt: provincie Limburg & CC Dommelhof, p. 27.

3. Afbeelding poppenspel in het handschrift 'Li romans du boin roi Alexandre'
Uit: BULTHUIS, R. (1966) *Geschiedenis van het poppenspel in Nederland*. Amsterdam: Nederlandse vereniging voor het poppenspel, p. 8.

4. De pop Pulcinella
Uit: <http://www.punchandjudy.org>

5. De pop Guignol
Uit: <http://images.google.be/imgres?imgurl=http://www.sagecraft.com/>

6. Poppen Joris Dewaele
(zelf genomen tijdens bezoek Antoon Debeuf)

7. Prent gruwelijk volkssprookje
Uit: TILL, W. (1986). *Puppentheater. Bilder-Figuren-Dokumente im Münchner Stadtmuseum*. München: Universitätsdruckerei und Verlag.

8. Tekening poppenkast Lino door O.M. – 8^e Stj. J. 2, Antwerpen
Uit: *Onze pen (Maandblad voor de schooljeugd opgesteld en geïllustreerd door jongens en meisjes)*, 3 (2), p. 7.

9. Prenten complexe poppenkasten
Uit:
Links: CUYPERS, J. (1987). Je kan het ook zelf... een poppenkast. *PIT*, 2 (2), p. 41.
Rechts: Uit: SNOOK, B. (1965). *Puppets*. London: BT Batsford LTD, p. 87.

10. Afbeelding Schatkast
Uit: VAN DER WERFF, H. (2006). Vakwerk, *De wereld van het jonge kind*, 34 (3), p. 86.

11. Grafiek leeftijdscategorieën poppenspel 1985-1986.
Uit: : VANDEMEULEBROEKE, J. (1986). *Situatieschets van het poppentheater in Vlaanderen*. Een onderzoek in opdracht van het Vlaams verbond voor poppenspel, p. 26.

12. Afbeelding 'mobiele school'
Uit: (2004). Educatieve figuren in Latijns-Amerika. *Figeuro*, 11 (1), p. 6.

13. Afbeelding kinderen die met poppen spelen in het Fröbelonderwijs
Uit: (1931) *De schoolpost – orgaan van het beschermcomité der gemeentescholen van Gent*, 1 (16), omslag.

14. Afbeelding kinderen aan de zandtafel

Uit: (1927) Kindertuinen Modelprogramma Stad Gent, Photo XV.

15. Tips voor vingerpoppenspel

Uit: = (1931) *De schoolpost – orgaan van het beschermcomité der gemeentescholen van Gent*, 2 (8), p. 167.

16. Affiche VIVO- studiedagen voor poppenspel april 1942.

Uit: VAN ES, F. BOES, J. & VERLODT, L. (1943). *De magie van het poppenspel*. Bond der Oostvlaamsche Folkloristen: Gent, p. 70.

17. De pop Jules uit het taalontwikkelingsprogramma 'Dag Jules'.

Uit: <http://www.dagjules.be/>

18. De 4 helden van België. Van links naar rechts: Woltje van Brussel, Pierke van Gent, Tchantchès van Luik en De Neus van Antwerpen.

Uit:

Pierke: <http://www.festival-poppentoneel.be>

Tchantchès: <http://www.tchantches.be>

Woltje: <http://www.pierke.be/pierke.htm>

De Neus: <http://museum.antwerpen.be/volkskunde/poesje.html>

2. Overzicht soorten poppen

(Dit laatste document volmaakte in eerste instantie ‘de algemene inleiding’. Maar omdat deze inleiding al erg ruim is en dit hoofdstuk over ‘de verschillende soorten poppen(spelen)’ weinig reflectieve waarde bezit, werd geopteerd om deze in bijlage te plaatsen.)

Er bestaan heel wat verschillende soorten poppen en daaraan gekoppeld verschillende soorten poppenspelen. Ik geef een kort overzicht van de meest frequente en noteer daarbij telkens enkele voor- en nadelen bij het gebruiken van die soort in de klas.⁷³³

De handpop

Een handpop bestaat uit een kop (meestal gemaakt uit plastic, papier-maché of houtpasta) met een jurkje eraan. Die jurk is het lijfje van de pop en aan de mouwen zitten de handen. Meestal heeft de pop geen benen of voeten omdat hij maar getoond wordt tot aan de heupen. (behalve de vertellende-hoofdpersonages bij bepaalde poppenspelen)

De handpop wordt van onderaf bediend: je hand gaat in het jurkje, één vinger in de hals van de kop, twee andere vingers in de mouwtjes. De speler houdt de pop boven zijn hoofd als hij in de poppenkast staat, al dan niet steunend met de ellebogen op een ingebouwde plank. De duim en de middelvinger (of de pink) van de speler komen onbedekt uit de mouwtjes of steken in de handjes.

Een handpop verschijnt driedimensioneel ten tonele en is zeer direct, expressief en beweeglijk. Hij kan gemakkelijk handelingen verrichten (iets vastnemen, dragen, buigen, kloppen, neus snuiten...) en emoties uitdrukken (juichen, schrikken, nieuwsgierig zijn...) Daarbij kun je, als er iemand anders de poppen aangeeft of als je erg handig bent, met twee poppen tegelijk spelen. Meer dan twee personages opvoeren in je eentje is echter onmogelijk en de techniek om een handpop op geloofwaardig op te voeren wordt vaak onderschat.

De meest bekende handpop uit onze contreien is Jan Klaassen, een figuur die gegroeid is uit Pulcinella, een personage uit de Italiaanse commedia dell'arte.

De draadpop/de marionet

Een marionet bestaat uit meerder scharnierende delen die met draden verbonden zijn aan een kruishout (ook wel speelkruis of speelhout genoemd).

Hij wordt van bovenaf bediend: Door de latjes van het speelhout te draaien of door aan de draden te trekken, brengt de speler de verschillende delen van de pop in beweging.

De beweging van een marionet zijn erg sierlijk en mooi om naar te kijken: als je ze de eerste keer heel langzaam laat ontwaken (draadje per draadje) leven ze echt! Het geheel ziet er ook veel ingewikkelder uit dan het is, want de meeste touwen dienen om de pop overeind te houden. Veel bewegingen vloeien voort uit andere en verlopen zo haast vanzelf. Alles

⁷³³ Zie ook: DILLEN, G. (1983). *Poppentheater en zijn psychopedagogische mogelijkheden. Literatuurstudie met verkenning van de praktijk in Nederland en Vlaanderen*. Onuitgegeven Proefschrift. Leuven: Universiteit Leuven, p. 1-4.

beweegt als bij een mens... en daarin schuilt ook het gevaar voor naturalisme. Doordat hij hangt heeft de pop een zekere traagheid. Volkomen stilstand kan je praktisch niet verkrijgen. De pop kan wel moeiteloos naar de wolken stijgen of daaruit neerdalen, maar in de grond wegzinken als een handpop is uitgesloten. Goed werken met een marionet is een kunst.

De marionet maakte vooral furore in burgerlijke kringen uit de 19^{de} eeuw.

Interessant om weten is dat het woord marionet pas ontdekt werd in de 16^{de} eeuw. Verschillende verklaringen: verkleinwoord van Maria, de kleine mariabeeldjes uit de kribbespelen, ook van Marion (de heldin uit het herderlied 'Robin et Marion' dat stamt uit de 12^{de} eeuw). Of misschien komt het van 'marotte', dat is de staf van de narren der Franse koningen uit de middeleeuwen. (geschiedenis Louis Contryn)

De stokpop en de staafpop

De stokpop lijkt een beetje op de handpop. Maar nu gaat er in de hals geen vinger, maar een stok. Het formaat van de stok is vrij en vaak blijft de stok achter een kleed verborgen. Zoals de handpop wordt ze dus van onderaf bespeeld: Door de stok met de hand te manipuleren (draaien, op en neer wippen...) zorg je voor de nodige expressie. De hand van de speler komt niet onmiddellijk in contact met de kop van de pop.

Stokpoppen krijgen vaak een plaats in de klas omdat ze zo gemakkelijk te maken en hanteren zijn. Zelfs de allerkleinsten kunnen deze pop zelf helpen construeren. Ze zijn ook erg beweeglijk (ze hollen heen en weer en kunnen heel snel om hun as draaien) en hebben geen decor nodig om een spektakel tentoon te stellen.

De stokpop is wel beperkt in zijn bewegingen, zeker als hij tweedimensionaal werd vervaardigd. Deze stramheid zou echter voordelen leveren bij oudere leerlingen, omdat de stokpop dan volwassener overkomt dan bijvoorbeeld de handpop.

Variaties van de stokpop zijn de foetsjipop en de lepelpop. Deze laatste spreekt voor zich, de eerste is een pop waarvan het hoofd van de pop vastzit op de stok, daar rond is een koker gemaakt, waar het hoofdje van de pop kan in verdwijnen. Een succesnummer bij de allerkleinsten!

Een andere soortgenoot is de staafpop waarbij meerdere stokken worden bespeeld. Deze pop heeft één lange staaf door zijn lichaam om zijn hoofd te draaien en een of twee stokken voor één of beide handen. Net als de handpop wordt die boven het hoofd van de speler gehouden. Deze pop kent ondanks zijn sierlijk en statig voorkomen geen grote aanwezigheid in de klas, omdat deze ook veel moeilijker te produceren en te hanteren is dan de gewone stokpop. Wajang Golek (een platte pop met oosterse stokjes eraan, die in het schimmenspel gebruikt wordt) is een mooi voorbeeld van de staafpop. Pinkie de Pinguïn is een bekende enkelvoudige stokpop.

De stangpop

Deze pop hangt aan een stevige ijzeren stang en is behoorlijk zwaar. De stang loopt door de kop heen en zit aan de romp vastgehaakt. De poppen kunnen behalve hun bek ook de schouders, ellebogen en heupen buigen. De benen zijn niet voorzien van touwen. Moet de pop een stap naar voren doen, dan manipuleert de speler de kopstang zo dat een

losbunghelend heen naar voren schiet en met een harde klap neerkomt. Omdat marionetten en stangpoppen van bovenaf bediend worden is de toneelopening laag (zoals bij het marionettenspel). Het gedeelte daarboven is afgeschermd om de spelers onzichtbaar voor het publiek te houden. De spelers staan op een verhoging en leunen met hun armen over 'de brug'.

Net zoals de stangpop is de marionet erg majestueus, maar wordt ze door de didactische beperkingen (moeilijk te produceren en te hanteren) weinig door leerkrachten bespeeld. Het zijn vooral traditionele gezelschappen die de stangpop (als het Antwerpse poesjen, Pierke uit Gent, Tchantès uit Luik) tot leven brengen.

De schaduwpop en de schim

Deze figuur is veelal tweedimensionaal, uitgeknipt of gesneden uit papier, karton of hout. De figuur is plat, omdat dit voor een duidelijk omlinjende vorm zorgt. Soms wordt er kleur gebruikt, om het geheel meer diepte te geven. Om het karakter van de pop goed uit te laten komen, worden de meeste schaduwpoppen deels 'profiel' en deels 'en face' gemaakt. De pop krijgt ook vaak een handvat dat schuin of loodrecht verbonden is of dunne stokjes die de beweegbare bengelende ledematen de juiste richting uit sturen.

Achter de pop wordt een schijnwerper geplaatst. Ofwel wordt het licht voor de pop gehouden en zie je op een doek de schaduw. De pop vertoont zich dus niet open en bloot aan het publiek. Slechts zijn schaduw wordt zichtbaar. Ofwel sta je achter het doek en zie je een schim op het doek.

Schimmen en schaduwpoppen zijn erg mysterieus en zeker voor kleine kinderen is het schimmenspel je reinste magie. De eenvoudige vorm van de pop is zijn didactische kracht: gemakkelijk te hanteren en eenvoudig en snel te maken voor gebruik in de klas en daarbij vormt de vereenvoudiging van de vorm tegelijkertijd een verrijking qua interpretatiemogelijkheden. Door zijn eenvoud kent de pop natuurlijk ook zijn grenzen: bepaalde gebeurtenissen laten zich niet zo goed vertellen via schim- of schaduwspel.

Prachtige illustraties van deze spelen vinden we onder meer in Azië (Wajang Kulit) en Turkije (Karagöz).

De vingerpap en de hand(schoen)pop

De vingerpap is misschien de meest simpele pap dat er bestaat: schilder je vinger, zet er een hoedje op en klaar. Vingerpapen kunnen ook genaaid, gehaakt of gebreid worden. En met een ring waaraan vleugeltjes zitten kun je dieren nabootsen.

Soms wordt ook de hele blote hand tot pap gemaakt (handpap) of trekt men een handschoen aan (handschoenpap, zoals de harige spin die Bart Dejaegher en Jan Vanhaute samen ontwierpen).

De populariteit van dergelijke papen in het onderwijs is reëel en begrijpelijk: je hebt de pap steeds bij je, hij vraagt geen voorbereiding noch decor of veel oefenen. Vinger- en handpapen zijn uitermate geschikt voor korte poppenspeltjes die de 'overgangsmomenten' in de klas moeten opvullen, een bepaald thema moeten inleiden, afscheid nemen van de klas etc. Boeken met vingerversjes kunnen hulp bieden bij de keuze uit de vele mogelijkheden van het vingerpapenspel. Het enige nadeel dat ik kan opsommen is dat ze zo klein zijn, waardoor iedereen heel dicht bij elkaar moet zitten om het papje te zien.

De knooppop

Een knooppop kan gemaakt worden uit elke vierkante lap van ongeveer zak- en theedoekformaat. Door middel van je vingers kun je de pop tot leven brengen. Als je dit serieus en eerbiedig doet, ervaren de kinderen het als magisch. Ikzelf zag een schouwspel op het Ieperse figurentheaterfestival waarin een jonge Sloveen een eenvoudige knooppop manipuleerde. Hoewel ik slechts een meter van hem verwijderd zat, geloofde ik niet één seconde dat de pop geen apart levend wezen was.

Ook deze pop is zeer eenvoudig te maken (Steeff Coorevits demonstreerde het in nog geen 5 seconden) en heeft absoluut geen decor nodig om tot zijn recht te komen.

De Mimiepop/muppetpop/muilpop

Mimiepoppen werden vooral bekend en berucht via tv-shows als ‘the muppetshow’, ‘spitting image’ en ‘Sesamstraat’. Het zijn poppen met een grote kop en een bewegende mond. De kop zit vaak aan een hol lijf waarin de speler zijn arm steekt. De hand van de speler steekt dan in de kop, de duim in de onderkaak en de andere vingers in de bovenkaak. Met de vingers beweegt de speler dus de mond, met zijn hand de kop en met zijn arm het hele lijf van de pop. De vrije hand van de speler dient om de stok te besturen die vastgemaakt is aan de andere hand van de pop. Het gebeurt ook dat de vrije hand van de poppenspeler de hand van de pop vervangt (bijvoorbeeld bij de pop van Koning Albert).

Deze poppen zijn erg expressief en uiterst geschikt als je als leerkracht maar 1 pop moet vasthouden bijvoorbeeld bij een kringgesprek in de klas. Ze zijn ook behoorlijk eenvoudig te manipuleren, alhoewel de techniek van het ‘bekken’ (= de beweging van de bek loopt synchroon met de tekst) wel enige oefening vergt.

De sokpop: (vergelijkbaar washandpop)

Een andere zeer eenvoudige pop is de sokpop. Je steekt gewoon je arm in een sok en beweegt door het intrekken en uitstrekken van je duim (onderkant) en andere vingers (bovenkant) de bek van je zelfgecreëerd personage. De grootte van de bek van de pop bepaal je zelf door de mate waarin je de tenen van de oude sok afknijpt.

Deze is –net zoals zijn ‘grote broer’ de mimiepop– erg expressief. Daarbij kunnen ook kinderen hem gemakkelijk construeren en manipuleren.

Aanvulling: Andere soorten poppentheater:

Marionnette à la planchette:

Plankje op de grond, daarop popjes gebonden aan een touw tussen de knie van de speler en een rechtopstaand stokje. De beweging der benen werd overgebracht op de poppen, de linkerhand roffelde op de trom en de rechter bespeelde de fluit.



FIG. 38. MARIONETTES "A LA PLANCHETTE"
Anonymous French engraving. About 1800

Papieren theaters:

Erg in trek in de huiskamers bij de burgerij in de 19^{de} eeuw. Miniatuurtheaters (van ongeveer 50 bij 40 centimeter) uit karton en papier waar dan de grote klassiekers aan de kinderen konden worden geleerd. Figuurtjes uit kartonschoven over het podium van coulisse naar coulisse en ook de achtergronddecors konden snel veranderd worden. Theatertjes voor op de tafel in de huiskamer. Tegenwoordig wordt het papieren theater als een curiosum beschouwd.⁷³⁴

Wittheater:

De speler speelt zichtbaar met de poppen. Men probeert de speler niet op één of andere manier te verbergen. De poppen die hierbij gebruikt worden zijn divers: stokpoppen, bekkpoppen, lappenpoppen, knuffels...

Zwart theater:

Bij zwart theater staat de speler ook voor het decor, maar er worden wel middelen toegepast om hem te laten verdwijnen: De speler en achtergrond zijn zwart. Enkel wat gezien moet worden (de pop) heeft een fluorescerende kleur, die zichtbaar wordt als er zwart licht op schijnt.

Fluotheater:

Een recentere vorm van poppenspel is het fluotheater. Hierbij wordt gewerkt met een donkere kamer en blacklights. De poppen die meespelen worden dan ook versierd met verf die oplicht in blacklights, waardoor je een heel speciaal 'spacy' effect krijgt tijdens het spelen in de donkere blacklightkamer.

Figurentheater:

Dit is een actuele term (jaren '80) die uit Duitsland is overgewaaid en ook in Italië en Japan wordt gehanteerd. Het duidt op de huidige tendens om meerdere stijlen/soorten poppen(spelen) in één voorstelling naast elkaar te gebruiken. Het is een 'gemixt theater' opgebouwd rond verschillende soorten poppen, acteurs, nieuwe media, muziek en beeld.

⁷³⁴ DEVENS, T. (2004). *De vijfde wand: reflecties over figurentheater en circustheater*. Gent: Pro Art, p.19.



Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Tussen poppenkast en figurentheater. Schets van en
reflectie op de evolutie van het pedagogische
poppenspel in Vlaanderen.

GESPREKKEN

Marieke Breyne

Promotor: Prof. Dr. Frank Simon

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van licentiaat in de Pedagogische
Wetenschappen, optie Onderwijspedagogiek
Academiejaar: 2007-2008

Inhoudsopgave

1. 3 Gesprekken	3
1.3.1 Gesprek Antoon Debeuf (11/09/06)	3
1.3.2 Gesprek Yves Bondue (14/09/06)	17
1.3.3 Gesprek Dieter Vanoutrive (09/11/06)	18
1.3.4 Gesprek Jos De Backer (17/08/07)	32
1.3.5 Gesprek Jan Vanhaute (22/08/07)	40
1.3.6 Gesprek Koen Crul en Lien Werbrouck (24/08/07)	48
1.3.7 Gesprek Maria Vervisch (27/08/07)	56
1.3.8 Gesprek Kathleen Meersseman (04/09/07)	64
1.3.9 Gesprek Christiane Pecceu en Paula Lewyllie (04/09/07)	67
1.3.10 Gesprek Leen Debrabander (05/09/07)	72
1.3.11 Gesprek Hendrik Debruyne (06/09/07)	78
1.3.12 Gesprek Roselinde Kino (06/09/07)	81
1.3.13 Gesprek Steef Coorevits (10/09/07)	85
1.3.14 Gesprek Jef Coulebier (10/09/07)	90
1.3.15 Gesprek Jan missine (11/09/07)	95
1.3.16 Gesprek Katrien Van De Putte (11/10/07)	100
1.3.17 Gesprek Paul Contryn (16/10/07)	101
1.3.18 Gesprek Gert Boullart (17/10/07)	109

1. 3 Gesprekken

1.3.1 Gesprek Antoon Debeuf (11/09/06)

Interview Joris Dewaele

Biografie

- Naam, voornaam, woonplaats, gehuwd, kinderen...

Joris Dewaele. Kortrijk

Joris is gehuwd op 21.8.1926 met Clara Coghe uit Tielt. Twee kinderen: Molly en Lieveke (1927 en 1931) (autobiografie, p2)

- **Geboortedatum en -plaats, sterfdatum en -plaats**

Geboren te Kuurne aan de Leie op 14 mei 1898 (autobiografie, p.1)

- **Interesse in poppenspel: vanaf wanneer? Ouders poppenspelers?**

In 1932 leerden wij, ten huize van Leen Verhaert (Wim Verleen) in De Panne, zijn poppenensemble kennen. De poppenbacil had ons weldra te pakken en liet ons niet meer los.

Zeker geïnspireerd door:

Leen Verhaert, geboortig uit Vilvoorde en onderwijzer te De Panne a/z debuteerde aldus met zijn Kasperspel, en ging doorheen heel Vlaanderen, met overal vrij veel succes oogstend. Hij verkoos de handpop, schrijft hij, omdat “wanneer ze geleid wordt door een geschikte hand, zij het stijve en het stomme verliest dat de marionet eigen is. De poppenspeler zelf geeft aan zijn handpop, door het woord en door de beweging, het opflakkerende leven. De fantasie van de toeschouwer werkt mee en er ontstaat een neiging tot medespelen. Ook de marionet door een flinke hand gevoerd, zou dit kunnen bewerken, maar de idee van de pop blijft steeds bij. Het beseffen daarvan heeft mij dan ook meer tot het handpoppenspel aangetrokken.” (Moderne School...)

In Het Laatste Nieuws van 3 november 1934, geeft Leen Verhaert enkele andere bedenkingen ten beste over zijn opvatting: “Door opzoeken en ondervinding, opgedaan bij het kindertooneel, is mijn poppentheater een hernieuwd poppenspel, dat echter terug gebracht is tot zijn oorspronkelijke zuivere betekenis. Het is gesteund op het meeleven en het meevoelen van de toeschouwers, meer nog, op spontaan en onbewust meespelen van het publiek. Er is gedurig contact en samenwerking tussen poppenacteur en toeschouwers. Het is werkelijk een uiting van gemeenschapskunst. Mijn poppenspel legt zich toe op een beschaafde uitspraak, vervolmaking van smaak, oordeel en fantasie... De handpop is veel rijker dan de draadmarionet aan uitdrukkingsvermogen. Zij bezit alle mogelijkheid op dat gebied en dit met een verbluffende kracht. Trouwens ook in de buitenlandse poppenspelen, welk een cultureel doel beogen en in dienst van de volksopvoeding staan, worden vooral de handpoppen gebruikt. (boek 12, p.120)

De heer Verhaert, uit de Panne, verrichtte ook baanbrekend werk, vooral in de schoolmiddens, met zijn poppenspel. Zijn werking wordt voortgezet daar de heer De Waele, onderwijzer te

Waregem, die onlangs een werk over het belang en het nut van het poppenspel in de school heeft uitgegeven. (boek 18, p.11)

We schaften ons een stel poppen aan o.m. Tijn uilenspiegel, Lamme Goedzak, de Koning van Patattenland, de Koningin van Patattenland, de prinses, de Heks Kloefneuze, Reus Knotsebolle, Hansje en Grietje e.a. (autobiografie p.4)

- Opleiding, studies

In 1913 was Dewaele een leerling aan de normaalschool te Torhout. Tijdens de oorlog 1914/1918 was de normaalschool bezet door de Duitsers. In oktober 1915 was er de heropening van de normaalschool te Brugge. Maar na enkele weken keerde hij terug naar Waregem. Wat was toen een geldige reden? Niemand had er schuld aan, maar de voeding was te pover en de kostprijs te hoog geworden en hij had geen twee jaar in een mogen doen. Dan heeft hij maar thuis verder gestudeerd en in december 1917 voor de centrale jury te Gent het onderwijzersdiploma behaald. Na de wapenstilstand brak de verwoede activistenjacht los. De gediplomeerden 1917/1918 (na de bestuurlijke scheiding 1916) werden er ook bij betrokken en ongeldig verklaard. Het betrof de diploma's afgeleverd door de middenjury te Gent, Vorst en Laken. De diploma's afgeleverd in de Waalse provincies en de geheime jury's ingesteld door Kardinaal Mercier bleven wel geldig. Van begin 1919 tot einde 1921 was ik handelsbediende of kantoorklerk te Antwerpen-Merksem in de margarinefabrieken Axa. In december 1921, na een nieuw examen te Gent, heb ik in de staatsnormaalschool opnieuw het onderwijzersdiploma bekomen. Op ruim 200 gediplomeerden van 1917/18 slaagden er twaalf.

Eind december 1921 werd ik benoemd aan de gemeentelijke jongensschool Waregem. Daar bleef ik in dienst tot 5 september 1944.

Dan volgde een jarenlange onderbreking tot 1959.

In februari 1959 ging ik opnieuw in dienst aan het Sint-Jozefinstituut te Kortrijk. (autobiografie p.1-2)

- Vanaf wanneer eigen poppentheater?

De zaterdagmiddag was het vrijaf voor de Waregemse schooljeugd. We richtten, in de toneelzaal van het Kristen werkersverbond, gratis kindervertoningen in, waar er werd, door de kinderen voorgedragen, gezongen en door ons met de poppen gespeeld. (autobiografie p.4)

- Vanaf wanneer poppenspel in de klas? Tot wanneer?

Na enkele vertoningen kwamen wij tot de konklusie dat er iets stak in de poppenkast als amusement en leer-middel-moedertaal. We bekwamen geen toelating om de poppenkast op te stellen in de klas. Na de klasuren stelden we de poppenkast op bij ons thuis. (autobiografie p.4)

Om alle moeilijkheden te vermijden, vroegen we aan den schoolbestuurder de toelating tot het opstellen onzer poppenkast. Hij vaardigde een verbod uit. Gemeentebestuur en Inspectie gaven ook de verlangde toelating niet. Verzet wakkert aan en giet olie op het vuur. (poppenspel, p.8)

Een goed jaar voor het verschijnen van ons boek "Poppenspel" kregen we, ongevraagd nu, toelating om de poppenkast op te stellen in klas en te spelen, ook voor de andere klassen. (autobiografie, p.12)

Sinds de V.I.V.O –studiedagen over poppenspel te Brussel gehouden, Maart 1941, bekwamen we de toelating in klas de poppenkast op te stellen. (poppenspel, p.8)

- **Publicaties:**

In 1939 verscheen van onze hand, een brochure in de C.O.V reeks, met een oplage van 6.500 exemplaren. Na een jaar was de oplage volledig uitverkocht.(autobiografie, p.5)

In juni 1942 verscheen van onze hand, uitgave De Kinkhoren Brugge, -Poppenspel-geïllustreerd door Fernand Bouckaert. (autbiografie, p.6)

In 1957 lieten we volgend boek verschijnen: -Zijt ge daar allemaal? (autobiografie, p.7)

Contact met de school

- Welke scholen?
- Waarom die scholen?
- Op uitnodiging?
- Verschillen tussen de scholen waar gespeeld werd?
- Contact met die school? (afstandelijk, bevriend, vlot, respectvol,...)
- Meerdere keer naar eenzelfde school?
- Betaald door die scholen? Enzoja:
 - hoe?
 - scholen gesubsidieerd? Gesteund door ‘cultuur’ of ‘onderwijs’?
- Waren de scholen tevreden?
- Ooit klachten gehad? (scholen waar je niet meer terug mocht komen)
- Vooraf bepaalde afspraken met de scholen? (bijvoorbeeld over het script, de personages, de gang van zaken)

Contact met leerkracht:

- Hoe werd je door de leerkracht ontvangen in de klas?
- Blijft de leerkracht kijken?
- Leest de leerkracht het script vooraf? Weet hij/zij wat er zal gebeuren?
- Eist de leerkracht dat het poppenspel aansluit bij thema's die op dat moment in de klas besproken worden?
- Was een leerkracht ooit niet tevreden over het poppenspel? Waarom niet?

Het scenario

- Zelf geschreven of aanpassing van bestaande verhalen?

Veel verhalen zelf geschreven

Sprookjes die de kinderen uit vertellingen reeds gehoord hebben, lenen zich niet goed meer voor de poppenkast. De kinderen kennen vooraf reeds het lot dat de sprookjeshelden beschoren wordt. Hoe kunnen hun reacties dan nog spontaan zijn? Men zal dus niet-gekende sprookjes voor de poppenkast moeten bewerken. We verwijzen hier naar de frisse sprookjes en verhaaltjes die het maandelijks Schoolradio-programma brengt. (zijt ge daar allemaal, p.12)

- Inspiratie? Wat is de basis voor je verhalen?
- Wat is de kracht van een goed poppenkastverhaal?

Een goede tekst is nog geen goede poppenspelvertooning. “Es kommt nicht auf das ‘Ws’ an, sondern fast ausschliesslich auf das ‘Wie’. Der Text liegt in Kaspern schrijft Dr. Fritz Eichler.(poppenspel, p.56)

- Evolueren je verhalen over de tijd heen? Denk je dat je nog verhalen van twintig jaar geleden kunt vertellen?
- Reageerde het publiek op bepaalde verhalen anders overheen de tijd?

Inhoud/Stijl:

- Welke thema's? Thema's uit de kinderwereld of de volwassenwereld?
- Moet de inhoud aansluiten bij een bepaalde leeftijd? (let je op je doelgroep als je een verhaal schrijft en hoe doe je dat?)

Men moet op zijn hoede zijn voor bangmakerij. Zekerlijk, er moet in het verhaal spanning steken maar men doet goed te bedenken dat de suggestieve kracht van het poppenspel het beeldrijke verhaal verre van overtreft. In de vertelling horen de kinderen over de persoon in kwestie, in het poppenspel zien ze het personage voor hun ogen bewegen als het ware leven. Bij de allerkleinsten, moet men met heks en duivel zeer voorzichtig omspringen, in bepaalde gevallen zal men aarzelen ze volledig uit te schakelen. (zijt ge daar allemaal, p.14)

In het poppenspel worden problemen gesteld. Deze mogen niet boven het bevattingsvermogen der kijkers-medespelers gaan. En moeten die problemen kunnen snappen. (poppenspel, p.66)
Een primerend punt is: een onderwerp te vinden dat de eerste klassertjes bezielt. (poppenspel, p.76)

- Stereotiepe rolverdeling?
- Hoe zou je je verhalen benoemen? Positief, negatief, humoristisch, dramatisch, gek, realistisch, een weerspiegeling van de werkelijkheid, een hedendaags sprookje...? (of valt er geen lijn te trekken in je verschillende verhalen?)

Een poppenspel is nu ook niet een opeenvolging van almanakmoppen. Uilenspiegel tapt wel moppen waar het past, maar ze moeten uit het spel, uit het gebeuren vloeien. (poppenspel, p.58)

- Liegen en vechten?

Opgepast voor leugentaal vanwege het kind. Situaties waarbij het kind de goede pop uit de nood helpt met een leugentje moeten door de speelman geschuwd en vermeden worden. Leugentjes om bestwil zijn gevaarlijk leugens en Tijn zal de kinderen terecht wijzen als ze tot dit oneerlijke middel hun toevlucht nemen. (zijt ge daar allemaal? p14)

Vechtpartijen onder de poppen wekt het vechten en ruzie stoken onder de kinderen in de hans. Scheldpartijen, boertige gezegden en onsmakelijke grappen behoren niet tot de kundigheden van een speelman die ook opvoeder wil zijn. (zijt ge daar allemaal? p.14-15)

- Zit er een bepaalde moraal in je verhalen?

Hoewel zij nergens wijsneuzig zijn, bevatten zij telkens een levensles aangepast aan het begripsvermogen van het publiek. Zij leren iets, zoals het leven leert, op een natuurlijke en vanzelfsprekende manier. (voor het voetlicht, p.5)

Men hoeft er de godsdienst niet bij de haren bij te sleuren. Het spreekt toch vanzelf dat Tijn bidt als hij in nood verkeert, dat Tijn de kinderen doet bidden vooraleer hij in een gevaarlijke situatie de duivel te keer gaat. Het negertje komt de hulp van de kinderen vragen, het heeft hun offertjes en gebeden zo dringend nodig. (zijt ge daar allemaal, p.14)
Uilenspiegel (het hoofdpersonage) is nooit zedenprediker. (poppenspel, p.39)

Opbouw/Structuur:

- Een vaste opbouw: inleiding, middenstuk waar spanning wordt opgebouwd om uit te monden in een happy end waar iedereen nog lang en gelukkig leefde?

Ieder spel moet zo gebouwd worden dat de goede poppen slechts zegevieren dank zij de hulp van de kinderen. (zijt ge daar allemaal, p.14)

- Flashbacks/ flashwords?
- Denkt u dat een verrassende structuur in een poppenkastverhaal het poppenspel boeiender kan maken, of denkt u dat dit jonge kinderen alleen maar verward?

Vorm:

- Is het verhaal neergeschreven of uitgetypt? Volledig of in steno? In welke taal: AN of dialect?

Verhalen zijn neergeschreven, maar voor spelgebruik hanteert men beter een schema, en samenvatting, de grote lijnen (eigen)

Het stukje mag niet te lang zijn. (poppenspel, p.58)

Den duur van het spel dient aangepast te worden aan de kinderen. Er is een verschil in aandachtvermogen tussen de leerlingen van den eersten, tweeden en derden graad. (poppenspel, p.66)

- Is het verhaal uitgegeven? Zoja, zoals u het vertelt of gecorrigeerd (in mooiere schrijftaal)

De poppen

- Eigen poppen? Door wie gemaakt?
- Welke poppen: handpoppen, stangpoppen, marionetten, ...?

Voor klasse gebruik verdient de handpop om allerlei redenen de voorkeur. De speelman draagt immers zijn spel rechtstreeks over op de handpop; alle leven en beweging van de handpop sluimert in zijn gevoelige hand. Het handpoppenspel kan door één speler beheerst worden wat bij het marionettenspel niet het geval is. De speelman leidt het ganse spel, kan naar hartelust improviseren en zijn spel aanpassen aan de omstandigheden en de klassesfeer. (zijt ge daar allemaal? p.5)

- Uitzicht poppen: grootte, opvallendheid, beweeglijkheid, realistisch....

Een goede kop meet ongeveer 12 bij 8 cm. Moeten de poppen echter door kinderen gehanteerd worden dan neemt men 8 bij 5 cm. (zijt ge daar allemaal p.5)

- Stereotiepe figuren?

Onmisbare acteurs zijn wel : De Koning, De Koningin , Prinses Zonnelach, De Prins, Heks Kloefneuze, Reus Knotsebolle, De Sjampetter, Duivel Bokkepoot.

Al naar gelang de omstandigheden kunnen verder hun medewerking verlenen: Kabouter Zondernaam, Nele, Grootmoedertje, Lamme Goedzak, De Rechter, Hansje en Grietje, Sinterklaas, De Missionaris, Het Nedertje, Klein Duimpje

Uit de dierenwereld kunnen vertegenwoordigd zijn: Konijn Langoor, de Krokodil, De Gans, Het Zwarte Katje. (zijt ge daar allemaal? p.9)

- **Uitvergrotingen van menselijke karakters: de goede prins, de slecht heks, ...**

Uiteraard voert alle poppenspel welbepaalde karakters ten tonele. Alle poppenspel is in wezen typentheater. De poppenacteur vertolkt steeds het type dat in de fysionomie van het poppengelaat geboetseerd ligt. Ongetwijfeld wordt de speelman hierdoor sterk gebonden. Het staat immers heel gek een pop een rol op te dringen die niet harmonieert met het karakter dat ze, spijt alles, toch steeds blijft uitbeelden. De speler moet met deze beperkingen van meetaf aan rekening weten te houden. Anderzijds ondervindt het spel toch heel wat steun van deze poppen-sterheid. Onmiddellijk reageren de kinderen volgens een bepaald patroon dat voor elke pop verschillend is en toch onveranderlijk hetzelfde. In elke fijn gesneden pop onderkennen de kinderen vlug de deugden of gebreken van het type. Ze weten dat de heks de brekespel komt spelen en dat de duivel de eeuwige stokebrand blijft en in die zin zullen ze onmiddellijk reageren. de goede poppen kunnen steeds op de hulp van het kind rekenen. (zijt ge daar allemaal, p.7)

- **Zijn de poppen ook idealen?**
- **Hoofdpop ?**

Elke poppenkast heeft haar hoofdpop. Zoals men verder ziet bekleedt Tijn uilenspiegel in onze speeltuksten de ereplaats. Eeuwig jong is zijn lach. Meent echter niet dat Tijn dé held of dé ster is van onze kast. Tijn symboliseert de goedheid die altijd triomfeert. Hij is de eeuwige optimist die zelfs uit het kwade nog het goede weet te halen. Hij is wel eens guit, de olijke spotter die de kinderen door en door kent en ze trouwens steeds op zijn hand heeft. Trouw helpt Tijn de sprookjeshelden uit de nood waarin heks en duivel hen voor de zoveelste keer gebracht hebben. Maar hiervoor heeft Tijn steeds weer de hulp van de kinderen van doen. Tijn is hun leider al schijnt hij hun hulp af te bedelen. En dank zij deze hulp moeten heks en duivel nog eens de duimen leggen.

De hoofdpop kan zelfs voorzien worden van een paar benen. Daar Tijn in het spel een hoofdrol toebedeeld krijgt is het aan te nemen dat onze hoofdacteur schrijlings op de voorrand van het scherm neerzit en zo dicht bij het publiek staat. (zijt ge daar allemaal? p.8-9)

- **Verhalen opgebouwd op basis van collectie poppen?**
- **Evolutie in de poppen waarmee je speelt?**
- **Opmerkelijk: geen 'kindpoppen', speelden er ooit kindfiguren in je poppenspel mee? Hoe beeldde je die dan uit?**

Nee, maar → Enkele rekvisieten zijn onmisbaar, maar men moet zich hierin weten te beperken, de spelende pop doet veel alsof. Zo bijvoorbeeld als Tijn wil telefoneren. Een miniatuurtelefoontje is niet per se vereist. Tijn gaat eenvoudig naar de zijwand en doet alsof hij telefoneert. Trouwens, zo spelen de kinderen toch ook! (zijt ge daar allemaal, p.13)

Uilenspiegel is de guit, de spotter, de plantrekker. Hij is hier de type naar de kinderaard. Hij leeft en voelt mee met de kinderen. Hij kent hun wensen en verlangen. (poppenspel, p.38)

Het spel zelf: hoe verteld?

- AN of dialect?

De toneelstukjes van Joris Dewaele zijn nooit banaal. Zij bevallen reeds door de oorspronkelijk bewerking van de gegevens, de levendige samenspraken, het vlugge ritme van de handeling en de zuivere taal waarin zij geschreven werden. (voor het voetlicht, p.5)

Men spreke beschaafd! Van dien stelregel mag men niet afwijken. Dit geldt voor speler als kijkers. (poppenspel p.57)

Om het typische van een pop (gelaatsuitdrukking, kledij, beweging) nog scherper naar voren te toen treden, kan de pop soms een of ander dialektische spreek van een de streek, als lijfspreuk nemen. Dat leidt goed uitgekozen en toegepast, tot enthousiast spel, brengt kleur en hilariteit mee. (poppenspel, p.58)

Hij (= Tyl) verbood ons Waregensch te spreken, want van gewestspraak houdt hij niet. (poppenspel, p.82)

Hier dient de taal van de leerkracht voorbeeldig te zijn, want zijn gesproken taal is in het bereik van zijn leerlingen en dient als uitgangspunt. En dat de taal in wezen een sociaal verschijnsel is, ondervinden we best tijdens de voorstelling, waar de kinderen direkt leren reageren op het spel. In algemeen beschaafd moet dat gebeuren, zooniet wijst Uilenspiegel ze terecht. Mocht het nodig blijken, dan verklaart Uilenspiegel geen dialect te begrijpen. Hij acht natuurlijk alle dialect niet uit den boze. Daarvoor is hij te veel schoolman. (poppenspel, p.68)

- Kinderlijke taal?

Een te overwinnen moeilijkheid bij de leerlingen zal het vinden zijn van den juisten taalvorm. Het kind zal trachten den taalvorm van zijn meester na te volgen. Woorden wekken, voorbeelden trekken! Aanmoedigen is onze eerste plicht. Niets eischen, maar geleidelijk het kind ertoe brengen een taalvorm te gebruiken die ietwat boven het dialect klinkt. Geleidelijke aanpassing komt er beslist als de leerkracht het maar goed weet aan te pakken, voornamelijk door beschaafd en toch kinderlijk te praten. (poppenspel, p.76)

- Veel tekst of eerder visueel?

- In welke mate aflezen?

Men moet tegenover zijn speltekst los en vrij staan. Onmogelijk de tekst van buiten te leren. En toch moet de inhoud van het spelletje voor de speelman een glazen huis zijn. Hij moet de inhoud door en door kennen; hij weet precies de knoop van het gebeuren liggen. (zijt ge daar allemaal? p.12)

- Stemmen van de poppen?

Daar Tijn steeds maar weer optreedt geven we hem onze gewone stem. De Koning spreekt plechtig en traag. Voor de Prinses doet de speelman beroep op zijn kopstem. Heks Kloefneuze broemt door de neus. De stem van de Duivel snijdt door merg en been. De reus gromt met zware basstem. (zijt ge daar allemaal , p.9)

Het samenspel

- Alleen of samen poppenspel spelen?

Mijn vrouw gaf de poppen aan en we speelden (autobiografie, p.4)

Meer dan twee poppenakteurs zijn er nooit op toneel wat de kinderen toelaat het spel intens mee te beleven. (zijt ge daar allemaal? p.5)

Eén speelman kan onmiddellijk op de actieve deelname van de kinderen reageren. (zijt de daar allemaal? P.12)

Gedurende een vertoning heeft men gewoonlijk de hulp nodig van een poppen-aangever (leerling). Met de ene hand neemt de aangever de pop bij de kop en met de andere hand houdt hij het poppenkleed open zodat de vingers van de speelman gemakkelijk en vlug in kop en wanten glijden. Ook hier is oefening op haar plaats. Ook de aangever moet gedrild worden. (zijt ge daar allemaal? p.12)

Twee of meer spelers in één kast niet tot die spel-harmonie kunnen komen vereischt door een poppenspel. (poppenspel, p.56)

- Wie nam welke rollen op zich? Hoe werd dit verdeeld?
- Was er ook iemand die tijdens het spel de kinderen in het oog hield (eventueel een derde persoon?)

Door het spionnetje in het voorscherm slaat de leerkracht ongemerkt de reacties van de kinderen gade. Angst of vrees, hoopvolle verwachting of diepe teleurstelling, blijdschap om de zege...het kindergezigtje liegt niet. (zijt ge daar allemaal? p.15)

De interactie met de leerlingen:

Het nieuwe dat we trachten te verspreiden, was: de aanwezigen doen meespelen. Zij waren betrokken in het spel. De tekst was er zo naar gericht. Zonder het mee-leven, mee-voelen en mee-spelen der aanwezigen, kwam het niet tot een geheel. (autobiografie, p.4)

- Voor welke leerlingen speelde je? (soms verschillende klassen samen?)

Voor onze leerlingen 4^{de} leerjaar, werden regelmatig voorstellingen met de poppenkast gehouden. Tijn en zijn kameraden waren geen vreemden. (autobiografie, p.8)

Het was niet de eerste maal dat we terecht kwamen in het vijfde jaar, en toen reeds hadden we ook de poppenkast opgesteld, ten dienste onzer leerlingen. (poppenspel, p.84)

- Wisten de kinderen dat jullie poppenkast zouden komen spelen?
- Waren de leerlingen bekend met het medium poppenkast? Zoniet werd er dan voor of na de poppenkast nog uitleg verschaft over de werking van de poppenkast of niet?

In onze klas, vierde studiejaar, gingen we volgenderwijze te werk: We vroegen eerst aan de leerlingen wie er reeds poppenspel gezien had. 't Antwoord? Vijf leerlingen hadden reeds poppenspel gezien, maar dertig nog nooit. We beloofden aan de kinderen een poppenvertooning. Vooraf moesten ze een opstel maken, met als onderwerp hetgeen ze dachten wat poppen waren. (poppenspel, p.80)

- Hoe reageerden de kinderen op de poppenkast?

Het sukses bij de kinderen was enorm. (autobiografie, p.4)

- Was er veel interactie tijdens het poppenspel?

Heel verschillend zijn soms de antwoorden of uitroepingen der kinderen, want ieder meespeler bekijkt het gebeuren van uit zijn hoek. Dat is zeker en vast de uitdrukking der individualiteit. Het gemeenschapsgevoel komt ook prachtig tot uiting. Heks, Duivel en anderen ondervinden dat best (poppenspel, p.66)

- Mochten de leerlingen wel reageren van de leerkracht?
- Lokten jullie deze interactie ook uit?

In elk spel moet men de kinderen actief betrekken. Dat kan niet genoeg onderstreept worden. Anders krijgt men te doen met louter kijkspel dat veel aan zijn pedagogische waarde inboet. Reacties vanwege de kinderen zijn bij dit kijkspel echter niet uitgesloten en ten onrechte kan men dan menen dat de kinderen actief bij het spel betrokken zijn. Het is niet omdat de kinderen af en toe iets moeten roepen of Tijn een handje moeten geven of zeggen waar de heks verborgen zit dat we van een actieve deelname spreken. Actieve deelname veronderstelt de noodzakelijke medewerking van de kinderen. Men dient dus zijn spel zo op te bouwen dat de spontane medewerking van de kinderen gevegd wordt om het spel tot zijn gelukkig einde te brengen. Dat is een hele kunst en het vraagt oefening om die fundamentele kneep onder de knie te krijgen. De actieve deelname van de kinderen verkrijgen was onze hoofdbekommernis. (zijt ge daar allemaal? p.12)

De pedagogische waarde van het poppenspel hangt in hoge mate af van de actieve deelname der kinderen. (zijt ge daar allemaal, p.14)

In het poppenspel mogen de kinderen vrij en luid hun hulp aanbieden. (poppenspel, p.59)

Hoe uitlokken?

Het verhaal op zich

De taal:

De tekst dient bevattelijk te wezen voor de kijkers, want zij worden gedurig bij het spel betrokken. Daarom is het best: proza. Verzen zijn soms van een al te hoge vlucht en dikwijls niet lenig genoeg voor het spel. Af en toe wel een paar fel gerythmeerde versregels om meer kadans en kleur bij te zetten en zo de actie nog meer toe te spitsen.

Een lied, op een door de kinderen gekende wijze, is somstijds de beste en eenvoudigste contactname. (poppenspel, p.57)

- Hoe reageerden de kinderen als er
-gelogen werd in het poppenspel?
-ze zelf moesten meeliegen?
- Mochten de kinderen ook zelf poppenkast spelen?

De poppenkast- op-kinderfromaat is een speelgoedartikel van hoge waarde. Niet in de eerste plaats voor toeschouwers maar voor zichzelf speelt het kind met zijn popjes. Het kind vertelt, uit zich in en door zijn poppen. Heeft de leerkracht in de klas met poppen gespeeld dan zal het kind ongetwijfeld dit spel of brokstukken hiervan thuis hernemen. (zijt ge daar allemaal? p.15)

Er straalt weer zonnige vreugde door de klas als een leerling nu zelf in de poppenkast mag kruipen om zij makkers op een zelfgecreëerd poppenspelletje te vergasten. (zijt ge daar allemaal? p.16)

En waarom, als beloning, de kinderen niet eens de poppen laten hanteeren? Dan mag de leerkracht haar eigen ik niet nemen als maatstaf, ter beoordeling van hun spel. Het zal er soms ductig op los gaan. De knechten zullen de poppen eens laten vechten. En dan zullen de meisjes misschien hun tranen niet kunnen bedwingen. Toen Uilenspiegel eens een harde klap kreeg, tijdens het spel, van den reus Knotseballe, begon mijn driejarig meisje te wenen en ze moest Uilenspiegel zijn koppeke een “ijsje” geven. In de kindertuin zullen dergelijke voorvalletjes meer voorkomen. Laten we ze niet opnemen als onderbrekingen. (poppenspel, p.75)

- **Evolueerden de reacties van de kinderen over de jaren?**

Het decor

Het decor werd tot in zijn eenvoudigste vorm herleid. (autobiografie p.4)

We hebben ook een paar decors van doen: het grote bos, voor het paleis van de koning, voor het pannekoekenhuisje, in de dorpsstraat. Men kan op papier schilderen ofwel op doorzichtig gaasdoek (afmetingen + 1.20 x 0.6 m) Men hangt het paneel in een haak daartoe speciaal in de zijwanden aangebracht. Men zorgt voor een afstand van ongeveer 30 cm tot het voorscherm. (zijt ge daar allemaal? p.11)

In de klas

- **Hoeveel keer in de klas? (per maand: per week?)**

Het ligt niet in onze bedoeling, door deze korte studie, de poppenkast te pas en te onpas doen gebruiken. (poppenspel, p.103)

Uilenspiegel vraagt alleenlijk een bescheiden plaatsje onder de zoo talrijk hulpmiddelen om onze kleuters te onderwijzen en vooral op te voeden. (poppenspel, p.72)

- **Werd de klas aangepast aan het poppenspel (verduisterd?) of werd er in een apart zaaltje gespeeld?**

In de klas kunnen we ons reeds uit de slag trekken met het zwarte draaibord. Onderaan het bord maakt men dan een doek vast om de speler voor het oog van de kinderen veilig te stellen. Met een drieledig scherm gaat het echter heel wat beter. Hiertoe bespant men een geraamte van latwerk met jute. Afmetingen: 1.20 m x 2.30 m. Op circa 1.70 m. Hoogte (al naar gelang de gestalte van de speler) maakt men een speelruimte van 0.80 m x 0.60 m. Een paar zijwanden van 0.80 x 2.30 m. Worden met scharnieren aan het voorscherm vastgemaakt. In het voorscherm maakt men op oog-hoogte een kleine ronde opening om de reacties der kinderen te kunnen gadeslaan. (zijt ge daar allemaal? p.10-11)

- **De posities van de leerlingen, de leerkracht, de poppenspelers?**

Doel

- **Waarom speel je poppenkast in de klas?**

Wij leerden veel, heel veel. De leerlingen evenzeer. (autobiografie, p.4)

- **Poppenkast= ontspanning of didactisch-functioneel?**

Het lag in onze bedoeling het poppenspel te propageren voor en in de school, als leer-middel-moedertaal en amusement. (autobiografie, p.5)

De voorstellingen werden gebruikt als hulpmiddel bij het stellen. Dit was tevens een degelijke voorbereiding voor de toneelproef. De leerlingen hadden vroeger reeds meer dan één leesles vertolkt.

Zo werd de lessenreeks –Jantje Van Voren, Jantje Achteraan- tot een toneelschets verwerkt, geschreven, geïllustreerd, gespeeld, beoordeeld door de leerlingen van het vierde leerjaar. (autobiografie, p.8)

Opvoedend spel! Vermaak en Opvoeding! Leeren al spelen! (poppenspel, p.13)

- Integratie van poppenkast in lessen?

Als de kinderen, na een poppenkastvoorstelling, onder onze leiding de opvoering bespraken, daarna een opstel schreven en illustreerden; af en toe zelf de poppen hanteerden, werden er opstellen afgeleverd in dialoogvorm. Dàt was een goed aanknopingspunt. Onze leerlingen kregen als opdracht, een poppenspel-tekst samen te stellen. Ze stelden een lijst op van de poppen uit de poppenkast. Ze waren volkomen vrij in de keuze van het onderwerp. Ze mochten zelf een onderwerp “uitvinden”. Ze tegen huiswaarts en thuis werkten ze naarstig en geestdriftig hun opdracht, tijdens de paasvakantie (1941). Van ons kregen ze de belofte dat goede teksten zouden opgevoerd worden in de poppenkast, en dat de “jonge auteurs” hun eigen werk zouden mogen vertolken.

Na 't verlof werden in klas, de verscheidene opstellen nagezien, gezamenlijk besproken en verbeterd; Uitslag? Tien speelbare teksten waren erbij. Zij werden en door de leerkracht en door de jeugdige “auteurs” vertolkt in de poppenkast. (autobiografie, p.11)

Laten we de poppenkast nu niet bij de haren sleuren en beweren dat ze in alle vlakken van toepassing zijn kan. Evenwel mogen we gerust zeggen:

(poppenspel, p.67)

-poppenspel en godsdienstonderricht

- poppenspel en tekenen

- poppenspel en handenarbeid

-poppenspel en moedertaalondericht → Door te luisteren leert men de taal. Dat is het ware uitgangspunt. (poppenspel, p.68) → Stellen is een zware verstandelijke arbeid. , via

poppenspel kun je leerlingen warm maken voor een onderwerp (poppenspel, p.70-71)

- Wat zijn de mogelijke functies van poppenkast in de klas?

Voor kleuters :Taalexpressie! Spontane en ongedwongen mondelinge taaluiting tijdens het spel. En precies omdat de kinderen de goede poppen mogen helpen is het vertelde steeds zinrijk en doelgericht. Na het spel krijgen navertellen, uitbeelden, tekenen een goede kans. Er was beleving, en er zal ook expressie zijn.

Lager Onderwijs: Niet alleen de mondelinge taaluiting maar ook de schriftelijke zal van het doorleefde, het beleefde profiteren. In de derde graad ontpoppen zich sommige kinderen tot vaardige en knappe spelers. (zijt ge daar allemaal p.15-16)

a- Voor de schooljeugd, 3-14 jaar:

Als vreugdebron door spel

Als opvoedingsfactor

Als onderwijsmodel

Als schakel naar B

b- Voor de jeugd, 14-18 jaar:

Als bron van gemeenschapsgevoel

c- Voor de volwassenen:

Als satire

Als propagandamiddel van enorme betekenis
(poppenspel, p.9)

Als methode voor aanschouwelijk onderwijs, als ontspanningsmiddel! (poppenspel, p.62)
Zoo moedertaal en op die manier: poppenspel! Opvoedend spel, aangenaam onderwijs!
(poppenspel, p.67)

Extra

- Poppenkast vooral voor hoge of lage klasse?
- Vind u dat het poppenspel in de eindtermen aan bod moet komen? (kleuter, lager, secundair?...of in lerarenopleiding?)

Lerarenopleiding:

Niemand wordt als vaardige speelman in de wieg gelegd. Poppenspel vraagt geduldige oefening en nog eens oefening. Toneelacteurs en mensen met aanleg voor deklamatie hebben wel een voetje voor maar elke schoolman kan het toch, mits oefening en vooral mits kritische instelling t.o.v. eigen prestaties brengen tot een esthetisch en pedagogisch verantwoord spel. Wie in de gelegenheid komt een vaardig poppenspeelman aan het werk te zien kan heel wat knepen leren. (zijt ge daar allemaal, p.11)

In 't bijzonder de onderwijzers weten zoo bitter weinig af nopens den kindertuin, het milieu waaruit onze leerlingen komen. Dit is een tekort bij de mannelijke leerkrachten der lagere school. Op onze school komen de helft der leerlingen uit den kindertuin. En over het leven onzer kleuters in dat milieu weten zij niets, tenzij enkele jaren, als onze eigen kinderen naar school gaan. (poppenspel, p.73)

- Hoe zie je de verhouding tussen poppenspel en andere media? Denkt u dat poppenspel zal overleven?
- Waarom zou een leerkracht vandaag de dag geen poppenspel meer spelen? (bijvoorbeeld: angst dat hij te weinig competenties heeft, onzekerheid, bang om zijn gezag te verliezen als hij in een ander rol kruipt?)
- Waarom zou een leerkracht van vandaag nog poppenspel spelen? (als pop kan je meer zeggen, ...)

De poppenkast is een uitstekend middel om, op het gebied van opvoeding en van onderwijs, in direct contact te koene met onze leerlingen, en dit met vruchtbaar resultaat. "De pop is oeroud" zegt Gordon Craig. Maar in onze ultramoderne tijden kan ze, met vrucht en vreugd, aangewend worden, als een praktisch en aangenaam leermiddel. (poppenspel, p.103)

- Is poppenspel in de klas een mooi voorbeeld van ontmoeting tussen kunst en educatie?
- Het geloof van kinderen in poppenkast:

In het lager onderwijs blijft de poppenkast nog lang haar magische kracht op het kind behouden. In de derde graad lijkt de toverkracht toch voorgoed gebroken. (zijt ge daar allemaal? p.15)

- Beeld kind en opvoeding?

De psychische achtergrond bij het kind verschilt veel van die van den volwassene in rijkdom en verscheidenheid aan vroegere belevingen, gedifferentieerde gevoelsakkoorden en denkhoudingen, onderdrukte stemmingen en verdrongen verlangens. Als de psychische achtergrond bij het kind verschilt met die van den volwassene, moeten we daarmee rekening houden bij het gebruik van de poppenkast.

Het kind moeten we laten leven als kind. Dat is de beste voorbereiding tot het volwassen worden. Het kind moeten we leren zien, bezien en inzien. (poppenspel, p.64)

De fantasie bij het kind is een behoefte. (poppenspel, p.66)

Het kind hoort bij het volk. Het poppenspel is een volkskunst. (poppenspel, p.103)

Van nature is het kind begaafd met een fijnen zin voor kleine giften. Een kleinigheid doet reeds zijn kinderogen stralen. (poppenspel, p.103)

Het kinderleven mag dus vrij en ongestoord en op een kinderlijke manier zijn intrede doen in de school. Dat is nooit verboden geweest, maar nu tracht men alles aan te passen aan den aard van het kind. Een harmonische verband tusschen handelingen, gedachtegoed, gevoelens en uitdrukking vinden we onder meer verwezenlijkt tijdens een poppenvoorstelling. (poppenspel, p.68)

Extra informatie

- Joris dewaele ijverde voor Thyl als nationale pop:

“Intussen ging het propageren van onze nationale handpop TYL verder.” (autobiografie, p.6)

Tweede interview Kleindochter van Joris Dewaele en haar echtgenoot

Gudrun: Grootvader kon magnifiek vertellen. Zelfs toen hij al 80 was, kon hij nog steeds zo goed met kinderen omgaan en voor hen vertellen. Maar hij was wel heel streng.

Antoon: Het was een zeer sobere tijd. Er waren heel weinig boeken (en speelgoed), behalve misschien de sprookjes van Andersen en van Grimm. Niemand was toen echt geïnteresseerd om iets te schrijven specifiek voor kinderen, wat een verschil bij nu.

Gudrun: Hij werkte echt kindgericht. Maar zijn poppenspel ging niet over elementen uit het kinderleven, vind ik. Het ging over volwassenen, over de Sjampetter en Tijn en de Lamme Goedzak,...Dat was niet direct de wereld van de kinderen.

Antoon: Maar het is voor de kinderen geschreven in die zin dat het volwassen denken er niet in zat. Het is niet geïdealiseerd maar het is ook niet de rauwe werkelijkheid. In de poppenkast staken ze wel soms dingen uit, en dan moest de Sjampetter tussenkomen. Maar het goede overwon. Vandaag de dag kreeg je voortdurende berichten: wat is de wereld toch slecht en er is geen oplossing! Dit is traumatiserend voor de kinderen, daar gaan kinderen onderdoor.

Gudrun: Wat kinderen nu aangeboden krijgen (in het journaal), is eenzijdig. Dat is geen weerspiegeling van wat er op de wereld gebeurt. Altijd de negatieve dingen die op je afkomen. Maar in je dagelijkse omgeving is dat niet zo, je hebt negatieve dingen, maar ook positieve dingen. Ik heb een heel mooi kinderboek gekocht en dat ging over kinderen van andere werelddelen en ze vertelden over hun dagelijkse doen en laten en ook over de keuken: wat eten wij?. Dan is dat toch een keer een andere manier om naar die andere culturen te kijken.

Antoon: Nu even belerend als vroeger. Nu willen we dingen van de maatschappij erin steken, vroeger was het meer de pure moraal. Ook theater is heel belerend. De essentie van kunst is

het moet de mens op een of andere manier beroeren. En dat kan door het verhaal, de techniek...het gaat om de emotie. Opa voelde dat als één van de eersten aan dat dat via interactie kon. Vooral in die tijd, interactie zeer bijzonder. Je kon niet zomaar gedacht zeggen tegen leraar. Een kind mocht niets zeggen. Dat was zo revolutionair dat hij de kinderen deed deelnemen aan het poppenspel. Dat was niet gewoon.

Gudrun: het is live . Hij gaf ook een uurtje 'vertellen' in zijn klas.

Antoon: zijn poppenkast had een louter ontspannende functie, niet didactisch, niet geïntegreerd in de wiskundeles of aardrijkskundeles. Het was gewoon de kinderen laten kennis maken met een ander medium. Hij was van het principe: 'school is meer dan dingen over te dragen'. Het was echt een man die graag kinderen zag groeien. Veel onderwijzers in zijn tijd dachten 'ik ga ze klein krijgen', hij dacht 'ik ga ze laten groeien'. De interactie heeft hij zeker verspreid.

Gudrun: Hij had er geen moeite mee om zich aan te passen aan verschillende leeftijdsgroepen. Hij was een talent op dat vlak.

Taal

Antoon: Je hebt van die mensen die vreselijk kinderachtig spreken tegen hun kinderen (zoals kleuterleidsters), hij niet. Hij sprak eenvoudig, maar niet onnozel.

Gudrun: de poppenkast was ééntalig, zal ik maar zeggen. Dat was uniform voor alle poppen algemeen beschaafd Nederlands.

Poppen

Gudrun: Het waren houten poppen, dat ging lang mee. Ik denk dat het altijd dezelfde poppen geweest zijn. De poppen hadden ook altijd dezelfde kleren aan. Het was veel simpeler.

Antoon: In oorlog is hij zijn burgerrechten kwijt geweest, dan mag je niet in het onderwijs staan. Daarna nog 3/ 4 jaar in onderwijs gestaan in Kortrijk in het zesde leerjaar denk ik. Poppenspel was in die tussenperiode zijn bijverdienste.

Decor

Gudrun: hij moest met de tram komen, dus misschien niet eenvoudig. Hij moest alleszins iets hebben om zijn poppenkast op te zetten.

Moraal:

Antoon: Dat moraliserend, pedagogische zat er zeker in. Het ging steeds over de spanning tussen het goed en het kwaad en het goede overwon steeds door de medewerking van de kinderen tijdens het poppenspel.

1.3.2 Gesprek Yves Bondue (14/09/06)

Geen schriftelijke neerslag. Eerder een filosofisch verkennend gesprek.

1.3.3 Gesprek Dieter Vanoutrive (09/11/06)

Inleiding

-uitleg over mijn thesis:

De bedoeling is om het kindbeeld en het beeld van opvoeding te koppelen aan het gebruik van de poppenkast in de klas

Vooraf de overgang van op straat naar de klas, de censuur van de verhalen, de poppen en het spel in het algemeen.

Waarom poppentheater Pedrolino?

-Het heeft een zeer ruim publiek, zowel voor volwassene als kinderen , ook in scholen

- onderscheid voor volwassene en kinderen?

-hoe traditioneel poppenspel behouden en toch pedagogische verantwoord poppenspel leveren?

Interview Dieter Vanoutrive

Biografie

- Naam, voornaam, woonplaats,...

Dieter Vanoutrive is de voorzitter van de vzw Pedrolino. Verder is hij ook speler, tekstschrijver, regisseur

- Geboortedatum en -plaats, sterfdatum en -plaats
- Interesse in poppenspel: vanaf wanneer? Ouders poppenspelers?

Hij was reeds van in zijn kindertijd gebeten door de poppenspelmicrobe : tot aan zijn tiende zat hij wekelijks op de banken bij poppenspel MAGIE. Daarna ontdekte hij de andere Gentse Poppentheaters : NELE, T SPELLEKE VAN DE FOLKLORE en FESTIVAL

- Opleiding, studies?
- Vanaf wanneer eigen poppentheater?

Vanaf 1981 tot maart 2002 speelde hij mee bij FESTIVAL. Ook bij andere poppentheaters was hij actief : van 1985 t.e.m. 1987 bij WIMPIES POPPENTHEATER ; van 1991 t.e.m. 1993 bij T SPELLEKE VAN DE FOLKLORE en vanaf 1997 ook regelmatig bij DE NAR

Poppentheater PEDROLINO werd gesticht in januari 1994 door Dieter VANOUTRIVE, samen met Frederik BYTTEBIER en Martine DE TAEYE. In 1995 reeds werd het theater door de Stad Gent erkend als socio-culturele vereniging. In 1998 werd de feitelijke vereniging omgevormd tot een vereniging zonder winstoogmerk.

Dit alles was te vinden op de website van Pedrolino.

- Vanaf wanneer poppenspel in de klas? Tot wanneer?

Contact met de school

- Welke scholen?
- Waarom die scholen?
- Op uitnodiging?
- Verschillen tussen de scholen waar gespeeld werd?
- Contact met die school? (afstandelijk, bevriend, vlot, respectvol,...)
- Meerdere keer naar eenzelfde school?
- Betaald door die scholen? Enzoja:
 - hoe?
 - scholen gesubsidieerd? Gesteund door 'cultuur' of 'onderwijs'?
- Waren de scholen tevreden?
- Ooit klachten gehad? (scholen waar je niet meer terug mocht komen)
- Vooraf bepaalde afspraken met de scholen? (bijvoorbeeld over het script, de personages, de gang van zaken)

Contact met leerkracht:

- Hoe werd je door de leerkracht ontvangen in de klas?
- Blijft de leerkracht kijken?
- Leest de leerkracht het script vooraf? Weet hij/zij wat er zal gebeuren?
- Eist de leerkracht dat het poppenspel aansluit bij thema's die op dat moment in de klas besproken worden?
- Was een leerkracht ooit niet tevreden over het poppenspel? Waarom niet?

Het scenario

- Zelf geschreven of aanpassing van bestaande verhalen?
- Inspiratie? Wat is de basis voor je verhalen?
- Wat is de kracht van een goed poppenkastverhaal?
- Evolueren je verhalen over de tijd heen? Denk je dat je nog verhalen van twintig jaar geleden kunt vertellen?
- Reageerde het publiek op bepaalde verhalen anders overheen de tijd?

Inhoud/Stijl:

- Welke thema's? Thema's uit de kinderwereld of de volwassenwereld?

'de schone en het beest' : Dit is de nieuwste productie van Poppentheater *Pedrolino*. Van dit stuk bestaan er twee versie : een familiespektakel en een meer "erotische" versie, uitsluitend voor volwassenen. In deze laatste versie spelen ook de twee boezemvrienden van *Pierke*, *Karelke* en *Loewie*, mee.

- Moet de inhoud aansluiten bij een bepaalde leeftijd? (let je op je doelgroep als je een verhaal schrijft en hoe doe je dat?) (komt het ook zo uit dat je een verhaal schrijft en merkt dat je eigenlijk voor een heel andere doelgroep aan het schrijven bent)
- Stereotiepe rolverdeling?
- Hoe zou je je verhalen benoemen? Positief, negatief, humoristisch, dramatisch, gek, realistisch, een weerspiegeling van de werkelijkheid, een hedendaags sprookje...? (of valt er geen lijn te trekken in je verschillende verhalen?)

Opvallend dat er toch nog heel wat sprookjes in het repertoire zitten (zoals repelsteeltje, hans en grietje in de toekomst), zijn dit bewerkingen, wreedheid van vroeger eruit gehaald, spreekt dit nog aan, hoe komt dit?

Ook dit alles werd gevonden op de website van Pedrolino.

- Zit er een bepaalde moraal in je verhalen? (is dit minder expliciet dan vroeger)?
- ...

Opbouw/Structuur:

- Een vaste opbouw: inleiding, middenstuk waar spanning wordt opgebouwd om uit te monden in een happy end waar iedereen nog lang en gelukkig leefde?
- Flashbacks/ flashwords?
- Denkt u dat een verrassende structuur in een poppenkastverhaal het poppenspel boeiender kan maken, of denkt u dat dit jonge kinderen alleen maar verward?

Vorm:

- Is het verhaal neergeschreven of uitgetypt? Volledig of in steno? In welke taal: AN of dialect?
- Is het verhaal uitgegeven? Zo ja, zoals u het vertelt of gecorrigeerd (in mooiere schrijftaal)

De poppen

- Eigen poppen? Door wie gemaakt?

Gespecialiseerde kunstenaars maken de poppen. (website Pedr.)

- Welke poppen: handpoppen, stangpoppen, marionetten, ...?

Ze spelen met traditionele Gentse stangpoppen. (website pedr.)

- Uitzicht poppen: grootte, opvallendheid, beweeglijkheid, realistisch....

De poppen zijn erg beweeglijk (website Pedrolino)

- Stereotiepe figuren? Of genuanceerde figuren? (de heks kan goed zijn, de prins slecht)

- Uitvergrotingen van menselijke karakters: de goede prins, de slecht heks, ...
- Zijn de poppen ook idealen?
- Verhalen opgebouwd op basis van collectie poppen?
- Evolutie in de poppen waarmee je speelt?

Ze spelen niet met het originele Pierke, maar met een aangepaste versie van de hand van Gust De Puydt. (een vrolijker, minder kwetsend Pierke) (website Pedr.)

- Opmerkelijk: geen 'kindpoppen', speelden er ooit kindfiguren in je poppenspel mee? Hoe beeldde je die dan uit?

Het spel zelf: hoe verteld?

- AN of dialect?

Pierke spreekt uiteraard het Gentse dialect. Ook hier ligt een stuk van de conserverende functie van het gezelschap : het Gentse dialect wordt levendig gehouden, ook als de groep buiten Gent moet spelen, tot in Nederland toe ! (website pedr.)

- Kinderlijke taal? Voel je een spanning tussen theatertaal en pedagogische taal?
- Veel tekst of eerder visueel?

Het samenspel

- Alleen of samen poppenspel spelen?
- Wie nam welke rollen op zich? Hoe werd dit verdeeld?
- Was er ook iemand die tijdens het spel de kinderen in het oog hield (eventueel een derde persoon?)

De interactie met de leerlingen:

- Voor welke leerlingen speelde je? (soms verschillende klassen samen?)
- Wisten de kinderen dat jullie poppenkast zouden komen spelen?
- Waren de leerlingen bekend met het medium poppenkast? Zoniet werd er dan voor of na de poppenkast nog uitleg verschaft over de werking van de poppenkast of niet?

Begin 2004 werd een "poppenkastproject" opgezet onder auspiciën van de vzw "De Veerman" in de Gentse Basisschool "Het Klaverblad". Het betrof een project van zes dagen waarbij de leerlingen onder leiding van medewerkers van *PEDROLINO* leerden poppen en decors maken (allemaal uit wegwerpmateriaal), een verhaal bedenken en dit ook opvoeren voor de kleuters en de ouders van dezelfde school op o.a. het schoolfeest. Gezien de uiteenlopende leeftijd van de kinderen (tussen 7 en 13 jaar) en nu het vooral anderstalige kinderen betrof was dit uiteraard geen gemakkelijke opdracht. Er werden pareltjes van poppen gemaakt en ook de voorstelling zelf mocht gezien worden.

Onze workshops

Speciaal voor scholen worden er educatieve (halve) dagen ingericht waar leerlingen kennis maken met de boeiende wereld van het poppenspel.

De leerlingen komen dan naar onze vaste zaal (voor een wegbeschrijving : [klik hier](#)) voor het volgende programma :

- een uiteenzetting over de verschillende soorten poppen ;
- een poppenkastvoorstelling ;
- een uiteenzetting over zelf poppen maken (met demonstratiemateriaal)
(website pedr.)

- Hoe reageerden de kinderen op de poppenkast?
- Was er veel interactie tijdens het poppenspel?
- Mochten de leerlingen wel reageren van de leerkracht?
- Lokten jullie deze interactie ook uit?
- Hoe reageerden de kinderen als er
 - gelogen werd in het poppenspel?
 - ze zelf moesten mee liegen?
- Mochten de kinderen ook zelf poppenkast spelen?
- Evolueerden de reacties van de kinderen over de jaren?

In de klas

- Hoeveel keer in de klas? (per maand: per week?)
- Wordt de klas aangepast aan het poppenspel (verduisterd?) of wordt er in een apart zaaltje gespeeld?

Tegenwoordig brengt *PEDROLINO* jaarlijks meer dan 230 voorstellingen, op verplaatsing, in de eigen zaal en tijdens de Gentse Feesten in het Gravensteen. *PEDROLINO* is er fier op dat zowat alle grote scholen van Gent en omgeving regelmatig een beroep op het gezelschap doen. Tegenwoordig komen er zelfs scholen uit zowat het hele Vlaamse land naar de vaste zaal !

De vaste zaal is ondertussen van een oud scoutslokaal omgebouwd tot een parel van een poppenschouwburg met heel veel sfeer waar de voorstellingen in ideale omstandigheden kunnen doorgaan.

Natuurlijk kan je ook bij *Pedrolino* terecht voor een reisvoorstelling n.a.v. een schoolfeest, een Sinterklaas- of een Kerstfeestje, een verjaardag of een andere bijzondere gelegenheid.

Eventueel kan, wanneer de voorstelling in onze eigen zaal doorgaat, de voorstelling gecombineerd worden met een volledige initiatie in de poppenkastwereld.

- De posities van de leerlingen, de leerkracht, de poppenspelers?

Doel

- Waarom speel je poppenkast in de klas?
- Poppenkast= ontspanning of didactisch-functioneel? Een zoethouder?
- Wat zijn de mogelijke functies van poppenkast in de klas?
- Poppenkast geïntegreerd in de lessen?

Poppenkast in de klas = Kennis maken met een kunstvorm (en dit als voldoende beschouwen) of in functie van een bepaald vak.

Vanaf 2005 was er een nieuwe productie: "*De Geest van het Gravensteen*"

Het is een ideale formule voor een schoolreis : eerst een bezoek aan het Gravensteen te GENT en 's namiddags in onze zaal voorstelling van een aangepast stuk "*De Geest van het Gravensteen*". De leerlingen worden dan 's namiddags in de poppenkast geconfronteerd met wat zij 's morgens in het Gravensteen zagen. Op een ludieke manier steken ze bovendien nog wat op over de geschiedenis van het Gravensteen. Het verhaal begint immers met graaf Filips, die de burcht liet bouwen in 1180 en die zijn problemen aan het publiek uiteenzet ... Daarna volgt een spannend verhaal dat zich in, om en zelfs onder het kasteel afspeelt !

De voorstelling duurt ongeveer 1.15 u. zonder pauze. Desgewenst kan er een pauze ingelast worden. De voorstelling kan ook gecombineerd worden met uitleg over de soorten poppen en hoe ze gemaakt worden.

Het Lokaal Gezondheidsoverleg Gent (Logo Gent) en de Stuurgroep 'plasproblematiek-onderwijs' (bestaande uit de Belgische nationale vereniging voor urologische verpleegkundigen, het Pediatrisch Uro-Nefrologisch Centrum UZ Gent, de Stad Gent, de Centra voor Leerlingenbegeleiding, de Vlaamse Ziekenfondsen en Logo Gent) gaven *Pedrolino* de opdracht om een nieuw stuk te maken rond het onderwerp "plasproblematiek bij kinderen". Deze productie "*de Plasny-proef*" ging in première op 18 september 2004 op een studiedag rond dit thema in het administratief Centrum aan de Zuid in Gent. Dit stuk kan thans geboekt worden

In opdracht van de stuurgroep "*Luis ze erin*" (3 Gentse Wijkgezondheidscentra, de Stad Gent, de CLB's, apothekers en Logo Gent) creëerde poppentheater *Pedrolino* "*HET LUIZENGEVECHT*", een vrolijk poppenspel in twee bedrijven, voor het eerst opgevoerd op de "Gentse Luizendag" op 29 september 2001 in het Provinciaal Administratief Centrum te GENT.

Het verhaal

In het dorp van burgemeester *Bintjens* heerst een zenuwachtige drukte. De koning komt immers op bezoek. Er is een uitgebreid feestprogramma. Hoogtepunt wordt het optreden van de kinderen van de plaatselijke school die een hele show hebben voorbereid. Daarna zullen ze de koning een geschenk overhandigen.

Dan slaat het noodlot toe : plotseling hebben bijna alle kinderen luizen, en zij niet alleen. Ook de schooldirectrice en de burgemeester zijn besmet ...

Blijkt dat een boze tovenaar om zich te wreken op de koning luizen kweekt aan de lopende band.

Gelukkig is er nog *Pierke* die niet bang is en de strijd aanbindt tegen de tovenaar en ... tegen *Pedicula*, de superluis ! Maar dat is niet voldoende ; *Pierke* zal ook een middel moeten vinden om ervoor te zorgen dat de inwoners van het dorp van hun luizen afkomen.

De bedoeling

Zonder belerend te worden brengt dit poppenspel talrijke weetjes over luizen aan en helpt het heel wat misverstanden uit de wereld. De poppenspelers zorgen er voor dat het ook een spannend avontuur wordt met, zoals steeds bij *Pedrolino*, veel humor en actie.

Voor wie ?

Het poppenspel richt zich tot leerlingen van de lagere school. Bepaalde grapjes richten zich (ook) tot de aanwezige volwassenen (leerkrachten, ouders ...).

“*Het Luizengevecht*” is uiterst geschikt om kinderen op een ludieke manier iets bij te brengen over het probleem. Terwijl de kinderen meeleven met het avontuur steken ze, onbewust, toch heel wat op over de hoofdluis, de neet, hoe je ze krijgt, wat je best doet als je ze hebt ...

Pedrolino brengt deze productie op de scholen die het wensen.

door scholen en verenigingen die werken rond het bedoelde thema. Zowel voorstellingen in eigen zaal als op verplaatsing zijn mogelijk.

(website pedr.)

Extra

- Poppenkast vooral voor hoge of lage klasse? Altijd een bepaald publiek die in schouwburg naar poppenspel komt kijken, in klas heb je een zeer gevarieerd publiek, die in verschillende mate openstaan voor het poppenspel.
- Vind u dat het poppenspel in de eindtermen aan bod moet komen? (kleuter, lager, secundair?...of in lerarenopleiding?) vind u dat leerkrachten een opleiding tot poppenspel nodig hebben?
- Hoe zie je de verhouding tussen poppenspel en andere media? Denkt u dat poppenspel zal overleven? wat is de kracht van poppenkast?
- Waarom zou een leerkracht vandaag de dag geen poppenspel meer spelen? (bijvoorbeeld: angst dat hij te weinig competenties heeft, onzekerheid, bang om zijn gezag te verliezen als hij in een ander rol kruipt?)
- Waarom zou een leerkracht van vandaag nog poppenspel spelen? (als pop kan je meer zeggen, ...)
- Is poppenspel in de klas een mooi voorbeeld van ontmoeting tussen kunst en educatie?
- Eigen kindbeeld?

- Is poppenkast nog voor alle leeftijd? Welke leeftijd de moeilijkste om voor te spelen?
- geloof in poppenkast aan het afnemen? (hangt samen met algemeen geloof?)
- vervaging van de grenzen tussen jeugdtheater en volwassentheater? Ook zo in uw voorstellingen?

Dit project kan ook opgevat worden als schoolreis met een educatief tintje. **Vanoutrive is niet bang om toe te geven dat er een educatief tintje aan zit, hoe reageren andere poppenspeltheaters daar op?**

Onze vereniging brengt voorstellingen in de geest van de folklore, d.i. met respect voor de rijkdom van het Gentse Poppenspelverleden, maar wel voor een publiek van vandaag.

Een aantal tradities worden daarbij bewust en zorgvuldig in stand gehouden :

- *PEDROLINO* speelt met de traditionele Gentse stangpop ;

Nochtans wordt er zeer veel zorg besteed aan zowel het uiterlijk van de poppen (waarvoor beroep wordt gedaan op gespecialiseerde kunstenaars) als aan de bewegelijkheid.

PEDROLINO heeft ook een conserverende functie : oude poppencollecties worden opgekocht, met zorg gerestaureerd en opnieuw aangewend ; er is een enorm archief van boeken, documenten, speelteksten, persknipsels, brochures enz ... Er wordt hard gewerkt om dit alles te inventariseren. Deze inventaris zal dan op deze web site te raadplegen zijn.

- het Gentse *Pierke* behoudt het uiterlijk én het karakter dat zijn geestelijke vader, *Gust DE PUYDT*, hem heeft meegegeven : de vrolijke, hulpvaardige jonge man, die lacht en spot maar toch niemand kwetst en die steeds voor iedereen klaarstaat.

Het personage wordt ook steeds binnen een dramatische context gebruikt.

- Het oude Gentse poppenspelrepertoire wordt in ere gehouden, doch aangepast aan de tijd van vandaag zodat het ook voor het huidige publiek genietbaar is. Vooral hier wordt dus, met als basis de traditie, aan vernieuwing gedaan ;

- er wordt veel belang gehecht aan contact met het publiek en in die zin is improvisatie zeer belangrijk.

Improvisatie mag echter niet gelijk staan met amateurisme en gebrek aan voorbereiding. Alle producties worden ernstig en grondig voorbereid, maar er wordt ruimte gelaten voor improvisatie als de situatie er zich toe leent.

Hoofddoel blijft een gezellige, aangename namiddag of avond te brengen in de geest van de folklore, voor jong en oud.

Niet onbelangrijk daarbij is het feit dat de toegangsprijzen bewust zeer democratisch gehouden worden, zodat iedereen die het wenst van deze vorm van volkskunst kan genieten.

(website Pedr.)

donderdag 9 november 2006, 14uur-15.30 interview

Interessant:

- Speelkruis en speelplank

- Freek Neyrinck: poppenspel en onderwijs colloquium

- Nolle: elementen uit volkspoppenspel in onderwijs

Het was vooral vanuit een zekere gemakzucht dat men dingen uit het volkspoppenspel overnam in de klas. Langs de andere kant kent het personeel in het onderwijs misschien niets anders.

Tegenwoordig moet iedereen die een opleiding leerkracht (kleuter) volgt een aantal poppenvoorstellingen bekijken. Ze moeten dan speciale briefje in onze vaste zaal invullen en afgeven, als bewijs dat ze geweest zijn. Opvallend is dat tegen het einde van het jaar, het aantal paniektelefoontjes stijgen omdat ze hun aantal verplichte voorstellingen nog niet gezien hebben.

Het volkspoppenspel werkt heel graag met herkenbare figuren. Het zijn natuurlijk ook de dingen die kinderen het meest aanspreken, waar men dan vanuit pedagogische opzicht ook het meest kan meedoen, omdat kinderen dan in die figuren geloven en ze vertrouwen.

We geven ieder jaar een cursus aan studenten kleuterleidster, kinderverzorger zitten er ook soms bij en mijn stokpaardje is dan altijd als je met poppen wil werken, mag je je niet beperken tot die handpoppen. Met stangpoppen of draadpoppen kun je ook heel wat dingen doen. Er was zo eens een kleuterleidster die een draadpop gemaakt had van een clown, met hele lange draden. En die dus haar kleuters in een kring liet zitten en in het midden op een stoel ging staan en op die manier bij de kleuters ging om met hun te praten. En zo, zei die kleuterleidster, kom ik heel wat te weten. De kinderen weten in hun achterhoofd wel dat het de juf is dat die pop bedient, maar tegen die pop gaan ze het gemakkelijker zeggen. “Ze vergeten als het ware dat ik die pop vastheb” vertelde ze nog.

Het figuurtje van kabouter Fop (bestaat al heel lang, meer dan dertig jaar geleden). Het is een kabouterpop, een handpop die op de aanwijsstok van de meester zat. Een bepaalde les was gegeven en men ging dat herhalen of ondervragen, dan kwam die kabouter Fop boven en die zei het altijd verkeerd. Zodanig dat de kinderen heel alert waren en onmiddellijk reageerden want ze wisten dat hij het verkeerd zou zeggen. Heel goed om de aandacht gaande te houden.

Veel gebruik van poppenkasten in scholen nu nog?

Hangt af van school tot school. Maar eerlijk gezegd, als ik zo die cursus moet geven voor die studenten kleuterleiders, zie ik daar soms verschrikkelijk tegen op. Ik heb de indruk dat dat hen eigenlijk geen barst interesseert. We hebben ooit die cursus gegeven op een maandagvoormiddag, nooit meer doe ik dat. Dat heeft geen zin, ze zijn gewoon nog niet wakker, ze zitten nog met het weekend in hun hoofd en met uitgaan. We doen dat nog vanuit een soort idealisme, al is er maar een die we kunnen stimuleren. De studentes zitten daar

eigenlijk zelden uit overtuiging. Ze hebben meestal al iets anders geprobeerd, dat is misgelopen dan zakken ze zo een beetje af en dan gaan ze dat maar dan doen.

We zijn daar ook een beetje moeten in groeien in die cursus. Wij gingen er echt van uit, dat we jonge mensen van 18 , 19 jaar, als volwassenen konden behandelen. Dit leek volledig fout te zijn (lachen). Je moet die bij wijze van spreken gaan behandelen zolas je de kleuters zou behandelen.

Ze moesten tijdens die cursus ook zelf poppenspel spelen. Ik gaf hen een aantal poppenfiguren en een decor en tijdens de lunch moesten ze een poppenspel voorbereiden (in groepjes van drie/vier). Het is enorm moeilijk om een stuk voor kleuters te brengen als er geen kleuters in de zaal zitten, dus ze mochten zich ook richten naar kinderen van lager. En dan begonnen ze verhaaltjes te spelen over een apotheker die overvallen werd voor drugs en wat weet ik nog allemaal, er kwam ook meestal een vergezochte liefdesgeschiedenis bij de pas, maar dat spreekt die kinderen niet aan, dat heeft geen zin.

Dus vandaar ben ik een beetje pessimistisch. Er zullen uitzonderingen zijn, en men zal het ook moeten ondervinden wat men ermee kan doen. Als ze er dan gebruik van maken, gaan ze waarschijnlijk dan ondervinden wat voor een magische kracht er vanuit gaat. Je kan kinderen echt doen vergeten: dit is maar een pop., een vod. Het moet natuurlijk goed gebracht worden. Hoewel je dus in een eeuw van technologie en computers ingewikkelde toestanden zit...kun je toch met een simpele handpop die één vaste uitdrukking heeft, de klas helemaal inpalmen. Een pop die je in de klas gewoon op je hand steekt en waar je tegen praat. Als je het ietwat goed aanpakt zijn ze in één twee drie vergeten dat er een meester of juf achterzicht.

We gaan enorm veel spelen in scholen. En tachtig procent van de leerkrachten denkt: 'Wij hebben een namiddag vrij'. De poppenkast is om de leerlingen bezig te houden en 'wij gaan koffie gaan drinken'. Ze zijn hoogstens fysiek aanwezig, maar vraag hen niet om tussen te komen. Laat staan dat ze dat gaan voorbereiden in de klas, of dat ze dat gaan nabespreken! Dat is soms heel schrijnend. Soms op hele degelijke scholen, denk je van hier gaat men dat toch wat ernstig opvatten. Ik heb me ooit vreselijk boos gemaakt in een bekende school hier in Gent, maar ze hebben toen de boodschap wel goed begrepen. Op een zeker ogenblik zeg ik bij mezelf 'het is verschrikkelijk rumoerig in de zaal' wat gebeurt er toch?'. Een mijn collega is aan het spelen en ik heb even tijd en ik ga in de zaal gaan kijken en wat zie ik? Voor de voorstelling waren er daar dus vier juffrouwen en vier klassen. En die juffrouwen zijn verdwenen. En ik ga op het einde van de zaal en daar is een lokaaltje en daar zitten ze te kletsen, koffie te drinken. Ik heb de voorstelling stilgelegd. Ik heb dus gezegd 'stop', mijn collega wist niet wat er gebeurde. En ik zei: Kijk, er is hier jammer genoeg geen toezicht, maar diegenen die het niet interesseert moet nu ook niet het plezier gaan vergallen van diegene die wel aan het volgen zijn. Jammer dat de juffrouwen hier niet zijn, het is spijtig dat zij belangrijker zaken te doen hebben. We gaan zo niet verder spelen ofwel moet er nu aandacht zijn, ofwel stoppen we ermee. De leerlingen en de juffrouwen verschoten zich een bult, want ik had het luid genoeg gezegd zodat ze het wel zullen gehoord hebben. En dan heb ik een paar maanden later een mail gehad waarin ze zich verontschuldigd hebben en gevraagd of dat we toch nog volgend jaar zouden terugkomen.

Ik heb het zelfs meegemaakt in onze eigen zaal. Niet dat die voorstelling dan niet goed verliep, maar het is pauze en mijn collega gaat in de zaal en ik kom terug achter de schermen en ik zeg: "Moet je nu eens wat weten, de leraars zijn weg, ze zijn buiten zonder dat we het wisten, en ze zaten gewoon buiten op een bankje, van de zon te genieten.

Dus laat staan dat je dan van de leerkrachten moet gaan verwachten dat ze dan zo'n voorstelling voorbereiden of gaan nabespreken. We zitten met een aantal stukken met een pedagogisch tintje aan, het luizengevecht bijvoorbeeld, dat is belangrijk dat dat voorbereid wordt of minstens dat er nadien een nabespreking is.

Kijk alle boekjes na voor poppenspel voor kleuters , de vraag is hoe lang dat mag het duren? Men zegt altijd maximum een kwartier. De directie van kleuterscholen verwacht soms dat wij 1u30 gaan spelen, maar dat kan niet. Dus dat is eigenlijk quasi absurd. Kleuters anderhalf uur met hetzelfde bezighouden, het mag nog zo goed zijn, dat kan niet.

Het gebeurt ook in scholen, dat we er éénmaal per jaar moeten/mogen komen en dan moeten wij spelen voor de eerste kleuterklas tot het zesde leerjaar in één grote feestzaal. Dat wil dus zeggen dat wij 9 levensjaren moeten overbruggen. Dat kan niet! Als je goed wil doen voor de kleintjes, zullen de grote zich vervelen, als je het wat plezant wil maken voor die van het vijfde en zesde, weten die kleintjes niet wat er gebeurt.

Onze topdagen van schoolvoorstellingen naar de scholen zelf zijn de vrijdagmiddagen voor de vakanties. Dan moeten wij bij wijze van spreken van de éne school naar de andere hollen.

Wat we ook heel veel doen zijn workshops in onze eigen zaal , waar een voorstelling aan gekoppeld is. Die workshop gaat over de soorten poppen, hoe je een pop kan maken op een gemakkelijke en moeilijke manier. En daar doen verschillende scholen toch echt wel iets mee. Meestal is dat de start van een opdracht om dan echt eens poppenkast aan het werk te zien, om uitleg te krijgen , en als men dat vraagt geef ik ook tips bij het maken van een verhaal. We laten ze zelf eens proberen. En dat is dan bijvoorbeeld het begin van een project voor heel de week. (bijvoorbeeld een vijfde of zesde leerjaar die dan in een week een stuk voorbereid dat dan de maand nadien aan de kleuters getoond wordt).

Dus het moet vooral van jullie komen om poppenkast in de passen in de lessen?

Als het een opdracht is, bijvoorbeeld 'het luizengevecht', uiteraard. Als het gaat om een workshop in de zaal, dan ga ik informeren, wat verwacht de school? Is het om een dag op te vullen, omdat je geld over hebt? Omdat je met een project bezig bent? Ga je er iets mee doen? Als ze zeggen 'we komen ter wijze van kennismaking' dan ben ik natuurlijk vrij, als ze zeggen 'het is echt de bedoeling om dan zelf poppen te maken' dan ga ik daar ook de nadruk op leggen.

De overige schoolvoorstellingen zijn dan hoofdzakelijk ontspannend.

We zijn één van de Gentse theaters die heel veel belang hechten aan taal, we spreken beschaafd, behalve Pierke, want Pierke spreekt Gents , daar kun je niet buiten. Voor de rest spreken we keurig Nederlands. Het gaat natuurlijk altijd over de strijd tussen goed en kwaad, het goede dat het kwade overwint. Dus er zit altijd, zei het meestal verdoken, een soort zedenles in. Bijvoorbeeld het springlevend sprookjesboek. (gaat over een slechte prins die zijn vader tegenspreekt en die daar ook door gestraft wordt, daar zit iets belerends achter, onderhuids dan wel)

Wat met dialect?

Pedrolino bestaat natuurlijk nog maar veertien jaar, maar ik zit al langer in de branche, ik heb jaren bij ander gezelschappen gespeeld. Er zijn jaren geweest dat onze vorm van poppenspelen in bepaalde scholen niet binnenkwam. Omwille van het dialect. Men had zoiets van: het dialect moet verdwijnen, er moet algemeen Nederlands gesproken worden, ieder dialect moet weg. Het poppentheater met het Gentse Pierke was niet welkom!

We hebben vragen gekregen: 'wil je komen, maar je moet wel Pierke beschaafd Nederlands laten praten, ik heb gezegd dat wij dat niet doen.'

Daar is nu wel een kentering in gekomen. Men beseft dat het dialect ook zijn bestaansreden heeft. Die campagne is voor mij gelukt en niet gelukt, in die zin: er zijn heel weinig kinderen die nog zuiver dialect spreken, wat spreken ze nu allemaal : een soort Bargoens, een tussentaaltje, en dat vind ik eigenlijk veel erger. Nu maken ze daar inderdaad geen probleem meer van en is het ook bij ons de politiek van 'we houden het wel goed uit mekaar, je hebt Pierke die zich in het dialect uitdrukt en dan de andere figuren die beschaafd spreken. Als er een boerke in komt, gaat hij ook boers praten, dat is logisch. We gaan dan eerder trachten kinderen iets bij te brengen in de zin van 'wanneer spreken we dialect, wanneer spreken we algemeen Nederlands, bij welke gelegenheid?' Maar probeer dat tussentaaltje te vermijden.

Maar dit heeft een hele tijd geduurd. Er was een hele tijd dat leerkrachten hun neus optrokken voor de vorm van poppentheater die wij brachten.

Joris Dewaele is iemand van de Tijn-generatie. Tijn heeft tijdelijk een beperkt succes gehad. Nooit natuurlijk in de steden die al hun lokale figuur hadden, zoals Pierke, de Neus in Antwerpen, Wolle in Brussel, Tchances in Luik. Het was een beetje een geforceerd succes, bijvoorbeeld in Mechelen, Tienen, Aalst, Hasselt. Die hebben met die figuur wel relatief succes gehad, maar daar blijft op dit ogenblik weinig of niks van over. Er zat natuurlijk ook een politieke achtergrond aan vast. En het was iets dat geforceerd was, het was niet uit het volk gegroeid. Iets dat door een aantal intellectuelen opgelegd werd: we gaan nu voor Vlaanderen een nationale figuur creëren. Ook in Mechelen worden deze figuren absoluut niet meer gebruikt. Spreek Paul Contryn niet van Tijn Uileke, want die wordt ongemakkelijk. Hij heeft wel toe dat daar nog vraag naar is, naar die eenvoudige vorm van handpoppenspel met die heldenfiguren, maar het is zijn ding niet.

Joris Dewaele gebruikt een heel beperkt aantal poppen: de koning, de heks,... heel stereotiepe figuren, maar het is een feit, die doen het bij kinderen natuurlijk goed, en nog steeds. We zitten met een repertoire van 200 stukken, omdat wij in onze vaste zaal iedere week iets anders moeten spelen. Daar moet dus wat variatie in zitten, de ene week is dat met de koning en de heks, de volgende week gaat dat over schotten, de volgende over chinezen... Maar hoe dan ook, de stukken met de heks, de koning en de prinses hebben nog altijd het meest succes. En niet alleen bij jongeren kinderen, maar ook bij oudere.

Volgens mij hebben zij nog altijd dezelfde functie. Het zijn archetypen. cfr: Jung!

In de jaren '70 is er zo een stroming geweest met pedagogische achtergrond : we moeten af van dat gewelddadige in die Pierkesfiguur. Dan zijn er een aantal stukken gemaakt, dat was dan ook onder invloed van mensen uit het onderwijs die binnengedrongen waren binnen ons wereldje, waarin de held zich op het eind bekeert. Hij ziet zijn fout in. Dat heeft nooit gewerkt. Dat werd op boegeroep onthaald. De kinderen geloofden het niet en bleven heel wantrouwig ten opzichte van die figuur of de kinderen namen het gewoon niet. Men is daarop

moeten terugkomen. Kinderen denken in termen van goed en kwaad, en een goede is een goede en een slechte is een slechte.

Poppen hebben ook maar één uitdrukking . Dus een heks of een dief zijn lelijk en gevaarlijk. Dit blijft zo gedurende het hele stuk.

Wat wel zo is, is dat het goede het kwade uitschakelt op een waarneembare wijze. hij geeft ze een duw en ze vallen van de scène. Ze zijn niet dood, ze zijn weg, ze liggen bewusteloos en ze gaan naar de gevangenis en ze krijgen de verdiende straf, dus op dat gebied is dat wel een beetje gemilderd. Je moet het voor kinderen sowieso eenvoudig houden, die strijd tussen goed en kwaad.

Jozef van den berg zeer is zeer Jungiaans

Zowel qua uiterlijk als qua karakter is er aan de poppen niet veel veranderd, zeker in het genre dat wij doen.

Ik ben vreselijk tegen de term figurentheater, omdat er ook een uitgesproken extreemrechts geurtje aan zit, want dat is ook zoiets dat men in de oorlog heeft geprobeerd te promoten, omdat het meer Duits klinkt.

Binnen het traditionele is er in die zin wel evolutie je moet met uw tijd meegaan.

Hieronder is alles zelf geschreven.

Je moet meegaan met je tijd: bijvoorbeeld ‘nonnen’ kennen kinderen bijna niet meer of de term ‘sjampetter’ je moet spreken over een politieagent...

Maar de kern blijft wel en dat zal ook blijven werken.

Volwassen en kinderen: aparte voorstelling:

In Gent 19^{de} eeuw, uit verschillende bronnen blijkt dat er alleen maar kindervoorstellingen waren. Voor 18 de eeuw, helemaal geen bronnen dus we kunnen daar niks over zeggen.

Bronnen:

Pas op! Er zijn heel wat fouten want iedereen schrijft over van elkaar. Het is sterk geromantiseerd.

Interactie:

Geen verschil bij 20 jaar geleden. Interactie is noodzakelijk. Een poppenspeler die bedankt op het einde met ‘bedankt om mee te spelen’. Mondigheid is afhankelijk van de scholen waarin je gaat. Sowieso geeft hij een voorwoord, in die scholen waar ze al geweest zijn om de kinderen te bedaren, in een school waar ze nog nooit geweest zijn om te kinderen aan te moedigen om mee te doen. (ook om te kijken welk publiek ze hebben)

Het stuk moet ook aangepast worden aan de leeftijd. Daarom verschilt poppenkast van andere media, omdat ze kan inspelen op de kinderen

Wat met de toekomst?

Het zal blijven bestaan, ondanks alle nieuwe snufjes en vernieuwingen. Met heel simpele dingen en denken zal je steeds grootse dingen kunnen doen.

Een kind moet niet alleen naar het theater geweest zijn, maar ook naar een andere wereld.

1.3.4 Gesprek Jos De Backer (17/08/07)

Biografie

Koen Crul is een collega, hij is nu een jaar weg bij Koning Kevin en geeft les in het leergebied muzische vorming in Brugge.

Ik ben een onderwijzer van opleiding. Ik heb een thesis gemaakt rond vertellen en de spelmethode, dat gaat dus ook over poppenspel gebruiken tijdens het vertellen. Het vroege stadspoppentheater van Mechelen, dat nu De Maan heet gebruikte dat ook bij kindervoorstellingen.

Het idee was om die manier van vertellen, die methodes, over te zetten in de klas. Dan vertel je dus met een pop op schoot, of je haalt een masker erbij...een heel ander manier dan echt met de poppenkast spelen.

Van daaruit is mijn opleiding in de school voor poppenspel gekomen. Ik heb dat een aantal jaar gevolgd. Samen met een medeleerling en een vriendin van ons hebben we een eigen poppentheater opgericht, Welle.

Daar hebben we dertien jaar voorstellingen mee gegeven. We zijn daarin gerold. We hebben honderden voorstellingen gespeeld, maar in het amateur-circuit. We hebben ook ooit het landjuweel gewonnen. Dan later kwam ik De Daan (toen ik daar begon noemde het nog stadspoppentheater) en daar heb ik vijf jaar professioneel gespeeld en voorstellingen geregisseerd. Dat was niet meer te combineren met theater Welle, en dat werd dus opgedoekt. Ik werkte fulltime bij De Maan, daarvoor ben ik nog onderwijzer geweest. Daar heb ik ook Koen Crul ontmoet, en ik gaf daar ook wel al cursussen voor studenten van de leerkrachtopleiding die daar dan kwamen kijken naar een voorstelling met kinderen erbij, om een idee te krijgen. Wij gaven veel voorbeelden van poppen, hoe je daar mee kunt spelen en zo. En dat lag mij wel. Koen Crul vroeg me om bij de organisatie waar hij toen werkte, Spelewei freelance cursussen te geven. Het jaar daarop werkte ik er fulltime, en noemde het inmiddels Koning Kevin.

Wij spreken niet meer over poppenkast, maar over poppenspel. De poppenkast relateert te veel naar 'het kastje met het gordijntje' en dat is te beperkend. In '83 was er ook een vernieuwing van het hedendaagse theater: bijvoorbeeld wit theater (= je ziet een poppenspeler), zwart theater (= helemaal in het zwart + speciale belichting, waardoor je de speler niet ziet.) De poppen dan kun je laten zweven, wat je niet kan in de kast. Dat is een techniek om het magische nog meer te doen uitkomen. Het is niet eenvoudig want je moet een verduisterde ruimte hebben. Beter is wel zichtbaar zijn, maar op een zodanige wijze spelen dat kinderen vergeten dat je er bent, en alle aandacht naar de pop richten. Er is daar wel wat discussie over. Sommige kinderen hebben daar moeite mee. Dat hangt ook af van de leeftijd; Kleine kinderen vergeten dat er daar een mens staat. Als er goed gespeeld wordt en door het feit dat er meer naar poppen wordt gekeken dan naar de kinderen. Je hebt veel vrijheid dan, je wordt niet zo begrensd door de kast. Dat is een belangrijke evolutie. Er zijn nog steeds klassieke kast stukken in Tienen Mechelen (bijvoorbeeld met bewegende decorstukken op dubbele rails), maar toch...

Opmerking: Interessant zowel gewerkt in artistieke als pedagogische wereld

Ja, ik heb ook zelf met poppen gespeeld in klas, samengewerkt met kleuterjuffen, etc. Koning Kevin geeft opleiding poppenspel aan de leerkrachtopleiding in Vlaanderen en Nederland. Bijna alle scholen zijn we al gepasseerd. Alle Vlaamse provincies eigenlijk. Het zijn normaal gezien driedaagse cursussen; we hebben wel verschillende formules, bijvoorbeeld drie woensdagen na mekaar komen lesgeven, of soms maar 1 dag...

Het is altijd op aanvraag van de scholen. Dat is zo een beetje traditie geworden, en dat is toch gestart door Koen Crul. Ook met Noris Nevejant.

Binnen de kleuterleidster is dat toch wel een essentieel onderdeel, en dan hangt dan meestal binnen het vlak taal. Ook gewoon de kunst van een verhaal vertellen, communiceren; Kinderen zijn zeer gevoelig voor, de taal die je gebruikt in het poppenspel pikken ze heel snel op.

Voor lagere school doen wij dat ook. We leggen vooral de nadruk op het gebruik bij jongere kinderen: het 1^{ste}, 2^{de} en 3^{de} leerjaar. We leren ze echter ook technieken die zij kunnen doorgeven aan kinderen van het 5^{de} en 6^{de} leerjaar. We leren ze zelf poppen maken, zelf stukjes spelen. Ook als korte interventie tussen lessen in of als aanloop naar een thema. Er zitten ook technieken in die kort tussendoor kunnen gebruikt worden.

Studenten moeten de cursus volgen als de school ons volgt, maar dat is geen eindterm denk ik. Meer de meeste opleidingen weten nu wel al dat de pop een krachtig pedagogisch instrument is dat je daar bijna niet naast kan.

In Vlaanderen leeft dat sterker dan in Nederland (geen wetenschappelijke uitspraak). We hebben ook in een kleine PABO (met eigen visies) jarenlang cursussen gaan geven. Dat is nu stopgezet wegens curriculumvernieuwing. In andere PABO's, zo hoorde ik, kwam dat bijna niet voor. In Vlaanderen hebben we daar wel een grote traditie in denk ik.

Sinds April 2007 zijn we ook bezig met een internationaal project. Dat eigenlijk te maken heeft met grensoverschrijdend werken, namelijk met Nederlandse PABO's en de leerkrachtenopleiding in Vlaanderen; Momenteel gaat dat nog niet over figurentheater, maar er komt nog een uitbreiding, waarbij we dus wel gaan kijken op Nederlandse PABO'S of zij geïnteresseerd zijn om figurentheater mee op te nemen.

Eigenaardig in Nederland minder poppenspel in klas, ondanks zo'n sterke traditie met Jan Klaassen?

Jan Klaassen en zo wordt meer door poppentheaters zelf gespeeld. Maar binnen de klas wordt er minder gespeeld. Ik weet er zelf te weinig van, maar dat is wat ik steeds gehoord heb. Maar het kan goed zijn, Nederland is natuurlijk ook groter dan Vlaanderen, dat er een bepaald streek is waar dat er wel een traditie is. Maar de aanpak van kunst en cultuureducatie is ook heel anders in Nederland. Dat zijn we nu ook meer en meer aan het ontdekken.

De poppenkast kun je tot bepaalde basiswetten reduceren, die verbondenheid is ongelooflijk; Pierke, Toon, ... spruiten allemaal uit dezelfde figuur, zijn zo verbonden en toch worden ze van mekaar afgeschermd. Men behoudt zo graag de eigen traditie, eigen geschiedenis..

Leeftijdifferentiatie?

De kleinste kinderen zitten vol van het animisme, waarin je gelooft dat alles een ziel heeft. Dan is poppenkast natuurlijk ideaal. Maar aan de andere kant dan kan het ook zeer angstaanjagend zijn. Het kan soms te overweldigend zijn. Na verloop van tijd gaat dat eruit, dan begint het rationeler te worden. En dat merk je ook tijdens voorstellingen ‘maar nee, daar zit iemand achter, ik heb die gezien...’ Daar valt natuurlijk geen vaste leeftijd op de plakken. Soms ben je als poppenspeler verbaasd ‘waarom zitten die dat nu zelf te doorprikken, op die leeftijd?’ Ja, dan zit er zo’n enkeling, die zo’n betweter wil zijn, ja hij heeft natuurlijk gelijk é... Dat kind is op een bepaald psychologisch/pedagogisch niveau geëvolueerd...hij is vroeger rijp. Bepaalde technieken spreken bij sommige kinderen veel meer aan; dan voor andere. Soms vinden kinderen het heel leuk om te zien hoe het in zijn werk zit, maar soms ook helemaal niet. Die zijn nog veel kinderlijker, zouden liever in die sprookjeswereld meegaan. Bijvoorbeeld voorstelling voor 9 tot 12 jarigen, en dat werd gefilmd en dan geprojecteerd op een scherm, en dat vonden ze interessant.

In grove lijnen kunnen we toch leeftijdsgroepen onderscheiden:

Voor de jongste kleuters is aan te raden: zichtbaar spelen, wit theater, tafelpoppenkast, spelen met knuffels (op tafel, op grond) ; aanwezigheid van kleuterleidsters nodig want dat is hun veiligheid. Voor sommige kinderen is de juf achter de kast echt weg.

Voor oudere kleuters: is het wel leuk als de juf weg is, dan zijn er wel nog kinderen die na poppenspel aan juf komen vertellen ‘juf het was mooi hoor en dat en dat is gebeurd...’

Dat gebeurt ook structureel, dat kleuterleidsters achteraf vragen ‘en wat was er te zien? En wat is er gebeurd?’

Men mag de kracht van poppenspel niet onderschatten bij kinderen die gesloten zijn spraakgebreken en contactproblemen hebben. Bijvoorbeeld spelen met bepoppen (Kermit, Bert en Ernie) → kinderen zeggen soms meer tegen de pop, ook al zit je daar gewoon bij.

Interactie evolutie?

Vroeger: vanuit Jan Klaassen traditie en bijvoorbeeld ook Tijn en Uppe, ‘en masse’ brullen van de kinderen. ‘daar’, ‘pas op’, ‘neeeeeeeeeeee’. Daar willen wij toch een beetje vanaf.

Dat werd overgenomen in de poppenkast in de kleuterklas.

Het heeft iets kuddegeest-achtig, het is roepen zonder nadenken...

Das wel leuk, want je geeft de kinderen de indruk dat ze mee het verhaal bepalen, maar wij waren daar minder mee bezig; Als we poppenspel speelden dan kregen we soms te horen van de organisators in de pauze “de kinderen zijn nogal stil”. Maar dat was onze bedoeling geweest, om te verwonderen, om een poëtische voorstelling te laten raken. En we waren blij als de kinderen stil waren. Niet het meebrullen, maar wel dat ze zeggen dat ‘het mooi was’.

Dat zijn ook dingen die de studenten kennen vanuit de lagere school en meenemen naar de opleiding en ze denken dan ‘het hoort zo’, de kinderen moeten meebrullen. Maar wij willen duidelijk maken dat dat niet nodig zo hoeft te zijn, gewoon kijken naar poppenspel en genieten is ook oké.

Solo spelen niet eenvoudig?

Je kan klassen bij mekaar zetten: Twee juffen die samen spelen (eigen voorbeeld van stage in Gent, techniek met verteller en speler). We zorgen ervoor dat steeds één iemand voor het decor blijft.

Het deelnemen van de kinderen gaat meer over 'iets bedenken', of helpen iets oplossen bijvoorbeeld door rijmwoorden aan te geven, toverspreuken aan te vullen, raadsels op te lossen... er moet soms nagedacht worden, niet zomaar 'ja' 'nee' schreeuwen.

Attitude studenten?

Het publiek van studenten is zeer heterogeen. Het is wel al het tweede jaar, dus dat eerste jaar is wel al grote selectie, en er is veel mond-aan-mond-relame dus ze weten al een beetje wat te verwachten. Je moet je als studente wel willen smijten. Dus we verlagen de drempel zoveel mogelijk, dan krijgen de meeste studenten wel zin om te spelen. Er is veel techniek die we stapsgewijs en speels proberen aan te leren. Je beseft eigenlijk bijna niet dat je in zo'n korte tijd zoveel technieken leert kennen. Grootste kracht van zo'n stage is als er kleuters komen kijken. Na drie dagen werken, maken we een voorstelling samen met hen, waar ze eigenlijk niet alleen moeten spelen. Dus de drempel wordt laag gehouden: Iedereen heeft maar een klein onderdeelje, dus nooit het gevoel iedereen zit alleen naar mij te luisteren. Als kleuters daarop reageren, voelen ze wel dat het werkt.

Door de docenten zelf wordt dan nog een taak gegeven om kort een fragment poppenspel te spelen tijdens de stage. Het wordt wel allemaal verplicht.

Er bestaan geen cijfers van hoeveel poppenspel er eigenlijk gespeeld wordt in scholen in Vlaanderen. In de school waar ik les gaf, was dat elke woensdag en de kinderen wisten dat en dat was zo ingeburgerd dat kleuterleidsters wel moesten poppenspel geven de woensdag. En ik gaf les aan het 1^{ste} leerjaar en speelde ook poppenspel, als overgang, om de drempel te verlagen. Dat was heel vaak gekoppeld ook aan de leesmethode, een figuurtje uit de leesmethode. (anderzijds in de lagere scholen, niet zo veel denk ik)

Wij hopen dat poppenspel levend blijft, maar eigenlijk hebben wij daar geen zicht op, we hebben alleen de reacties van studenten binnen de opleiding zelf (feedback).

Het hangt echt van school tot school af; Bijvoorbeeld in Berchem is er een school die zich profileert als muzische school, en het 2^{de} 4^{de} en 6^{de} leerjaar moeten altijd iets muzikaal doen, en in de andere jaren doen ze ook dingen rond drama en zo, en daarin zitten ook elementen van poppenspel.

Inhoud, sprookjes, gruwelijke werkelijkheid?

We spelen zelf korte voorstelling voor we met driedaagse beginnen om eigenlijk onze visies om poppenspel duidelijk te maken. Over een beer die niet kan slapen.

- verschillende soorten poppen
- weinig middelen
- geen kast
- gebruik muziek
- sfeervol
- pedagogisch luik
- werken met acteur

-veel herhaling, visuele principes (dingen te spelen in plaats van te praten, niet; 'ik ben beer en ik ben ziek', maar dit gewoon tonen)!!!

We vertrekken vanuit prentenboeken, kinderliedjes (beest in bad van Bart Peeters, 'k zag twee beren), alternatieve liedjes (geen studio 100)

We willen niet de cliché werken: geen heks, Jan Klaassen en Katrijn, Pierke Pierlala...ook geen kast!

Wat wel kan is bijvoorbeeld het thema griezelen en daar komt dan een heks in.

We geven ook technieken aan hoe ze zelf een decor kunnen bouwen; bijvoorbeeld 3D maken met tafels, doeken, bijvoorbeeld een walvis en dan kan je op verschillende plaatsen spelen, de bek, de buik, de vinnen...

We moeten zelf ook scenario's bedenken, technieken hoe je de spanning opbouwt, wat je met het hoofdpersonage doet, hoeveel personages je best gebruikt (regeltje: 3 → 3, 4 → 4 etc.) en hoe lang het spel mag zijn.

Verhaal moet heel rechtlijnig zijn bij jonge kinderen (geen nevenintriges)

Bij oudere mag het niet te eenvoudig zijn, er moet iets extra bijkomen!

Moraliseren, pedagogisering?

Wij proberen daar altijd een beetje van weg te lopen van dat moraliserende. Maar dat is niet eenvoudig. Want het is zo leuk om iets stout te doen, iets dat niet mag, maar heel delicaat want kinderen onthouden vooral dat (een scheldwoord of zo). We proberen meer de poëtische dingen te tonen.

Maar het goede overwint toch?

We zoeken eigenlijk meer naar: 'goh dat was vindingrijk'. Warm maken om vindingrijk te zijn. Bijvoorbeeld wasknijper, waarvoor dient dat nu eigenlijk? En dan proberen we: wat kan je daar mee doen... dat zijn reisverhaaltjes op verschillende plaatsen dingen gaan zoeken, kleine probleempjes oplossen en dan terug thuis komen.

Soms is het gewoon leuk om een magische wereld te laten zien, een bepaalde wereld.

We proberen ook met het klassieke verhaalstramien te spelen, ook met de opbouw; Bijvoorbeeld: concept van tafels op tafels in kring en dan doorschuiven, kinderen in kleine compartimentjes (taartvorm) jabbertalk (eskimotaal), met muisjes, hele ruimte met allemaal kleine scènes en kinderen lopen rond (bijvoorbeeld vogels)

Of kleine vingerpoppen, reuzen en dwergjes, heel visueel, veel muziek!

Niet echt een verhaal.

Waar je zelf als kind een stukje verhaal kan invullen. Er zit een beest in bad → typisch huiselijk dingetjes en dan op einde zijn ze allemaal aan het dansen, niet echt moraliserend, maar eerder een bepaalde sfeer creëren.

Luizenpreventie, komt toch nog voor?

Ja, in De Maan bijvoorbeeld was er een voorstelling over tanden poetsen, maar dat is iets waar wij ons niet mee bezig houden. Gebruik de pop niet als straffer omdat je weet dat de pop meer effect heeft. Gebruik hem niet als gezagsvervanger, hij mag geen rol overnemen voor dingen die je niet aankunt. Dat is een trauma voor kinderen als pop boos zijn op hen.

Taal An of dialect?

We vinden dat zelf leuk om met figuren te spelen die dialect gebruiken, maar dat is omdat we met studenten werken. Je moet toch opletten daarmee. We brengen ook stemtechnieken mee, want dat is niet eenvoudig; want je vervalt al heel vlug in een piepstemmetje, dan raadden we aan om met een bepaalde mondstand te spreken.

Gevaarlijk bijvoorbeeld als je de dommerik in het dialect laat spelen of de hoog gegrepen man in het Antwerps, dat kan leiden tot stigmatisatie. Het is zeer delicaat, bijvoorbeeld ook met spraakproblemen, kinderen letten daarop, kunnen dat overnemen of kinderen die echt problemen hebben kunnen daarmee gepest worden, zich geïsoleerd voelen. Maar poppen kunnen ook helpen om dat te aanvaarden, een taboe te doorbreken.

Er zijn bepaalde situaties in de klas die je door herkenbaar te gaan spelen in poppenspel, bespreekbaar kan maken.

Je moet steeds goed kijken of dialect kan hier in de klas, en of je op tijd iets ongedaan kan maken.

Toen ik nog les gaf heb ik met kleuterleidsters samen een scenario geschreven rond Sinterklaas; en dat ging over stoute en brave kinderen en de kinderen hadden dat wel door en zelf eerder stoute kinderen hadden ook de reactie 'aja natuurlijk krijgt die speelgoed want...'. Het is leuk natuurlijk als leerkracht als je merkt dat kinderen dat klein stukje moraliserend wel oppikken. Er zijn zeker mogelijkheden, maar drie dagen cursussen is echt kort en daarop beperken we ons tot het poëtische en 'maak het mooi' en de rest laten we over aan de pedagogen. Ze krijgen ook nog een luik rond poppenspel in hun cursus.

Spanning art-pedagogiek?

Wij zullen niet gemakkelijk studenten sturen naar Pierke bijvoorbeeld. Niet omdat dat niet goed is, maar omdat wij ze willen sturen naar niet klassiek poppenspel, naar iets vernieuwends, iets anders, iets poëtisch; Dat is folklore, dat heeft zijn waarde, maar ik vind dat niet zo geschikt voor kleine kinderen. En het is zelf niet eens bedoeld voor kinderen omdat dat zoveel doorsteek heeft in politiek. Het is gericht naar volwassenen, wat hebben kinderen daaraan?

Van den Berghe bijvoorbeeld speelde dezelfde voorstelling voor kinderen als voor volwassenen. En paste die voorstelling gewoon lichtjes aan.

Opmerkelijk is de heterogeniteit van kinderen in de klas! Het is een groot verschil met 10 jaar terug, nu zijn er veel meer verschillende niveaus van ontwikkeling!! (hoogbegaafde en schoolmoeë kinderen in zelfde klas) op taalvlak ook grote verschillen, veel anderstaligen MULTICULTURALITEIT (bijvoorbeeld ook voor veel Marokkanen is het 'doen alsof' aspect niet evident, niet iedereen al in contact met poppenspel/drama) met moet zich daarin bijscholen, ook als poppenspeler. Men speelt nu ook soms zeer visueel omdat taal te moeilijk is, en door die stukjes wordt dan ook beetje taal meegegeven (zonder dat dat expliciet een taalles is, gewoon door te luisteren naar het verhaal).

Lesgeven aan de basisschool wordt zwaar onderschat.

Er bestaat ook niet één vorm van poppenkast dat werkt. In de klas moet je verschillende technieken gebruiken (ook voor verschillende niveaus, deze week speel ik voor een hoog niveau, volgende week wat lager, je kan nooit voor iedereen perfecte techniek/poppenspel spelen).

Verhouding professioneel poppenspel- poppenspel in de klas?

Idealiter zou men wekelijks poppenspel moeten spelen in de kleuterklas. Niet klassiek (met kast), maar wel met een klaspop kan ook, of bektop of sokpop...

En het gaat niet over 'aan een bepaalde norm voldoen' maar het is belangrijk dat de pop gebruikt wordt, dat je je niet laat afschrikken, dat je handelt naar eigen mogelijkheden, het gaat niet over 'kunst' produceren of een volwaardig verhaal vertellen!

+ daarbij ook nog: jaarlijks een professionele voorstelling, dit kan poppenspel zijn, maar ook een dansvoorstelling bijvoorbeeld. Ook voor kleuters. Dat is natuurlijk afhankelijk van de financiële mogelijkheden

Belangrijk is ook dat leerkrachten vooraf de voorstellingen zien! Dat zij en dan ook de leerlingen voorbereid zijn. (Dat ze niet tijdens de voorstelling regeltjes moeten zitten brullen en moeten interveniëren). Hoe een voorstelling bij schoolkinderen verloopt hangt sterk af van de cultuur in de klas; Als ze in klas gewend zijn van te roepen naar poppen dan zullen ze dat tijdens die voorstelling ook doen.

Een nabespreking direct na de voorstelling gebeurt niet vaak, omdat voor kleuters die spanningsboog dan te lang is (na poppenspel moeten ze buiten spelen).

In de klas achteraf wordt wel nog terug naar het poppenspel gegrepen: bijvoorbeeld: een tekening maken (heel vaak maar er is meer dan dat), naspelen, verwerken,...

Interessant is ook hoe poppen gemaakt zijn, wat de materialen zijn...

Vroeger waren dat vaak plasticen poppen, met een vast grimas.

Nu worden meer stoffen gebruikt, die zijn ook aantrekkelijker om aan te raken en te aaien, Interessant: Paul Contryn vertelde me dat kinderen het liefst oranje zien, en daarom goed idee om hoofdpersonage in oranje te steken, dat zijn zo van die regeltjes.

De ogen zijn ook zeer belangrijk!

Ze moeten altijd gericht zijn naar het publiek om met het publiek te kunnen communiceren, die techniek leren we óók aan, dat is niet altijd gemakkelijk

Vroeger werd ook veel in papier-maché gespeeld, dat is goedkoop; licht en dat kun je zelf maken, maar dat is eigenlijk niet mooi. Nu spelen we vaak met poppen die nog iets aan de fantasie kunnen overlaten, en niet met clichépersonages

Vroeger: poppenspel eigenlijk soort van eenvoudig theater voor volwassenen, met thematiek als 'je ziel aan de duivel verkopen' (vanuit commedia dell'arte).

Nu: speciaal iets voor kinderen, elementen zijn inderdaad vertaald naar kinderen, alles is zachter gemaakt

Kinderen zijn niet gediend met dat clichétheater, want zij denken ook niet in clichés!

Het is belangrijk ook dat clichés bij studenten doorprijkt worden.

Verder contacteren: De spiegel, De maan (ook cursus maar minder actief), Koen Crul!

1.3.5 Gesprek Jan Vanhaute (22/08/07)

Het is een zeer eigenaardig verschijnsel dat zoveel poppenspelers onderwijzers zijn.

Het is daar een grote strijd in Gent, het zijn er daar twee die zeggen dat zij het echte Pierke hebben. Freek Neiryck schreef voor Luc De Bruycker (spreekt Nederlands in zijn poppenspel, behalve met Pierke dan).

Biografie:

Ik ben leerkracht plastische kunsten geweest. Hoe ben ik in contact gekomen met Bart? Ik geloof dat ik Bart leerde kennen door het basket, hij speelde basket. Ik kende zijn vader goed, die toneelspeler was en zijn moeder, die zeer muzikaal was. Bart zat naar eigen zeggen “aan de grenze”. Hij speelde toen samen met zijn (eerste) vrouw, ze zaten alle twee in het onderwijs. Bart was een perfectionist. Hij wilde altijd maar meer en meer en meer en meer. Zijn vader raadde aan om contact op te nemen met mij. En ik ging kijken naar hun eerste poppenkast en ik dacht ‘*wuk zien dat hier brokkelaors*’ (lacht). Die mensen maakten hun poppen zelf, maar dat waren zo de popjes van Fröbel, niet gespecialiseerd, ze kunnen knutselen maar ze maakten allemaal verkeerde dingen (zoals de ogen induwen i.p.v. laten uitkomen).

En Bart vroeg: wil jij niet een keertje poppen maken? En hij was zeer tevreden met het resultaat. En daarna heb ik jaren aan een stuk, heel de grote vakantie daar doorgebracht, ik was meer daar dan thuis. En hij had toen een ateliertje gebouwd.

We hebben ten eerste de grondstoffen veranderd. Papier-maché is ruw, dat kun je niet bewerken. We vonden toen een soort houtvezel (houtvlokken die je mengt met water en lijm). We zijn daar mee begonnen omdat je daarop nadien kan werken. Je kan vijlen daarin, erin snijden, op schilderen; iets bijplakken als er iets te kort is.

Daarna begon ik me daarin ook te interesseren en ik las al eens iets daarover. En ik zei toen: je moet er een keer op letten: ‘Dat is allemaal zeer eenvoudig bij moderne poppen’ zeer eenvoudig van vorm, bollen... (en daar staken ze dan twee ogen op en zo had je een pop, bij de Tsjechen bijvoorbeeld). En we zijn dan vertrokken van de bol, om eenvoudig te werken. En dan daarop schilderden we een neusje of zo, niet te veel. Maar dat ging niet. Dat was te eenvoudig!

Ik ben dan helemaal anders beginnen te werken. Bart had ongelooflijk veel fantasie. Hij maakte ooit eens een rekening en we zouden elk 15 miljoen per jaar verdienen. Hij was een fantast en wist niet van realiteit.

En via contacten (hij had ergens familie bij de tv, een zekere Vandebusschere geloof ik) kon hij op tv gaan spelen, dat was toen met Nonkel Bob. Als hij (bob) binnenkwam, moest je geen woord meer zeggen. Hij zweeg geen minuut. En Bart was daar een beetje van overdonderd. Met als gevolg dat Bart in het vervolg zijn verhaaltjes thuis voorbereidde. En Bart had een heel stuk gemaakt met een decor van 10 meter op 10 (ja dat was zo groot want je moest daaronder kunnen lopen om zo te spelen). Dat was getekend/ontworpen door zijn broer de architect. En we zijn daarmee naar televisie gegaan, met een maquette. En toen wist Bob niet

meer wat zeggen (lacht). En de regisseur daar ook niet: willen jullie ons hier van de scène spelen of wat?

De regisseur was Miel Lenze, die later TIKTAK gemaakt heeft. En die zei (en ik heb daar veel naar geluisterd): ‘een klein kind, moet je niet overdonderen met je woorden en met je sprookjes.’ Ze kijken naar zaken die bewegen (bijvoorbeeld in TIKTAK heb je die bolletjes die bewegen, en inderdaad dat sloeg in , want dat is het eerste werk dat de BRT verkocht heeft.)

Dat ging niet tussen Bart en Miel, met mij wel, het klikte tussen ons. Ik was geen baas en ik heb nooit willen baas spelen! (dit was rond 69’ → na opzoekingswerk van zijn vrouw blijkt dit in 1975 te zijn)

Bijvoorbeeld verhaal over meneer frisco: Bart vroeg dan aan mij om een pop te maken met een frisco als neus. “Dat is geen probleem,” zei ik. En dat was de eerste keer dat de poppen in reliëf kwamen, of toch meer in reliëf. En al dat tekenen en al dat prutsen evolueerde. Bijvoorbeeld een dwazerik kun je uitdrukken met een langere neus en hangende ogen. Bart vond dat geestig. En toen zijn we eigenlijk begonnen met echte poppen te maken.

Bart was een perfectionist. En hij begon toen over monden en ogen die bewogen. Maar ik zei: Bart ik kan ik dat niet, ik heb daar een beetje op gestudeerd, hoe dat eventueel mogelijk kon zijn, maar ik zei: Bart je bent zot. Het is goed zei Bart, we gaan eens kijken naar de besten van de wereld. En dag daarop belt hij: ‘we gaan in september, ga jij nu mee of niet?’ naar de besten van de wereld. En dat was ‘Obrastzov’ in Moskou. En dus wij hebben onze vrouwen meegenomen en zijn daar naar toe gegaan. We spraken daar de taal niet... maar we zijn daar gearriveerd en hebben hem gezocht. We vonden hem eerst niet, ik was de tolk met tekeningetjes. En dan in het theater ‘s avonds, we mochten eigenlijk niet gaan , want dat was dan nog het Oostblok, we moesten doen wat zij zeiden. Maar we hebben met dollars een chauffeur omgekocht, en wij daar binnen in dat theater. En wij vroegen naar Obrastzov, maar een meisje vertelde ons dat hij sliep. En wij maar vertellen dat we van België waren en op een kaartje tonen hoe ver dat wel ligt. Dat meisje begon zenuwachtig te worden. En er zijn dan twee mensen buitengevlogen (dat is een theater voor volwassenen, ze spelen ook wel voor kinderen). Dus na veel aandringen hebben we twee mensen zien buiten zetten. En wij mochten op de eerste rij gaan zitten☺ . En het was een theater van ongeveer 1500 plaatsen, met geluid onder je stoel, dat is echt ongelooflijk. En voor dat de vertoning begon, kwam er daar éne in uniform een vrouw in legeruniform en zij zei heel de tijd ‘franceski’; en wij maar denken ‘zou dit voor ons zijn’? En ik steek plots mijn hand op en zeg ‘français?’ en zij zegt, voor heel die zaal: demain théâtre à vous, à neuf heure’. En ik zeg tegen Bart we zijn binnen hoor☺. (dat was in 76) En de dag erop hebben we inderdaad heel die dingetjes mogen bezoeken, waar ze werkten, waar ze repeteerden, ...

En er staat daar een pop van mij (Pim en Pimkie). Wij hadden die mee als cadeau en ik passeer ‘s anderdaags voorbij de vitrine en dat staat daarin.

Ik was daar overbluft, ze speelden daar soms met één pop met drie tegelijkertijd van onderaan, met stokjes, ze gebruiken geen ijzerdraad. Er kwam daar zelf een vrouw in verwachting, met een paraplu vanbinnen, allemaal simpel gemaakt. Ik zei: Bart wij gaan dat nooit kunnen. Maar om kort te vertellen: Wij zijn thuis gekomen en ik ben beginnen tekenen, oh god dat eerste mondje en die eerste poppen waren veel te zwaar. En op een dag, heel toevallig was ik daarover aan het babbelen, en mijn schoonbroer was hier van Brussel en hij

zei: moet ik een keer een pop maken met een mond die gaat? En die is beginnen helpen en dat was echt microchirurgie.

De pop was hol vanbinnen, dus eerst opvullen met piepschuim en dan de piepschuim smelten zodat die eruit liep en dan een schedelboring. En die werkte dat dan af met systemen (ik weet dat allemaal niet precies meer). En we hadden een systeem gevonden en in Brussel begonnen ze raar te kijken dat die poppen van ons begonnen babbelen en doen. En hij heeft toen gewed met mij dat hij een pop kon maken met ogen die op en neer en ook scheel kunnen kijken, een weddenschap voor een bak bier. En inderdaad hij kon dat maken, een 'cardan' van een auto zei hij, dat is juist hetzelfde.

Maar die man woonde in Brussel, en op een dag zei hij: 'ik kom niet meer, dat is te veel werk, etc. Hij was dingen snel beu, ook een fantast. En dat ging een beetje te ver.

We hebben toen ook een stuk gemaakt met 'Sus' Frans Verleyen (hoofdredacteur Knack). En Sus ging de tekst maken en dat noemde 'operatie Zeeleeuw' dat was voor volwassenen; We hebben dat gemaakt in de villa van Roelarta. En hij maakte die tekst samen met mijn broer en dat ging over de bezetting van Zeeland. (Vlaanderen ging Zeeland bezetten) en Sus had niet beter gevonden dan 'we gaan de ministers doen binnenvallen in Zeeland en in Sluis zijn daar al hoerensloten en daar zullen ze blijven hangen en dat was het grondidee'. Voor dat stuk heb ik een Sophia Loren gemaakt en enkele blonde vampen. En ze gingen dat gaan spelen in Brussel. Ik heb het maar één keer gezien in Poperinge.

Dat was met beroepsmensen. De helft was ook spel van de spelers en toen begonnen ze tegen hun poppen te praten. Het was een beetje ver. En de regisseur kon goed opschieten met de vrouw van Bart en Bart goed met Nelly Rosiers en zo is het spel. En ze gingen uit mekaar. Maar Bart gaf niet op.

Mijn broer had een vriendin, een Tsjechisch, die in Sint-Niklaas woont. En zo kwamen we bij Otto Masek. We zijn daarnaar toe geweest. Ik ben dan ook voor de eerste keer in mijn leven illegaal geweest, want we moesten ons paspoort afgeven in het hotel, normaal mocht je daar dan niet buiten en wij zijn 220 kilometer ver geweest met die man, in een taxi. En dat zijn beste vrienden geworden.

Ze zijn vorig jaar nog geweest, met zijn dochters al. We hebben daar fantastisch veel geleerd. (er is een winkeltje daar in Brielen).

Bart stelde onmogelijk limieten, hij droomde en droomde; En nu is hij vertrokken... hij vroeg: mag ik een keer komen... en toen vertelde hij 'ik heb nog een jaar' en inderdaad in één jaar was hij eraan.

Poppen:

- vaste figuren?

Pim en Pinkie, vooral die pinguïn. Dat was een dier, en volgens hem sprak dat het meeste aan. Een voorbeeld daarvan is ook Samson.

Dat komt ook een beetje door Walt Disney, dat is de eerste die daar mee begonnen is, met dat muisje.

Die bestonden al zeer vroeg, dat waren de leiderfiguurtjes van op de tv. En die pinguïn heeft hij blijven verder gebruiken. Zijn vrouwtje speelde pim het ventje, door hun scheiding stopte dat dan.

Maar dat was eigenlijk gemakkelijk met een diertje, een beestje kan meer dan doen een mens. Een beestje kan onwaarschijnlijke dingen doen, het kind zal niet verschieten als een pinguïn op een koord danst. Een beest die menselijk dingen doet gaat gemakkelijker over bij kinderen, denk ik. Het is zeker niet nodig om te veel details uit te werken, ingewikkelde poppen te maken, een kind maakt zijn eigen figuur. Het is gefascineerd door dat gezicht en die ogen, door die beweging. Bij volwassenen is dat anders, dan wrijf ik een keer over die kaak of zo...en die volwassene kijken meer naar die hand, wat je zelf doet dan naar de pop. Een kind heeft dat niet nodig, ofwel zijn ze er weg van ofwel zijn ze bang. Je moet een lief beestje vinden of je bent eraan. Je moet niet beginnen met een wolf of zo want het kind zal verschrikt zijn. Je wil dan ook 'de wolf' uithangen en je bent dan brutaal in je spreken of in je taal... en dan een pinguïn dat is zoet.

De pinguïn is wel een beetje geëvolueerd. Bart was een fantast; hij maakte een stuk van pimkie en hij moest de mazelen hebben of hij moest ontploffen.. en ik vroeg: hoe gaan we dat doen? En Bart antwoordde: allemaal verschillende poppen maken, iedere keer een ander. En ik maar draaien.

Maar in het algemeen is de pop niet veel geëvolueerd; wel één in Tsjechië laten maken waarbij de mond bewoog, maar dit sloeg niet aan bij de kinderen. Raar... ook omdat Bart daar misschien nog niet zo goed mee kon spelen. Dat was maar bedoeld om films te maken. Hij ging de wereld veroveren, hij zat er niet mee in te zeggen dat hij één van de beste was... Dan zijn we in contact gekomen met Luc De Brucker en Danny Verbiest (die nog met ons heeft meegespeeld).

Bart heeft twee keer 'Landjuweel' gewonnen. Het was dan nog met bewegende decors, ik had toen nog dat aan mijn been. De poppen bleven ter plekke en het landschap moest passeren.

Dat was wel tijdsgebonden. Je kunt niet eeuwig spelen van roodkapje. Ja er zijn modes in, die ook beïnvloed worden door andere landen.

Kindpoppen?

Jawel, Pim is kindje.

Dat was toch een redelijk nieuw element, dat beïnvloed was door Luc De Bruyckere, Verbiest (had ook een dierpop) en Werner van der Weirde (schoolmeester die bleef spelen met Jan Klaassen).

In Frankrijk was er een serie: La sequence du spectateurs + la sequence du jeune spectateurs. (op de toenmalige ORTF).

Daar speelde een kindpopje in, volledig uit caoutchouc (dus zeer beweeglijk, we hebben dat ook nog proberen te maken in caoutchouc, maar dat ging langs geen kanten).

En toen gingen we op reis en in een klein dorpje in gezellig café, was ik een beetje aan het babbelen met de cafébazin en ik vertelde dat we trachtten contact op te nemen met ORTF maar dat dat niet lukte, en die bazin deed onmiddellijk een telefoontje en we kregen een brief van de ORTF. Bleek dat zij de secretaresse was die in het weekend in een café werkte.

Er kwamen fantastische ideeën naar boven: we maakten bijvoorbeeld ook een grote koe en een leeuw. De poppen werden afgestemd op het verhaal, niet andersom.

Inhoud?

We speelden allemaal zelf geschreven verhalen, volledig uit fantasie. Heel kinderlijk ook. We hebben ook wel voorstellingen voor volwassenen gemaakt (zie sopra) maar die waren strikt gescheiden van de kindervoorstellingen.

Opvallend was dat bij de voorstellingen voor kinderen, de grootouders er ook van genieten! Is dit uit nostalgie (zoals ik nu naar oude films terugkijk) of omdat je bij het ouder worden terug kind wordt?

Er zat zeker een lesje in, altijd. Hij was een schoolmester é. Het goede overwon altijd. (er waren poppenspelen tegen snoepen, of ook heel veel voor het milieu, dan waren de fabrieken de slechteriken, de monsters). Evolutie?? Misschien is het nu zelf nog meer moralistisch dan vroeger.

Nu zijn kinderen ook overdonderd; door al die Amerikaanse zever, Bart Dejaegher was daar ook tegen, tegen grote industriëlen die veel geld binnenrijven op iemand anders' rug. Maar hij was idealistisch en gebruikte geen geweld.

De toekomst van poppenspel? Wij hopen natuurlijk dat het zal blijven bestaan...

Interactie?

Vrouw: 'Ze gaan nu geen uur meer zitten kijken en luisteren naar een poppenkastje'.

Jan: Maar vroeger sprak men ook al tegen publiek é. Bijvoorbeeld de Guignol, dat was ook al heel het publiek opzweepen, in de Champs-Élysée, buiten é.

Vrouw: Maar ja, de kinderen mochten wel reageren, maar nu zijn de kinderen meer betrokken bij het spel zelf. Nu is het moeilijker voor de poppenspeler, want hij moet meer afstand nemen van zijn ding, van zijn stramien. Als de kinderen iets inbrengen moet hij daarop inspelen. Christine doet dat in kleuterklas.

Jan: de televisie heeft een grote invloed gehad.

Genuanceerder dan jaa,nee, ...?

Vrouw: jajaja

Jan: het is allemaal relatief.

Sprookjes?

Bart was nogal sprookjesachtig.

Vrouw: ja, maar nu is er ook zo een evolutie... dat de wolf het kind niet meer mag opeten enzovoort...

Jan: Bart was daar dan een voorloper van, hij was absoluut tegen geweld. (fabrieken: het is de schuld van de rook, daar kan je niet mee vechten) Hij was een romantisch figuur.

Taboes doorbreken?

Bart schreef vooral opvoedende stukjes, hij gaf les in het eerste leerjaar é. Hij is te vroeg met pensioen gegaan, hij heeft daar lang niet goed van geweest.

Hij schreef bijna altijd stukjes voor de lagere school. En hier en daar een keer één voor volwassenen.

De meeste stukken waren bedoeld voor het 1^{ste} leerjaar (zoals Pim en Pinkie).

Op tv werd het publiek er achteraf erbij gezet (publiek keek naar opname van poppenspel) Tante Terry kwam binnen en dan was daar een theatertje en Bart speelde toen, maar dat was al opgenomen é.

De kinderen zagen het spel op beeld. Er was dus geen rechtstreeks contact, we konden niet spreken tegen de kinderen.

Dat was televisie é, dat is heel wat anders, het is een heel ander medium.

De slagzinnen zijn ook erg belangrijk, bijvoorbeeld bij Samson, die altijd verkeerde woorden zegt. Dat is een trucje om een figuurtje gestalte te geven. Van Pimkie was dat : PI PI PI PIMKIE, en hij kon dan zijn kop omhoog steken (lange buis die je moet aanpassen) en als hij blij was dan ging hij omhoog en bewoog hij zijn hoofdje (kin tegen linkerschouder en rechterschouder afwisselend). Kinderen kunnen deze beweging meedoen en weten dat deze beweging komt, ze verwachten het, de figuur moet dat doen. Bijvoorbeeld een ander idee van Bart: een clown met een hoedje aan en als hij blij was dan ging dat hoedje omhoog en draaide het rond (een draad en door het gewicht schoot hoedje omhoog, en als het gedaan was trok je aan de koord en hoed stond weer juist) dat zijn zo al van die trucjes, die er gekomen zijn per toeval, door prutsen in het atelier.

Taal?

Dat was in het Nederlands, nooit in het Iepers. Misschien één die een beetje Amerikaans sprak...Dat was bewust dat hij geen dialect sprak. Hij wilde heel België veroveren en dat ging niet lukken in het West-Vlaams. Hij was ambitieus; er is hier een andere mentaliteit dan bijvoorbeeld in Antwerpen, daar moet het Antwerps zijn, ze hebben een groot gedacht van zichzelf of Pierke in het Nederlands dat gaat niet. En ook uit pedagogische overwegingen. Hij was voor het Nederlands, hij zou zeker geen les geven in het Vlaams.

De taal was aangepast aan het kind, zeer kinderlijke taal. Het is jammer, hij had geen goeie stem,(kreunt, kucht), een beetje afschrikwekkend. Hij had moeite om zacht en lief te spreken (het is daarom dat hij die andere figuren aan zijn vrouw had gegeven, omdat zij vrouw zoet was van stem), en ik zei dan: Bart je moet toch proberen een beetje 'douce' te spelen é. Maar je kan moeilijk zeggen : je hebt een lelijke stem, stop er maar mee. Professioneel zou dat moeten zo zijn. Dat is allemaal belangrijk.

Meer visueel of tekst?

Meer visueel, de tekst was daar ook uiteraard. Maar hij was voor visuele dingen. Was er evolutie? Ja, door de evolutie van de poppen. Bijvoorbeeld: een pop die zijn ogen kan sluiten, dat doet veel. Zo kan je een stilte opvullen met beeld in plaats van met geluid. Dat heeft een heel ander effect. Of dat goed is voor de poppenkast op zichzelf weet ik niet...Het is natuurlijk technisch verbeterd... maar je kan nog meer effecten doen met de televisie é, je kan een close-up doen... dat heeft een grote invloed.

Evolutie poppenkast op de televisie... Bart had dat niet mee, ik ga daarin eerlijk zijn. Hij wou ooit dat ik voor een uitzending op televisie poppen maakte met hele grote koppen. En ik zei: maar dat is onnozel, want op tv zie je toch niet hoe groot die poppen zijn. Als ze je kleine poppen inzoomen ga je dat even groot zien. Dat begreep hij niet. Je moet andere dingen gebruiken op de televisie, onder andere dat inzoomen, ook de kleuren (aanpassen aan het beeld, niet meer te geweldig, want als ze inzoomen, je ziet bijna de vingerafdrukken...)

Videocassette

→ ophalen als we het kunnen gebruiken

Onderwerpen:

Carnaval

Sint-Niklaas

Kerstfeestje

Nieuwjaar

Elsje op bezoek

3 koningen

Mazelen

Taart bakken

Dat was toen ook in televisie. Bart paste hem aan aan de periode wanneer ze het uitzonden. (en het was sinterklaas in plaats van Sintmaarten)

Contact professioneel poppenspel? Spanning l'art en pedagogiek?

Ja ja, ik weet wat je bedoelt. Oudere spelers waren nogal voor de pedagogie (pater Jan). (verhaal landjuweel: georganiseerd in Ieper, en Bart was praktisch zeker dat hij het ging winnen en dan hebben ze het postuum uitgereikt aan één die dood was. Dat was echt schandalig, ja ze stonden al klaar, Monique met een lange jurk.)

Dat is eigenlijk het verschil tussen Bart en ik. Ik zag dat als 'kunst', ik was gerust in die verhaaltjes, ik probeerde schone dingen te maken, en het interesseerde mij, wat zou dat geven op televisie... maar die verhaaltjes...dat was allemaal gelijk. Dat is het verschil tussen de speler en die die ze maakt, daarom maken vele spelers de poppen zelf, maar ze zijn dan geremd door hun 'technische begaafdheid'. En Bart beseftte dat hij dat niet kon en daarom werkte hij samen met mij. Zo hebben wij vele pinten gedronken en gediscussieerd. Met zijn vrouw ging dat niet gaan, dat was een zuivere pedagoge... Ze was té ingewikkeld, het moest altijd psychologisch onderzocht worden, Ze was een maniak en minder speler dan Bart...I k heb er niets tegen é, maar ze was sneller content over haar zelf, ze kon het vooral goed uitleggen.

Expliciet - impliciet: ja dat klopt!

Vroeger had je aparte werelden en nu is het kind bijna gelijk aan de volwassenen: jaja, soms een beetje te veel é, ik kom ook een oude vent en je komt terug naar je kinderjaren.

Nu heeft het niets te maken met de kinderwereld. Ingrid Bergman is dood, als je nu die films ziet, maar jongens toch, wat had die mens gedacht voor die tijd, geen wonder dat hij geen succes kende, zo ingewikkeld, je moet nog een hele nacht nadenken over de film voor je hem begrijpt.

Kunst om de kunst: ja dat wordt nu zo gedaan, bijvoorbeeld Samson, dat is toch zuiver, zuiver vermaak. Daar zit niet veel boodschap in. Dat gaat altijd over de burgemeester die domigheden doen. Ik weet niet of je dat poppenkast mag noemen, het is maar de hond om de kinderen een beetje aan te trekken.

Sprookjes brengen soms de rauwe werkelijkheid. Ik ben daar wel een beetje tegen. Zeker als het pedagogisch is. De kinderen worden te snel volwassen. Er is geen kindertijd meer. Een keer wegdromen, er is niets dat mooier is, ook voor een volwassene. Een beetje uit je realiteit genomen worden.

Bijvoorbeeld: films met bloed.... Ik ben geïnteresseerd in de oorlog, maar er worden zoveel geschiedkundige fouten gemaakt om meer bloed over het scherm te kunnen spuiten, niet normaal...

Bevestigen/ doorbreken: ja, dat is wat men nu doet.

AN/ AN dialect: Inderdaad, afhankelijk van personages zou er daar dialect mee mogen gesproken worden.

Ik heb daar niets op tegen. In het dialect ga je ook gemakkelijker je gevoelens weergeven. De grote artiesten die daar problemen mee hebben, lossen dat anders op, bijvoorbeeld mister Bean, hij zegt geen woord. Hij breekt internationaal gemakkelijker door. Of twee Italiaanse clowns en zij spraken zij Italiaans tegen het publiek hier en ze zochten op een gegeven moment een haar, en dan viel er één over dat haar... en toen zochten ze int publiek en ik zat op de eerste rij en voelde het al aankomen... en dan eerst 'blondina' en dan ik 'amator'. Dat is taal en geen taal. Maar in het dialect zou je niet ver geraken, maar het heeft wel zijn charmes natuurlijk.

Herinneringen van poppenspel?

Nee! Ik weet niet... ik speelde toneel, ze hadden een jeugdafdeling en ik zei: ik doe daar niet aan mee, ik was daar niet aan... raar é. Meester Doom zie tegen mij: je vertelt toch ook een verhaaltje als de kinderen gaan slapen... maar nee ik heb dat nooit gedaan en mijn ouders ook niet. Ik heb geen herinneringen aan poppenkast, ook niet in de klas. Als je je best gedaan had las de meester wel voor op het einde van de week.

Ik heb veel goede herinneringen, maar ik heb ook veel gewerkt... op den duur werd het een beetje veel... Bart maakte toen kleine Pimkies en ik moest dat dan schilderen...en hij kwam iedere keer af en ik zei toen : Bart stop maar...

1.3.6 Gesprek Koen Crul en Lien Werbrouck (24/08/07)

Wanneer ben ik begonnen, heel lang geleden eigenlijk. Als ik 16,17 jaar was, ben ik heel veel bezig geweest met jeugdwerk, met jongeren. Toen heb ik ook al (zeer minimaal) kleine initiaties poppenspel gedaan op het speelplein. Een heel stuk later heb ik op school poppenspel gevolgd, in Mechelen. Daar heb ik vier jaar gewerkt, heel veel mensen ontmoet. In Neerpelt was er dan een groot poppenspelfestival. Er kwamen groepen van zowel Vlaanderen als Wallonië. Na die opleiding ben ik cursussen beginnen geven. Eerst in het jeugdwerk, daarna meteen in de lerarenopleiding. Dan ben ik gaan werken bij 'Koning Kevin'. Met Karel van Gansbeek gaf ik cursussen, ook in Nederland. Na een tijdje waren er heel wat lerarenopleidingen die op ons beroep deden. Sinds vorig jaar werk ik als dramadocent in KHBO: drama, poppenspel, muzische vorming.

In heel veel kleuterklassen stonden er van die paddenstoelen. De gordijntjes gaan open, en dit is een heel klassieke manier van spelen. Het waren meestal 'Klaasen verhaaltjes'. De kinderen moeten veel roepen, veel reageren. Het ging vooral over het morele, besef van goed en kwaad. Dit was van de jaren '60-'70, maar er zijn ook uitlopers. Hier en daar vind je nog zo'n poppenspel. Het ergerde mij dat kinderen moesten roepen. De verhaaltjes waren altijd hetzelfde, er was een probleem en dat moest dan opgelost worden. Toen we met de cursus begonnen, was er heel veel vraag naar. De mensen wisten niet goed hoe ze precies moesten spelen. We probeerden ook het gamma van poppen uit te breiden. Toen sprak men nog over 'poppenkast'. In de jaren '80 kwam de term 'figurentheater' uit Duitsland. Er werd niet alleen met handpoppen, maar ook met maskers gewerkt, en dat is wel interessant.

Er is zeker evolutie in de poppen. In de eerste plaats werden er nauwelijks dieren gebruikt. Acteur en pop komen wel bij elkaar. Vroeger waren de poppen gewoon handpoppen, in hout of papier-maché. Dan hebben ze dit wat meer "opengetrokken". Soms werden er 2 klassen samen gezet, zodat er 2 acteurs kwamen. Alleen poppenspel spelen, is moeilijk. Dan zijn er andere materialen bij gekomen, zoals mousse en schuimrubber (zeer licht materiaal), en ook stof (licht om mee te werken). Ook stokpoppen en mimiekpoppen (waarbij de mond open en dicht kan) worden gebruikt. Er komen zelfs objecten bij, er komt schimmenspel. Fluotheater ontstond ook, en met knuffels op tafel spelen voor de allerkleinsten (hoewel dat eigenlijk al bestond). Een eerste beweging was dus het opentrekken van het gamma van poppen.

Dit gebeurde gedeeltelijk onder professionele impulsen, vanuit de visie dat het zo beter is voor kinderen. Poppenspel is een middel om te communiceren, elke pop heeft zijn eigen mogelijkheden. Een mimiekpop is zeer toegankelijk voor de kinderen. Een stokpop is gemakkelijk te hanteren. Kinderen kunnen er ook zelf mee spelen. Nadat ze iets gezien hebben, kunnen ze zelf met de poppen spelen. We zijn altijd voorstander geweest om de poppen ook voor de kinderen ter beschikking te stellen.

Ook in het decor is er iets veranderd. De kast was een hindernis, en nu werken we veel met statieven, of een paravent, meer werken met open vlakken, die multifunctioneler zijn. Alles kan eigenlijk. De verhaaltjes worden hierdoor ook fantasievoller. Je moet de kinderen laten genieten, en laten meevoelen en beleven (ipv hen te laten roepen).

In de interactie is er dus ook een evolutie. De kinderen mogen gerust iets vertellen. Maar het mag ook gewoon een kijkstuk zijn. Het roepen verpest de sfeer en de poëzie die je opbouwt.. Je moet de kinderen daar ook wat in opvoeden. Sommigen beginnen spontaan te spreken

tegen een pop. En anderen niet, het hangt ervan af of ze het medium al kennen of niet. Ze krijgen van mij de opdracht in het eerste leerjaar om te werken met mimiekpoppen en om echt te communiceren met de kinderen. Bijvoorbeeld om iets in te luiden, bijvoorbeeld een dictee, dat wordt dan grappig. Bijvoorbeeld met een kangoeroe en die heeft een babykangoeroe en die doet dan die kleine schrijven...en die vraagt dan : “hoe zit dat nu weer?” ‘hoe schrijf je dat?’ .

Inhoud?

Het kind kind laten zijn... nee daar gaat het niet om. Er komen soms serieuze problematieken aan bod in dat poppenspel. Dat kan maatschappijkritisch zijn. Dat kan eigenlijk vanalles zijn. Elk thema.. het kunnen verhaaltjes zijn, zelfs sprookjes, het kunnen ook belevenissen zijn, heel poëtisch, of uit de belevingswereld van kinderen, meestal is dat zo een beetje het aanknopingspunt, dingen uit die wereld.

Ik raad niet af om ook de sprookjes van Grimm te spelen, je moet dat allemaal opentrekken.

Hendrik Debruyne: ‘Poppewijs’, hij gebruikt poppenspel heel sterk als middel om kinderen te stimuleren in het denken en in het oplossen. Als er zo sociale conflicten zijn, dan moet je standpunten innemen. Figurentheater is geen middel op zich om te pedagogiseren. Het heeft natuurlijk een doel. Het is kennismaken met die werkvorm.

Het doel van poppenkast is... dat is voor een stuk kennismaken met die werkvorm en ook een beetje met als doel taalstimulering, interactie, thema’s aan bod laten komen en natuurlijk heeft dat een aantal effecten op kinderen, dat is zeer goed, maar...ik zou dat minder inzetten als ‘ah, vandaag ga ik nu een beetje werken aan de sociodynamische vorming, etc. meer op zoek naar interessante verhalen om te vertellen, visuele dingen die interessant zijn. Ik heb ook een stuk of vier jaar bij ULTIMA THULE gespeeld, als professioneel speler, dus ik heb natuurlijk ook veel achtergrond.

Contact met kunstvorm heel belangrijk, zoals ook met muziek, met theater... maar je kunt verder gaan omdat poppenspel een heel dicht medium is, je zit in een klasje van 25 leerlingen, heel sterk medium, heel sterk naar taal stimuleren bijvoorbeeld. Wat kinderen tegen poppen vertellen dat is ongelooflijk. Zelfs als je erbij staat.

Kan poppenspel misbruikt worden?

Ja, als moraliserend ding... we proberen dat toch zo weinig mogelijk te doen. Echt moraliserende verhalen, dat raad ik echt af. Dan stel ik eerder voor dat ze zelf verhaal samen stellen uit eigen fantasie.

Maar het goede overwint??

Mja... maar de verhalen gaan niet altijd over goed en kwaad. Soms is er gewoon een probleem en moet dit worden opgelost. Bijvoorbeeld, pop is zij knuffel kwijt en gaat overall zoeken. Je kunt daar heel wat begrippenmee aanbrengen.

‘Tandenpoetsenshows’?

Ja dat kan dat dat daarin komt, maar ik ben daar nu niet zo’n fan van. Poppenkast is een enorm krachtig medium en je kunt daar erg poëtisch me werken.

Verhaalstructuur?

Verschillende vormen, daar wordt mee gespeeld. We hebben wel een onderdeel scenario schrijven, en dat gaat over: het klassieke scenario, hoe zit dat in elkaar?

Dan gaan wij op zoek, aan de hand van enkele methodieken... welke personages, welke probleemstellingen... volgens de curve van... (zie rood boekje)

Visuele principes: zonder te spreken kun je al heel veel laten zien
Manipulatie, ...

Kinderen spelen zelf met poppen

Wat vinden we zelf goed poppenspel? (het beeld, de ruimte, eenheid van stijl, spelen met decor – bijvoorbeeld met die appel, erin gaan etc., visuele krijgt een extra accent, ..poppen zo goed mogelijk tot leven maken, emoties! , tips die ze krijgen in training spanning + ontlasting, expositie: niet zeggen ‘hallo ik ben en ik heb een groot probleem’, maar zoals in de film: midden de actie, iemand is op zoek ... en dan roept zijn moeder ‘Jantje wat zoek je?’ dan wet je onmiddellijk dat dat popje Jantje is, zonder dat hij het zelf moest zeggen.)

Taal?

AN sowieso, het is schooltaal. Voor alle personages, stemvorming kan, maar geen dialect. Het is taalstimulering.

Kinderlijke taal?

Als dat een baby is zal hij spreken zoals een baby, is dat een hond dan zal hij blaffen.

Ik pleegde ooit een boek ‘Praktijkgids’ op de basisschool: educatief werken met figurentheater (zie bibliotheek Artevelde!) september 2003

Folklore als hinderpaal: een stukje geschiedenis is goed, maar ook hindernissen. Dat roepen enzo ‘daar is de heks’ dat komt uit dat volkse poppenspel (Pierke pierlala en poesjenellekelders) Dat is zo in de eerste plaats een beetje vertaald geweest in pedagogische context. En soms zie je dat nog ‘Jan Klaassen verhalen en zo’. (wel gecensureerd natuurlijk, gelijk punch and Judith).

3 dagen cursus

Nu: in dat kleuter is dat drie volle dagen en dan krijgen ze nog stageopdrachten bij, en dan komen kleuters kijken en zo. En int lager krijgen ze van mij 2 keer anderhalf uur en dan moeten ze dat toepassen in het eerste leerjaar. Ik geef ook andere drama natuurlijk, poppenspel is maar een onderdeel.

Ze krijgen daar geen examen van, wel een stage: waarin ze op twee momenten met poppen moeten werken, dat kan een inleiding zijn van een les of een kringgesprek of een echt poppenspel. En dan moeten ze daarvan een reflectieverslag (hoe verlopen + wat geleerd) schrijven.

Eindtermen?

10 functies in leerkrachtopleiding:

Kun je allemaal aan poppenkast linken, want eigenlijk is dat een didactische werkvorm.

Sinds wanneer?

Zeer veel taalleerkrachten die dat al heel lang doen. (ook een oude cursus bij zich van Hasselt: overgang klassieke dingen en nieuwe dingen, bijvoorbeeld scenario's wel nog met heksen en Jan Klaassen, maar er zitten ook al dieren in (die zijn er pas later bij gekomen).

Zeer weinig training, ze moesten dat maar zelf oefenen.

Vershil: vroeger echt een kast, nu spannen we snel een doek,

Vroeger moest alles onzichtbaar om de magie te verhogen, nu spelen we ook soms zichtbaar (maar de magie verdwijnt daarvoor niet)

Eindtermen voor leerlingen:

Er staat niet (bij muzische vorming) je moet poppenspel gebruiken, maar wel variatie van didactische werkvormen.

Bijvoorbeeld: kindreen genieten van een gevarieerd aanbod voor hen bestemde culturele activiteiten.

Eigenlijk kun je elk van die doelstellingen met poppenspel bereiken. Maar ook met drama en andere dingen.

Leerplan van het vrij onderwijs:

Poppenspel zal daar niet expliciet instaan, omdat dat een manier is om te werken. Maar wel suggesties. (alle soorten poppenspel, schimmenspel...)Hij is aan herwerking toe.

Attitude?

De studenten verstaan dat dat noodzakelijk is dat dat aan bod komt. Wat wij vroeger deden was starten met een poppenspel, waarbij ze zelf konden ervaren dat je kunt meegesleept worden door een poppenspel. En ervaren dat dat leuk is om naar te kijken. En dat horen we dan ook wel in de evaluatie: 'ja we waren onmiddellijk geprikkeld om dat zelf ook te leren.'

De meesten vinden dat wel fijn om te doen, omdat het heel praktisch is en heel leuk om te doen. Waar ze wel schrik voor hebben is: 'voila, hier een pop en speel maar'. Die veiligheid is zeer belangrijk. Dat staat centraal, ook bij drama. Het is altijd zeer veilig opgebouwd, ook omdat we dat ook verwachten van onze studenten bij kinderen. Altijd vanuit een veilige context.

De term poppenkast gebruik ik niet, ik spreek over 'poppenspel' en 'figurentheater'. Om dat open te trekken en te laten zien, er is meer dan het kastje, en het gordijntje, etcetera.

Er zijn veel die geprikkeld zijn, ik kreeg daar soms wel mailtjes voor.

Er wordt wel veel met poppen gewerkt in de klas in Vlaanderen. Misschien is er wel in elke school iemand die met poppen bezig is. Zeker in vergelijking met Nederland of Frankrijk (alhoewel ze daar wel een goede professionele opleiding hebben tot poppenspeler).

Maar dat komt door traditie, door Brugmans enzo...

(vrouw Lien komt erbij, die lesgeeft aan de hogeschool in Antwerpen)

In de opleiding moeten ze dat doen van ons.

Lien: Er zijn heel wat kleuterjuffen die een klaspop hebben.

Ook als nascholing kwamen ze vaak nar ons...

Lien: en wat ook vel gebeurd in scholen, is dat er een wekelijks poppenspel moment is, waar alle kleuterklasjes dan samen gaan zitten en juffen spelen samen.

Dat is dikwijls wel klassiek.

In sommige scholen doen ze ook tafelpoppenspel, maar in veel scholen is het ng steeds met het kastje enzo. Terwijl ze dat in de opleiding niet meer zo krijgen.

Koen: Ja, een van de dingen die we moeten doen is dat beeld scherp zetten.

Lien: Ja, het is maar doordat studenten het nu in de leerkrachtopleiding anders krijgen, dat kleuterjuffen gaan zien: 'ah, het kan ook zo'. Soms hebben ze wel in het begin daar het gevoel bij, oeioei, "zonder kast, dat is te weinig structuur en houvast voor de kinderen, ..."

Bij ons is het examen een stukje gaan spelen in de kleuterklas. Enzo worden de juffen van die kleuterklas dan ook geconfronteerd met nieuw en goed poppenspel (de studenten hebben daar meestal lang aan gewerkt want het is hun examen).

Daarvoor doen ze een try-out voor studenten en docenten en krijgen ze feedback. En dan oefenen ze verder en dan pas is hun examen (= 1 voorstelling maar).

School/overheid steun?

Ik denk dat er daar niet veel evolutie in zit. Meestal ofwel kopen ze van die Jules poppen ofwel maken ze zelf de poppen, wat we ook zelf aanraden. Dat is eigenlijk zo moeilijk niet.

Geboren talent?

Dat geloof ik niet. Dat is hetzelfde als vertellen/ Er zijn mensen die fantastisch kunnen vertellen. Maar iedereen kan wel een verhaal vertellen. Als je een beetje getraind en gecoacht wordt, dan kan iedereen wel poppenspel aanbieden; Natuurlijk zijn er daar altijd die daarin uitschieten. Omdat ze daar zoveel feeling mee hebben... maar ik denk dat iedereen dat kan, het is niet dat dat zo technisch is en zo moeilijk...en dan lukt dat wel. Je moet er vooral veel goesting in hebben.

Het gebeurt natuurlijk dat sommige dat niet leuk vinden, en dan ook niet meer spelen in de klas. Je kunt het alleen maar aanbieden; het wordt ook niet verplicht, ik vind dat ook goed. Stel je voor dat iedere leerkracht hetzelfde zou doen. Ik vin dat ook goed dat iedere leerkracht zo een beetje zijn eigen sterktes kan vinden. Bijvoorbeeld: ik doe iets graag met clownerie... ja waarom niet? Dat zijn allemaal middelen om tot communicatie te komen.

Lien: ik ben modulecoördinator. En figurentheater zit in de module, waar ik coördinator van ben. Er zijn geen vakken meer, geen Nederlands, wiskunde... maar dat zit allemaal verweven in mekaar in modules. Daar zitten stukken in van taal, pedagogie, beeld, muziek, .. dat zijn verschillende vakken die input geven rond 1 thema, bijvoorbeeld poppenspel. Een lector taal die input geeft rond scenarioschrijven, taalspelletjes met poppen... een lector beeld die workshops geeft rond poppen maken (zoals koen toont, licht, kruisbestuiving☺). En dan muziek: hoe kun je werken met muziek in poppentheater, zelf geluiden produceren...en dan is er nog externe vorming. Dat is een workshop van een halve dag rond het manipuleren van stokpoppen en mimiekpoppen. Daarna krijgen ze de opdracht om een stuk te maken voor

‘zoveel jarigen’ (zeer precies: sommige voor 2, andere voor 3 jarigen). En dan vertrekt men meestal vanuit een prentenboek en moeten ze het scenario aanpassen aan de leeftijd. En dan is er examen.

Gebruik van klaspop dat zit daar ook in. Maar bij ons zit dat dus allemaal in die éne module, die zes of zeven weken loopt, dus dat is redelijk intensief. En poppenkast gaat daarin samen met poëzie en bewegen met groot materiaal (daarvan alle twee schriftelijk examen).

Wat dat in theaters gebeurt ook invloed ook invloed wat dat er in school gebeurt!

Beeld van wat is figurentheater

Koen: maar bijvoorbeeld sesamstraat en ‘the Muppet show’ dat heeft enorm veel invloed gehad op het verbreden van poppenspel.

Het feit dat er met poppen en mensen gewerkt werd. Sinds dat sesamstraat hier gekomen is (jaren 80) , sinds dat dat zo bereikbaar was voor iedereen , de huiskamers de leerkrachten, dat heeft heel veel in gang gezet op vlak van poppenspel in de klas.

Dat is van na de oorlog poppenspel in de klas. Wij hebben ons vroeger een beetje afgezet tegen wat er gebeurde en een alternatief geboden.

Media?

Dat kwam op televisie, en sesamstraat is een educatief programma... en dan beseften mensen: ‘ja eigenlijk kunnen wij ook zo’n dingen doen in de klas’. Tik Tak bijvoorbeeld, met poppen kun je eenvoudig tiktak maken. Dat zijn dingen die doorsijpelen naar de klas. En mensen denken poppenspel dat moet zo ingewikkeld en moeilijk zijn, maar eigenlijk kun je dat ook heel eenvoudig houden. Die kracht zit in die eenvoud.

Nu zit er niet veel poppenspel meer in de televisie. In Nederland wel nog, bijvoorbeeld in sesamstraat.

Of bijvoorbeeld LEJO. Een poppenspeler die popjes maakt met zijn vingers. Die heeft af en toe een item in sesamstraat en ik vermoed dat ooit ook wel een leerkracht daar iets mee zal doen.

Voor poppenspel is de televisie een verrijking omdat ze inspiratie geeft natuurlijk. Ik denk niet dat poppenspel daardoor zou verdwijnen. Want ook dat contact, dat live-gebeuren aan de poppenkast...In Nederland krijgen ze dat wel hoor, maar het wordt alleen minder toegepast in de klassen.

Boekje van Helmond. 16 werktijden, 4 dagen. Twee stage-opdrachten: een interactie met een mimiepop en een kort poppenspel spelen.

Toont zijn poppen:

- gummipop: zeer soepel en gemakkelijk om te maken
- mimiepop, mond kan bewegen
- bekpopp: zeer goed om te interageren
- stokpop

- schaapje met velletje
- knuffeltjes om op tafel te spelen
- een grote beer, zeer populair
- monster in rubber
- wormpje op twee stokken
- orkestpop

mimiekpoppen leren we maken aan de studenten; die klaspop heeft wel veel succes. Heel lichte poppen , want je moet ze voortdurend boven je hoofd houden.

Mogelijke interessante personen:

- Michel van Mullem , hoofdredacteur Vlaams Verbond voor Poppenspel
- Figurentheaterkrant!
- Wally Laureis , onlangs boek gemaakt, maar overleden. Dat was iemand die heel veel poppenspelcursussen gaf. Hij houdt wel nog van die klassieke dingen. Bijvoorbeeld scenario's met heksen, prinses, draken die je moest verslaan.(drie jaar terug)
- Tuur Devens, hasselt, weet heel veel, maar vooral het artistieke gevolgd
- Paul contryn

Professioneel poppenspel-poppenspel in de klas:

Het zijn twee verschillende dingen met twee verschillende doelen. In figurentheater, je hebt daar nog veel kwaliteitsverschil in: je hebt de goede professionelen, de amateurs (onderwijzers na hun uren), ook tussengebied...

Professionelen moeten artistiek verantwoord poppenspel brengen. Het doel in het onderwijs is heel anders: interessante communicatie, kinderen gevoelig maken voor....

Ze kunnen wel van mekaar leren é. Het professioneel theater kan leren van poppenspel in de klas hoe je kinderen kunt benaderen, want vaak zitten ze er wel over, qua niveau... en voelen ze de kinderen onvoldoende. Maar ze zijn zeer sterk in het gebruik van audiovisuele media. Integratie van video bijvoorbeeld, dat is schitterend natuurlijk. En in de klas kun je dat niet, het is altijd sober. Maar je kan heel veel leren van het manipuleren, en die fantasie opwekken; ik vind dat iedereen zijn kwaliteit moet zoeken en dat proberen te versterken. Want zowel professioneel als in de klas, bestaan er goede dingen en mindere goede dingen;

Uitstappen naar cultureel centrum, ja natuurlijk, dat moet. Je moet zeker naar theater gaan met de kinderen. Meer voorstander van naar theater gaan dan theater in de school uit te nodigen. Waarom? Omdat je in de juiste zal veel meer mogelijkheden hebt. Natuurlijk de finances moeten het toelaten.

Het is een heel ander circuit. Kritiek dat in de klas slechts afkooksel is, ja dat gebeurt natuurlijk dat leerkrachten dat proberen na te doen...

Stellingen:

1. actief/passief:

ik ben niet voor die meespeeltheaters, waar kinderen naar voor moeten komen en dan touwtje door moeten knippen of zo. Het belangrijkste is actieve communicatie en het genieten van poppenspel.

2. ja misschien wel
3. vroeger: meer de heldfiguur! Jan Klaassen, of bijvoorbeeld in de verhalen van Jommeke en Suske en Wiske (steeds dezelfde structuur)
nu: veel meer fantasie, alles komt tot leven: dieren, ruimtewezens, een schoendoos
4. ja, in sesamstraat komen bijvoorbeeld driehoekige en vierkante figuren opdraven.
5. vroeger: heks , boef...
nu: grotere waaier van karakters, veel genuanceerder, meerdere zijden: vooral ook nagaan: waarom handelde iemand zo, kunnen we zijn gedrag herkennen/begrijpen?
6. Andere thema's dan vroeger, nu: ook niet rauwe werkelijkheid, maar meer thema's uit de werkelijke beleefwereld van het kind.
7. maatschappijkritische verhalen: nu is dat terug geminderd
8. ik ben voor AN, maar Pierke die spreekt natuurlijk dialect

1.3.7 Gesprek Maria Vervisch (27/08/07)

Kleuterjuffrouwen werden vroeger gezien als ‘bewaarjuffrouwen in bewaarscholen’. Dat was gewoon ‘garder les enfants’ het bewaren van de kindjes, *‘hou ze maar een beetje bezig, een beetje broekjes kuisen é’*. Het werk werd echt niet gewaardeerd. Wanneer ik startte (in de jaren ‘70) begon dat toen te verbeteren. De waardering naar wat de kleuterjuffrouwen deden groeide.

Ik heb drie jaar lager middelbaar gevolgd en dan vier jaar normaalschool in Heverlee. En ik kreeg mijn diploma toen ik bijna 19 was. Je vliegt daar in de klas, voor een bende van 40 kindjes, peuterkes en kleutertjes.. Het aanwezige materiaal in de klas was: een tapijt, een doos met zachte plastieken blokjes, een doos wasco’s, papier van de behanger, enkele tafeltjes en stoeltjes. Maar ik vloog in de bibliotheek tussen de boeken, omdat er geen plaats was. Ramp o ramp, want die kinderen mochten die boeken niet aanraken, en ik maar lesgeven...

Heverlee was een model-normaalschool in die tijd. Ik keek enorm op naar het werk van professor Laevers en het ervaringsgerichte onderwijs. Omdat ik dat zag als ‘groeien naar waardering van het kind’. Vroeger waren wij de baas en als wij iets zeiden dan was het zo en niet anders. En dat is gegroeid naar, ik zal niet zeggen mede inspraak van een kind., maar ‘rekening houden met de gevoelens van een kind en met de inbreng van het kind’. Een kind kan u enorm veel bijbrengen. Je kan bronnen halen uit het kind. Vroeger moest je zelf de bronnen uitvinden. Ik heb 37 jaar les gegeven en ik merk een enorme evolutie.

Ik ben gestart met negen jaar eerste kleuter, dan zever jaar tweede kleuter en de rest van de carrière derde kleuter. Altijd in dezelfde school. Na een bepaalde periode van mijn carrière ben ik wel beginnen verder zoeken naar nieuwe uitdagingen. Ik heb altijd in het COV (christelijke onderwijzers verbond) gestaan en zo heb ik wel veel nieuwe dingen en uitgeprobeerd. , onder andere van) Ik werkte samen met inspecteur Durnez (vader van Jan Durnez en we bezochten klassen in Nederland en Duitsland. We gingen steeds op zoek naar nieuwe uitdagingen. Ik kwam ook veel in contact met inspecteur Barbry (medestichter van onderwijsmuseum). Ik woonde veel vergaderingen bij, waarin ik dan mijn ervaringen vertelde aan de anderen. Iets nieuws, dat ik op het laatste van mijn carrière ontdekte, is de schrijfdans. Dat is fantastisch. Kinderen leren al dansend schrijven. Dat is niet echt met poppen, maar het gaat wel over ‘het loskomen’ over ‘vrij je lichaam gebruiken’.

Verschillend poppenspel in de verschillende kleuterklassen?

In het eerste kleuterklasje moet je over het algemeen zeer voorzichtig beginnen, dat is iets vreemd in de klas. Je zet het op je handen, maar je mag niet bruusk zijn. Heel kalmpjes en je begint zelf te spreken als leidster. Ze zien dan ook dat er een personage is, waar jij vertrouwen in hebt als kleuterjuf. En dan draai je een keer het popje om en dan ga je eens naar de kindjes toe. Ze schrikken soms als je daar iets op je handen zet: ‘Oei, wat gaat er daar gebeuren? Wat doet juffrouw nu?’ Je mag nooit te snel handelen, heel rustig beginnen met één figuurtje. Eerst moet je vertrouwen wekken.

Ze zien heel graag diertjes, omdat ze dat kennen, dat is uit hun eigen leefwereld. Maar je moet weten, iets dat leeft tegenover iets dat op je handen staat en beweegt, dat is nog iets helemaal anders. Ze moeten daar ook weer vertrouwen in krijgen.

Wat is de kracht van de pop?

Het geen dat jij niet kan bijbrengen als leerkracht, kan die pop wel. Bijvoorbeeld naar taalvorming, ze gaan soms meer communiceren met de pop dan met de leerkracht, omdat je te groot bent, te ver van hen staat.. Als ze het zo ver gebracht hebben in evolutie, kunnen kinderen na verloop van tijd ook zelf met die pop communiceren. Het wordt een vriendje.

Waarom speelt u zelf poppenspel?

Ik had enorm veel fantasie en ik ben de oudste van veertien kinderen, dus ik heb mijn broers en zussen veel moeten bezig houden. En ik heb altijd graag zelf poppenkast gezien. Als kind heb ik dat niet veel gezien, maar wel in de normaalschool. Daar moesten wij leren poppenkast spelen. En als ik de anderen zag spelen.... ik zag soms goeie dingen maar ik zag ook soms slechte dingen. Je moet natuurlijk leren.

Er was in iedere klas ook een muur die helemaal omgebouwd was als poppenkast met een gaatje erin. Maar poppenkast is niet altijd poppenKAST : je kan ook op de tafel spelen, of rondwandelen in de klas , je kan op je vingers spelen... Een kast schrikt ook een beetje af, zeker in eerste kleuterklas. Juffrouw is weg! Mijn interesse voor het spel heeft te maken met mijn voorliefde voor fantasie en de overtuiging dat het spel de taalvaardigheid van de leerlingen kan ontwikkelen. Als ik dat niet kon, dan kon de pop dat. Bijvoorbeeld naar het toilet gaan met een kindje, dan ga ik niet mee, maar de pop. De ervaring leert me dat 'de pop' werkt.

Je ziet dat het de kinderen enorm boeit, en positief is voor hun sociale en taal ontwikkeling. En je ziet hoe de kinderen zijn hoe ze anders niet zijn tegenover u. Door het piepgaatje, dan zie je van die stoere manieren die ze ander niet doen als je erbij bent.. Je kan ze vangen op hun nest. Je ziet ze eens helemaal anders.

Heeft de opleiding u ook overtuigd om te blijven spelen in de klas?

Ja en nee. Onze pa was ook een verschrikkelijk fantast die goed kon omgaan met kinderen en de fantasie van kinderen. Eigenlijk moet je als poppenspeler enorm kunnen inspelen op wat de kinderen zelf aanbrengen. En dat heb je of dat heb je niet.

Dat is een talent. Diegene die het niet graag doen , zullen ook nooit echt spelen. Je voelt dat als aangenaam voor jezelf en kinderen of niet. Hetzelfde met toneel, expressie, zingen... iemand die niet graag zingt zal niet zingen.

In de normaalschool was het poppenspel geen eindterm. (Er waren toen ook nog geen eindtermen. Ze zijn maar de laatste 15 jaar ingevoerd. En ik denk niet dat dat erin staat.)

Daar was ook geen examen van. (ook niet van zingen) Dat was gewoon een optie, een toetje, een aanbod naast een ander.

Als de kinderen niet gewoon zijn van poppenkast te bekijken, neemt een kind daar niet veel van op. Een kind neemt het meest van al op van poppenspel als ze de figuurtjes kennen. (en dat moet daarvoor niet altijd roodkapje of de wolf zijn). Een figuur moet altijd zijn karakter behouden. Diegene die het brengt moet zorgen dat een bepaalde figuur steeds hetzelfde karakter en dezelfde streken behoudt. Dan kan het kind dat optimaal volgen en dan kan je daar alle kanten mee uit. Dat heb ik ook ervaren in de loop van de tijd. Je kunt niet een figuur de éne keer koningin laten zijn en dan andere keer oude vrouw, dat gaat niet, dat is verwarrend voor een kind. Er zijn er veel die daar fouten tegen maken... Of ze doen ze een sjaaltje aan en ze denken dat de kinderen niet zien dat dat de prinses was van de vorige keer. Maar de leerlingen kennen dat gezicht he.

Welke poppen hanteert u?

Ik ben gestart met zelfgemaakte, uit papierdeeg. (Papierdeeg op een rol karton, met haren en zelfgemaakte kleren.) Ik had een stuk of twintig figuren; Jefke (een jongetje) , prinsesje Marjoleintje (vriendinnetje van Jefke), een zwartje, Tante Charlotte , heks, politie, wolf (kwam niet veel), pastoor (toen moesten we nog elke dag naar de mis als kleuterjuffrouw), een dokter...koninginnen...

Dat was zo mijn start. Ik heb daar heel mijn carrière mee gespeeld. En ze zijn er nog, maar ze werden aangevuld met andere.

Dat waren poppen met een echt gezicht die echte uitdrukkingen hadden. Vingerpoppen heb ik ook aangekocht en een klaspop die op mijn knieën zat (elke morgen voor het onthaal van de kinderen- terug hetzelfde: hetgeen ze niet kwijt wilden aan de juffrouw vertelden ze aan de pop). En de pop kan repliceren. De kindjes maakten ook zelf poppen met krantenpapier, een doekje er over.. of met houtpasta.

Evolutie in de poppen?

Die eerste popjes werken nog altijd even goed, zelfs beter. Ik vind een plastieken pop niet zo goed. Ik heb daarmee nooit graag gespeeld, dat is hard. Van papierdeeg ook, maar daar zit meer echtheid in. Plastiek is plastiek. Vingerpoppen zijn ook goed, maar daarmee heb ik ook nooit zo graag gespeeld.

Wat niet zo goed meer werkt: Vroeger kon je met een wolf iemand bang maken. Dat kan je nu niet meer. Met een politie juist hetzelfde. Hij kwam soms tussen om de bandieten op te pakken, om recht te herstellen (dus moraliserend in feite), maar dat kon niet meer, dat geloofden ze niet meer.

Eenvoudige of genuanceerde karakters?

De heks was niet altijd slecht. Heks kon ook een keer iets goed doen. Ik heb dat altijd verbannen dat stereotiepe beeld van een heks. Een heks was wel iemand die een beetje vervelend kon doen, maar ze kon ook een keer iets goed doen. Ze was niet altijd dé boze heks. Dat stereotiep dat komt uit sprookjes.

Je kunt nu minder overtuigend de rol van een politie brengen dan vroeger. Vroeger dat bracht iets te weeg bij de kinderen. Ze hadden er schrik van. Het ontzag is weg. De pastoor speelt ook niet meer mee. Absoluut niet. Die heb ik weggelegd en de politie in feite ook. De pastoor dat was vroeger een gekend figuur op de parochie, ze herkenden dat.. maar nu? Hij is ook niet meer gekleed als een pastoor. Dat is ouderwets, dat moet je weglaten.

Waar ik me ook altijd aan geërgerd heb, is poppenkast spelen naar sprookjes. Een sprookje is een sprookje en wordt in mijn ogen voorgelezen met de nodige sfeer daar rond: sjaaltje aandoen, kaarsje, kinderen rustig op tapijt zetten. Een sprookje moet in de sprookjessfeer gebracht worden. Tegenover als je daar een sprookje speelt achter een kast, dat maakt de kinderen een beetje bang. Ze weten dat de wolf of de jager komt en de juf is hier niet...En eigenlijk, Roodkapje dat is eigenlijk geen sprookje voor een kind van tweede of derde kleuter want Roodkapje die was alleen. Beter is de zeven geitjes, die waren met zeven, of Hans en Grietje.

Het bewerken van sprookjes, dat is een enorme vloek. Dat is precies alsof je de auteursrechten wegneemt. Je vervormt het boek. (vergelijking met musical West Side Story dat ze wilden aanpassen aan huidige situatie met Marokkanen, het ging niet door) Het is moord op datgene dat het zou moeten zijn. En ook zeer verwarrend voor het kind. Een kind wil structuur en vastheid. En dat kun je ook brengen door dezelfde poppen te gebruiken in een andere situatie, een ander verhaal. Dezelfde figuren, dezelfde karakters in andere situaties. En je kunt daarmee bereiken al wat je wil.

Ook gebruik van poppen die kinderen afbeelden?

Jefke was een kindje. En het prinsesje ook. Er speelde nooit een volwassene de hoofdrol zoals in sommige sprookjes.

De verhouding tussen Jefke en het prinsesje dat is een belangrijke verhouding tussen de gewone leefwereld van het gewone kind en het 'superkind'. De klas wordt steeds heterogene en zo kun je dat een beetje onderscheppen. Zo kunnen twee heel verschillende werelden elkaar toch ontmoeten.

Poppenspel is heel veel oefenen, en groeien daarin. Het is niet eenvoudig, met vallen en opstaan

Ik maakte het decor zelf en speelde ook met heel eenvoudige dingen, zoals een theepotje met oogjes op en zo.

Of bijvoorbeeld voor zoet en zuur, speelde ik met objecten, een fles azijn, een citroentje, etc; Ik had ook een klaspop, en we zijn daarmee een keer echt naar het ziekenhuis geweest en hij moest in het gips en een week stilliggen.

Vroeger was er alleen maar poppenKAST, we wisten van niet beter. En ik heb wel veel geleerd door naar Nederland te gaan, want daar waren ze toch een klein beetje voor vroeger. Maar Nederland kon het goed zeggen, maat dat was ook alles. Maar ik heb daar wel enkele goede ideeën opgedaan. Vroeger speelden we dus alleen in de poppenkast, nu spelen we ook tafelpoppenkast en vingerpoppenkast bijvoorbeeld.

Het is een keer een uitdaging: hoe zullen de kinderen daarop reageren? In feite schakelen de kinderen het personage dat speelt uit en kijken ze naar de popjes. Je mag natuurlijk zelf niet te veel bewegen.

Evolutie van de inhoud?

Een situaties deed zich voor in de klas, bijvoorbeeld het hondje van een kind was gestorven of mama en papa hadden ruzie gemaakt, of ... (ik had ook een mama en papa in de poppenkast) En dan speelde ik een poppenspelletje vanuit die reële situaties die je hoort in de klas, zodat ze die situaties beter kunnen begrijpen. Dat is niet echt moraliserend, het is eerder 'rust brengen'. Zeggen aan het kind 'dat kan gebeuren'. Dat kan gebeuren dat er ruzie is, en dan probeer je dat op te lossen via de poppenkast. Dus voor het 'probleem-oplossend denken' is dat ook zeer goed. Een probleem scheppen en daarop laten reageren... ze moeten echt denken.

Vroeger was het spel meer moraliserend. De pastoor zei dat het zo was en iedereen moest dat aanvaarden. Dat was vroeger zo en dat werd via de poppenkast nogmaals ondersteund. Hun en mijn leefwereld was op dat moment ook slechts dat he. Wij evolueren ook mee met de tijd. Nu is dat meer situaties schetsen vanuit de onmiddellijke omgeving (of ruimere als ze ouder worden) en het is erover nadenken. Een beetje filosoferen eigenlijk.

Vroeger werkten we niet rond thema's. Weekthema's bestonden nog niet. We zeiden gewoon: Vandaag gaan we naar de 'meiklokjes kijken' of leren we van de postbode. Nu werken ze met thema's, en in die thema's spelen we dan ook poppenkast. En we passen de poppenkast ook aan aan het thema: we spelen niet alleen met de vaste figuren, maar ook met de figuren van het thema (bijvoorbeeld over appels plukken dan speel je met een rotte appel of als het over het boek 'Eefje donkerblauw' ging, dan maakten we koning goudgeel.) Je laat de figuren tot leven komen.

Een nabespreking vind ik noodzakelijk, een voorbespreking niet. Feit dat je het al klaarzet, beginnen ze al commentaar te geven: 'Juffrouw wat ga je doen?'

Bij de allerkleinsten wel natuurlijk. Poppenspel ook veel korter, hoogstens 5 minuutjes. En in derde kleuterklas kun je toch al 20-30 minuten spelen, en ze zijn geconcentreerd. En je moet inpikken op reacties van kinderen, je kunt de poppenkast in je hoofd hebben ongeveer (daarover wil ik iets zeggen iets doen...) maar dat kan heel anders uitdraaien. Maar als je speelt vanuit een boek, moet je het boek volgen en zelfs sommige zinnestjes uit het boek letterlijk weergeven.

Acteurs en poppen samen op scène, ik denk dat dat niet gemakkelijk is voor een kind. Het gemakkelijkst blijven de vaste figuren, maar het is verrijkend als je met andere speelt. Die vaste figuren geven rust, dat is die vaste broek van mama en papa..

Verhaalstructuur?

Ik speel gewoon een situatie na. Liefst met een happy end. Dat geeft ook rust. Anders zijn de kinderen niet gelukkig. Dan is er wel veel commentaar.

Wat ik ook nog gedaan heb, als experiment, is de poppenkast abrupt afgesloten en dan de volgende dag verder doen. Een vervolghet verhaal, dat werkt ook, zeker bij ouderen. 'Weet je wie dat de vorige keer gekomen is? En wat was er gebeurd?' Zij kunnen dat al onthouden, dat mag zelfs een week later zijn. De kleintjes niet, hun concentratie, geheugen is niet zo lang, de spanningsboog mag ook niet zo lang zijn. Het moet kort en krachtig zijn. Bij kleintjes is dat meer de overgang van iets dat echt is naar iets abstract. Een pop is abstract voor een kind, maar echt is echt. Een echte olifant is anders dan een olifant in een boekje. (voorbeeld eekhoorn, pinguïn veel groter dan in het echt). Blijven stimuleren naar zo veel mogelijk écht. Vanuit leefwereld van kinderen.

Natuurlijk zijn die leefwerelden nu erg verschillend. Wij vinden dat zodanig vanzelfsprekend dat ieder kind uit een huis komt waar een kraan is waar water uit komt, en van daaruit starten wij als leerkracht om iets te vertellen. Dat is niet zo. Die afstand tussen leefwerelden/beginsituaties is enorm.

Je begint dus met die eenvoudige leefwereld en een eenvoudig figuurtje zoals Jefke. En je brengt dan het prinsesje erbij, uit die andere wereld. Dat is de situatie van de klasgemeenschap.

De kinderen zijn ook mondiger geworden, ze luisteren minder.

Ze zijn ook veel meer gewoon. De laatste jaren moet je afkomen met een WAWeffect, iets dat ze nog nooit gezien of gehoord hadden, anders mocht je het vergeten, zeker in een derde kleuterklas. Bijvoorbeeld thema kasteel: ze hadden dat nog nooit gezien, en die muziek en het eten van vroeger. Als kleuterleidster moet je dan ook in de bibliotheek beginnen zoeken.

De afstand van cultuur brengen in een huisgezin is groot. En je moet voor iedereen iets brengen. Want er zitten daar superbegaafde en superzwakke tussen.

Interactie ook veranderd?

Je lokt ook anders interactie uit.

Wij hadden ook nooit anders geleerd dan ‘jaaa, nee bravoooo’. De evolutie in het kleuteronderwijs is enorm. Het is in de positieve zin gegroeid door het ervaringsgerichte onderwijs. Laevers heeft een baanbrekend werk verricht, maar er zijn er nog altijd die het niet doen. Er zijn zelfs meer en meer jonge mensen die voor het gemak terugrijpen naar het oude, het is gemakkelijker om te zeggen: ‘neem allemaal een blaadje en een potlood en vul maar in’.

En er zijn ook oudere leerkrachten die niet open stonden voor vernieuwing en de jonge mensen deden doodbloeien, zeker diegene die niet de kracht hadden om te zeggen ‘ik ga mijn weg, ik doe wat ik wil’. Het ervaringsgericht onderwijs is niet ‘laissez faire’. Je mag wel zeggen ‘daar hou ik niet weg, dat is flink daarom...’ Je moet leren spreken met de kinderen. Kinderen zijn verstandiger dan we denken. Vroeger was dat niet. Een kind moest je klein houden, rustig houden, braaf houden. Dat is wel enorm geëvolueerd, maar de afstand wordt groter tussen de twee.

Kinderen mogen ook zelf spelen. In het begin spelen ze je meestal gewoon na. Ze spelen de situatie die jij juist gebracht hebt, als je ze de popjes geeft die jij juist hebt gebruikt. Ik gaf liever andere poppen. En dat groeit naarmate dat ze dat doen. Er was een huisje in de klas, en in het vrij spel konden ze met elkaar iets uitvinden. Maar dat is niet gemakkelijk, want ze moeten een rol spelen, dat is dramatiseren met de pop, hun zelf verleggen in de pop, dat is een hele afstand. Het zijn er heel weinig die dat spontaan kunnen. Ze zeggen ‘ja’ ‘nee’, maar zij knikken en niet het popje.

Een kind moet dat leren. En daar is niet echt een evolutie in. Het is gewoon het aanbod van regelmatige mogelijkheden om dat te doen.

Evolutie van de taal?

Ik ben een pure ABNer, ik duld geen dialect in de klas. Als de kinderen tegen mij in dialect spraken in de klas, zei ik ‘ik begrijp u niet sorry’. Ze moesten dat leren. Stemvorming kan, maar geen dialect; Dat heb ik meegekregen in de normaalschool, daar heb ik als West-Vlaming vier jaar ABN moeten leren spreken. Ik heb daar altijd sterk op gesteund. Ik had zelf een popje die overdreven klanken produceerde, traag en duidelijk AN. En als ze die wilden nadoen moesten ze ook zo spreken.

Ik hanteer wel geen kinderlijke taal. Ik spreek zoals de figuren zijn, een volwassene spreekt als een volwassene. Geen babytaaltje, dat mag niet. Maar er zijn weinig leerkrachten denk ik die dat doen.

Je mag ook niet te bruto zijn, er zit daar toch een beetje moraal in. Je moet zacht zijn.

Natuurlijk soms wordt er wel ruzie gemaakt. Geweld hoort nu eenmaal thuis in de leefwereld van het kind. Jefke deed soms rare dingen, en andere poppen deden ook soms heel ongehoorde dingen. En dan is het de reactie van de kinderen dat je uitlokt. Hoe voelt het kind zich bij deze situatie? Dat is dan ook wel gegroeid, ze laten nu wel meer geweld toe. Ze tolereren meer dan vroeger. Het wordt normaler.

En ook 'het aanraken' is geëvolueerd. Daar verschiene sommige van: Het kind is erg gevoelig voor aanraken. De Sherborne techniek/therapie is een techniek om elkaar te leren aan te raken zonder pijn te doen. Het harde en geweldige worden veel meer getolereerd. Alles is geweld, waardoor de kinderen het zacht aanraken van elkaar als iets erg bizar beschouwen.

Het visuele aspect is ook groter geworden in de loop van de tijd. En dat is ook door het aanbod van alle visuele prikkels door de media maar ook door alles om ons heen, bijvoorbeeld een groot warenhuis (wat een aanbod van kleuren, van materialen en prikkels).. Het was allemaal eenvoudiger vroeger, nu wordt er meer verlangd van details en attribootjes... dat was vroeger niet nodig. Dat weerspiegelt zich. De eenvoudige poppenkast zal niet meer zo inslaan. Ik zou nu moeten poppenkast spelen als zoveel jaar terug, dat is niet meer zo goed.

Nu moet het beter afgewerkt zijn, ook beter technisch gebracht. Vroeger kon je onlogische dingen brengen, men aanvaardde dat want men kon gemakkelijker kinderen iets wijs maken. Maar nu moet alles onderbouwd zijn, alles moet juist zijn. Vroeger hadden volwassenen het voor het zeggen, nu is dat een andere benadering... nu is het meer samen filosoferen met de kinderen...

De toekomst?

Poppenspel mag niet verloren gaan! Want het is zo rustgevend. Het is goed voor de ontwikkeling van taal, het denken en de fantasie. Het is de sleutel dat 'het kind nog kind mag zijn'. Kinderen worden vandaag enorm onrustig door te veel aan prikkels, poppenkast brengt rust, is gemoedelijk en gezellig, brengt huiselijke warmte... het brengt traag prikkels zodat deze optimaal kunnen verwerkt worden.

Overlopen Schema:

1, 2: Ja dat is zo.

3: Vroeger: grote afstand tussen ouders/ pastoor en kind + kind was maar een kind, gevoelens zijn taboe 'niet wenen'

Nu: Niet gelijke werelden, maar wel anders. Kind wordt meer gewaardeerd, nu serieus genomen. Het kind is een mens met gevoelens (maar veel verschillen onder leerkrachten: bij sommigen nog steeds 'zwijg, hou uw mond')

Kind wordt te veel geprikkeld met oppervlakkige prikkels. (te veel indrukken, TV, file auto's, supermarkt) poppenkast geeft diepere prikkels, op een rustige manier (dat is de kracht). Verhaaltjes vertellen bijvoorbeeld gaat alweer sneller, poppenkast is rustiger dan vertellen.

4: Nu is er meer aanbod, je gaat ruimer. Bijvoorbeeld fles azijn kan ook pop zijn (met zuur gezicht)

Leesboekjes voor kleuters, dat is iets van de laatste twintig jaar; (vroeger: kleuters kunnen toch niet lezen, waarom zouden we dan boekjes schrijven?)

5: Niet de rauwe werkelijkheid; Ze zien daar al genoeg van. Als je suggestief werkt, ze begrijpend dat wel. Je schetst dat eventjes en dan zoek je samen een oplossing. Niet te brutaal! Kinderen spiegelen zich ook aan poppenkast poppen. 'weet je dat nog? ', 'hoe zouden we de ruzie nu kunnen oplossen?'

6: Vroeger: minder vragen gesteld.

Nu: veel meer vragen, te veel vragen stellen is ook niet goed.

Het is wel een middel om taboes te doorbreken, om over dingen te praten, om uitleg te geven bij woorden als bijvoorbeeld seks. Je kunt in de poppenkast wel liefdesverhoudingen benadrukken, dat is ook een deel van hun leefwereld.

Maar je mag niet vloeken, geen brute taal... daar is er al genoeg van op de wereld.

Theater is jezelf relativeren, vergeten, ontspannen, er eventjes uit zijn... een beetje zoals een film bekijken (maar dat is passiever) of dansen (maar dat is fysieker).

Poppenspel in de klas brengt ook kennis bij, het is vooral belangrijk dat het regelmatig gebeurt. Poppenspel als kunst is iets volledig anders. Dat heeft veel minder waarde. Het eenmalige aanbod dat is als een trampoline in de tuin zetten, dat is eens leuk enzo, maar dat brengt niet echt iets bij. Geen slecht woord over de techniek van het spelen, maar het is maar in de klas zelf dat ze er echt voor worden gevoelig gemaakt.

Je moet een leidster zijn van kleuters om goed poppenspel te spelen voor je klas, omdat je dan echt de leefwereld van je kleuters kent. Extern poppenspel, dat vind ik er soms bij gesleurd, de taal is ook soms veel te moeilijk. (Je moet geen kindertaal spreken, maar ook geen woorden gebruiken als bijvoorbeeld 'professioneel'. Dat noemen wij kathedraaluitdrukkingen. Een deel van de inhoud gaat daardoor verloren.) Ze doen niets met dat poppenspel, dat is een oppervlakkige prikkel en dat gaat grotendeels verloren.

Die verhaaltjes vind ik ook een beetje arm; Veel beter voor in de klas, zijn de situaties van elke dag en die moet je dan vertellen, al inspelend op de kinderen. Luisteren naar de kinderen. Je mag wel een draad hebben en weten waar je naar toe wilt, maar het kan helemaal anders uitlopen. Tenzij je een boekje volgt natuurlijk, er komt geen zwaan in roodkapjes verhaal.

Eigen situaties zijn dan ook herkenbaarder, meer bereikbaar. Externe professioneel poppenspelen zijn soms zo onbereikbaar. Te ver, te moeilijk... puur entertainment, tenzij erover nagedacht wordt.

1.3.8 Gesprek Kathleen Meersseman (04/09/07)

Gesprek: kathleen meerseman:

De volgende informatiebronnen zijn uiterst interessant:

- leerlijnen in mediatheek
- brochure
- ben@koningkevin.be

Er is geen cursus poppenspel aanwezig, maar we werken met leerlijnen: bijvoorbeeld taalexpressie en communicatie:

Dit wil het volgende zeggen:

- communicatie: daaronder zitten ook Nederlands en Frans
- muzische vorming: dat is zeer ruim opgevat. Daar zit beeld in , muziek, expressie, poëzie, figurentheater (we spreken niet meer van poppenspel (eigenlijk nog maar officieel van dit jaar), het is ruimer dan poppenspel, dat komt ook door invloed van Koning Kevin)

schema:

OLO 1:

In het eerste semester zijn er creadagen, en wordt er uitgelegd wat muzische vorming eigenlijk inhoud. Verder zijn er ook nog werksessies, dit gaat meestal vanuit een verhaal. (koning Kevin heeft ook werking beetje verander door die leerlijnen, we willen blijven samenwerken en alles kaderen in een groter geheel)

In het tweede semester moeten we iets kunnen doen met kinderen (in verder verloop van die leerlijnen steeds meer naar kind toe, niet meer over jezelf eigen spel, maar spel voor de kinderen, naar kinderen toe)

OLO 2:

In semester drie wordt er gewerkt met een echt figurentheater
En in semester 4 werken we rond een thema en dat dramatiseren we dan.

OLO3:

Sem 6: MUZAP: 2 drama-activiteiten worden hier gecombineerd.

Leerlingen krijgen geen historiek, geen theorie, geen examen, maar wel twee dagen Koning Kevin.

Op de eerste dag doen ze de volgende dingen:

- maken van poppen die kinderen ook gemakkelijk kunnen hanteren. Het is de bedoeling dat leerkrachten afgewerkte pop ook kunnen meekrijgen naar huis)
- soorten poppen leren kennen : Koning Kevin geeft een voorstelling, met heel eenvoudige middelen zodat er wordt aangetoond dat je zo ook iets moois kunt maken.
- de basisbewegingen worden aangeleerd en men oefent daarmee. (steeds in kleine groepen, veilige opbouw erg belangrijk, verschillende groeperingvormen)
- stemvorming: geen schreeuwerige stemmen gebruiken, je stem niet forceren.

Tussendoor geven Koning Kevin ook wat tips

Op dag twee gebeurt het volgende:

Leerlingen mogen kiezen tussen

- schimmenspel
- fluotheater (zwarte kledij aan doen)
- Muppetshow
- acteur en pop (met de mimiepoppen)

De eerste twee zijn moeilijk te behouden, want ze zijn moeilijk uit te voeren. Maar toch erin gehouden, want ander komen ze daar nooit mee in aanraking.

Daarna is er een festival (alle voorstellingen spelen en bekijken) en er is een evaluatie (= feedback, dingen duiden, tips geven, geen examen!)

Studenten zijn wel verplicht om daaraan mee te doen.

Er is ook een syllabus die gebruikt moet worden.

Vroeger was de stage in het eerste jaar, vandaag de dag is dat later. Dit omwille van een boodschap, namelijk dat poppenspel in alle jaren kan gebruikt worden voor verschillende doeleinden:

- om Frans te leren
- als motivatiemiddel
- taalspelletjes
- inleiding

ze krijgen ook oefenmomenten voor die stage, praktijkmomenten (en de praktijkbegeleider gaat dan na wat die heeft gedaan)

doelstelling is nagaan hoe poppenspel als middel gebruikt wordt, gaat niet over de techniek of kunst of iets dergelijks.

Of er vandaag veel poppenspel in de klas is heb ik geen zicht op want er is niet echt een opvolging ervan. Ik denk wel dat er wat poppenspel aanwezig is, vooral in kleuterklassen. In het lager al wat minder.

Maar de muzische vorming heeft wel meer belangstelling gekregen, en wij hopen dat het zo toch doorstroomd.

Wat met de attitude.

Koning Kevin komt al op bezoek in het eerste jaar tijdens de creadagen, dus ze kennen die mensen al. De meeste staan daar helemaal voor open. Er heerst dus een zeer open houding.

Wel clichébeeld vooraf: poppenKAST, maar via koning Kevin zien ze dat dat ook veel ruimer kan.

STELLINGEN/

INTERACTIE: naast taal uitlokken, kan gewoon kijken naar schimmentheater ook interessant zijn. Afhankelijk van figuren welke interactie ze maken.

Gelijklopende evolutie jeugdliteratuur: jaren 60: kentering

1.3.9 Gesprek Christiane Pecceu en Paula Lewyllie (04/09/07)

Dat is gestart in '69. Omdat Monique in de kleuterklas speelde (zij was daar enorm mee bezig). Zij maakte toen de kleren, en Bart de kopjes, maar je ziet dat dat heel primitief is in feite.

Die Sint-Maarten dat is nog één dat we gebruiken. Nog allemaal in papier-maché. Toen is Bart overgestapt op houtpasta.

Hun poppen zijn erg geëvolueerd na hun bezoek aan Tsjechië.
Er is een grote variatie in de grootte van de poppen.

(We bladeren samen in het boek)

In 1969 is hij begonnen, samen met Jan Vanhaute, die maakte de decors dan. In '74 heeft Bart Bob Davidse ontmoet, en hij is dan bij de tv geraakt, zij hebben dan de hele vakantie opnames gemaakt voor te vertoning op de tv. (Ze toont de originele Pinkie) er zijn er dan veel achter gemaakt. Dat is een stokpop, de spilfiguur. Zijn lijfpop.

Hij schreef al zijn teksten zelf.

Pinkie is geboren in de BRT, dat heeft niets te maken met Pinki, die in de streekkrant bij Roularta verscheen.

Omdat ze altijd met zulke triestige decors speelden, is Jan erbij gekomen. De ontmoeting met Bob Davidse betekende hun doorbraak... elke 14 dagen waren ze op de tv. Dat waren allemaal decors van Jan Vanhaute.

Pinkie is gemaakt en geschilderd door Jan Vanhaute. (De kleren werden eerst gemaakt door Monique en later dan door iemand van Dikkebus).

Ze hebben het Landjuweel gewonnen in Mechelen met het stuk 'het derde zwaard ' in 1972. (Ze wonnen vier eerste prijzen: 1. voor de keuze van hun stuk en de pedagogische waarde, 2. dictie en intonatie, 3. zilveren medaille van de regering, 4 communicatie en reactie met publiek en op basis van dit alles hadden ze dan gewonnen).

In 1975 wonnen ze opnieuw met het stuk 'Als de muis hikt'. Ze hebben wel elk jaar meegedaan, maar ze werden altijd tweede dan.

Nadat ze op tv geweest waren, krijgen ze meer bekendheid. Dan gingen ze spelen de woensdagen en zaterdag.

In '75 zijn ze naar Obratzov gaan kijken, en die bracht hen in contact met de poppenfabriek in Tsjechië-slovakije, en daar hebben ze zeer veel geleerd. Dat land heeft ook een poppenspeltraditie, België eigenlijk niet.

Bart Dejaegher en Paula Lewyllie hebben ook nog samen les gegeven aan de normaalschool in Tielt. Ze gaven Initiatie poppenspel aan kleuterleidsters. Het hoofddoel was dat je niet noodzakelijk een grote poppenkast en dure poppen moest hebben om goed poppenspel te

spelen. Want poppenspel dat was zo een periode dat dat minder werd gedaan, en minder werd gewaardeerd. Dat was rond '91, heel de jaren 90 tot 2000.

In 2002 hebben ze een poppenkoffer gemaakt voor de provincie. Die wordt uitgeleend aan scholen. Hij maakte ze niet allemaal zelf.

Jan Vanhoute maakte ontwerpen, en de poppenfabriek produceerde die poppen dan. Soms maakte Bart ook de kop. (Ze werden niet allemaal in Tsjechië vervaardigd.)

Nico en Klaas, de vertellers werden gemaakt door Jan Vanhoute en Paul (de schoonbroer van Jan). Dat zijn al heel andere poppen: die hebben een bewegende mond en bewegende ogen. Dat is een hele techniek.

Als ze samen speelden, was er altijd iemand die de aankondiging deed (met die poppen Nico en Klaas).

Er is wel een evolutie in de poppen. Vroeger speelden ze met poppen uit papier-maché. Nu spelen we met veel ingewikkelder poppen.

Hij heeft ook nog voor de Nocturnen gespeeld in Ieper in het Brakkestraatje in een garagepoort. (Die poppen staan nu in het onderwijsmuseum.)

Op tv heeft hij gespeeld voor het Schildpadplein.

Hij speelde ook tijdens 'Het gebeurde hier' in opdracht van stad Ieper. Dan moest hij met zijn poppen bij een bepaald gebouw of een bepaalde locatie iets gaan vertellen. (bijvoorbeeld: bij het kasteel in Vlamerting, de Kemmelberg, het stadhuis,)

Hij speelde bijna uitsluitend met handpoppen.

Scharluis de struis is wel een marionet, dat is een struisvogel gemaakt in Tsjechië, het is een zeer mooie grote pop.

De Sophia Loren pop is ook een schone grote pop. We hebben daarmee gespeeld op het festival in Welle. En we kregen elk een standje in een grote tuin, en wij hadden 1 boom en daar moesten we alles aan vastbinden.

Het was steeds een hele klus om het poppenspel op te stellen, dat is niet gelijk in een klasje... (geraamte en dan met doeken, gordijnen, decorstukken opvullen)

We speelden rechtstaand met gestrekte armen.

Vooraf was er altijd een inleiding.

Er is in feite niet veel veranderd.

In het spel zelf was er niet zoveel evolutie. Hij had graag een poppenKAST. Want tegenwoordig waren er ook veel die speelden zonder kast, maar daar moest Bart niet van weten.

Paula: het is anders, ik ben daar ook niet zo voor.... Het is altijd poppen en figurentheater.... De magie ontbreekt nu wat vind ik.

Nu is er ook meer eigen inbreng van het publiek. Vroeger was dat er niet, toen was het gewoon reageren op, gewoon antwoord geven op.

Maar de kinderen waren vroeger ook wel creatief in hun antwoorden hoor. En ze hadden een eigen mening.

Je had wel meer 'zwart-wit-denken', ofwel waren ze pro en deden ze mee ofwel...

Het slot dat was iedere keer een happy end.
We hadden altijd een goede respons. We hadden altijd goed de kinderen mee.

Nu dat is niet meer zo intiem, doordat ze geen kast meer gebruiken.

Leeftijd?

Van 4 tot 9-10 jaar, dat is de ideale leeftijd, als ze kleiner zijn kunnen ze niet stilzitten en verstaan ze het stuk niet, en oudere hebben geen aandacht.

Bart schreef stukken voor die doelgroep. Monique en Bart waren allebei onderwijzer in het lager onderwijs.

We passen ons wel aan aan de groep, bijvoorbeeld als dat allemaal kleuters zijn, je past je taal aan aan het niveau van kinderen, je spel ook... je speelt veel trager, niet geweldig niet bruusk.

In het algemeen werd er AN gesproken, maar soms was er wel één van die trollen die een beetje dom deed en dialect sprak (bijvoorbeeld Gino)

Bart sprak op het niveau van de kinderen.

Bart schreef zijn stukken zelf:

‘De muis hikt’ dat was een ecologisch verantwoord stuk. De muis hikte omdat de fabrieken vervuilend waren.

Hij schreef ook ‘Het derde zwaard’, ‘Sjarluis de struis’ en ‘Elsje’. Hij had voldoende inspiratie en fantasie om te schrijven, er werden nooit bestaande stukken gespeeld.

We hebben ook nog op de markt gespeeld, op Place du tertre in Ieper, en ook in een kindwinkel die promotie maakte (mini bimbo) als opening om mensen te lokken (ouders winkelen, kinderen kijken naar poppenkast).

‘Help ik val in de poppenkast’, dat was het eerste stuk waarin Paula meedeed. Toen begonnen we echt interactief, Bart begon voor de poppenkast met zijn gitaar.

We hebben ook het 25jarig bestaan gevierd en opgetreden in het JOC en het Jeugdstadion.

Inhoud?

‘Het derde zwaard’ dat was een echt sprookje, het slechte werd afgestraft.

En in ‘de muis hikt’ daar zat wel een bepaalde les in.

We speelden vooral sprookjes. Echt moraliserende verhalen dat deden we ook niet.

Vroeger was alles veel meer moraliserend.

Paula: Als ik terugdenk aan poppenspel in mijn eigen kleuterklas, dan herinner ik me vooral angst... nu zijn we positiever ingesteld met onze poppenkast.

Christiane toont de portretpop van Bart, die gemaakt werd in Tsjechië. Bart deed daar ook soms aankondigingen mee (maar aankondigingen vaker gedaan met poppen die mond kunnen bewegen). Altijd zo gekleed.

Pinkie komt in alle verhalen voor. Hij is altijd welgezind, hij danst altijd op een bepaald muziekje, hij is de helpende hand, de oplosser (bijvoorbeeld bij 'de muis hikt' kwam hij de zaak beslechten). De kinderen kennen hem ook.

Pinkie maakte heel wat indruk, ondanks dat het geen 'vernieuwende pop' was. We speelden niet echt conservatief, maar ook niet echt modern poppentheater. We hielden ons bewust vast aan dat traditionele. En dan voel je wel de druk van buitenaf ja... je wordt niet meer gevraagd op festivals enzo.

Veel kleuterleidsters zijn daar zeer creatief in.

Voor jonge kinderen kun je met alles poppenspel spelen: met een lepel, met voorwerpen, figuren... Het is ongelooflijk hoe snel ze zich kunnen verplaatsen.

Dat was het hoogtepunt van de cursus in de normaalschool: ze moesten dan met iets (geen pop) een poppenspel construeren.

Veel kleuterleidster hebben schrik om poppen te ontwerpen en die kast te maken... wat wij leerden was: je kunt het ook simpel houden en goed poppenspel spelen. Bijvoorbeeld een zwarte handschoen aandoen en een spin spelen.

Die cursus was op vraag van Jef Coulebier (directeur van kleuterafdeling in normaalschool, woont nu in Tielt).

We hebben ook samen gespeeld met Danny Verbiest.

Hij had een echte samsonhond en hij wilde daarvan een pop maken. En Bart had pinkie; Bart was ook gevraagd bij de VRT om een ontwerp te maken... en uiteindelijk haalde verbiest het met zijn hond.

Bart was geen commerciant, maar Danny wel. Dat was een businessman, Bart was een dichter, een tekstschrijver...

In zijn dagboek lezen we dat de BRT aan Bart gevraagd had om fulltime poppenspel te gaan spelen en zijn school te verlaten, maar hij heeft dat niet durven doen.

We speelden ook voor Sint-Maarten en op Kerstfeestjes enzo...

Evolutie?

We bleven steeds spelen met een poppenkast.

Bijvoorbeeld voor de nocturnes mocht Bart spelen zonder kast, maar hij wilde dat niet. Hij speelde altijd met kast. (Er deden drie poppen mee in het spel voor de nocturnes, bruin de beer, een kater en een leeuw. De koppen waren gemaakt in Tsjechië. De kleren zijn gemaakt van Paula , een mevrouw uit Dikkebus.)

Paula: ik denk dat poppenspel terug geherwaardeerd wordt in de opleiding. Ik heb de indruk dat het wel in een dal heeft gezeten. Vooral in de opleiding ... bijvoorbeeld bij ons op school is er niet echt iemand die zich daarmee bezig houdt.

Diegenen die onze cursus volgden in Tielt dat waren normalisten of mensen die al afgestuurd waren en die nog bijscholing wilden of de cursus gewoon volgden uit interesse. Ze waren allemaal zeer enthousiast.

Op woensdagnamiddag gingen wij naar scholen spelen. Dat was als ontspanning (geen echt didactisch doel). De scholen waren tevreden, in iedere school waar we speelden werden we jaar daarop teruggevraagd. Er werden geen afspraken gemaakt vooraf. We deelden de briefjes uit. En Christiane zorgde voor de kinderen (want de rest zat achter de poppenkast). We moesten de datum afspreken met de school dat wel, maar er werd vooraf geen censurering doorgevoerd.

Wij stonden voor alles in, de school had daar niets van werk aan. Voor de school was dat wel eens een collectieve activiteit voor al de kinderen. De kinderen moesten inkom betalen (van 40 frank, op het einde van onze 'carrière' 80 frank). De leerkrachten waren niet veel aanwezig. Chris ging mee voor de opvang voor de voorstelling en tijdens de pauze. Want voor het derde stuk was er telkens een pauze. Dan konden de kinderen een keer naar buiten (zo'n poppenspel is lang voor de kleuters) en hadden we ook pauze voor onszelf.

Als we gevraagd werden door een organisatie op uitnodiging, dan moest Chris niets doen.

We zijn ook naar een poppenfestival geweest.

We speelden met de Droezen in 'stad op stelten'.

Soms was onze kast zeer primitief: met wasknijpers en een doek bouwden we een decor op.

Het stuk 'Operatie zeeleeuw' dat is ter ziele gegaan. Dat was een stuk geschreven door Frans Verleyen (Roularta) over grote politieke namen...De acteurs hadden allemaal een zwarte maillot aan en hun gezicht was wit gemaakt en zij speelden met poppen op hun handen... maar dat is niet lang meegegaan.

Voor de senioren hebben we ook nog gespeeld, voor de CRM. Dat waren volwassenen verhalen, naar inhoud wat er in CRM gebeurde, dat was dan niet echt een verhaal.

We hebben ook voor Radio Vrie gespeeld.

We hadden eigenlijk niet veel contact met andere poppenspelers, hij wisselde niet zoveel contacten uit.

1.3.10 Gesprek Leen Debrabander (05/09/07)

Maakte een eindwerk over poppenspel.

We spelen niet vaak meer met de poppenkast, dat is ook niet erg handig om in je klas te hebben.

Mijn eindwerk ging over marionetten, ik maakte een marionet en een spel. Maar als afgestudeerde ben je nog idealistisch. Maar in het dagdagelijkse voel je dat je dat niet altijd zo uitgewerkt kan uitvoeren. Wat je wel voelt is dat het je ligt en het animistische in die kinderen zeer hoog ligt. Ze zien achter elk voorwerp een figuur. Ze vinden dat leuk, het doen leven van de voorwerpen in de klas.

Dus ik stopte figuren in de klas. En dat ligt daar, maar in de loop van de maanden gebeurt er daar dan iets mee. Ik toon ze niet allemaal direct. Als je ziet dat ze er rijp voor zijn, dan kan je die figuren wakker maken in feite. Bijvoorbeeld: we hebben een boekenbed en daar zit croco in. En daar spelen ze mee, maar croco kan ook dingen vertellen. Als er daar iets gebeurt (iets leuks of er is ruzie) dan kan croco tussenkomen als tussenfiguur. Het dagdagelijkse is belangrijk! Er is bijna altijd een poppenspel, niet vooraf gepland, het is continu improviseren... dingen oplossen, dingen voorstellen altijd door middel van de figuren die in de klas leven.

Er zijn 5 figuren die continu in de klas blijven. Die hebben hun eigen karakter, eigen taal en uiterlijk. (Sommige hebben stoute streken en verzetten dingen in de klas → dan zeg je niet direct wie dat heeft gedaan, sherlock holmes-spel in de klas) Deze karakters blijven heel het jaar. Er zijn er ook die weg gaan. Struis bijvoorbeeld gaat weg met de seizoenen. Zo leren ze de seizoenen. Als het warmer wordt zetten we de ramen open, en Struisje komt dan terug.

Voor verjaardagen hebben we ook een pop 'PUYDT die spugt cadootjes uit'. Hij komt alleen met verjaardagen. Of als het echt een groot poppenspel is, met doeken enzo, dan durft hij ook wel eens tevoorschijn komen.

Onze klaspop, dat is meneertje mol. Hij is er nog niet want het is nog te vroeg.

Hij heeft een koffertje, en als de tijd rijp is, mag meneertje mol mee naar huis in zijn koffer. Meneertje Mol heeft wel bepaalde dingen waar hij aan houdt, hij heeft een knuffel en wil 's avonds een verhaal. En er is een schriftje: daar staat kort een verslag over hoe meneertje mol is en waar men rekening mee moet houden.

En voor dat hij meegaat, wordt er ook een contract opgemaakt, met een handtekening. Heel officieel.

Het concept van de klaspop barst uit zijn voegen! Want er worden steeds meer spullen in zijn koffer gestoken: er zitten wormen in want hij eet dat graag, of een vriendje (kitty). (Eind vorig schooljaar hielden we een echt huwelijksfeest met alles erop en eraan- gebak-feest-ouders uitgenodigd. En daarna zijn ze meneertje mol en kitty op huwelijksreis vertrokken)

Voor ouders is dit een heel gesleur, maar ja (lacht). Elke dag gaat hij met iemand anders mee, dus als één kleuter hem niet mee heeft, dan is er confrontatie in de ronde. (verantwoordelijkheidsgevoel nog meer stimuleren).

Ieder voorwerp leeft in de klas; ik speel ook poppenspel met de stiften van het bord etcetera.

Dat zorgt voor gemoedsrust in de klas.

En kinderen die het niet kunnen vertellen, kunnen het vertellen via de pop.

Nemen ze knuffels mee, dan mogen ze in het berenbed. Ze krijgen hier een plaats. Poppen zijn zeer belangrijk. De klas leeft, niet alleen onder de kleuters en mezelf, maar ook de voorwerpen en poppen.

Dat lost zeer veel problemen op.

Er kruipt daar wel tijd in, maar het loont.

Ik had een autistisch kindje in de klas en ik kon haar beter bereiken via haar beertje. En door het berenbed durfde ze het beertje ook loslaten. Want ze kon het een plaatsje geven dat veilig is, ze kon hem altijd zien. Hij bleef in klas en zichtbaar.

Naast al deze poppenspelletjes, spelen jullie ook soms een vooraf geschreven verhaal?

Ja dat spelen we ook nog wekelijks, dat kan de vrijdag zijn of de maandag om te starten.

Ik werk weinig met poppenkast, bij mij is dat met doeken en gaatjes waar er dieren uitkruipen. Ik werk ook heel graag met schimmenspel.

Om de twee weken doen we ook met alle klassen poppenspel. (Met doeken en toneel erbij) Het scenario is altijd een mix van de projecten (bijvoorbeeld project ridders en kriebelbeesten dan gaat het verhaal over een ridder die bang is van spinnen). Dat schrijven we dan volledig uit. Maar de opvoering op zich is steeds improvisatie.

Ook spelen we verhalen rond iets dat leeft op de hele school of als we voelen dat daar veel problemen rond zijn. We hebben al poppenspel gespeeld buiten in de klas, of op de speelplaats. (Bijvoorbeeld als er een probleem is bij de fietsen, dan spelen we ook echt bij de fietsen, we zitten niet vast aan een klas.) Soms spelen de kleuters van het derde kleuter ook iets, maar dat gebeurt niet zo vaak...

We hebben hier op school ook een forum, waarbij heel de school samenkomt, en dan mag iedere klas iets tonen aan de andere klassen, en vaak zie je daar ook poppenspel in terug komen.

Wat ook leuk is, is dat je je poppenspel maakt terwijl je aan het vertellen bent. Je begint met een lege tafel en je giet een emmer zand erop, en dan komt er een popje en die leeft in het zand... en dan weer een emmer met aarde enzovoort, of bijvoorbeeld je zit terwijl met plasticine in je hand, en terwijl je aan het vertellen bent, komt er een slak bij, etc.

Als ik een poppenspel hebt gespeeld dan laat ik vaak de kinderen daar ook mee spelen. Zodat ze dat nog een keer kunnen verwerken of zelf kunnen spelen met de poppen.

Ik laat ze spelen zonder begeleiding, maar ik observeer wel.

En als ze heel veel knutselen (grote dino's of insecten), dan gebeurt het dat we afsluiten met een poppenspel met hun eigen creaties. En dat vinden ze heel leuk, dat hun dier echt karakter krijgt. En dat er een verhaal ontstaat tussen de dieren. Maar dan moeten ze al iets kunnen knutselen.

Opleiding?

Ik had geluk tijdens mijn opleiding dat ik een lerares Nederlands had die dat enorm promootte. Zij gaf ook les in een Steinerschool. En zij leerde ons werken met een klaspop. Zij gaf kleine tips: 'niet de pop voor je, maar weg van je houden', 'altijd de pop op de voorgrond' 'oogcontact is belangrijk'.

Dat was meer terloops en in workshops. Het moet je wel liggen, niet iedereen kan dat. Het moet wel een beetje in je zitten. Als ik iemand zie, dan zie ik daar direct een karakter. Je moet continu het animistische in de voorwerpen zien. En stemmetjes zien en.... Als ik een theaterstuk ga bezoeken is het ook vaak met poppen. Zelf speel ik kindertheater, dat is ook een beetje gestart met poppen spelen in de klas.

Voor mij mocht dat wel meer in de opleiding zitten.

Dat is een beetje leren uit jezelf stappen. En vele mensen zitten eigenlijk een beetje vast. Velen denken, ja je bent volwassen dan stopt het ermee. Maar er zijn ook poppenspelen voor volwassenen, bijvoorbeeld die van Fred Delfgaauw, voor mij is dat WAW.

Voor kinderen, ze zitten nog maar net op de wereld, hun hersens zijn nog niet zo ontwikkeld, alles kan nog, ze hebben een ongelooflijke fantasie, wij zitten al voor een stuk vast.

Mijn zoontje heeft twee maanden lang een fantasievriendje gehad, en dat was beangstigend. En ook wel confronterend, want als dat met anderen is oké, maar met je eigen kind, dan denk je toch 'hoe ver moet ik hierin meegaan?'

Er zijn dan twee mogelijkheden: ofwel ga je erin mee, ofwel laat je het gewoon. Fantasie kan dus een hulp zijn, maar kan ook gevaarlijk zijn. Als volwassene moet je dan wel verstand hebben: oké ze zitten in hun fantasie, maar soms moeten ze ook terug naar de realiteit. Bijvoorbeeld voor het kindje met autisme: soms moet beer in het berenbed. Dan moet ze afstand van haar beer, zodat ze als zichzelf functioneert.

Ook in poppenspel: sommige kinderen zeggen soms 'ah het is maar een pop'. En dat ga ik dan niet ontkennen. Ik toon dan ook echt dat het maar een pop is, ik laat hem eens vallen, zwaai er eens mee. En dan zeg ik 'zonder mij gaat het niet lukken é, mag ik hem er weer opzetten?' Een pop leeft alleen maar dankzij jou. Jij geeft bezieling aan de pop.

Zwart- wit denken is typisch voor kinderen. Ze hebben nog geen waaier aan emoties (alleen maar huilen of blij zijn) en via poppen kun je ze laten kennismaken met emoties (bang zijn, ontgoocheling etc)

Hoofddoel?

Ontspanning, mijn klasactiviteiten ermee prikkelen, ...dat is allemaal gewoon mooi meegenomen. Het belangrijkste is dat ze erdoor structuur krijgen in hun gemoedsrust. Kinderen worden enorm overprikkeld, en voor mij is het belangrijk dat ik ze weer tot RUST kan brengen.

Daarom ook 5 vaste figuren in de klas, ik geef ze niet alle vijf direct kenbaar, laat ze verdwijnen, terugkomen, etc. Ik hou daar een gezond spel tussen, vriendschappen, liefde, ruzies...

Als je het in de klas wil doen, hou je aan vijftal poppen, en als je er niet goed in bent, hou er dan maar één.

Het is belangrijk voor mij dat er iets leeft in de klas, meer dan gewoon wat leeft onder de kinderen. Eigenlijk is dat een beetje een soapserie in de klas. Verliefdheid en seksualiteit komen ook aan bod. Als er bijvoorbeeld plessertjes naar boven komen, dan kan een pop daar een reactie op geven. Dat kan positief zijn of grappig... kinderen doen dat dus moet je daarop inspelen. Het mag geen taboe worden: 'oke we hebben allemaal een plasser, maar daarom moet je hem niet aan iedereen tonen. Net zoals je tong...'

Bestaande poppenspelen speel ik nooit. Ik lees dat eigenlijk ook nooit. Je houdt dat in je achterhoofd en dan komt dat uit wanneer dat past. Eigenlijk maak ik het dikwijls te moeilijk voor mezelf.

Speel je soms voor verschillende klassen samen?

Vorig jaar had ik eens drie leeftijden; toen heb ik wel mijn taal aangepast, en ook het verhaal maak je rechtlijniger, eenvoudiger en je speelt met minder complexe karakters. Het spel op zich blijft wel.

Bij de jongsten gaan ze echt in het spel gaan kruipen ofwel zijn ze bang. Ofwel gaan ze over enthousiast doen ofwel zijn ze angstig. Als ze echt bang zijn, dan stop ik even, dan kruipt het diertje bij mij (dan zien ze dat die ook bang kan zijn). En als het echt niet gaat, dan stop ik hem even weg. Dan gebeurt het soms dat zij zelf eens gaan kijken als hij slaapt of niet. En dan later mag ik hem terug uithalen. Beetje bij beetje.

Interactie?

'Jaa, nee...' dat doet mij denken aan Jan Klaassen toestanden. En daar ben ik niet zo voor. Dat ga ik niet uitlokken. Ik gebruik poppen om rust te krijgen. Als kinderen gewoon kijken is dat voor mij evenwaardig.

Het hevige gaat snel terug naar rustig. Dat is ook afhankelijk van de groep. Heb je een groep die de poppenkast zou durven afbreken, maak goeie afspraken vooraf, zeg dat de poppen niet tevreden zouden zijn ...dat die niet zullen blijven. Poppen hebben hun karakter.

Ze moeten zich aan een code van de poppen houden, zoniet wordt er gewoon niet meer gespeeld.

Je moet tonen dat poppen ook emoties hebben. Je moet ze daarmee leren omgaan.

Kinderen gaan veel meer naar het theater nu, je voelt dat wel. Als kind ging ik in de zomervakantie soms naar poppenkast gaan kijken. Maar nu is dat echt theater, met spots, alles erop en eraan.

Als je ziet welke soorten theaters bestaan vandaag voor kinderen, dat is fantastisch. Natuurlijk ligt het aan de volwassenen van 'bied ik dit aan voor mijn kind of niet?'

Kinderen hebben zeker niet minder fantasie dan voeger.

De verwachtingen zijn ook niet hoger dan vroeger. Nee, want ik heb geen belichting en met eenvoudige dingen zijn ze enorm begaan, zeker omdat het over iets gaat dat bij hen leeft. Dat is belangrijk, dat je blijft bij hun leefwereld; je hoeft geen grote verhalen te vertellen over astronauten. Als je het gewoon houdt bij dingen die hier in de klas gebeuren is dat oké. Bijvoorbeeld 'het verhaal over opa PETSON'. Er was ooit iets verdwenen bij de kippen en toen hebben we gebeld naar opa Petson, want misschien wist die wie de dief was. Uiteindelijk hebben we dat uitgebouwd tot een heus project van een maand, helemaal gebaseerd op fantasie. Wat wel niet gemakkelijk is, is inschatten hoever je hierin kunt gaan. Dat staat allemaal niet voorgeschreven...

In de Freinetschool krijgen we veel kans om dit te ontplooiën. Dat kan zijn in het gewoon onderwijs dat je daar de enige bent die dat doet, en dat je dat in je klasje houdt.. of dat je het niet mag doen omdat een collega jaloers is. Hier heb ik wel het gevoel dat het kan tot bij de ouders, tot op het forum, ook in de klaskrant (toont de krant).

Iedere week krijgen de leerlingen een krant mee, en daar staat in wat gebeurd is. Zo staan er dan bijvoorbeeld foto's van meneertje mol in de krant. De ouders kennen dat ook. Ouders maken foto's en dat komt dan in de krant.

Via de krant en de visuele afbeelding kunnen de kinderen ook de poppenspelverhalen vertellen aan hun ouders. De animistische verhalen van in de klas worden zo ook naar de ouders gebracht. En in klasvergadering geef ik dan ook meer uitleg.

Dat is eigenlijk een beetje onze agenda. Freinet en poppenspel gaan goed samen want de communicatie is zeer belangrijk binnen het Freinetonderwijs en poppenspel is een middel om te (leren)

Overlopen schema:

An of dialect: als dat echt bij het karakter van die pop past, waarom niet?

Doorbreken-bevestigen: Ja, meer taboedoorbrekend nu!

Sprookjes-werkelijkheid: nu terug meer fantasie.

Complex: vroeger was tekst zeer stroef en saai. + die bewoording is anders.

Erg afhankelijk van hoe je als begeleidster open staat voor dingen.

Kinderwereld - volwassenenwereld: geen thema's van volwassenen, tenzij als het echt leeft onder de kinderen. Bijvoorbeeld echtscheiding of zo, maar geen grootste problematieken.

Moraliserend: Nu niet meer zo uitgesproken inderdaad, minder nog een keer het lesje herhalen.

Spanning professioneel poppenspel - pedagogisch poppenspel:

Ik denk dat zij het gerust als ontspanning mogen geven. Laat maar de fantasie vloeien en laten we gewoon genieten. Voor mij is het ook ontspanning maar het is ook een handig middel om het pedagogisch te doen, omdat dat ook mijn taak is. Je moet kinderen opvoeden. En ik zou graag hebben dat ze het later ook zien als een ontspanning. Als een kind veel poppenspel ziet nu dan zal dat later meer leven in zijn volwassenenwereld. Het is een goed evenwicht.

Ik zou zeker gaan kijken naar een professionele voorstelling als die in de buurt georganiseerd wordt.

Je hebt goede professionele spelers en minder goede. Ik denk niet dat je dat zal volhouden als je kinderen niet snapt. Alleen als je kinderen snapt en er plezier aan beleeft zul je blijven spelen.

Dat moet zelf met geen gesprek zijn. Als je kijkt naar TIKTAK, dan zie je dat met geometrische figuren al heel veel kan gebeuren. Poppenspel hoeft helemaal niet ingewikkeld te zijn.

De verhouding tussen poppenspel en televisie?

Ik zie het niet als een bedreiging en zou het wel leuk vinden als ze er aandacht voor zouden blijven hebben. Poppenkast op televisie kan zeker werken. Bumba is ook poppenkast. Die Jabbertalk zit daarin, en dat is erg leuk. Geen grote gesprekken, het is gewoon zo. Als zij dat dan commercieel uitbuiten, dan moet jij als ouder daar dan maar je verantwoordelijkheid in opnemen.

Dan moet je je gezond verstand gebruiken. Ik zou er zelf graag aan meewerken, vind dat ook heel leuk. Poppenspel zie ik als een verlenging van toneel. Mensen die angstig zijn, kunnen zich via poppen ontplooien.

Het is maar in mijn opleiding dat ik poppenspel ontdekt heb.

1.3.11 Gesprek Hendrik Debruyne (06/09/07)

Ik heb in de kleuteropleiding gewerkt van '80 tot '96.

In die jaren is poppenspel (geen poppenKAST) één van mijn dada geweest.

Als ik daar toekwam, dan vond ik wat poppenspel betreft, dat het toch maar een triestige bedoening was.

Meestal stond er ergens een poppenkast in een hoekje, een aantal versleten poppen, en wat al helemaal een ramp was, dat waren de scenario's.

Ofwel was dat ongelooflijk ouderwets, en daarmee bedoel ik moraliserend. (= verhaaltje gelijk bij de smurfen: (gelijk een blijspel uit toneel, of spelletjes van Pierke)

1. eerst een harmonische situatie, daarna de
2. verstoring (Gargamel, de heks, boze ridder)
3. oplossing door held met hulp van kinderen → straffen van het kwade

dus een scheiding zwart- wit/ goed-kwaad

Ik had het daar vanuit mijn orthopedagogische opleiding wel een beetje moeilijk mee. Want dat is niet goed voor de morele ontwikkeling van kinderen. Dat is een opsplitsing in 'goede' en 'slechte'. Dat beïnvloedt het beeld dat kinderen hebben van de wereld (veel belangrijker dan beelden over kinderen), welke beelden krijgen ze voorgeschoteld? Zwart en wit, negers en blanken, cowboys en indianen,...katholieken en moslims, Vlamingen en Turken. Dus ze leren niet omgaan met diversiteit, met verschil. Dus ik zocht naar iets anders.

Maar er bestond niets anders.

Als alternatief golden toen de scenario's van de doremi'tjes (Averbode); Maar dat was flauwtjes, braafjes. Over kindjes die hun mama hielpen, dat boeide als geen kanten. Dus ofwel waren poppenspelletjes zeer stereotiep ofwel te flauw.

In hun stage moesten de stagiaires poppenspel spelen, en elk jaar was er weer een golf van paniek. En daarom bedachten we samen scenario's.

Mijn tweede bekommernis in die jaren was 'zorgbreed werken'. Dat was nog allemaal niet uitgevonden in die tijd.. En alle zorg was dan slechts remediërend, dus als er ontwikkelingsachterstand was vastgesteld dan ging men er iets aan doen. (bijvoorbeeld ontluikende geletterdheid, maar dat begrip bestond nog niet)

Opvallend is ook dat vroeger slechts 1 kind op 10 klassen naar het Buitengewoon Onderwijs werd verwezen, en dat er nu bijna geen enkele klas is zonder een leerling waarvoor men een doorverwijzing aanraadt.

Ik wilde dus op zoek gaan naar een vorm van preventie, een middel om die kinderen te helpen.

Ik ben eigenlijk gaan zoeken in de bijzondere jeugdzorg. Ik ben daar gaan kijken aan het eind van de rit.

Jongeren die reeds als crimineel worden bestempeld missen in feite drie vaardigheden:

- perspectief nemen (de plaats van iemand anders innemen, voorbeeld overval)

- impulsiviteit (eerst doen , dan denken, besef komt pas later) zoals kinderen ook tekenen (eerst iets krabbelen en pas achteraf naam aan geven → later omgekeerd eerst plan uitwerken) (ook kritiek punt schoolrijpheid en leervoorwaarden)
- geen probleem-oplossend vermogen, geen copingmechanismen, geen alternatieven voor iets op te lossen behalve geweld

Poppenspel kan deze vaardigheden bijbrengen!!

Men had vroeger wel aandacht voor de cognitieve ontwikkeling. Maar niet voor het sociaal-cognitief vlak. Nu nog niet. Maar in sommige scholen wel, daar werken ze bijvoorbeeld met de axenroos.

Het boekje 'Poppewijs' verscheen in '94. Ik heb daarover veel gesproken op de COV avonden en pedagogische studiedagen. Het is theoretisch onderbouwd, maar ook sterk gelinkt aan de praktijk. Want ik ben geen literatuur freak. Goed onderwijs is niet academisch.

Poppenspel dat komt niet aan op techniek , zeker niet bij jonge kinderen.

Studenten die hier binnenkomen in het eerste jaar, die kunnen nog niet veel, maar ze zijn wel zeer enthousiast om bij te leren. Ooit zeiden enkele studenten me: "Maar meneer die kleuters keken niet naar onze ogen, maar wel naar onze handen." En ik zei: "Ze keken niet naar jullie handen, maar naar de figuren die jullie ermee maakten."

Voor leerlingen van de lagere school moet je wel redelijk technisch kunnen spelen, of de magie is weg. Maar kleuters gaan zo in op wat er daar gedaan wordt, je moet het wel verzorgen, maar vooral het verhaal is belangrijk. Als je een meeslepende film ziet ga je niet letten op de fotografie. Alleen maar als het een slecht scenario is, dan kun je je troosten aan de beelden.

Een goed verhaal, daar zit spanning in, en je moet de kleuters erbij betrekken. Want eigenlijk schuif je het probleem een beetje in hun schoenen. Die pop werkt zich in de nesten, en zij moeten het oplossen; Het is een beetje een muizenval. Die pop is kind en zet de kleuters in de rol van volwassene. Bijvoorbeeld: een kind wil zich niet wassen, dan worden de kleuters in de rol van mama gezet, waardoor zij aan de lijve ondervinden hoe vervelend dit kan zijn voor mama als het kind zich niet wil wassen. We kietelen de kinderen door ze in een volwassen rol te zetten. Kinderen worden mede-verantwoordelijk voor de poppen. En dat geeft spanning, maar ook leermomenten.

Spanningselementen, die mis ik in de verhalen van vroeger. Die pop weet iets wat de kinderen niet mogen weten. Of de kinderen weten iets wat de pop niet mag weten, of...en die kinderen moeten zwijgen, als poppenspeelster moet je dan selectief doof zijn.

Je moet ook van achter je kast de klas meester zijn, dat is een kunst. Je kunt ook samenspelen, of met twee spelen waarbij er één iemand voor de kast speelt.

Ooit maakten we een poppenspel waarbij de kinderen in de kast zaten en wijzelf erbuiten. We laten de kinderen ook zelf poppen maken.

Ik heb toch wel het gevoel dat er evolutie is in het veld. Maar mensen moeten over een drempel heen om poppenspel te spelen. Ze durven te weinig.

Meer info?

HELP IK HEB EEN DRAAK GEZIEN, Dat vind ik flauw, dat is de perfecte illustratie van flauwe, en bovendien zeer moeilijk te spelen (decorwisselingen, drie poppen,...)verhaaltjes.

Riet (van opleiding kleuteronderwijzeres) en Wally
T' koffertje
Maken samen poppen (verbandgaas)
Zowel voor volwassenen en kinderen

Interessant:
Karel Deklerck (historische pedagogiek)
Gaston Keppens (kleuterdidactiek)
Video
1994
Gebruikt in opleiding

1.3.12 Gesprek Roseline Kino (06/09/07)

Het boek 'het allermooiste ei' werd bewerkt door Bart Dejaegher tot een tafelpoppenspel. We spelen dat ieder jaar bij Pasen. Ik heb daar popjes bij gemaakt.

Poppenspel in opleiding dat zat binnen muzische vorming (dat wordt wel heel ruim gezien, muzische vorming).

Voorbeeld zie blad:

- je mag niet overdrijven
- bewegen = spreken
- niet te dicht bij mekaar
- niet achteruit wandelen
- mee bewegen met poppen
- kijken naar de kinderen

We leerden ook zelf poppen maken, vingerpopjes en zo.
Het ging over poppenspel, niet alleen over poppenKAST.

In de opleiding zelf moesten we nog veel bij de tekst zelf blijven. Je mocht wel iets veranderen aan die verhaaltjes maar ook niet te veel.

(Die opleiding is nu vier jaar geleden, de cursus poppenspel heeft ze nog, maar die liet geen grote indruk na.)

Ik heb veel geleerd in de praktijk: poppenspel is veel improviseren: je moet inspelen op de kinderen, ze geven altijd feedback. En zelf vanuit dagelijkse situaties of thema's die in de klas aan bod komen, poppenspel maken.

Bijvoorbeeld: in de godsdienstles gaat het over 'eenzaamheid', dan neem je dat als rode draad en werk je daar poppenspel rond uit.

Ik heb stage gedaan in het derde kleuter en wilde dan mooie poppen hebben om mee te spelen. Ik vroeg aan Bart Dejaegher (Jef Coulembier verwees me naar hem) of ik zijn pop mocht lenen.

Ik kreeg een Sint-Maarten en een Zwarte Piet. En de neus kon veranderen van zwarte piet, dat weet ik nog.

Bart Dejaegher is ook nog naar de opleiding gekomen om poppenspel te spelen.

Van het CLB hebben we rond leefsleutels drie handpoppen (een schildpad, een konijn, ...)gekregen.

Ik heb ook een klaspop, Emile. Hij zit in een koffer. Ze geloven allemaal dat hij leeft (je kan hem zeer soepel bewegen). Hij kan niet spreken, maar hij doet altijd gekke dingen, hij kietelt altijd of heeft zontjes. En hij kan knikken of nee zeggen. En het kindje van de dag, mag hem dan meenemen naar huis. Maar dat is nu nog niet zo, dat komt een beetje later op het jaar.

Slaapkoffertje en daar zit een boekje bij, de avonturen van Emile, en ouders schrijven dan op wat er allemaal gebeurd is. De kinderen hebben dan zo een verantwoordelijkheid tegenover die poppen. Ik heb daar al heel goede reacties van gehad.

In de knuffelhoek boven liggen er gewone knuffels maar ook knuffelhandpoppen. Daar speel ik niet mee, dat is voor de kinderen om vrij mee te spelen. De mooiste hou ik in een doos voor mij.

Als ik een poppenspel speel na de middag, dan laat ik ook soms alles staan en dan kunnen de kinderen daarmee spelen. Je ziet dan echt schone dingen. Maar tweede kleuter is wel nog moeilijk om samen echt een heel poppenspel in mekaar te steken. Misschien op het einde van het jaar.

Ik zou eigenlijk het poppenspel moeten inpassen in mijn week-, maand- en jaarschema, want kinderen vinden dit fantastisch leuk.

Ik zou graag een beetje mooiere poppen hebben, maar dat kost enorm veel geld. Mijn zelfgemaakte zijn zo hard...Ik heb liever dat ze zacht zijn, je kan dan ook veel meer met hun mondje doen.

Je hebt eigenlijk ook wel veel verschillende poppen nodig, je kunt niet altijd met hetzelfde meisje spelen.

Soms gebruik ik wel nog echt het poppenkast huisje. Of de kast... ergens in de klas... Ze mogen wel niet achter de kast komen. Dat zeg ik dan ook vooraf.

(toont boekje van poppen: 80 euro per klaspop, 30 euro voor gewone plastic handpop) Maar in de fun heb je ook boxjes van 10 figuren (de stereotiepe als de jager, roodkapje enzovoort) voor niet veel geld)Zo'n hebben wij ook.

(opmerking: Wat verkopen ze? → dat invloed op wat gebruikt wordt.)

We hebben een klasbudget, volgens het aantal kindjes in je klas. Tussen de 600 en 800 euro En nu ben ik aan het sparen voor nieuwe meubeltjes voor in het poppenhuis. Meestal gaat het geld in materiaal.

Er wordt weinig samengewerkt tussen de klassen.

De kinderen zijn daar wel erg van geboeid. En ik probeer toch, niet wekelijks, maar één keer in de maand te spelen. En de klaspop komt elke dag. Maar hij slaapt ook veel, het is een echte slaapkop. Als de kinderen zelf zeggen: "zou hij nog slapen, gaan we hem eens wakker maken?" dan wekken we hem, dat moet niet elke dag en dat moet niet lang duren.

Met alle kleuters is dat nogal moeilijk om het juiste niveau te vinden.

Als de gelegenheid zich voordoet, gaan we wel eens kijken naar een professionele poppenspel ja. Als er daarvan voorstellingen zijn in het Ieperse enzo. Als we dat kunnen meepakken, voor de kinderen is dat leuk é.

Maar ik moet eerlijk zijn, die map, ik heb ze nog nooit uitgehaald. Alleen dat van het verhaaltje 'het allermooiste ei'.

De kinderen zijn daar wel ongelooflijk door geboeid. Het is gelijk dat je een verhaaltje verteld, maar ze zien het bewegen é.

Als ik dan vanachter de poppenkast kom, dan zeg ik: wel wat is er gebeurd? En dan vertellen ze alles wat er gebeurd is.

Interactie, jazeker, maar je moet daar ook mee opletten, je moet ook wel een beetje grenzen stellen. Je kan ze zodanig enthousiast meetrokken daarin. Bijvoorbeeld: je schrijft een brief, en je wil een enveloppe gaan halen, en dan komt de dief om die brief te stelen... en dan beginnen ze te roepen, “nee dat mag niet” en sommige zouden bijna de kast afbreken. Daarom maak ik vooraf afspraken.: ze moeten mooi blijven zitten.

Maar zeker geen probleem met interactief zijn, als je ‘ervaringsgericht poppenspel’ geeft, dat moet een beetje vanuit de kinderen komen.

Anders sta je daar te kijken op je blaadje, oei waar zit ik nu... zo gaat dat niet, je moet inspelen op wat de kinderen zeggen.

Taal?

Ik spreek altijd AN. Er zijn er al genoeg die moeite hebben met het AN. Stemvorming (hoog-laag, traag-vlug) kan wel vind ik.

Het is tof dat je het in de klas kan doen, maar voor een goed poppenspel heb je toch goede poppen, een goede techniek en twee leerkrachten nodig.

We hebben ook iets geschreven voor de 3^{de} kleuter en het eerste leerjaar. Ook een beetje voor die overgang te vergemakkelijken.

Maar dat is eigenlijk niet moeilijk hoor. Je hebt gewoon een rode draad nodig. We gebruiken veel het thema dat loopt in de klas, om de twee weken hebben we een ander thema. (van piraten, godsdienst (morele dingen, koek afnemen).

Er mag daar zeker iets moralistisch inzitten.

(bladert door cursus/ soms hele lange stukken . We hadden daar geen examen van. Gewoon een keer spelen in stages, deel van muzische vorming. En je werd beoordeeld door je mentor.)

Ik heb ook een keer gespeeld met poppen van Bart Dejaegher en ik heb heel de tijd geïmproviseerd. En de andere juffrouw zei dat het veel spontaner overkwam.

Eigenlijk is dat met alles zo... Kleuterleidster zijn dat is improviseren. Je leert je basis op school, maar het is pas in de praktijk dat je echt veel leert...

Het is natuurlijk afhankelijk van juf tot juf, maar in het algemeen wordt er nu volgens mij minder poppenspel gespeeld in de klas dan vroeger...

Omdat er meer aanbod is van andere dingen. Er is zodanig veel te doen. Ikzelf zou het ook meer moeten doen, ik geef dat toe. Ik verplicht mezelf dat echt in mijn schema moet zitten, maar... omdat het zo tof is voor de kinderen é. We hebben zo een schema/lessenrooster in het kleuter (toont dat). ‘s Morgens onthaal, dan godsdienst of morele , daarna zintuiglijke of thematische of denkontwikkeling, en dan ‘s middags in groepjes rond het manuele- knutselen, of vrij spel, reflectie , Jip en Janneke, ‘s middags taalontwikkeling, muzische vorming= daar

zou poppenspel in passen. (maar de dinsdag gaan we altijd naar sprookjesland), ook elke week een nieuw versje, liedje...

Je moet ook een keer muziekinstrumenten geven, en dan een keer drama....

Het belangrijkste doel van poppenkast is de taalontwikkeling, die fantasie en het muzische. En het is ook één van de leukere dingen é. Dus ja het kan ook ontspannend zijn. Ik zet dat ook meestal 's middags, want dan zijn ze al moe, dan moet je niet meer beginnen met tellen ofzo

Ik heb veel herinneringen van mijn kleuterjaren. Poppenspel, dat was toen over Jan Klaassen en Katrijn.

Ik denk dat er vroeger meer gespeeld werd.

Nu is dat ook lossier, je speelt meer in op de kinderen. (bijvoorbeeld: een kind heeft een poes mee naar de klas → dan gaan we over de poes leren)

Vroeger was dat nog zo niet, moesten ze meer zitten en luisteren.

Meer opener, maar dan moet je wel durven je grenzen stellen, want ze zouden durven overdrijven en je kast afbreken. Ze zijn ook mondiger, ze zijn ook meer betrokken.

De heterogeniteit in de klas is enorm. Er zijn heel veel verschillende karakters, de leefwerelden liggen ver uit elkaar.

Verschillende karakters, leefwerelden

Dit jaar valt dat enorm op.

Sommige genieten gewoon van poppenspel, sommige gaan echt meebrullen.

Poppenspel kan ook kennismaken zijn met een kunstvorm, dat ook ja.

Ik sus mezelf een beetje met nu en dan een keer de klaspop uit te halen. Dat geeft toch een klein beetje poppenspel per week. Maar grote poppenspelen, zeker niet per week. Daar geraak ik gewoon niet, je wil vanalles doen.

In Tielt is er een POP-O-THEEK.

1.3.13 Gesprek Steef Coorevits (10/09/07)

Ik ben kleuterleider van opleiding (Gent, Sint-Amandsberg). Geboren in 1961. In 1979 begonnen aan de opleiding. In die tijd waren er niet veel kleuterleiders, dat was voor meisjes.

We zijn thuis met acht, ik ben de vierde in de rij. Mijn ouders zijn ook erg sociaal geëngageerd. We zaten ook alle acht in de Chiro. Twee van mijn zussen zitten ook in het onderwijs.

Dat was niet zo vreemd, want ik heb altijd in Desselgem gewoond, iedereen kent ons daar (dus niet zo vreemd dat ik daar kleuterleider werd). En plots kwam er daar een plaats vrij in de school.

Ik ben ook een groot muzikfan. Zingen, fluiten, ... Het was iets dat gevoelsmatig opkwam. Ik heb muziekschool gevolgd, maar die theorie was nooit mijn ding. Toch heb ik het afgemaakt en vandaag ben ik daar blij om.

Ik heb ook sessies en cursussen gevolgd. Poppenspel zat daar ook tussen. Muziek speelde wel grotere rol in mijn klascarrière dan poppenspel. Maar ik vind dat wel heel tof om te doen. En ik heb ooit wel een klein poppentheatertje uit de grond gestampt, namelijk 'kletsboek'. vijf voorstellingen heb ik gegeven. Ik heb daar veel mee geëxperimenteerd en ik ben veel naar voorstellingen gaan kijken.

In de normaalschool zag ik het poppenspel in de lessen Nederlands en muziek. Maar dat was een onderdeelje, geen aparte cursus.

Als ik mijn vaste klas had dan deed ik elke week poppenkast op hetzelfde moment. Het kan zijn dat dat in mijn opleiding gezegd is geweest: 'je moet dat altijd op zelfde moment doen, niet slecht om er structuur in te brengen'. Kleuteronderwijs leunde toen nog meer aan bij lager onderwijs, meer in vakken. Ondertussen zijn we daar soepeler in geworden. Nu is alles meer geïntegreerd. Maar dat was ook niet zo slecht, want poppenspel is een belangrijk medium om thema's in te kleuren om iets over te brengen, en je hoort zeer veel 'amai dat is lang geleden dat ik poppenspel heb gespeeld'

Veel scholen spelen poppenkast op vaste momenten met verschillende klassen samen. Zo vermijd je wel een beetje het euvel 'goh dat is al lang geleden dat ik gespeeld heb'. Als dat vaststaat is dat ook een beetje een verplichting. En de kinderen weten dat ook é!! (zien dat op een visuele kalender)

Het is een drempel die je moet kunnen overschrijden.

In mijn klas was dat echt met een kast, een oude van de zuster. Ik zorgde wel voor gepast licht, want ik vind poppenkast dat is vooral sfeer creëren. Gordijntjes dicht, muziek, ... Dus ook muziek, zelf gezongen of muziek op de achtergrond. Voorwerpen die plots poppen werden. Dat was echte poppenkast.

Ik ben afgestudeerd in 1981 en ik had gauw een eigen klas, vooral in het 2de en 3^{de} kleuter. Ik heb ook veel projecten gedaan: demo's rond muzikale opvoeding, nascholingsproject rond moedertaalopvoeding (3j), studiedagen, 3 jaar bij het Eeckhoutcentrum En sinds vorig schooljaar ben ik bij de KATHO, als praktijklector, omdat ik uit de praktijk kom en hier nu lesgeef. Ik geef de muzische vakken.

Die muzische vakken mag je ruim bekijken, hier een overzichtje:

5 muzische domeinen:

Vrij onderwijs:

- beeldopvoeding
- muzikale opvoeding
- muzisch taalgebruik
- dramatisatie
- bewegingsexpressie

en als extra : omgaan met media

Wat je hierboven ziet, is natuurlijk iets kunstmatig. Ik geef dus niet alleen muziek, maar ook drama. Dat moet doorbroken worden en het poppenspel betrek ik vaak in alle vakken. Het kan in alles zitten en is voor alle vakken een hulpmiddel.

Ik geef in het tweede BAKO ook muziek.

Er zijn daar drie opleidingsjaren.

Eerste jaar: echt het vak muziek, vakken nog duidelijk onderscheiden, leerkracht is licentiate muziek. Theoretische basis

Twee jaar: meer alles opentrekken, linken leggen. Studenten willen wel nog een beetje vastheid.

Derde jaar: helemaal ruim, daar geef ik echt muzische opvoeding. We vertrekken vanuit verhaal en dan gaan we naar beeld of omgekeerd. Alle vijf de domeinen komen hier aanbod!

Drama en muzisch taalgebruik dat hoort onder het vak Nederlands. Dus dat hoort niet echt onder muzische opvoeding. Dat is wel een beetje vreemd. En er is nog niet veel contact tussen ons. Maar het is natuurlijk nog maar mijn tweede jaar dat ik hier zit.

Ik ben 50 procent hier aan het werk, halftime en halftime speel ik theater, maak ik muziek, doe ik mee aan allerhande projecten in mijn eigen VZW. Meestal speel ik voor scholen en kinderen. Met kinderen naar theater gaan en ze theater laten spelen, dat vind ik zo een beetje het summum van muzische vorming.

Bij elk theaterstuk kun je die vijf muzische domeinen terugvinden. De leerkracht Nederlands gaat zeker naar theater, en ze laat me toe ook nog naar voorstellingen te gaan.

In mijn theaterstukken zitten ook zeker poppenspelinvloeden, bijvoorbeeld 'naar het zuiden' daar spelen twee poppen in mee (bijvoorbeeld van een vogel die gewoon een zwart stuk stof is in mijn binnenzak)

Natuurlijk haal ik wel hier en daar de mosterd, ik heb al van alles gezien en meegemaakt.

Jozef van de Bergh heb ik een paar keer gezien, erg fascinerend, automatisch heb ik daar dingen van onthouden: die stemmen, dat materiaal dat hij gebruikt, dat heb ik van hem geleerd.

Hij woont nu in Nederland in een fietsenstalling. Hij speelde een beetje zijn leven, doordrongen van zijn spel. Plots is hij gestopt met alles, het was en is een roeping. Hij geeft gebroken met alles en iedereen en heeft alleen zijn poppen meegenomen.

Er is ook een radio-opname van hem op Radio 1 , een interview met Friedl Lesage, 'het beste moet nog komen'.

Er is daar ook een boek rond en het gesprek met Jozef zit daar ook in. Het is iets zeer bijzonder, want hij wou niet naar de studio. Maar voor de Vlaamse radio wou hij een uitzondering maken.

Nog andere belangrijke figuren waren Luc Debruycker en theater TAPTOE. Ik ben vorig jaar nog naar een voorstelling van hen geweest. Het is iets helemaal anders dan Jozef Van Den Bergh. Dat was sober, één man, heel sfeervol decor. Theater taptoe is een scène vol met draden en poppen en alles erop en eraan. Ze spelen ook met veel artiesten samen.

Herman van Veen is ook een belangrijk persoon. Hij doet iets met woorden, taal en muziek. Alfred Jodokus kwak heeft me vaak aangegrepen en doet dat nog steeds.

Hedendaagse theaters hebben invloed natuurlijk; Het is maar door veel te kijken dat je invloeden overneemt. Hier in de opleiding krijg je alleen een basis.

Ik onderscheid drie delen in de muzische vorming

- het beschouwende (zien, ruiken, betasten, proeven, smaken) 5 zintuigen aan koppelen
- (het verwerkende) sommige zeggen dat dit onder het creërende zit: het verhaal een keer tekenen, ... Maar het gaat veel verder dan dat alleen. In een vrij spel gaan ze dat dan ook imiteren of leerkracht doet daar ooit eens iets mee op andere manier
- het creërende: bijvoorbeeld: we horen een lied, en in de plaats van dat thuis gewoon na te zingen, gaan we het schilderen of bijvoorbeeld we gaan naar een tentoonstelling en we zien daar een gedrocht van een beeld, dan maken we daar een verhaal rond.

Dus die verschuiving van domeinen is heel interessant!!

Dat is een mogelijke evolutie. Je moet dat wel aanvoelen en daarvan overtuigd zijn. Je moet wel een bepaalde vorm van flexibiliteit in je hebben. We denken nog te veel in vakken. Hoe moeten we dat in de leerkrachtopleiding geven? Beginnen met vakken en dan versoepelen?

Want bijvoorbeeld wanneer kinderen de stoelendans aan het spelen zijn doen ze ook wiskunde, niet? En ondertussen zijn ze ook met muziek bezig. Ze horen wanneer het refrein is of wanneer ze moeten gaan zitten. Ook dit is sociale vorming. Participatie aan het spel is belangrijk.

In het theaterspel moet men proberen te letten op zaken waar je anders niet op let, bijvoorbeeld naar de kleuren van decor, dat is niet zomaar, dat is beeldopvoeding. Of het licht bijvoorbeeld, zeer belangrijk element.

Als ik in de klas stond was ik me daar nog niet zo bewust van.. Maar achteraf gezien wel. En dat probeer ik wel mee te geven aan de studenten.

Ik geef ook workshops 'meer met media'. Reeds 8 of 9 jaar. Dat is al achterhaald eigenlijk, ik probeer dat nu te herwerken.

Ik begin altijd met een stukje poppenkast (toont het stukje: harlekijn en croc: over wat is 'een medium?') harlekijn heeft een boodschap en is de zender, croc de ontvanger. Sterk beeld dat ze meekrijgen.

Ik wil hen meegeven dat ook poppenspel een zeer krachtig medium is. Poppenspel kan je gebruiken als metafoer, als beeld om iets in te leiden of af te ronden. bijvoorbeeld werken rond kleuren, gevoelens, dagdagelijkse situaties (ruzies op de speelplaats)...

Er is wel een drempel: welk verhaaltje zullen we spelen? Ik heb nooit bestaande verhaaltjes gespeeld: nooit van Jan Klaassen. Ik heb altijd mijn verhalen zelf uitgevonden. Rond het thema dat toen in de klas liep bijvoorbeeld.

Er is wel een vast stramien nodig. Ik begin altijd met een liedje (dat liedje van Yves, of een rijmelaarij-tje van de schooltelevisie)

Maar ik wist in mijn hoofd steeds een beetje de grote lijnen, de rest was improvisatie.

En de kleuter van de dag bijvoorbeeld, mocht dan het gordijntje openen. En kabouter Langemust opende steeds het verhaaltje.

In de praktijk is het poppenspel stiefmoederlijk behandeld.

Vroeger zat dat, denk ik, strakker in de opleiding. Het kwam in de lessen Nederlands aan bod.

Nu ook in deze opleiding, ook schimmenspel, zeer krachtige beelden, optische effecten, werken met dia's, overheadprojectors. Je moet alle registers opentrekken, je moet ze alle vormen van het poppenspel aanbieden, en niet alleen in theorie, maar vooral ook zorgen dat ze het in praktijk kunnen doen...

Ik vertel je nu het verhaaltje van Patra Paul Martijn over de kat die reuze honger had (speelt heel het spelletje). Hiermee kun je heel veel mee doen.

Ik verplicht de leerlingen hier om die poppetjes te maken en dat verhaal te lezen, zo hebben ze toch zeker iets waarmee ze kunnen starten in de kleuterklas.

En bij vingerpoppen is er geen kast, dus je kan ook erg veel doen met je mimiek en stem.

Er zit ook erg veel herhaling in, iets wat belangrijk is bij kinderen.(het klinkt door het rijm bijna als een liedje) En ook dat katje gemaakt uit het doekje is leuk, iedereen denkt 'hij is een popje vergeten', maar dan zien ze dat je zo gemakkelijk een pop kan maken, waar iedereen wel degelijk in gelooft, alhoewel iedereen weet dat het maar een doek is.

Ik vind een gezonde afwisseling tussen poppenspel achter de kast en poppenspel gewoon in de klas belangrijk. Omdat die kast toch ook voor een soort magie zorgt, nostalgie, gezelligheid

De kleuters mogen ook zelf met poppen spelen. Tijdens het vrij spel bijvoorbeeld, en dan kan de leerkracht zelf beslissen of hij daar input in heeft of niet, dat hoeft ook niet met poppenspelpoppen te zijn, kan ook met gewone pluchen beren.

Hier enkele stellingen:

Moraliserend: vroeger sterker dan nu, maar moet het nog zo sterk moraliserend zijn?

Passief-actief: passief kan ook goed zijn, je kan 100 procent genieten zonder je mond open te doen.

Thematiek: hun leefwereld, maar inderdaad niet gemakkelijk om dat te bepalen. Bijvoorbeeld echtscheiding, sommige zijn daar mee bezig, anderen niet.

Doel: veelal geen beeld vooraf, en er zijn leerkrachten die dat niet begrijpen.

Kunst om de kunst: ja dat kan, muziek om de muziek, je moet natuurlijk meegaan in hun ontwikkeling, poppenspel kan denken stimuleren, maar het kan ook gewoon tof zijn.

Karakterpoppen: die archetypen zullen volgens mij altijd lijven bestaan, Samson en Gert dat zijn archetypes...

AN: vroeger werd daar erg op gehamerd, ik raad toch ook wel aan om AN te spreken, maar je mag dialect ook niet afdoen als iets slecht, iets wat niet bestaat. Je moet kinderen het verschil duidelijk maken.

Je moet in feite ook aansluiten bij hun thuistaal, dus als dat dialect is...

Je moet bewust rekening houden met hun ontwikkelingsproces. Nu wordt er vaak zo'n tussentaaltje gesproken: dat is ook maar niks.

Voorstellingen Malpertuis!! Zondag 09/12/07: 4 hoog, Koning zonder schoenen

En Anna's steen 27/12/07 schaaap met laarsjes

Circustheater D'IRQUE EN FIEN 20/01/08 oh suivant

1.3.14 Gesprek Jef Coulebier (10/09/07)

Jef Coulebier heeft nog verschillende accessoires van de poppenkast, zoals Pinkie popjes, een clown met draaiend hoedje, een duivel, twee heksen, videomateriaal een poppenkoffer.

Ik kom uit een gezin van zes en met poppen heb ik nooit gespeeld. Ondanks het feit dat ik wel graag pluchen beertjes zag.

De microbe van het poppenspel kreeg ik pas in ons tehuis in Loker te pakken. Mijn vader was er directeur. In de oorlog, tijdens donkere avonden, speelden de leerkrachten dan poppenkast. Ook in het landjuweel in Ieper heb ik veel geleerd van de poppenkast. Ook Freek Neiryck was daar aanwezig. Ik zat ook in een jeugdbeweging, de KSA. Daar heb ik graag getoond wat ik kon met poppen. Samen met Henrik Sercu speelde ik dan poppenkast. Ik pakte graag uit met grote poppenkasten met grote poppen. Ook als Sint-Maarten kwam naar Ieper, maakte ik poppen die dan in de etalages van de winkels stonden.

In het onderwijs was ik niet erg goed in Frans. Die leemte vulde ik dan vaak in door de poppen Jean et Luc te spelen. Ik verschuilde me er een beetje achter.

Na mijn tijd in Ieper ben ik pedagogiek gaan studeren in Leuven en liep stage in mijn eerste jaar bij Bart Dejaegher.

Naast de stage bij Bart Dejaegher ben ik ook in het kleuteronderwijs geraakt. Daar ben ik volledig 'verkleuterd'. Ik vond het fantastisch, want ik kon er naar hartenlust poppenspel spelen.

In mijn leven heb ik vele projecten gedaan, en bijna altijd waren die verbonden met de poppenkast. Bijvoorbeeld de jeugdboekenweek. We speelden dan boeken na via een poppenspel. Een goed voorbeeld hiervan is 'het allermooiste ei'. Het was een project in Madrid, in een normaalschool. En ik kocht daar kleine kipjes en de lamp van mij hotelkamer werd het grote ei en een kauwgum het kleine ei. Filmrolletje werden de hoed van mevrouw kip en de lange benen gewoon mijn vingers en zo speelde ik 'het allermooiste ei'. Succes gegarandeerd!

Naast zelf poppenkast spelen, vroeg ik vaak oude gekende of vrienden om eens te komen spelen. Zo is Bart Dejaegher vele malen komen spelen. Hij kwam dan af met al zijn dozen en soms mat zijn gehele kast! Bart was een echt talent als het ging om poppenkast te spelen. Die kast was zo gemaakt dat we de speelplank kon verhogen en verlagen. Zo moesten we niet meer in het kastje kruipen wat veel tijd en ruimte bespaarde, en de kwaliteit van de poppenkast verbeterde.

Ik heb samen met Bart veel cursussen opgebouwd. Een ervan is de poppenkoffer van het jaar 2000. We hebben dat langzaam opgebouwd: begonnen met vingerspelletjes, dan vingerpopjes, handschoenpoppen, stokpoppen, bepoppen, gewone handpoppen. Maar altijd in het groot! Het was een huzarenstuk, want op elk woord werd gehamerd en over gediscussieerd.

Ik liet dit alles terug gaan tot Sint-Franciscus. Hij keerde terug van Jeruzalem met beeldjes van de kerststal. Zo is de kerststal ontstaan.

Het was in het begin een toneel in de kerk. De beelden begonnen te leven, Maria kreeg echt een kind!

Ik heb een paar dingen van Bart onthouden: een pop is de enige die zijn kop kan afdoen. Zo heb je het voorbeeld van een jongetje die steeds de straat overstak om te zien hoe snelt hij

moest wandelen. En plots werd dat jongetje aangereken en liep hij gewoon verder met zijn hoofd tussen zijn armen. Dit kan je niet doen in toneel, dit kan alleen in poppenkast. Het is een wereld apart!

Er zijn ook mensen zoals Annelies Sels, van de normaalschool in Brugge (KHBO) die een voorstander is van poppen waar je bijna volledig in zit. Zo werk je ook veel met natuurmaterialen, maar het is niet eenvoudig als je met een grote groep bent.

Ik heb veel stukken van Bart uitgeschreven. Want Bart had altijd slechts enkele kernwoorden nodig om de poppenkast tot leven te wekken. Het was iets magisch, zoals met zwelpoeder of andere trucjes.

In mijn opleiding pedagogie werd het poppenspel wel vermeld, maar niet uitgebreid. Het maken van poppenkoppen kwam wel aan bod, maar dat was meer een alibi om ons handwerk te geven.

De dag van vandaag doen ze toch iets meer hun best om het poppenspel meer en meer te laten spelen. Op stage bijvoorbeeld heb ik lang geijverd dat de studenten een poppenspel zouden spelen. Dit kan ook klasoverschrijdend werken.

De meeste kleuterleidsters zijn uiterst creatief. Er wordt vaak gewerkt met ken- of klaspoppen. Dat zijn poppen die iedereen in de klas dan kent of kan herkennen. Ikzelf had Pinkie en Minkie. Het contact met de kinderen is o zo belangrijk. Ik vergelijk poppenkast graag met TikTak. Daar wordt helemaal niets gezegd, maar de beelden spreken voor zich. Dat noem ik kunst.

Ik heb, bij de commerciële opkomst van de tv, gedacht dat het gedaan zou zijn met de poppenkast. Er was nu namelijk een televisiekast in de plaats. Ik zette zelf vaak een poppenkast in een televisiekast. Maar we zijn erop vooruit gegaan, want de poppenkast bestaat nog altijd!

Ik hoop dat er ook meer poppenspel daadwerkelijk in de klas gespeeld wordt. Want waar ik kom, hoor ik overal 'we zijn er mee begonnen en we hebben het ons echt niet beklagd'. Maar je moet ermee beginnen. Als er niemand achter hen staat wordt het zeer moeilijk. Het moet van twee kanten komen. En er wordt vandaag al zoveel van de leerkrachten gevraagd. Professor Torfs zegt hierover het volgende: 'kleuterleidster kiezen voor het onderwijs omdat ze graag met kinderen omgaan, maar ze komen bedrogen uit, want ze moeten vooral met papier omgaan'.

Een poppenspel moet je eenvoudig houden. Je kan de tijd even stilzetten, bijvoorbeeld Jantje zoekt zijn vriendje en dat vriendje komt achter Jantje staan. Dan zien de kinderen dat vriendje, maar Jantje niet: en dan roepen ze 'hij is daar'. De tijd staat stil, en dus kun je wat nadenken, en dat is iets wat te weinig gebeurt.

Je kunt de kinderen een verhaal aanbieden, laten meeleven. Het is een beloning, het is afsluitend, groepsbindend. Je zou het bijna Grieks kunnen noemen. Je begint en eindigt, en ertussen is er veel gebeurd.

Als je projecten of cursussen voorbereide, moesten we ook ontwikkelingsdoelen invullen. Bart vond dat altijd maar niets en vroeg of ik het kon doen.

Vroeger was een pop een ding dat altijd meeging in een sprookje. Het was een heks, een duivel ... Het zijn archetypen. Maar die bestaan vandaag nog steeds, kijk maar naar

Halloween. Eigenlijk niet mijn favoriet feest, maar ik heb er onlangs in Tielt nog een voorstelling rond gedaan. Ik ben daarvoor even bij Bart langs geweest om wat advies in te winnen. Ik gebruik die archetypen nog steeds.

Vandaag begint men meer te nuanceren, ook in de opvoeding. Vroeger was het meer een schaapsgedrag. Nu moet iedereen nadenken over wat hij doet en wat er gebeurt. Elk kind moet op zijn verantwoordelijkheid. De identificatie van het kind is belangrijk.

Bepaalde dingen kunnen opgelost worden met een poppenspel. Kinderen spelen altijd een rollenspel, ze spelen vaders en moeders. En dan weet je wel wie er vloekt thuis. En poppen spelen ze ook na. Kinderen hebben ook geen moeite om dan zelf met de poppen te spelen.

Vroeger waren er meer bestaande verhalen, meer legendes, ook meer moraal, er waren zaken die men wou didactisch brengen.

Dezelfde evolutie van de televisie rond jaren 50 : de eerste tv's en in 1958 hebben veel mensen een tv voor wereldtentoonstelling gekocht.

In het begin was dat opvoeding, nu is het allemaal entertainment. Of infotainment. Bijvoorbeeld de schooltelevisie, dat is allemaal weggevallen.

Stukjes van Bart (van oude stempel eigenlijk) hadden wel allemaal een moraliserend aspect. Het was ook een andere context, want Bart stond in het eerste leerjaar, ik in het kleuter.

Jongere collega's van mij moesten eigenlijk van Bart niet veel hebben. Hij was te conservatief, maar pas op, nu keert dat terug. Nu wil men dat wel, want men is de draad kwijt.

Jean-Jacques Rousseau: 'Emile' als die jongen met zijn bal de ruiten van de buur inschopt, dan moet hij het zelf oplossen. Los het zelf op! Je bent verantwoordelijk voor jezelf, maar je kunt dat op verschillende manieren vertellen.

Vroeger was er na het verhaal nog een epiloog en nog keer alles herhalen.

Vandaag kijkt men en iedereen trekt zijn plan.

Een belangrijk woord is de catharsis: tijd geven om te bezinnen.

Niet onmiddellijk een enkele minuten na het poppenspel, de eerste reactie moet altijd van de kinderen komen. Die reactie kan bij sommigen ook later komen.

Ik vind dat er toch altijd iets meer moet inzitten dan gewoon ontspannen. Bijvoorbeeld; Jantje moet naar de winkel om drie dingen, maar er gebeurt iets (hij komt iemand tegen en vergeet die drie dingen) en dan staat hij in de winkel en moeten de kinderen het oplossen. Dat zijn leuke spelletjes. Als het over eten, kleren, winkelen, dieren gaat dan zijn ze geïnteresseerd.

Het moeten thema's zijn uit hun leefwereld. Poppenspel is een complex iets.

Bijvoorbeeld: er worden ook motorwedstrijden met kleuters gehouden, of met een skateboard, of de Russen die hun pasgeborene in de Wolga steken...

kinderen doen nu alles wat volwassenen eigenlijk doen en omgekeerd!

Ik heb moeite met studenten die fuifmuziek in de klas willen brengen. Dat kan niet. De kinderen zijn al genoeg onkinds gemaakt... het moet iets echt van het kind zijn, maar wat dat dan precies is, is voor mij ook niet altijd even duidelijk.

Vandaag de dag gaat het al ver: bijvoorbeeld ze mogen nu als activiteit zelf hun broodje maken, dat zijn dingen die ze vroeger veel minder deden, ook omdat er veel minder mogelijkheden waren.

De groene jongens, de ontwikkeling van het bos, het respect voor de dieren, op het paadje lopen, ... dat zijn zaken die mogen blijven in de kleuterklas! Vroeger werd dat met roodkapje aangebracht. Maar de kinderen gaan niet meer te voet naar school. Dus wat ze nu bijvoorbeeld moeten leren is dat mama en papa moeten stoppen aan een zebrapad.

In de eindwerken vandaag de dag grijpt men terug naar waarden, respect voor mekaar:
Zevental stappen in de opvoeding: -Don Bosco (gangs in Milaan):

Je moet erbij zijn:

Als kinderen aan hun eigen lot worden overgelaten, dan geldt de wet van de jungle. En dat is een beetje wat gebeurt in de maatschappij: het is elk voor zich.

niet straffen

Diversiteit, intercultureel.

Je hebt wel thema's die altijd terugkomen: Verloren lopen, alleen in een warenhuis, ruzie tussen vader en moeder, auto-ongeluk. Moderne thema's zijn belangrijk en werken met dieren is altijd een succes.

Bijvoorbeeld in het boekje van Kind en Gezin, daar stond een lezersbrief in. "Ik heb mijn kind onmiddellijk de waarheid verteld over Sinterklaas als ze drie jaar waren. En zoveel jaren later stond daar een reactie van dezelfde mensen 'wat hebben wij onze kinderen afgepakt'.

Interactie is ook zeer belangrijk

Vroeger veel passiever dan nu. Nu is er meer verschil: de één luistert, de ander niet. Er zijn veel functiebeperkingen aanwezig. Dat is tot 25 procent gestegen, blijkt uit een Nederlands onderzoek, maar Nederland is dat nog slechter als bij ons.

Kinderen worden assertief gemaakt, en als je daar in je kast zit, voel je dat.

Achter de speelplank zie ik ook niets, maar meestal zitten er een paar onderwijzers tussen. Modern toneel is dicht bij de kinderen spelen, en hun podium afbakenen 'dit is van ons, daar komen jullie niet in'.

In de klas is het ook zo. Riskeer het niet, en dus kiest men meer en meer zo voor die kenpop waar je ook zelf bij zit. Dat gaat ten koste van de verhalen die je kunt spelen. In poppenspel moeten er altijd momenten ingebouwd zijn waarop kinderen zich kunnen uiten. Maar nu is dat uiten bijna onvoorstelbaar geworden. Zo speelde ik laatst met een heks, en ze waren echt grof. Ze wilden niet, en ik kon niet meer verder, en die heks moest zich kwaad maken ook tegen de kinderen. Je hebt het hoe langer hoe minder in de hand, het wordt dus altijd maar moeilijker.

De kinderen kennen nu alles: Harry Potter,... maar ik denk niet dat kinderen steeds meer verwachten. Ik heb ervaren als je daar met een gewoon konijntje afkomt dat dat direct alle harten steelt. Ik geloof niet dat we moeten de media na-apen.

Bijvoorbeeld: ketel van heksen en Bart blies daar dan rook door, en dat gaf veel effect, maar dat maakte niet zoveel uit... het is een beetje zoals Mondriaan. Als je zijn werk ziet in het begin, en dan op het einde: zo simpel en toch zo perfect, dat zegt veel meer dan de rest van zijn werk. En zo is het ook met een verhaal: we moeten niet zitten schreeuwen. Er moet meer rust ingelast worden. Sommige mensen hebben dat. Ik denk dat het eenvoudige nog altijd werkt (toont olifantje met vijf vingers)

Met de Vlaamse beweging hebben wij inderdaad ons best gedaan om echt AN te spreken. Ik vind dat wel spijtig dat dat weg is. Maar ik heb ook respect voor het dialect, want uiteindelijk is dat ook een beetje verdrongen door die beweging. Eigenlijk moet men de twee hebben. Nu spreekt men veel meer tussentaal, dat is ook niet goed. Een pop zou ik altijd zo perfect laten spreken als het maar kan, maar dan zou ik mijn stem vervormen of een tic geven. We zijn betaald in het onderwijs om Nederlands te spreken.

We gaan met kinderen naar professioneel poppenspel kijken. De spanning zal altijd een beetje blijven. We gaan niet naar het toneel om daar twee blote konten te zien bij wijze van spreken.

Sprookjes zijn eigenlijk niet voor kleuters. En wat ze brengen voor kleuters zijn versuikerde versies. Roodkapje is dertien jaar (rood - eerste menstruatie), in de kleuterversie is ze drie. En kind die naar oma gaat met een mandje met een fles wijn...

Hetzelfde met die muziek van de discotheken, dat is niet voor hen bedoeld. Hou het een beetje kinderlijk.

Joke van Leeuwen, ik feliciteerde haar met haar leesboekjes (grote en kleine letters) en ze zei : 'ik hoef geen felicitaties van een pedagoog, jij vindt dat belangrijk, maar ik heb dat zomaar gedaan'. Jij geeft daar redenen aan, maar dat is ons werk, dingen zien wat het doet met de kinderen.

Openheid moet van twee kanten komen. Daarom ook dat wij bijvoorbeeld Freek Neirynck naar hier hebben uitgenodigd. Zij kunnen ons veel bijbrengen.

Bijvoorbeeld met klei: dat is ook poppenspel. Dat zie je ook op tv. En ook in de films, dat is allemaal manipulatie, dus dat is ook poppenspel. Voorwerpen komen tot leven. De nieuwe media is geen bedreiging, het kan maar inspirerend werken.

De kinderen maken geen onderscheid tussen dit alles. Ze zijn nog niet tot de jaren van onderscheid gekomen zegt men.

Beeld is nu zeer belangrijk geworden:

Bijvoorbeeld: stripboek van Mickey Mouse. Zij zien daar veel muizen, maar eigenlijk gaat het heel de tijd over dezelfde. Zij zien de dingen helemaal anders dan wij. Bijvoorbeeld als zij drie keien zien van verschillende grootte, dan is dat papa- mama- en babykei.

Wij moeten daar alert voor zijn om te zien.

Bijvoorbeeld: 5-jarige die plots zei: 'zou het nu het moment zijn dat mama's bruidskleren mij passen', zij dacht vanuit de logica 'je schoenen worden te klein of je kleedje past je niet meer het is te klein geworden'. Hoe kinderen dingen interpreteren is soms echt wonderbaarlijk. Dat weet je als luistert naar de kinderen. Dus de kunst bij poppenspel is ook om niet te veel te zeggen. Je kunt je ook "verbabbelen". Dat heb ik ook geleerd.

Andere mensen:

We zijn met niet zoveel kleuterleiders en leidsters in het totaal.

De eerste kleuterleidsters die hier afstudeerden kregen hun diploma en volgden dan in de vakantie nog een cursus poppenspel. Dus dat was hier niet in de opleiding, en ze kregen daar dan een diploma van. Ik denk dat dat van Mechelen afkomstig was.

1.3.15 Gesprek Jan missine (11/09/07)

Poppenspel is een beetje vergelijkbaar met vertellen. Er is in de opleiding aandacht voor vertellen, zowel theoretisch als praktisch. Maar je merkt dus, als de studenten in het derde jaar met verhalen moeten omgaan, dat ze allemaal beginnen voor te lezen. Het vraagt toch wel oefening om los te komen van die bron.

Iets analoogs gebeurt met poppenspel: in de opleiding is er ook ruimte voor poppenspel (figurentheater zoals we dat nu noemen), in je stage en oefenpraktijk. En nu wordt dat zelf min of meer verplicht, want in het kader van taalinitiatie Frans moeten ze een pop hanteren om die vreemde taal te introduceren bij jonge kinderen. Vanaf het eerste leerjaar bijvoorbeeld, niet systematisch Frans aanbieden, maar wel enkele woordjes aanleren of rijmpjes om die angst voor een nieuwe taal af te zwakken. Sommige studenten maken gebruik van de pop die ze zelf hebben gemaakt in de opleiding. Maar als ze zich daar niet goed bij voelen, laten ze dat zeer snel vallen.

Er is daar maar één oplossing voor en dat is in de opleiding zelf meer aandacht besteden aan poppenspel. En systematisch in stages bijna verplichten om poppenspel te spelen, of alleszins heel nadrukkelijk uitnodigen om dat te blijven doen.

Kader van het nieuwe decreet basiscompetenties lerarenopleiding: niet alleen nadruk op didactische pedagogische en inhoudelijke component, maar ook andere aspecten, die nu veel explicieter geïmplementeerd worden: 'leerkracht als partner van...'; 'leerkracht als cultuurparticipant'.

Met als gevolg dat men ervoor zorgt dat men daar rond in de lerarenopleiding taken en opdrachten voorziet. Met als gevolg dat aspecten als didactiek en inhoud in de tijd minder aan bod komen. Anderzijds is er meer aandacht voor problematieken als pesten, dyslexie, dyscalculie, ADHD'ers, allochtone kinderen, NT2. Dat is er allemaal bij gekomen de laatste drie jaar.

Wanneer een opleiding verruimd werd naar drie jaar kwam er tijd bij en toen gaf ik dramatisch spel en was er aandacht voor het poppenspel. Om de week waren dat twee uur les, en tegen dat de studenten in de sfeer waren voor een dergelijke activiteit was de les alweer bijna om. Dus op het moment dat er een heel pak meer eisen op je afkomen, dan zijn die activiteiten die zo'n sfeer nodig hebben de eerste die je laat vallen. We waren ons daar wel bewust van.

En daarom hebben we in het kader van de leerlijn 'muzische vorming', de creastage van het eerste jaar doen overlopen in een figurentheaterstage in het tweede jaar en een MUZAP: muzische activiteiten pallet (alles geïntegreerd + toepassen) in het derde jaar. De input rond poppenspel blijft beperkt tot wat koning Kevin doet in die twee dagen. En er is een verplichting voor de studenten om het in de praktijk te oefenen (iets met een pop te doen).

In het derde jaar moet ik het hebben over taalbeleid, Nederlands als tweede taal, taalbeschuwing... en er is geen tijd meer over.

Want een andere evolutie is ook: de contacturen worden beperkt, de studenten moeten meer zelfstandig werken. En poppenspel, zo'n vaardigheid oefenen, dat vraagt nu eenmaal tijd en begeleiding. Het helpt niet om zomaar theorie te geven, dat kunnen ze in principe ook lezen. Die poppenspelstage is wel degelijk opgezet. Wij volgen de activiteiten van Koning Kevin

wel op, en er is steeds ruimte voor feedback, waar zij ook rekening mee houden. Bijvoorbeeld: vroeger maakten ze een stokpop tijdens die cursus, maar de studenten vonden dat te houtherig, nu maken ze bepoppen uit mousse. / manipulatie oefeningen. Ze krijgen praktische tips van koning Kevin, niet van ons. Zij zijn daar veel gespecialiseerder in en kunnen gericht ondersteuning bieden.

Poppenkast gaan wij niet gebruiken. De klassieke poppenkast, en die plastic poppen met oma en een wolf en heks die dan beginnen op mekaar te kloppen, zo'n idee willen we zeker weg krijgen.

We spreken ook over figurentheater om duidelijk te maken dat dat niet gebonden is aan de leeftijd van de jongste kinderen.

Ook zie ik wel iets in het vrij spel waar ze met poppen kunnen spelen.

Ik voel me wel zekerder als koning Kevin dat doet en als wij over het programma kunnen onderhandelen en iets inbrengen.

Voor elke vaardigheid die in de opleiding aan bod komt, zouden we eigenlijk meer tijd nodig hebben. Maar er is eerder een tegenbeweging van minder contacturen. Voor specifieke vaardigheden hebben een langetermijn-opvolging nodig, en die vallen er dus makkelijker van tussenuit. Binnen vijf of tien jaar komt daar misschien een andere beweging op gang. Eerlijk gezegd vrees ik daar wel voor.

Er dreigde op een bepaald moment wel uitstoting. Ja, als we nu naar prioriteiten moeten gaan kijken voor de lagere school. Ik denk zo'n tien 15 jaar geleden, dreigde dat wel in een verdoemhoekje te geraken. Toen gaf ik eigenlijk gewoon het materiaal die ik op papier had aan de leerlingen. Maar met de tijd hebben we dan toch ingezien dat het een belangrijk medium kan zijn voor leerlingen te boeien, te stimuleren.

Het is misschien 1 of 2 jaar bijna helemaal uit beeld geweest, maar niet langer. Omdat we toch wel vinden dat leerkracht lager onderwijs iets moet gehoord hebben over drama en poppenspel. Ik spreek dan wel voor onze opleiding.

Door inschakeling van Spelewei (nu Koning Kevin) hebben wij het idee van 'dat zijn professionals' die dat meer op gespecialiseerde wijze deden dan wij; Ik heb persoonlijk nooit echt daarover opleiding gehad. Ik ben licentiaat Germaanse en ik kan niet zeggen dat poppenspel nu mijn grootste dada is. Ik heb wel gelezen daarover en dat probeer je mee te geven, maar niet een uitvoerige sessie 'we gaan dat nu eens toepassen'. 'we gaan teksten schrijven' dat komt er niet van omdat de didactiek van het Nederlands al zo complex is dat je al je tijd nodig hebt.

Het aanbod van Spelewei doorheen de jaren, door feedback van ons, is ook veranderd naar een meer didactische kant. Aanvankelijk leerden de studenten de techniek bijna louter voor zichzelf. Maar de studenten wilden natuurlijk weten 'wat kunnen wij daar nu mee doen in de praktijk?'

Nu geven ze veel meer tips wat je er allemaal mee kan doen in een klas. Daaraan koppelen we nu een praktijkopdracht: maak gebruik van je zelfgemaakte pop in je stage of praktijk.

Evolutie van meer technische poppenspelen naar didactisch verantwoord gebruik van poppenspel.

Maar met een beperkte doorstroming naar de praktijk. Er zijn weinig studenten die zo gebeten zijn dat ze poppenspel blijven spelen in de klas na hun stage, ook al zit in die stage bijvoorbeeld 'fluotheater' waarbij ze leren dat poppenspel ook kan bij oudere kinderen. Er is natuurlijk de praktische barrière op school: belichting, decor, ... Er zijn heel vaak materiele bezwaren om die voor oudere kinderen aantrekkelijke vormen van figurentheater toe te passen. Bijvoorbeeld met een overhead projector en figuurtjes: dat is niet zo moeilijk, maar dat is wel wat statisch.

Ook al probeer je de mensen ervan te overtuigen dat figurentheater niet gebonden is aan de jongste kinderen, toch zien velen de mogelijkheden van poppenspel niet meer na het eerste leerjaar, uit vrees dat kinderen dat belachelijk zullen vinden. Terwijl als je ze technieken zou aanleren om zelf poppenkast te spelen, daar wel een mouw aan te passen valt. Alleen vrees ik dat dat weer veel tijd zou vragen binnen de opleiding. En dat kunnen we niet doen, zeker niet met de curriculum vernieuwing die nu aan de gang is in de opleiding. Positief is dat wat er was, sowieso behouden wordt. We willen dat binnen die muzische leerlijn zeker behouden.

Ik denk wel dat we het beeld dat studenten oorspronkelijk hebben van poppenspel proberen te verruimen. Maar je weet van zodra ze in het beroepenveld terechtkomen ze niet terugvallen op hun studies maar op eerdere ervaringen; dat is een gekend fenomeen. Dat tekent zich ook af voor poppenspel. Als ze daar niet echt in gestimuleerd worden door directie bijvoorbeeld, dan ontzien ze dat ook om daar moeite in te steken en ze zijn volgens mij ook vaak bang om belachelijk te worden bevonden.

Mijn intuïtie is als ik op stagebezoek ga- buiten in het eerste leerjaar- wordt er praktisch nooit poppenspel gespeeld. Misschien één keer gezien in heel mijn carrière dat een student spontaan poppenspel gebruikte. Misschien dat dat wel meer in het kader van beeldopvoeding gebeurt. Maar ik zie dat dus niet gebeuren, ook vertellen zie ik minder gebeuren dan je zou denken en zou moeten, aangezien het belang dat eraan gehecht wordt in de opleiding. Alleen in de eerste periode van het eerste leerjaar en taalinitiatie Frans nu zie ik dat.

Ik denk wel dat er de laatste jaren, omdat we in de cursus van koning Kevin toch die didactische mogelijkheden meer naar voor laten komen en zeker ook met die taalinitiatie Frans, dat dat toch een verworvenheid is. Want dan kun je bijvoorbeeld de autochtone Franssprekende laten belichamen door iemand anders dan de leerkracht zelf. Juist omdat die taalinitiatie Frans nog maar nieuw is en direct gekoppeld is aan die poppen, kan dat toch wel ingang vinden denk ik. En iedereen moet in kader van zijn stagemoment initiatie Frans geven en aangezien dat dat geïllustreerd is geweest met poppen, gebruikt iedereen dat ook. Een mentor zal dat ook niet tegenwerken omdat zij zelf nooit taalinitiatie heeft moeten geven. Dat is misschien wel een weg waarlangs studenten kunnen ervaren dat dat poppenspel wel een impact heeft op de leerlingen en dat ze dat leuk vinden; Als de student de pop nog maar vast heeft, beginnen ze al Frans te ratelen als het ware.

Wat ik theoretisch zeg, maar praktisch te weinig ondersteun is dat je een dergelijke pop – een kenpop- kunt gebruiken om kinderen te stimuleren, te belonen, sommen na te kijken, dingen te introduceren... je kunt spel tussen de pop en de klas creëren.

Vermoedelijk in het eerste trimester van het eerste leerjaar.

Het komt niet expliciet voor in de eindtermen, die zijn algemener verwoord. Zeker niet in Nederlands.

Als het in basisschool voorkomt heeft het te maken met individuen die daar warm voor lopen, die dat gewoon graag doen. Ik vrees dat dat toch vooral voor kleuters is, en dat men soms gewoon eerste en tweede leerjaar daarbij zet.

Als je passie hebt, doe je het ook graag, en zul je veel spelen. Maar dat geldt wellicht ook voor vertellen, maar toch wordt elke leerkracht geacht te kunnen vertellen. En dat wordt expliciet in het programma ingeschreven en ze worden daarop beoordeeld. Er is geen verplichting en geen beoordeling van poppenspel. Dat muzische willen we niet als een soort 'meetbare bedreiging' installeren in de opleiding; Vertellen moet je eigenlijk in alle lessen doen, daar worden de studenten als ze dat niet kunnen ook echt op afgerekend. Maar we hebben in deze opleiding zeker niet de cultuur. "ah jij beheerst het poppenspel niet, dus het gaat niet..." "Als dat wel zo zou zijn, zouden misschien veel meer studenten het ook daadwerkelijk in de klas gaan spelen.

Na de stage in het tweede jaar, moeten ze wel figurentheater uitoefenen in de praktijk. Stage: wordt beoordeeld, de praktijk niet. Gewoon oefenen en toepassen wat er in de theorie aan bod kwam;

Vroeger ging ik kijken naar poppenspel maar dan buiten de klas.
Ik heb geen herinneringen van poppenspel in school.

Stellingen:

AN versus dialect: men mag dialect niet uitsluiten, moet passén bij personage. Nu minder verkrampte houding dan vroeger, ook dialect is toegelaten; Bijvoorbeeld bij woordverklaring. Er heerst geen banvloek op dialect. Maar toch zou ik ook niet aanraden om al je poppen in het dialect te laten spreken, want dan voed je ook niet op, dan verhef je niet... bepaalde personages in bepaalde situaties dialect laten praten is goed, maar niet allemaal, juist het verschil is belangrijk...

Passief luisteren: ja en nee; want vroeger ook interactie Nu is dat echt afhankelijk van het soort poppenspel dat er gespeeld wordt. Bijvoorbeeld: je kunt ook gewoon naast de pop zitten en met de pop praten en acteren. Zoals de poppenspeler ook zelf een personage is, vraagt dat een heel andere vorm van interactie.

Moraliserend: soms is het louter spel, vrij spel, taalspel...zeker als ze zelf spelen is dat niet meer moraliserend bedoeld. En het is ook niet zo, dat het eerste doel, als men nu poppenspel opzet voor een paar klassen, moralisering in zit; Als ze per ongeluk een moraliserend verhaal naspelen zal dat impliciet moraliserend zijn;

Kind- en volwassenwereld:

Die beweging zie je vooral in jeugdliteratuur: Na die zwarte literatuur (problemen moesten er zeker inzitten), het mag nu ook gewoon ontspannend zijn of onderhoudend op zichzelf, plezierig...Er is inderdaad een tijd geweest dat er zeker een thema van pesten in moest, of kindermishandeling. Die verplichting is in ieder geval weg. Maar in poppenspel in de klas... ik denk dat niet dat poppenspel de volwassen thema's zou aanreiken.

Complexe karakters: daar geloof ik niet te veel van. Gewoon al door stem/uitzicht van de poppen heb je sowieso al een karikaturale voorstelling. Wat wij onze studenten meegeven is het volgende: als je werkt met 'flat characters' ga dan bijvoorbeeld niet stotteren, vroeger was dat typisch; maar dat kan kwetsen. Gebruik dan eerder stopwoorden, of iemand die altijd zijn neus snuit. Maar ga dus geen handicaps uitvergrooten, het poppenspel is meer pedagogisch verantwoord dan vroeger. Vroeger geen gevoel voor diversiteit, en ICO.

Rauwe werkelijkheid: dat kun je niet in poppenspel goed aan bod laten komen, minder dan in verhalen of jeugdliteratuur, door de aparte sfeerschepping en het gebruik van poppen (invloed van professionele poppenspel natuurlijk wel, die wel die rauwe werkelijkheid wil weergeven), je krijgt vanzelf een verwatering van de rauwe werkelijkheid.

Taboes doorbroken; seksualiteit: ik heb daar geen zicht op. Ik denk dat men dat niet via poppenspel zou doen, eerder via geschreven bronnen of videofilmmpjes of rollenspel. Poppenspel bijna laatste middel om aan taboe doorbreking te doen.

1.3.16 Gesprek Katrien Van De Putte (11/10/07)

Geen schriftelijke neerslag, hoofdzakelijk observatie van klaspraktijk + inkijken documentatiemateriaal.

1.3.17 Gesprek Paul Contryn (16/10/07)

Algemeen:

1. wat is pedagogisch poppenspel?
2. van waar komt dit nu?
3. hoe kwam de poppenkast in de klas?

Na WOII wilde men nooit meer oorlog, dus was een heropvoeding noodzakelijk

Theater DE MAAN heeft altijd dat artistieke met het pedagogische trachten te verzoenen. Er waren veel mensen bij DE MAAN die pedagogische interesses hadden en ze gebruikten het met veel gevoel in de klas.

We trachten die zuiverheid wel te bewaren. In tegenstelling tot theater FROEFROE bijvoorbeeld die zich daar niet zoveel van aantrekt.

In de jaren '70 waren er meerdere pedagogische theaters zoals: EVA BAL, ALICE STEW
Ze behandelden maatschappelijke problemen, en toch ook over dagdagelijkse dingen, zoals bijvoorbeeld over handicaps met een gehandicapte dan in de hoofdrol, over tanden poetsen, hoe je je moet bewegen in het verkeer, ...
Hierop kwam er dan ook weer reactie op.

Leeftijdifferentiatie

- voor wie poppenspel gespeeld? Hoe daarin verschil gemaakt: naar poppen, inhoud, decor, manipulatietechnieken??
- Steeds meer differentiatie?
- Wie bepaalt voor de stukken die jullie aanbieden voor welke leeftijd dat is?

Oorspronkelijk was het poppenspel, net als het 'gewoon theater', iets voor volwassenen. Maar later veranderde dit, en werd dit vooral voor kinderen gehanteerd.

Het oerstuk was dan ook ontzettend wreed. Het ging over de arme man die op een piëdestal werd geplaatst.

Vandaag de dag is alles veel specifiek, bijvoorbeeld: men steekt er beeld, warmte en knuffelgehalte in voor kleuters. Een breuklijn, verrassende elementen, feiten voor grotere kinderen, en ook heel wat humor voor iedereen.

Het is een soort gelaagdheid zodat iedereen anders naar het verhaal kijkt en iedereen er iets uit kan halen.

Bijvoorbeeld bij het verhaal van Peter Pan. Op een bepaald moment zegt het groot geworden meisje 'maar ik ben nu zelf een mama' en Peter Pan vraagt het dochtertje om mee te vliegen, en die antwoordt: "oke, want mama kan niet meer vliegen." Kleine kinderen zien dit gewoon als "oke, de grote kan niet meer vliegen dus gaat de kleine gewoon mee". Maar de ouders zijn ontroerd en constateren ook 'help, ook ik kan niet meer vliegen.'

Vroeger werden voorstellingen gegeven voor kinderen van +6 tot 14 jaar, allemaal samen.

Nu zou dit niet meer mogelijk zijn, de heterogeniteit is zo ontzettend moeilijk en ook is het niet de bedoeling om zo'n voorstellingen te maken. We maken voorstellingen voor één perfecte leeftijd, en als de andere het ook leuk vinden is het zoveel te beter.

Het is niet steeds gemakkelijk om het juiste niveau te vinden. In schoolvoorstellingen moet dat er precies opzitten.

Vroeger had je de hoofdpersonages Tijn, Suske, Wiske, ... en dat was gemakkelijker dan nu. Als je te oud werd om er werkelijk in te geloven, dan bleef je toch kijken om dat kinderlijke gevoel terug op te roepen. Het was een soort nostalgie, een warmte dat terugkeerde.

We proberen uit ervaring en ook door try-outs te bepalen wat nu de beste leeftijd is voor welk stuk.. Maar vaak wordt dat dan toch nog aangepast achteraf.

Doel:

- waarom poppenspel in de klas?
- Evolutie?

Poppen:

- welk soort poppen in de klas?
- Evolutie van de poppen? (uiterlijk – innerlijk (genuanceerde karakters))
- Kindpoppen

Rond de jaren 70 ontstonden er meer genuanceerde karakters. Als je karakters alleen maar goed of slecht was dan was het verhaal ook snel uitverteld.

Het is veel interessanter dat het gedrag van de personages onvoorspelbaar was en is. De slechterik kun je ook voor de kleinsten minder angstaanjagend maken door hem een grappige tik te geven. Maar je moet wel opletten dat het dan niet allemaal 'plezante figuren' worden.

We leven vandaag ook in zo'n genuanceerde/postmoderne maatschappij. Een koning bijvoorbeeld hoeft niet altijd goed te zijn, hij draagt niet steeds een kroon en zit niet op een troon. Zo kun je ook een stukje van de wereld tonen via het karakter van je personages.

Het is belangrijk om goeie knuffels te hebben. Om deze te verkrijgen is het niet noodzakelijk om ze zelf te maken. Vaak is dat niet mogelijk door tijdsgebrek. Waarom zou je ze dan niet in de betere speelgoedwinkel kopen? Vandaag de dag moedigen ze wel aan om deze knuffels zelf te maken, maar ik heb daar mijn bedenkingen bij, want kinderliedjes voor in de klas schrijf je toch ook bijna nooit zelf?

De klassieke handpoppen uit de jaren '50/'60 waren wel een mislukking. Ze waren te plastiekachtig, kitscherig en ouderwets. Als dat de enige poppen in je klas zijn, dan maak je ze inderdaad beter zelf. Die handpoppen hebben toch wel kwaad gedaan, met hun te nauwe kleedjes en uitdrukingsloze kopjes.

Decor:

- decors in de klas? Noodzakelijk?
- evolutie

Het is inderdaad niet goed als leerkracht om te verdwijnen bij kleine kinderen. Ze willen liever met de juf of meester samen naar de poppen kijken. Als de juf en pop zichtbaar zijn, dan nog vertellen ze aan de juf wat ze hebben gezien.

Heel groot decor is ook niet nodig, veel simpeler mag ook. Die kleine mannen zijn zo bereid om in alles mee te gaan.

inhoud:

- welk soort verhalen
- zelfde soort evolutie zoals kinderliteratuur?
- Discussie gecensureerde sprookjes

Vroeger was er veel meer dan dat lesje en dat vingertje. In de jaren '70 was er daar een overdaad van, vandaag de dag niet meer. Bijvoorbeeld het sprookje van de gelaarsde kat. Het is een amoreel sprookje, want de kat misleidt en gebruikt anderen voor zijn eigen doel te bereiken. In sommige verhalenboeken tekenen ze de kat (letterlijk) af als een lieflijk poesje, maar dat is het niet. In ons stuk was hij gruwelijk zoals hij is.

- Verhalenstructuur?

Aan dit zou eigenlijk nog heel wat studie aan moeten worden gewijd. Ondanks de grote evolutie die het heeft meegemaakt is er nog weinig gebundeld of echt bestudeerd geweest. Het is ook niet zo eenvoudig om zelf een scenario te schrijven. Beter om gewoon een kinderboek te bewerken voor poppenspel.

Vroeger werd er veel roodkapje gespeeld. Dat is een zeer complex sprookje over ontluikende seksualiteit, het is gruwelijk en bizar. Het thema dat aangehaald wordt is zeer breed. Het gaat over 'op het paadje blijven, anders kom je vreemde mensen tegen. Dat is helemaal geen sprookje om in de kleuterklas te spelen.

En die poppen zijn affreus. De grootmoeder ziet eruit als een lachende heks. Roodkapje is drie in plaats van dertien. Die poppen hebben wel veel kwade berokkend!

Een goed kinderboek verwerken is beter dan zomaar iets improviseren zonder dat je weet waarover het gaat. Want improviseren vraagt veel voorbereiding (dat is natuurlijk een contradictie in termini). Maar toch, een improvisatietheater vraagt veel kennis!

- Happy end?
- Hoe genoteerd?

Taal/manipulatie

- welke taal? Kan dialect?
- Manipulatietechnieken veranderd over de jaren?

De laatste tien jaar is er in het theater een spontanere manier van praten toegestaan. Waardoor het spreken nu wel soms naar het dialect neigt. Dat is een repercussie op het pedagogische theater van de jaren '70, waarin 'mooi praten' belangrijk was (wat dan weer naar Hollands dreigde te neigen)

Nu is die heterogeniteit weer belangrijk. Vandaag de dag is er ook veel anderstaligheid in de klas aanwezig. Figurentheater kan een middel bij uitstek zijn om die kinderen te laten

spreken, in al hun talen. Het kan en mag niet onderschat worden wat dit voor een kind kan betekenen.

Elke pop vraagt eigen dramaturgie, dus ook de techniek zal veranderen. Met heel weinig dingen kan men ook al iets moois maken.

Kind-en opvoedingsbeeld:

- denkt u dat evoluties in theater verbonden zijn met bepaald kindbeeld?
- Is het kind veranderd over de jaren heen?

FORMEEL

Leerkracht poppenspeler:

Veel mensen uit het onderwijs leggen zich toe op het theater. Vaak na hun carrière als leerkracht.

Het onderwijs blijkt een goede voedingsbodem voor dergelijke creatieve geesten, wanneer ze rijp zijn laten ze onderwijs wegens te beperkt en stappen ze in de theaterwereld.

Er zijn heel wat parallellente trekken tussen beiden: poppenspelers willen iets weergeven aan het publiek, de leerkrachten willen iets begrijpelijk maken voor de leerlingen.

Iets meegeven aan, dat is de kern van de zaak.

Vroeger was het gemakkelijker want je mocht iets expliciet meegeven en wat je mocht meenemen was duidelijk voorgeschreven.

Nu niet meer, mensen hebben een meer begeleidende rol, wat is de ondersteuning van leerkracht dag van vandaag?

Eindtermen

Cursussen/ nascholingen

- ooit nascholingen gegeven?
- Op wiens vraag?
- Attitude studenten?
- Enthousiasme?
- Opvolging: wat is effect van die cursussen

In de normaalschool komen deze eindtermen nog veel te weinig aan bod.

Wat je vroeger geleerd hebt, moet je als het ware vandaag terug afleren.

Men gebruikt oude documenten (filmpjes gemaakt in de jaren '80) en onderkent de verandering niet die het figurentheater typeert. Godsdienstlessen veranderen ook, wiskunde ook, figurentheater ook en dat wordt te weinig onderkend.

Het is niet dat de leerlingen professionele poppenspelers moeten worden, absoluut niet! Dat vraagt veel tijd en oefening. Maar poppenspel moet meer gepromoot worden als een middel om lessen plezieriger te maken, om leerlingen dingen te laten voelen en iets op bevattelijke, toffe manier over te brengen. Een beeldfiguur kan de aandacht vangen. En dat kan zeer simpel zijn, een figuurtje uit papier die plots begint te wandelen of iets dergelijks.

Dit geldt niet alleen voor kleuteronderwijzers en onderwijzeressen, maar ook voor diegene die voor het lager en zelf secundair onderwijs staan. De mogelijkheden van poppenspel zijn enorm.

Leerkrachten moeten niet alleen zelf leren spelen, maar ze moeten vooral bij oudere kinderen het proces van poppen maken, leren spelen en leren begeleiden.

Poppen spelen lijkt simpel, en zo moet het er ook uitzien, maar het is het zeker niet.

Sommige leerlingen hebben daar absoluut geen ambitie in, en ik versta dat ook wel (als je het niet in je hebt, heel moeilijk om het te laten eruit komen), maar men moet wel moeite doen om onze visie te begrijpen, proberen te verstaan wat wij uitdrukken.

Niet alleen zijn de vaardigheden belangrijk, maar ook de kennis is dat.

Als leerkracht moet je je passie van buiten de klas erin ook durven aantonen.

In de opleiding krijgen ze misschien te weinig tijd om zo'n eigen passie te ontdekken en aan te wenden in de klas.

Vanaf de jaren '70 geven wij met HET FIRMAMENT lessen en cursussen opgemaakt en gegeven. Daar was relatief weinig interesse voor; ze vonden als het ware de weg niet. Dat dringt niet genoeg door in de leraaropleiding. Docenten van de leerkrachten moeten de lessen volgen, zodat deze het aan de studenten kunnen overdragen.

In de jaren '80 hebben we aan normaalscholen lessen verzorgd. Maar dat was geen zo een goede ervaring. Leerlingen willen geëntertaind en geanimeerd worden. Geen les, leuk denken ze. De docenten hebben vaak zelf ook geen interesse. Anderen vinden het dan wel weer fantastisch en overweldigend, een dag is voor hen veel te kort. Stel je voor dat je in heel de leerkrachtopleiding een dag les zou krijgen van een chefkok, zou je dan kunnen koken? Of heb je dan een passie voor koken opgebouwd? Zeker en vast niet.

Leerkrachten zijn gewoon niet genoeg op de hoogte van wat je allemaal kunt doen met een poppenspel.

Kinderen maken ontzettend knappe dingen, volwassenen zijn blijven staan.

Bijvoorbeeld: laat een kind en een volwassene een boom tekenen. Soms geeft dat een even goed resultaat, het enige verschil is dat de mens schaamte kent. En vanaf het eerste leerjaar wordt die schaamte opgelegd. Dan worden bepaalde creatieve talenten afgeschreven en gesneden.

Vroeger was het zo dat als er poppenspel gespeeld werd, de kinderen zelf mochten poppenspel spelen of poppen maken. Dat had nog niets te maken met creativiteit. Als je het decor van de leerkracht moet kleuren met de kleuren die hij jou heeft, dan voer je uit maar ontwerp je niet.

Lesmappen:

- wie verzorgt dit?
- Reacties/feedback van leerkrachten?
- Veel gebruikt?
- Evolutie doorheen de jaren

SPANNINGEN:

- traditioneel-artistiek-pedagogisch: ervaringen? Oplossen?

Hoe dat zij kunnen leren van elkaar?

Natuurlijk een leerkracht kent zijn klas en kan daarop inspelen. Je kan ‘inside jokes’ gebruiken, of de dingen die kinderen zeker reeds kennen.

Alles wat je doet lokt een reactie uit, en als die reactie niet direct komt, dan komt ze zeker later. Ze zijn Allemaal op elkaar aangewezen en dat zie je als een werk wordt geschreven, iedereen schrijft over het goede en het kwade, wat juist of fout is, ...

- De laatste jaren naar elkaar toegegroeid??

Media

- televisie bedreiging of verrijking?

Er moet een “woweffect” zijn. Theater moet steeds nieuw zijn. Bijvoorbeeld Coca-Cola: elk jaar is er een nieuwe reclame, altijd iets sneller, blitser, ...

Zo gaat het ook in het theater: het gaat al niet meer over een de nieuwe techniek of de soort pop, maar over het proberen uit te vinden van een nieuwe combinatie van soorten poppen. Nieuwe personages, nieuwe scenario's , je voelt steeds de druk. Als je altijd hetzelfde speelt dan weet je waar je aan toe bent, nu is het altijd een gok, een risico.

- Waarom overleven?
- INTERACTIE:

De grootste evolutie! was rond de jaren '60-'70. Het poppenspel was een middel om zich uit te leven. De stukken waren daar ook volledig op gericht. Het kwade stond recht tegenover het goede en de kinderen brulden het goede naar de overwinning. (bijvoorbeeld het spel van: als je iets ziet, dan moet je het zeggen.. Zag je al iets? En nu? Je bent het zeker ? En zo gaan de poppen om de beurt op en af...)

Nu wordt dat eigenlijk een beetje afgeleerd bij de kinderen. Er zijn systemen om dit te vermijden. Het is niet meer zo dat er voortdurend vragen richting het publiek worden gesteld waarop iedereen op voorhand het antwoord al weet. Het gaat hem meer om de poëzie, om het verhalende van de voorstelling (zeer duidelijk bij “2ling”). Daar is dat roepen ver te zoeken. Vandaag de dag kan een voorstelling goed zijn als het erg stil is in de zaal.

Mijn vader was wel voor die directe interactie (bijvoorbeeld: popje toedekken, dekentje te kort en afwisselend voetjes en hoofd te koud) Het idee is zeker goed, maar het voldoet niet meer; we hebben dat zo een beetje gehad, zeg maar. Dat het publiek nu meedoet is niet meer genoeg, het moet bewogen worden. Alles moet wat verder gaan.

Jozef Van Den Bergh (nu eigen personage geworden – kluizenaar) is daar subliem in, in die interactie met kinderen. Hij speelt het zo subtiel dat het roepen bijna beschamend is. Bijvoorbeeld: er is een soort tovenaar en hij moet zijn huis verlaten en een kind moet op het huis passen. De tovenaar leidt het kind op tot zijn assistent. Dan laat hij het kind alleen en de tovenaar verkleedt zich en komt als een heel ander personage terug op het podium waar hij een scène speelt met de assistent. Het is een personage die hij juist zelf heeft gecreëerd.

- - hoe geëvolueerd?
- - hoe uitlokken?

“Sesamstraat” is fantastisch pedagogisch. Hetzelfde met “tiktak”. Dat is zo goed dat het volgens mij wel een bepaalde tijdloosheid in zich heeft.

Maar ik vind dat je ook kan leren door niet te leren. Door ervaring op te doen (bijvoorbeeld “2ling”), door samen te werken.

Dat samenwerken met de tv, dat komt in golven. Nu hebben we al heel lang niets meer gedaan voor de tv met DE MAAN (het laatste was in de jaren ‘80)

Zo’n 200 jaar terug was het poppenspel op het marktplein misschien het enige van cultuur dat mensen in lange tijd te zien kregen. Vanaf na WOII, door de opkomst van TV en radio werd het figurentheater verdrongen. Dus ging Nonkel Fons voor de kinderen spelen.

NU:

- vanuit intuïtie: nog veel gespeeld?
- Hoe aanzetten om meer te spelen?

In Tsjechië bestaat een soort fabriek die poppen maakt op bestelling van de scholen. Ze geven ook tijdschriftjes en brochures uit, waarin scripts staan en al de poppen kunnen tegen een schappelijke prijs gekocht worden in die fabriek.

Misschien moeten we dit ook opbouwen bij ons.

In heel wat klassen hebben ze nog steeds dat traditionele setje. Dat setje remt ook de drang tot experimenteren af en leidt steeds tot dezelfde scenario’s over een koning, een opgesloten prinsesje, een stoute heks of wolf, etc.

- Hoe toekomst?

Er heerst een soort minachting, vergelijkbaar met de stripverhalen. Eerst werd het als slecht aanzien, want het zou kinderen aanzetten tot ‘alleen maar prentjes kijken’ en niet meer tot echt lezen. Nu wordt het aanzien als een kunstvorm. Dit is een heel verschil van visie.

In de toekomst moet men meer mogelijkheden benutten, die er effectief zijn. En als leerkracht moet je durven je eigen kwaliteiten uitdrukken. Als je goed kan zingen, maar je maakt daar geen gebruik van in de klas, dan is dat erg jammer...

Ze moeten de mogelijkheden zien van figurentheater in al hun lessen. Ook het gebruik van prenten en beelden moet meer aan bod komen.

De leerling is geen spons die leerstof kan opzuigen. En de leerstof evolueert enorm en ook de wijze waarop die kan worden gegeven veranderd voortdurend. Als leerkrachten zich bijscholen in het gebruik van de pc en dergelijke, waarom kan dat dan niet in het poppenspel? Want het is allang niet meer hetzelfde als ‘een stukje in de kast’?

Mijn grootvader was de theoreticus. Hij was acteur, regisseur, radiomaker... en hij kon zeer goed overweg met kinderen. Daarbij theoretiseerde hij ook graag. Een stuk werkt bij kinderen: hoe komt dit nu? Wat zijn de elementen die dit doen slagen?

Er zijn steeds maar een paar mensen die daar mee bezig zijn, altijd diegene die een betrokkenheid met het figurentheater ook buiten onderwijscontext aantonen. Die betrokkenheid met de wereld is belangrijk en de scholen moeten dit meer benutten.

Situatie vandaag is niet beter of slechter als vroeger. Er zijn nu veel middelen om het werk gemakkelijker te maken, poppenspel is daar niet één van. Poppenspel ook een moeilijker meetbaar instrument. Men kan de resultaten niet goed meten. Poppenspel vraagt tijd, betrokkenheid en overgave. Als je onderwijs puur als job ziet dan zie je die mogelijkheden van het poppenspel niet. Als je je eigen creativiteit in figurentheater kan ontplooien, dat is toch een geweldig iets.

Er is een nieuw tijdschrift in de maak bij DE MAAN en HET FIRMAMENT dat zich niet alleen wil richten naar professionelen (want die weten er meestal al veel van) maar naar een ruimer publiek. En niet alleen kleuterleidsters maar ook andere leerkrachten. (kleuterleidsters ook lang gelinkt aan 'bewaaronderwijzeres', maar ze zijn van groot belang en het is zeker niet belachelijk om hen te informeren.)

Extra:

- tijdschrift DADA, kunsttijdschrift voor kinderen
- karel van ransbeeck de spiegel
- willem verheyden
- ultima thule
- froefroe
- taptoe
- vlinders en co
- wortel (niet gesubsidieerd, wel professioneel)

1.3.18 Gesprek Gert Boullart (17/10/07)

Er is wel een evolutie in de poppen: zeker wel in de kleuterklassen. Voor de allerkleinsten speelt men niet meer achter de kast met plastic poppen; nu speelt men meer met de kenpop (Alhoewel dit in feite al een oud concept is: tante Terry werkte ook met Kraakje.)

Nu speelt men zichtbaar, vooral bij kleuters. In beperkte mate speelt men ook in het lager onderwijs.

Vroeger speelde men niet zo veel met objecten, eigen getekende figuren. Dat hangt samen met de evolutie in het professioneel poppenspel en evolutie in het onderwijswezen (van heel strak naar veel soepelder).

Het is een ontdekking van verschillende principes om kinderen te boeien, vast te nemen, te motiveren.

25 jaar geleden in normaalschool, was dat ook al zo. 50 jaar geleden niet

Er zijn nu wel genuanceerdere karakters ja.

Vroeger was dat eerder het klassieke Jan Klaassen en Katrijn poppenspel. Ik heb daar niets op tegen, dat heeft ook zijn waarde. Tot op zekere hoogte werk ik nog steeds zeer traditioneel. Mijn basis en manier van spelen en de opbouw van het verhaal zijn zeer klassiek.

In basis verandert de mens niet. Zijn emoties blijven dezelfde. Maar hij leeft wel in andere wereld, die veel sterker gedomineerd is door visuele prikkels. En in die zin is poppenspel ook geëvolueerd.

De karakters zijn genuanceerder, je emoties mag je tonen, je gebruikt poppenspel om kinderen zich goed te laten voelen in de klas. Die kenpop is echt iets waar ze zich aan kunnen hechten.

Poppenkast verhalen zijn minder agressief. Maar ik vind ook niet dat je agressiviteit helemaal moet uitschakelen, want dat is tenslotte een element van ons menselijk zijn. en als je alle agressiviteit uit het verhaal wegtrekt krijg je zeer fletse verhalen. Ik maak wel gebruik van de tegenstelling goed-kwaad. Omdat het anders wel moeilijk is om een stuk van 50 à 55 min te maken. Dat is toch wel nog ergens de motor van het stuk. Dat kwaad probeer ik wel af te zwakken. Ik weet nog goed, toen ik klein was, sprong die duivel uit de put met een hels lawaai, daar schrok ik wel van... je moet sterke antagonisten hebben om het verhaal te maken.

Ik ben er niet mee eens dat er geen verhaal moet inzitten. Dan krijg je een aaneenschakeling van scènes die op zichzelf wel mooi zijn... maar er moet een bepaalde groei zitten in de gevoelens bij die scènes. Er moet een rode draad inzitten, personages moeten ergens naartoe evolueren. Wie dat niet doet, dan kun je misschien mooie manipulaties maken, maar na een reeks van zo'n manipulaties haken mensen af, want dan vragen ze zich af: 'naar waar gaat dit?' 'Wat is de onderliggende toon?' Je moet voelen dat er een soort stroom is. Daar hecht ik heel veel belang aan: ze zijn causaal opgebouwd. Je kan niets uit het verhaal weglaten, je hebt al het voorgaande nodig om er te komen. Ik stel me voortdurend de vraag: wat kan ik nog weglaten?

Ik hanteer een vast stramien van verhaalstructuur: de klassieke structuur = 3actstructuur= begin-midden-einde. Ik daag iedereen uit om daarvan af te wijken, maar dat is gewoon de essentie van het verhaal.

Als je dat niet doet, dan merk ik dat het publiek daarvan vervreemdt. Het zit zo in de menselijke natuur dat een verhaal een begin een midden en einde heeft.

+ er bestaan ook een aantal klassieke plotpoints = klassieke dramatische ankerpunten in een verhaal.

1. insithing incident: iets dat verhaal in gang zet: voorbeeld jongen ontmoet meisje wordt daar verliefd op
2. startplot: wat is zijn eerste actie? Ik ga naar café om haar te ontmoeten
3. kantelmoment: verhaal gaat heel andere richting uit te gaan: meisje blijkt lesbisch te zijn
4. doet iets anders: verkleden als meisje
5. crisismoment: verder dan ooit van zijn doel: zij ontdekt dat hij haar bedriegt.
6. confrontatiemoment: ik was heel de tijd op verkeerde manier bezig, verschil uiterlijke en innerlijke drive
7. finale en climax

Een vaste structuur doodt de creativiteit niet. Je mag gewoon niet te veel in functie van de structuur denken; maar als ik nu mijn verhalen analyseer dan merk ik dat dat er meestal allemaal inzit. Of als er iets niet klopt: dan kijk ik gewoon een keer naar de klassieke structuur.

Maar daarnaast is ook een sterke visuele opbouw heel belangrijk! Je moet variëren en naar het einde toe deze variatie versnellen!

Bijvoorbeeld een walvis komt maar de 5 laatste minuten op, dat is een complete surprise !! Je moet altijd de verrassing houden voor op het einde!

Als je een klassiek verhaal maakt, dan is dat niet eenvoudig op het einde... als je grootste visuele effecten al geweest zijn, dan moet je dringend afsluiten! Bijvoorbeeld: wanneer Pinokkio een echte jongen wordt, dan moet het einde gauw komen.

Er is een kinderliteratuurevolutie. Ik heb die beweging niet zo hard gevolgd, ik heb altijd sterk aan het verhaal gehouden. Ik keer steeds terug naar het verhaal en een personage die evolueert door het verhaal!

Een sterk thema is ook belangrijk. Bijvoorbeeld bij Pinokkio is dat verleiding en 'verantwoordelijkheid. Het is vrij klassiek maar moralistisch.

We wilden het er niet te dik opleggen, niet zeggen maar tonen, bijv: het vlindertje die wijst naar de schooltas: voila daaruit moet je zelf afleiden dat hij kiest voor de verantwoordelijkheid. Maar bij zo'n klassiek verhaal moet je wel de blauwe fee enkele maal laten zeggen 'beloof je naar school te gaan?'

Maar je moet zoveel mogelijk tonen.

We hebben het verhaal een beetje veranderd: de blauwe fee is in ons verhaal de overleden vrouw van Guisepetto en schenkt hem zo toch nog een kind.

De Blauwe fee staat in een kader en op een bepaald moment zakt dat kader en staat ze daar echt, en zo tovert ze het houtblokje in het begin in Pinokkio.

Je moet de fee niet laten vertellen wat een echte jongen is, maar wel een video tonen van een echte jongen. Je kunt dat er niet uit wegtrekken, dat heb je nodig.

Sprookjes aanpassen?

Je moet genuanceerd blijven en de eigenheid en essentie moet je behouden. Neem nu bijvoorbeeld Pinokkio, of soldatenhart onze vorige productie.

Ten eerste moet je verhaal sowieso vertalen naar het podium, je moet gewoon aanpassingen doen. Drie acteurs die rollen moeten spelen.

Luilekkerland noemt bij ons kermiseiland... maar what's in a name? Het gaat er gewoon om dat Pinokkio in een land terecht komt waar verleiding groot is. Dat behoud ik ook want dat is essentieel voor het verhaal. De thema's die erin zitten zijn belangrijk, maar die thema's kun je op heel diverse wijze verbeelden. De blauwe fee dat zit er zo in, en die neus die groeit, dat hebben we behouden, want dat zit er zo in bij iedereen... je moet dat erin steken!!

Want anders krijg je het achteraf op je boterham.

Je moet de eigenheid van het verhaal houden, maar daarbinnen heb je ongelooflijk veel creativiteit. Pinokkio en soldatenhart zijn zeer goed qua idee, maar er zitten daar ook mankementjes in, en die heb ik ook aangepast, met de wetenschap die we vandaag hebben over scenarioschrijven. Bijvoorbeeld: het soldaatje en het meisje zijn direct verliefd... nee, dat kan niet, dat moet geleidelijker komen.

Je moet gewoon weten waarom je dat verhaal neemt, de ankerpunten zijn belangrijk! Bij Froefroe hebben ze er Pinokkia van gemaakt, waarom niet in feite....dat kan net. Maar je moet wel een reden hebben om het anders te doen, je moet niet anders doen gewoon om anders te doen.

Dialect-AN:

Als kleuterleidster heb je wel een zekere verantwoordelijkheid op dat punt. Ik heb ook in eerste leerjaar gestaan en vond dat ook wel belangrijk. Ik vind dat niet erg dat er dan een dialectisch woordje valt of dat er een personage dialect spreekt, want voor die kinderen is dat ook afgelijnd. Je mag vooral geen tussentaaltje spreken. Er kan wel al een keer een woord uit de actualiteit inzitten, gelijk 'cool'. Je mag ook niet Nederlands of op een voordraagtoontje beginnen spreken.

Interactie?

De beide moeten kunnen! Ik heb jarenlang dat interactief poppenspel gedaan. Daar wordt heel denigrerend over gedaan, ik vind dat absoluut ten onrechte. Want dat is een tactiek en techniek en je moet dat verdorie goed controleren, want als je gewoon laat roepen dan kom je er niet. Ik heb dat zo'n 10 jaar gedaan, maar toen we zo'n 10 jaar geleden starten met Theater TOP dan kozen we voor iets anders, we wilden spektakels gaan maken. We waren dan ook met meer, want als je alleen bent dan is het beter dat je de kinderen betreft (als soort medespelers) maar nu zit er niets interactiefs meer in ons spel.

Interactiviteit is mooi als je het op creatieve manier gaat doen, bijvoorbeeld in de grote brave wolf: als de koning binnenkwam moest iedereen rechtstaan, en het varken zegt zit en dan de koning terug recht.

Nu zitten we in een fase ... het is een groeiproces.... We hebben het niet meer nodig en het is ook moeilijk. Maar diegenen die zeggen 'dat is niet goed', zijn meestal diegenen het niet kunnen en meestal diezelfde mensen die zeggen dat er geen verhaal moet inzitten, meestal omdat ze geen verhaal kunnen schrijven.

Beeld dat een verhaal vertelt is het sterkste!

Iedereen zit erg stil: want het is een verhaal en zeer visueel vertelt.

Voor kleuters en hele kleine peuters enzo.. dat is moeilijk om er een verhaal in te steken, maar als ze vier/vijf jaar zijn: geef ze een verhaal!! Zo weinig mogelijk woorden en veel veel beeld!! Dan zijn soms zelfs de drie en 2,5jarigen aandachtig...

Tussen 2,5 en 4 jarigen is er een enorme sprong. Dat is echt een kantelmoment! Het is soms vreselijk moeilijk om een verhaal helemaal visueel te vertellen. Wij proberen toch voor iedereen te spelen. Het is gemakkelijk om te spelen voor bijvoorbeeld vijfjarigen. 8 tot 12 jarigen zijn zeer moeilijk.

Uit ervaring weten we voor welk publiek ons stuk zal geschikt zijn.

Het is nooit het totaal stuk dat niet lukt, wel is er soms een fragment en dat wordt dan aangepast.

In een video bijvoorbeeld waren er 20 seconden te veel, als ik nu zou kunnen knippen zou ik dat weg doen. Want dat was hetzelfde beeld dat ze al gezien hadden, en in laatste fase moet je constant veranderen...

De video vind ik een fantastisch HULPmedium, maar je moet er niet te veel filmpjes mee draaien. Je moet alle filmpjes zeer kort houden anders haken ze af. Maar je kunt wel dingen daarmee...

We noemen onszelf multimediaal theater... met video heb je ook narratief heel wat meer mogelijkheden, bijvoorbeeld tinnen soldaatje uit het raam vallen op straat...

Televisie is geen bedreiging. Want het creëert meer mogelijkheden. Maar het life element is natuurlijk niet te vergelijken met wat je op scherm ziet. Het Life element moet absoluut primeren. Je moet steeds vreselijk veel knippen.

Ze moeten op tv nog veel visueler werken met de poppen, er wordt nog te veel gebabbeld. Ik zou wel eens willen zien of zeer klassieke stukjes nog zouden aanslaan op tv.

Een klassiek stukje, voor kinderen speelt dat niet, zij zijn fris en staan open daarvoor...

Als ze moeten kiezen tussen Taptoe en Pierke, dan kiezen ze voor het tweede...

Gesubsidieerde theater moeten het altijd ver zoeken, zij moeten experimenteren, moeten zwaar conceptueel werken (dan altijd een gok als het aanslaat of niet). Het warm water is al uitgevonden... Wij niet, alhoewel ik ook wel het gevoel heb: nu heb ik echt wel alle technieken gebruikt denk ik. Misschien moet ik een stap terug zetten, echt naar het verhaal terug en zo weinig mogelijk woorden gebruiken...

Als je de luxe hebt voor alleen voor lagere school te spelen...dat is zalig.

Maar ze worden altijd kleiner...

Paul Contryn kan het permitteren om zijn leeftijdsgroepen af te lijnen, maar ik kan dat niet.

Maar aan de ander kant is dat misschien onze sterkte... ik denk dat ik mijn visie moet houden.

Wij worden door het publiek op handen gedragen, en je mag het nu artistiek vinden of niet...

en zij die het artistiek willen doen, hebben dat niet altijd

Het is niet gemakkelijk, zoeken naar elk beeld.

Een verzoening tussen artistiek en pedagogisch is zeker mogelijk, ik denk dat wij zo een beetje werken. Is de essentie van het verhaal eigenlijk niet dat er een soort moraal in zit? Dat klinkt allemaal zo belegen en oud, maar dat is niet zo. Bijvoorbeeld Pinokkio, dat gaat over verleiding en verantwoordelijkheid, dat is een universeel tijdloos thema, iedereen worstelt daarmee; binnen 2000 jaar zal dat nog goed zijn. Uiteraard pleit je voor een stuk voor verantwoordelijkheid, maar niet dat je het wil gaan indrammen, maar het thema moet wel aanwezig zijn... Ik vind een beetje moraal zeker niet erg, veel erger dat kinderen niet geboeid zijn.. als ze zo buiten komen 'tjah, ja we hebben het gezien'... Ik ben een theatermaker en maak toevallig veel gebruik van poppen, omdat dat een handig middel is om acteurs te vervangen. Poppen geven een variatie in je stuk die je stuk levend maken. Dat is de PSSST in je stuk (lacht).

Ik ben niet tegen pedagogisch poppenspel, ik heb dat ook gedaan in mijn klas.

Je moet zo suggestief mogelijk werken, maar je mag ook niet blijven kronkelen om toch maar niet een lesje te geven.

Via lespakketten kun je over die moraal spreken.

Wij hebben nog lespakketten gemaakt, maar de laatste jaren hebben we daar geen vraag meer naar. De reacties van wie daar mee had gewerkt hebben waren wel goed. Maar ik heb de indruk dat leerkrachten daar niet echt wakker van liggen; alles wat we niet hoeven doen... als je leerkracht bent, dan kun je daar ook zelf mee aan de slag...maar veel leerkrachten doen daar niets mee denk ik..

Poppenspel als poppenspel kan ook hoor! Je staat er van versteld hoeveel kinderen daarvan meenemen

Als het een goed stuk is moet er eigenlijk ook geen naverwerking zijn, ze nemen dat gewoon op subliminaal niveau mee... het is natuurlijk gemakkelijker gezegd dan gedaan. Want ik maak me daar ook geen illusies in.

Pedagogisch is niet het belangrijkste, want dan moet je in de klas staan, maar in de klas kan dat perfect.

Ik heb poppenspel in de klas wel altijd als een vorm van ontspanning op het einde van de week gezien. Ze zien ook een soort theater, dat nemen ze toch mee, ze komen daar toch mee in contact. Het was redelijk traditioneel, maar dat evolueerde wel naar een soort meespeeltheater en met pop op scène komen en zo...

Wij werken ook met de pop als puur entertainmentelement, kleine acts, meestal voor volwassenen. Wij hebben die twee elementen en dat vult mekaar aan.

Dat kwam te weinig aan bod in de normaalschool.

We gingen kijken naar De Maan (toen nog MSPT). Dat heeft mij echt gestuurd, dat neem je mee en dat was het enige... een leerkracht deed ook iets met een pop..; maar veel te weinig!!

Als ze meer zouden aanbieden zouden er meer spelen ja, dat ben ik zeker... er zijn zeker talenten die verloren gaan, van mij was dat ook zo... Ik zou er nooit aan gedacht hebben om bepaalde combinaties te maken, of veel later die combinaties te maken als ik dat niet gezien had.

Je moet veel naar anderen gaan kijken, maar ook een eigen stijl is belangrijk! Ik moet nog steeds een eerste stuk maken waarin ik zichtbaar manipuleer. Ik voel wel een beetje de denigrerende houding daar tegenover. Maar eigenlijk zijn wij juist origineel...

Ik hou zo van de perfecte illusie en de magie... maar natuurlijk als je vrij kunt bewegen kun je poppen veel beter doen zweven. We werken in deze voorstelling zwart op zwart... dat vind ik nog net acceptabel; hoe meer ik het kan wegsteken hoe beter.

Voor kinderen maakt dat misschien niet zo veel uit hoor, maar aan andere kant: wij werken hier veel met acteur, als zij allemaal zouden bloot lopen, als je die dan zou zien...bijv: soldatenhart: acteur die twee rollen speelt en ze zien dat wel. Oudere kinderen zien dat, kleintjes niet uiteindelijk moet het gewoon werken: (stilletjes) misschien ben ik wel traditioneel....

Een voorstelling moet mij vastpakken en blijven boeien... daar wringt het schoentje wel soms...

Mechelen is een goeie school voor cursussen en opleidingen rond het visuele aspect, maar mist een cursus over het scenarioschrijven!! Ik denk dat ze het ook niet echt weten...

Zeker als leerkracht is het nodig dat je een verhaal brengt... en het is niet gemakkelijk want je kunt het nergens leren...ook niet in de normaalschool.

Techniek, afwisseling en spektakel zijn belangrijk bij ons!