

HET KIND ALS CO-CREATOR.

HET HANTEREN VAN SPELMETHODIEKEN TIJDENS HET
REPETITIEPROCES.

Aantal woorden: 31396.

Myrthe Mercken

Studentennummer: 01002647

Promotor: Prof. dr. Christel Stalpaert

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de richting Theaterwetenschappen.

Academiejaar: 2017 - 2018

De auteur en de promotor(en) geven de toelating deze studie als geheel voor consultatie beschikbaar te stellen voor persoonlijk gebruik. Elk ander gebruik valt onder de beperkingen van het auteursrecht, in het bijzonder met betrekking tot de verplichting de bron uitdrukkelijk te vermelden bij het aanhalen van gegevens uit deze studie.

Voorwoord

Ik heb voor dit onderwerp gekozen omdat ik enorm gefascineerd ben door het creatieproces. Hoe wordt vanuit een idee een hele voorstelling opgebouwd? Persoonlijk vind ik dit een van de bijzonderste aspecten van theater. Het is een proces waarvan maar weinigen getuige zijn, en dat bovendien voor iedere voorstelling op een unieke wijze verloopt.

In deze masterproef zal ik me specifiek richten op het repetitieproces met kinderen. Het werken met kinderen is iets waar ik al lange tijd zelf mee bezig ben. Zo ben ik gedurende een lange periode leidster geweest in Jeugdatelier Krejo, een artistieke jeugdbeweging die werkt rond de vijf expressievormen¹. Van daaruit is mijn interesse gegroeid om onderzoek te voeren naar het repetitieproces bij kinderen. In dit onderzoek zal de klemtoon liggen op spel en het spelmatige. Ook mijn eerder behaalde masterdiploma klinische psychologie draagt bij tot mijn interesse in dit onderwerp. Tijdens mijn stage in een kinderteam heb ik interesse ontwikkeld in een spelmatige aanpak, omdat die goed aansluit bij de leefwereld van het kind.

Ik zou ook graag een aantal mensen willen bedanken. Ten eerste wil ik mijn promotor Christel Stalpaert bedanken om me dit onderzoeksproject mee vorm te geven. Vervolgens wil ik graag Kabinet K en Nina Certyn bedanken voor hun bereidwilligheid om aan deze thesis mee te werken. Tenslotte wil ik graag de mensen bedanken die deze masterproef zorgvuldig hebben nagelezen: René Mercken, Veerle Lissens en mijn ouders.

¹ De vijf expressievormen zijn: beeldende expressie, drama, bewegingsexpressie, verbale expressie en muzikale expressie.

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Inleidende beschouwingen	6
1. Speltheorieën en hun impact op kindertheater	8
1.1 Piaget	9
1.1.1 Stand van zaken in de literatuur: hoe wordt Piaget toegepast op kindertheater?	11
1.2 Vygotsky	15
1.2.1 Stand van zaken in de literatuur: hoe wordt Vygotsky toegepast op kindertheater?.....	18
1.3 Vermeer	21
1.3.1 Stand van zaken in de literatuur: hoe wordt Vermeer toegepast op kindertheater?	26
1.4 Besluit	28
2. Kinderen als mede-maker in het repetitieproces	29
2.1 Situering van de casussen	30
2.1.1 Kabinet K	30
2.1.2 Nina Certyn	32
2.1.3 Methodologie.....	32
2.2 Eva Bal, een Vlaamse pionier	34
2.2.1 Invloed van Eva Bal op Kabinet K en Nina Certyn	36
2.3 Peter Slade: een internationale koploper.	40
2.3.1 Peter Slade versus de speltheorieën.....	44
2.3.2 De invloed van Peter Slade op de casussen.....	47
2.4 Drama educatie	51
2.4.1 Vormen van theater binnen het onderwijs.....	51
2.4.2 Dans en theater creatief benaderd binnen de schoolse context.....	53
2.4.3 Invloed van theatereducatie op de casussen.	56
2.5 Creativiteit	58
2.6 Improvisatie	62
2.6.1 Doen alsof, improvisatie als spel?	67
2.6.2 Improviseren bij Kabinet K en Nina Certyn.....	69
2.7 Expressie	73
2.7.1 Wat is expressie?	73
2.7.2 Dansexpressie.....	74
2.7.3 Dramatische expressie	82
2.7.4. Expressie tijdens de repetities van Kabinet K en Nina Certyn.....	85

2.8 Een artistieke voorstelling creëren met kinderen	92
Besluit	99
Bibliografie	103
Bijlage	109
Transcriptie interview Kabinet K 23/ 02 /2017	109
Deel A: Interview met de kinderen van de voorstelling Horses	109
Deel B: Interview met Joke en Kwint	123
Transcriptie Interview Nina Certyn 7/02/2018	136
Deel A: Interview Kinderen “Wat ze er ons niet hebben bij verteld”	136
Deel B: Interview Nina Certyn “Wat ze er ons niet hebben bij verteld”.....	146

Inleidende beschouwingen

In deze masterproef gaan we dieper in op hoe het repetitieproces verloopt in het kindertheater. Met het begrip kindertheater verwijzen we naar de vorm van professioneel theater waarbij kinderen zelf op de planken staan. Hierbij gaan we gebruikmaken van de ontwikkelingspsychologie om inzicht te krijgen in hoe kinderen zelf materiaal voor de voorstelling kunnen creëren. Concreet gaan we drie speltheorieën verbinden aan de recente theaterfilosofie van het medeëigenaarschap. Om het met de woorden van Bertold Brecht te zeggen “*een persoon met één theorie is verloren, we hebben er meerdere nodig*”.²

Mijn bachelorproef handelde over hetzelfde onderwerp. Hierbij liet ik me leiden door de speltheorieën van Piaget en Vygotsky. Tijdens het uitwerken van mijn bachelorproef stootte ik op een zekere ontoereikendheid. Deze twee theorieën konden fenomenen zoals improvisatie en expressie niet in hun veelzijdigheid vatten. Daarom koos ik ervoor om in mijn masterproef de speltheorie van Vermeer toe te voegen. In zijn omvattende speltheorie betreft hij immers lichamelijk spel, wat van toevoegende waarde bleek te zijn om de dynamiek van kindertheater te begrijpen. Vervolgens ging ik na of de drie speltheorieën eerder al toegepast werden op kindertheater. Dit bleek het geval te zijn voor Piaget en Vygotsky: zij werden voornamelijk toegepast op educatief theater. Vermeer lijkt nog niet eerder in verband gebracht te zijn met theater en/of dans. Hierdoor voegt hij een vernieuwd element toe aan deze thesis. Veel van de verbanden die in de literatuur tussen ontwikkelingspsychologisch spel en artistiek kindertheater worden gelegd bevinden zich in het domein van de psychologie. Zo zijn er verscheidene artikels te vinden over hoe kinderen door middel van drama beter de leerstof kunnen verwerken op school en hoe dans een aangewezen therapeutisch methodiek vormt voor kinderen omdat ze zich hierbij kunnen uitdrukken via het lichamelijke. Men zet, met andere woorden, dans en theater in als een medium om iets anders te bereiken. De link tussen spel en theater wordt amper gelegd binnen het artistieke domein. Peter Slade vormt hierop de grote uitzondering, in deze thesis wordt er bijgevolg ook een hoofdstuk aan hem gewijd.

Tijdens mijn Erasmusverblijf in de University of Kent, UK maakte ik uitvoerig gebruik van hun bibliotheek om op zoek te gaan naar boeken die handelen over kindertheater, creativiteit,

²Aud Berggraf Saebø, Laura A. McCammon en Larry O'Farrell, “Creative teaching, teaching creativity,” *Caribbean Quarterly* 53, nr. ½ (2007): 205-215.

improvisatie of expressie. De verzamelde boeken vulde ik aan met recentere artikels die ik vond op IIPA (International Index to Performing Arts). De boeken boden mij een diepgaand inzicht in deze verschillende benaderingen van kindertheater aan, terwijl de artikels recentere ontdekkingen benoemde en de algemene concepten toepasten op een concrete (onderzoek)situatie.

De theoretische opvattingen worden aangevuld met twee casussen uit de hedendaagse theaterpraktijk: Kabinet K en Nina Certyn. Kabinet K werd al bevraagd in mijn bachelorproef, zij maken dansante voorstellingen met kinderen. Nina Certyn vormt in mijn optiek hier een mooie aanvulling op omdat zij het tekstuele combineert met bewegingsexpressie. Bovendien is dit haar eerste voorstelling met kinderen, wat er toe kan leiden dat zij over zaken rapporteert die voor Kabinet k als vanzelfsprekend beschouwd worden. Bovendien heb ik voor hen gekozen omdat zij beiden aan de slag gaan met lagere-school-kinderen van acht tot twaalf jaar. Dit valt immers binnen het leeftijdsbereik waarover de drie ontwikkelingspsychologen over rapporteerden. Om inzicht te krijgen in hun repetitieprocessen heb ik ervoor gekozen om zowel de makers als de kinderen te interviewen. Ik liet ook de kinderen aan het woord omdat zij het proces zelf ervaren hebben. Vanuit het idee van medeëigenaarschap en de drie speltheorieën ziet men het kind als een actief wezen. Vandaar is het ook een logisch besluit geweest om dit idee door te trekken naar de daadwerkelijke uitvoering van deze masterproef. Bovendien is het ook moeilijk om inzicht te krijgen of het kind daadwerkelijk de rol van mede-creator opneemt als hun perspectief niet mee in het verhaal wordt opgenomen.

1. Speltheorieën en hun impact op kindertheater

Kinderen en spelen: het is een natuurlijke associatie. Spelen is eigen aan het kind zijn. Spelenderwijs leert het kind en krijgt het vat op de wereld om zich heen. Op die manier verkent het sociale regels en rolpatronen, leert het samenwerken, zich ontspannen en ontwikkelt het (motorische) vaardigheden. Algemeen kunnen we een onderscheid maken tussen *spelen* en *spel*, in de Engelstalige literatuur spreekt men over *play* en *game*. Met spelen of *play* heeft men het over het ongeorganiseerde, spontane vrije spel. Dat wordt gekenmerkt door een open einde. Een voorbeeld hiervan is spelen met poppen, indiaantje spelen, et cetera. Game of spel heeft daarentegen betrekking op een georganiseerde activiteit met een vast patroon. Hierbij is het eindresultaat voorspelbaar.³ Gezelschapsspelen en verstoppertje zijn hier voorbeelden van.

In deze thesis wordt er naar kindertheater, het theater waarin kinderen zelf op scène staan, gekeken door de blik van een aantal ontwikkelingspsychologen. Concreet gaat het over Piaget, Vygotsky en Vermeer die elk vanuit hun eigen achtergrond een theorie over spel hebben ontwikkeld. In dit hoofdstuk gaan we na in welke mate hun opvattingen toegepast kunnen worden op kindertheater.

³ Rita Van Risseghem and Leni Verhofstadt-Denève, "Kinderspelen in algerie: Een cross-cultureel ontwikkelingspsychologisch onderzoek vanuit de theorie van Jean Piaget" (doct. Diss., Universiteit Gent, 1981), 1.

1.1 Piaget

Jean Piaget (1896-1980) is een Zwitserse psycholoog die de bekende fasetheorie heeft ontwikkeld.⁴ Hierin zette hij de – voornamelijk – cognitieve ontwikkelingen van kinderen van nul tot veertien jaar uiteen. Piaget ontwaarde vier afgebakende stadia, waarbij elk stadium wordt gekenmerkt door een dominante en universele manier van denken en handelen die op een kwalitatieve manier te onderscheiden valt van de andere stadia. Het einddoel van deze cognitieve ontwikkeling is een universele adaptatie. Met andere woorden, kinderen nemen op een gelijkaardige wijze verbanden waar in een gestructureerd wereldbeeld. Hij is immers van mening dat de cognitieve ontwikkeling bij iedereen volgens hetzelfde structurele basispatroon verloopt door zijn vastgelegde stadia. Hierbij erkent hij dat het individuele tempo, waarin dit doorlopen wordt, bepaald kan worden door externe factoren. Dit is echter niet de hoofdfocus van zijn theorie, hij richt zich expliciet op de structurele overeenkomsten.⁵ Piaget is daarnaast ook een van de pioniers van het constructivisme. Deze stroming in de ontwikkelingspsychologie stelt dat kinderen zelf actief kennis opbouwen door de wereld te verkennen en te manipuleren. Deze visie stelt dat de verschijnselen, die worden waargenomen in de realiteit, sociale constructies zijn die door middel van afspraken in de samenleving zijn vastgelegd.⁶ Hieruit trekt hij de conclusie dat kinderen op een totaal verschillende manier denken en omgaan met de wereld dan volwassenen omdat zij die overeenkomsten nog niet onder de knie hebben.⁷

Binnen zijn brede cognitieve ontwikkelingstheorie heeft Piaget ook een speltheorie ontwikkeld. Deze zit volledig ingebed in zijn fase constructie want hij beschouwt spel als één van de voorwaarden om zich te ontwikkelen binnenin een stadium. Piaget onderscheidt twee vormen van spel, namelijk het symbolische en het gereguleerd spel, die elk aan een eigen levensfase gekoppeld zijn.

Het *symbolisch spel* installeert zich in de pre-operationele fase, dit is het stadium dat het kind doorloopt van ongeveer twee tot zes jaar. Het belangrijkste kenmerk van deze fase is dat het kind in staat is om de wereld op een symbolische wijze voor te stellen. Het kind zal niet enkel

⁴ Laura E. Berk, *Development through the lifespan* (Boston: Pearson, 2010), 19.

⁵ Leni Verhofstadt-Denève, André Vyt en Paul Van Geert, *Handboek ontwikkelingspsychologie: grondslagen en theorieën* (Houten: Bohn Stafleu van Loghum, 1995), 189.

⁶ Berk, *Development through the lifespan*, 227.

⁷ William Crain, *Theories of development: Concepts and applications* (Englewood Cliffs: Prentice-Hall), 74.

meer op de fysieke werkelijkheid reageren (zoals baby's en peuters doen), maar hij is nu ook in staat om op een virtuele –doen alsof- wereld te reageren.⁸ Door het doen-alsof zijn jonge kinderen in staat om nieuw aangeleerde schema's, die representatief zijn voor hun werkelijkheid, in te oefenen. Een voorbeeld van dit type spel is het *sociaal-dramatisch spel*, wat een subcategorie is van het symbolisch spel. Hierin worden verschillende complexe alledaagse schema's uitgevoerd in een groep van leeftijdsgenoten, want het is net tijdens deze levensfase dat kinderen voor de eerste maal intensief in contact komen met leeftijdsgenoten. Hierbij wordt er van het kind verwacht dat hij vergelijkbare symbolen leert hanteren zodat hij vlot in de groep kan functioneren. Kinderen leren, weliswaar op een basisniveau, rollen te spelen, te omkaderen en te lezen.⁹ Enkele voorbeelden hiervan zijn winkeltje en schooltje spelen. Op het einde van de pre-operationele fase is het kind er zich bovendien van bewust dat zijn spel een representatie is van een activiteit uit de realiteit.¹⁰

Na de fase van het symbolisch spel volgt het *gereguleerd spel*. Piaget wijdt het verdwijnen van het symbolisch spel aan de precisie waarmee lagere schoolkinderen de werkelijkheid gaan imiteren, waardoor de fantasievolle omgang met de werkelijkheid verdwijnt.¹¹ Dit zien we vooral verschijnen bij kinderen tussen zeven en elf jaar, die zich volgens de theorie van Piaget in het concreet operationeel stadium bevinden. Ze zijn nu in staat om logisch te redeneren op een concreet niveau (op een abstract niveau is pas mogelijk vanaf het formeel operationeel stadium).¹² Met het gereguleerde spel doelt Piaget op de spelen met een duurzame structuur die meestal van generatie op generatie worden doorgegeven. Voorbeelden van dit soort spel zijn knikkeren, tikkertje, balspelen, Het uitbouwen van sociale relaties tussen kinderen is een belangrijk ontwikkelingsdoel van dit type spel. Gereguleerde spelen verwachten immers dat het kind inzicht heeft in de rollen van de verschillende deelnemers.¹³

Naast het symbolisch en het gereguleerd spel spreekt Piaget ook nog over het *constructiespel*. Dit type spel valt buiten zijn stadiatheorie, aangezien het niet aan een bepaalde ontwikkelingsfase gekoppeld kan worden. Volgens Piaget typeert constructiespel de

⁸ Berk, *Development through the lifespan*, 19.

⁹ Van Risseghem, "Kinderspelen In Algerie," 44.

¹⁰ Berk, *Development through lifespan*, 227-228.

¹¹ Van Risseghem, "Kinderspelen In Algerie," 12.

¹² Berk, *Development through lifespan*, 19.

¹³ *Ibid.*, 396.

grijze zone tussen spel en werken.¹⁴ Tenslotte kunnen we concluderen dat Piaget in zijn speltheorie het algemene onderscheid tussen *play* en *games* toepast.

1.1.1 Stand van zaken in de literatuur: hoe wordt Piaget toegepast op kindertheater?

Howard Gardner is een cognitieve psycholoog die verder bouwde op de opvattingen van Piaget. Hij ontwikkelde een theorie waarin hij stelt dat mensen verschillende soorten intelligenties hebben.¹⁵ Deze cognitieve theorie zal hij vervolgens gaan toepassen op educatietheater. Zoals eerder al vermeld, gaat het ook hier om het type theater waarin kinderen zelf deelnemen en worden er geen uitspraken gedaan over hun rol als publiek. In het artikel wordt er een concreet voorbeeld gegeven van hoe zijn opvattingen kunnen worden toegepast op drama met kinderen. Zo kreeg een klas (zes tot acht jarigen) de opdracht om in de huid van wetenschappers te kruipen waarbij ze moesten beslissen of er een speeltuin of een vijver moet komen op het terrein.¹⁶ Kinderen kunnen in een klassituatie, door het gebruik van het medium drama, inzicht verwerven in het symbolensysteem. Bijgevolg moet er volgens hem in zulke dramasesies gefocust worden op hoe de kinderen hun rol spelen en hoe de leerkracht de fictiecontext nog theateraler kan maken.¹⁷ De focus op de symbolen speelt ook een centrale rol in de ontwikkelingstheorie van Piaget. Via symbolen, zoals onder andere het symbolisch spel, krijgt het jonge kind vat op de wereld rondom zich. Gardner zijn cognitieve aanpak focust enkel op de uiterlijke verschijningsvorm van het drama en niet op het inhoudelijk probleem waarmee de kinderen in een doen-alsof wereld worden geconfronteerd. We zouden dit educatietheater kunnen beschouwen als klassikaal gestructureerde versie van Piaget's symbolisch spel, hoewel de kinderen hiervoor net te oud zijn volgens zijn strikte fasetheorie. Hij hecht hierbinnen ook belang aan het leren spelen van rollen.¹⁸ Maar, in tegenstelling tot Gardner, sluit Piaget een zekere relatie tussen de inhoud van het spel en de werkelijkheid niet uit. Gardner blijft in zijn kunsteducatie te veel hangen op de uiterlijke verschijningsvorm. Piaget schuift echter in zijn cognitieve theorie de hypothese naar voren dat kinderen door middel van het symbolisch spel situaties uit de realiteit op een veilige manier

¹⁴ Van Risseghem, "Kinderspelen In Algerie," 41.

¹⁵ Bill Roper en David Davis, "Howard Gardner: knowledge, learning and development in drama and arts education," *Research in drama* 5, nr. 2 (2000): 220.

¹⁶ Ibid., 228.

¹⁷ Ibid., 229.

¹⁸ Van Risseghem, "Kinderspelen In Algerie," 44.

herbeleven.¹⁹ Hij noemt de herbeleving veilig omdat het spel draait rond de verlangens en behoeftes van het kind en niet rond het aanpassen van het kind aan de volwassen werkelijkheid.²⁰

Ook in andere artikels wordt de cognitieve theorie van Piaget veelvuldig en op erg verscheiden wijze gelinkt aan het educatieve theater binnen de schoolse context. Zo wordt drama gebruikt als een medium om theoretische vakken op een minder abstract niveau te onderwijzen. Men stelt immers voorop dat kinderen beter informatie oppikken in een concrete situatie dan binnen een abstracte klascontext.²¹ Piaget kan beschouwd worden als de grondlegger van deze denkpijpe omdat hij met zijn fasetheorie stelt dat men pas in de pubertijd op een abstracte manier leert denken.²² Omwille van praktische moeilijkheden is het echter vaak niet mogelijk om kinderen in een concrete situatie kennis te laten opdoen. Om dit probleem te overbruggen kan men drama in de klascontext inzetten, een doen-alsof wereld oproepen om zo het abstracte gehalte van de leerstof te verminderen. De leerkracht speelt hierin een centrale rol: hij moet een levendige verbeeldingswereld oproepen en tegelijkertijd voldoende cognitieve structuur garanderen.²³ Uit het onderzoek bleek vervolgens dat kinderen die de leerstof in een doen-alsof wereld aangeboden kregen beter presenteren dan kinderen die het lesmateriaal in de klassieke klassikale context moesten verwerken.²⁴ Piaget zijn strikte cognitieve ontwikkelingspad naar abstract denken heeft een praktische implicatie voor het kindertheater. Bepaalde complexe cognitieve en morele concepten vatten jongeren pas in hun late tienerjaren. Dat heeft tot gevolg dat de complexiteit van een personage pas dan ten volle gevat kan worden. Volgens Piaget zijn theorie zijn lagere school kinderen bijgevolg niet in staat om een personage met diepgang te ontwikkelen en te spelen.²⁵

¹⁹ Jean Piaget, Bärbel Inhelder en Frank De Graaff, *De psychologie van het kind* (Rotterdam: Lemniscaat, 1972), 62.

²⁰ Ibid., 60.

²¹ Christopher Andersen, "Learning in 'as-if' worlds: cognition in drama in education," *Theory into practice* 43, nr. 4 (2004): 283.

²² Nevine A. Yassa, "High school involvement in creative drama," *Research in Drama Education* 4, nr. 1 (1999): 47.

²³ Andersen, "Learning in 'as-if' worlds," 284.

²⁴ Ibid., 285.

²⁵ Jeffrey Sweet, "Playwright's Corner: Age and creative abilities," *Back Stage* 45, nr. 3 (2004): 34.

Echter, niet iedereen is enthousiast over Piaget zijn bijdrage aan (educatief) drama. Een aantal auteurs halen aan dat zijn visie te beperkend is. Een voorbeeld hiervan is Lily Thom, zij gebruikte in haar onderzoek danseducatie om kinderen in de kleuterklas het verband te leren tussen lichamelijke ervaringen en de abstracte concepten van emotie.²⁶ Zij hekelt hierbij Piaget zijn ontoereikende visie waarin hij stelt dat de fysieke acties van kleuters in hun omgeving in direct verband staan met hun cognitieve ontwikkeling.²⁷ Volgens haar mag hierbij de rol van emoties niet onderschat worden. Emoties beïnvloeden het cognitieve informatieverwerkingsproces van het kind en ze spelen zelfs een belangrijke rol bij het maken van rationele beslissingen.²⁸ Thom haalt in haar paper het Piagetiaans verband tussen het lichamelijke en cognitieve onderuit door het lichamelijke in verband te brengen met het emotionele. Het is echter niet zo dat Piaget niets vermeldt over emoties. In zijn analyse van het symbolische spel vermeldt hij dat dit type spel er toe leidt dat kinderen cognitief en emotioneel een evenwichtstoestand kunnen bereiken.²⁹ We moeten wel erkennen dat Piaget tekort schiet om een dieper inzicht te bieden in dansexpressie, hoewel hij de fysieke exploratie van het jonge kind heeft opgenomen in zijn ontwikkelingstheorie.

Woodson levert op zijn beurt kritiek op Piaget zijn constructie van de ontwikkeling van het kind. Het wordt, volgens hem, voorgesteld als een evolutionaire ontwikkeling naar de complexe en rationele volwassene. Men creëert hierdoor een waardeoordeel die volwassenen hoger inschat dan kinderen.³⁰ Deze redenering is echter te kort door de bocht, want Piaget stelt duidelijk dat kinderen niet ‘dommer’ zijn, maar op een unieke manier denken en omgaan met de wereld.³¹ Woodson koppelt vervolgens dit ontwikkelingsmodel aan de verhouding tussen de expressievorm drama en theater, waarbij men drama expressie vaak beschouwt als een minderwaardige voorloper van het klassieke theater.³² Woodson voert hiertegen een betoog en wil ze een gelijkwaardig statuut geven.³³

²⁶ Lily Thom, "From simple line to expressive movement: the use of creative movement to enhance socio-emotional development in the preschool curriculum," *American journal of dance therapy* 32, nr. 2 (2010): 101.

²⁷ Ibid., 102.

²⁸ Thom, "From simple line to expressive movement," 103.

²⁹ Piaget, Inhelder en De Graaff, *De psychologie van het kind*, 60.

³⁰ Stephani E. Woodson, "(Re)conceiving creative drama: an exploration and expansion of American metaphorical paradigms," *Research in drama education* 4, nr. 2 (1999): 204-205.

³¹ Crain, *Theories of development: Concepts and applications*, 74.

³² Woodson, "(Re)conceiving creative drama," 205.

³³ Ibid., 212.

Samenvattend kan er gesteld worden dat Piaget binnen zijn cognitieve ontwikkelingstheorie een speltheorie heeft ontwikkeld. Vanuit zijn observaties onderscheidt hij hierbij het symbolisch spel, dat voornamelijk tot doel heeft de werkelijkheid aan te passen aan de eigen verbeeldingswereld, van het gereguleerd spel, waarbij het socialiseren van het kind centraal staat. Hierbij lijkt het symbolisch spel de meeste toepassingswaarde te hebben voor het theater met kinderen. Piaget zijn opvattingen worden het vaakst toegepast op educatief theater, waarbij drama als een middel wordt gepercipieerd om schoolse kennis in een minder abstracte context op te doen. Dit hoeft geen verbazing op te wekken, aangezien zijn theorie in teken staat van de cognitieve ontwikkeling van het kind. Wanneer we echter naar het domein van professioneel theater met kinderen en dans- en theaterexpressie overgaan lijken zijn opvattingen ontoereikend te zijn.

1.2 Vygotsky

Lev Vygotsky (1934-1987) is bekend geworden met zijn socioculturele theorie. Deze theorie tracht te verklaren hoe cultuur wordt overgedragen van de ene op de andere generatie.

Vygotsky vat cultuur op als een ruim begrip. Daaronder vallen zowel de waarden, overtuigingen, gewoontes als vaardigheden van een sociale groep. Het cruciale element voor cultuuroverdracht is sociale interactie (een overkoepelende term die zowel slaat op dialogeren als samenwerken) met leden uit de sociale groep die meer kennis hebben dan jezelf. Dit heeft tot gevolg dat er in elke cultuur exclusieve vaardigheden worden ontwikkeld en doorgegeven omdat iedere cultuur belang hecht aan unieke taken.³⁴

Vygotsky's theorie vertoont een aantal overeenkomsten met deze van Piaget. Zo gaat ook hij ervan uit dat het kind een actief lerend wezen is. Vygotsky stelt immers dat kinderen de educatieve dialogen met hun opvoeders internaliseren om later zichzelf of leeftijdsgenoten toe te spreken tijdens het uitvoeren van een taak. Bovendien volgt Vygotsky (deels) Piaget zijn afgebakend stadiaprincipe, maar hij voegt hier ook een continue ontwikkeling aan toe. Hiermee komt hij tegemoet aan de voornaamste kritiek op het model van Piaget.³⁵ Een opvallend verschil met Piaget zijn stadiatheorie is dat Vygotsky dit niet louter koppelt aan de leeftijd van het kind, maar ook aan de maatschappelijke eisen die aan kinderen van verschillende leeftijden worden gesteld. Hierbij zien we duidelijk naar voren komen hoe Vygotsky de impact van de omgeving integreert in zijn theorie.³⁶ Er zijn echter ook een aantal fundamentele verschillen tussen beiden. Beiden nemen de cognitieve ontwikkeling op in (een deel van) hun onderzoek. Vygotsky stelt dat dit cultureel bepaald is en is van mening dat de natuurlijke vastgelegde structuur van Piaget te eenzijdig is.³⁷ Een tweede belangrijk verschil is dat Vygotsky grote waarde hecht aan leerprocessen waarmee kinderen de overgang naar het volgende stadia maken. Piaget hecht hier geen belang aan omdat zijn interesse uitgaat naar de onderliggende structuurkenmerken van het denken.³⁸

³⁴ Berk, *Development through lifespan*, 24.

³⁵ *Ibid.*, 24.

³⁶ Verhofstadt-Denève, Vyt en Van Geert, *Handboek ontwikkelingspsychologie*, 310.

³⁷ Franz J. Mönks en A.M.P. Knoers, *Ontwikkelingspsychologie: inleiding tot de verschillende deelgebieden* (Nijmegen: Dekker en van de Vegt, 1998), 14.

³⁸ Verhofstadt-Denève, Vyt en Van Geert, *Handboek ontwikkelingspsychologie*, 307.

Net als Piaget heeft Vygotsky zijn opvattingen over spel neergeschreven binnen een ruimere ontwikkelingstheorie. Hij tracht om het spelen op een zorgvuldige manier te definiëren. Zo verzet hij zich tegen de vaak voorkomende opvatting dat spel een activiteit is die kinderen plezier schenkt. Dit is enkel het geval indien het kind de activiteit en het resultaat ervan leuk vindt. Vygotsky stelt daarom voor om het spel te benaderen als een activiteit die gestoeld is op bepaalde noden die het kind zal trachten te bevredigen tijdens het spel. Deze noden zijn bovendien van uitermate belang om de overgang van het ene naar het andere ontwikkelingsstadium te bewerkstelligen.³⁹ Hier valt al een eerste verschil op met Piaget die vindt dat spel vooral belangrijk is voor de ontwikkeling *binnen één* stadium.

De belangrijkste spelvorm die Vygotsky in zijn theorie behandelt is het *imaginaire spel*. Dit beschouwt hij als een overkoepelende categorie voor verschillende speltypes. Hiernaast zal hij ook een tweede spelvorm onderscheiden: *het taalspel*. Hieronder gaan we dieper in op beide vormen.

Het eerste type spel noemt Vygotsky *het imaginaire spel*. Dit type spel observeert hij bij kinderen vanaf drie jaar. Hun behoeften en verlangens worden complexer, waardoor het kind genoodzaakt is om een doen-alsof wereld binnen te treden om zo zijn onmogelijke wensen te realiseren. Deze doen-alsof wereld noemt Vygotsky spel.⁴⁰ Een belangrijke observatie die hij hierbij maakt is dat kinderen vanaf dan niet enkel meer reageren op de visuele en fysieke omgeving, maar ze zijn nu ook in staat om te handelen naar de betekenis van een situatie. Een bezemsteel wordt bijvoorbeeld een paard.⁴¹ Hiermee maakt hij een gelijkaardige observatie als Piaget met zijn symbolisch spel. Het is bovendien opvallend dat beide dit type spel binnen een gelijkaardige leeftijdscategorie plaatsen. Het doen-alsof-spel heeft volgens Vygotsky drie functies. Ten eerste creëren kinderen een imaginaire gebeurtenis, vervolgens neemt elk kind een rol op waarnaar het zal handelen en tenslotte zullen ze specifieke regels volgen die bepaald worden door de rol die ze hebben opgenomen.⁴² Ook Piaget wees op het feit dat kinderen in deze fase van de ontwikkeling beginnen te experimenteren met rollen.

³⁹ Lev Vygotsky en Michael Cole, *Mind in society: The development of Higher Psychological processes* (Cambridge: Harvard University Press, 1978), 92-93.

⁴⁰ *Ibid.*, 93.

⁴¹ *Ibid.*, 97.

⁴² Alex Kozulin, *Vygotsky's Educational Theory In Cultural Context* (Cambridge: Cambridge university press, 2003), 161.

Een belangrijke observatie is dat Vygotsky stelt dat er in het doen-alsof spel van kinderen een evolutie waar te nemen is. In het imaginaire spel speelt het kind in het begin voornamelijk situaties na die dicht bij de realiteit liggen en waarbij de spelregels eerder van verborgen aard zijn.⁴³ Een voorbeeld hiervan is dat het kind zich inbeeldt dat zij de moeder is van de pop en hierdoor zal zij de impliciete regels die verbonden zijn aan het ouderlijk gedrag overnemen.⁴⁴ Dit type spel noemt hij *sociaal-dramatisch spel*. Dit zal op zijn beurt evolueren naar een soort spel waarbij de regels duidelijk en open zijn, maar waarbij de imaginaire situatie van verborgen aard is. Dit wordt *puur spel* genoemd. Een voorbeeld hiervan is schaken. De regels van het spel zijn duidelijk vastgelegd. Bovendien creëren deze regels een imaginaire situatie: de pionnen mogen enkel op specifieke wijze bewegen.⁴⁵ Naarmate het kind verder staat in zijn ontwikkeling zullen er meer expliciete regels verschijnen in het spel. Regels die bovendien van een striktere aard zijn. Ze gaan alsmaar meer toewijding eisen van het kind tot op het punt dat kinderen een spel zonder regels als ‘saai’ gaan beschouwen.⁴⁶ Vygotsky vindt het idee dat kinderen vrij zijn in hun spel een fabel. Door het steeds belangrijker worden van regels moeten kinderen hun impulsiviteit leren onderdrukken en bovendien moeten ze omgaan met een strikte controle van hun leeftijdsgenoten.⁴⁷

Als we hierbij de vergelijking maken met Piaget kunnen we stellen dat ze beiden dezelfde soorten spel observeren bij kinderen, namelijk het doen-alsof-spel en spel met regels. Een opvallend verschil is dat Piaget dit ziet als twee strikt onderscheiden types spel die verschijnen in verschillende, sterk afgebakende, ontwikkelingsstadia. Vygotsky plaatst beide soorten spel onder de categorie van het imaginaire spel, en ze lopen spontaan in elkaar over naarmate het kind ouder wordt.

Vervolgens onderscheidt Vygotsky een tweede categorie van spel, naast de hierboven beschreven doen-alsof-spelen, namelijk *het taalspel*. Dit type spel zien we niet bij Piaget verschijnen. Naast het spelen met objecten en met andere kinderen, spelen kinderen volgens Vygotsky ook met taal. Het is een activiteit die inherent verbonden is met het kinds zijn en bereidt het kind voor op het volwassen leven. Binnen deze categorie onderscheidt Vygotsky

⁴³ Vygotsky en Cole, *Mind in society*, 103.

⁴⁴ Vygotsky en Cole, *Mind in society*, 94-95.

⁴⁵ *Ibid.*, 94-95.

⁴⁶ *Ibid.*, 103.

⁴⁷ Kozulin, *Vygotsky's Educational Theory In Cultural Context*, 147.

op zijn beurt drie verschillende types van taalspel. Ten eerste hebben we het *eenzaam spel*, het type spel dat verschijnt wanneer het kind alleen is. Vervolgens hebben we het *sociaal contact spel*, hierbij is de aanwezigheid van de andere vereist maar is er geen interactie. Tenslotte is er het *sociaal spel*, en hierbij zijn interacties met een ander wel onontbeerlijk.⁴⁸

1.2.1 Stand van zaken in de literatuur: hoe wordt Vygotsky toegepast op kindertheater?

Net zoals bij Piaget wordt Vygotsky zijn theorie frequent gelinkt aan educatief theater met kinderen. Echter, de manier waarmee zijn theorie wordt toegepast verschilt van Piaget zijn cognitieve benadering, zoals rijkelijk wordt geïllustreerd door Roper en Davis. Ze passen de socioculturele theorie van Vygotsky toe op dezelfde educatief drama situatie waarbij we al eerder Gardner en Piaget bespraken. Net als Gardner focust Vygotsky zich op het proces van het drama: kinderen leren te participeren in de voorstelling en ontdekken het tekensysteem dat inherent verbonden is met theater. Vygotsky onderscheidt hiernaast echter nog een tweede drama proces: de kinderen worden in een concrete rol gezet en moeten van hieruit, in een doen-alsof wereld, met een concreet probleem aan de slag.⁴⁹ Het kind gebruikt de fictieve drama wereld om te reflecteren over de objectieve wereld. Hij is immers van mening dat er een wereld bestaat, los van het tekensysteem van de mens, en dat die wereld gelijktijdig bestaat met de doen-alsof wereld waardoor reflectie mogelijk is. Kinderen kunnen door middel van drama alternatieve oplossingen verkennen en de gevolgen ervan onderzoeken.⁵⁰ Hij legt bijgevolg meer nadruk op de praktijk van het theater en stelt dat drama bijdraagt tot kennis over de objectieve wereld.⁵¹ Dit tweede proces wordt door Gardner niet erkend. Een tweede voorbeeld waarin Vygotsky zijn socioculturele theorie wordt toegepast is alweer in een klassituatie. Kinderen trachten de vaardigheid ‘kritisch lezen’ door middel van drama onder de knie te krijgen. Ze volgen hierbij Vygotsky zijn standpunt dat drama een actieve leercontext aanbiedt om kinderen een gedeelde grond van kennis aan te bieden.⁵² Piaget neemt hier een gelijkaardig standpunt in: kinderen leren beter in een concrete context.⁵³ Door

⁴⁸ Ibid., 355.

⁴⁹ Roper en Davis, “Howard Gardner,” 230.

⁵⁰ Ibid., 231.

⁵¹ Ibid., 232.

⁵² David Montgomerie en Jane Ferguson, “Bears don't need phonics: An examination of the role of drama in laying the foundations for critical thinking in the reading process,” *Research in drama education* 4, nr. 1 (1999): 13.

⁵³ Yassa, “High school involvement in creative drama,” 47.

middel van drama kruipen de kinderen collectief in de fictieve wereld van het boek en verkennen ze als het ware in levende lijve de personages en de problemen waarmee ze geconfronteerd worden. Het verschil met Piaget is dat Vygotsky een grotere nadruk legt op de inhoudelijke aspecten van het drama. Na de dramasessie worden bijgevolg de verschillende strategieën van de kinderen besproken en geanalyseerd. Hierdoor krijgen de kinderen meer inzicht in welke aanpak efficiënt is om problemen op te lossen en welke niet.⁵⁴ In een kritische reactie op dit artikel wordt expliciet de link gelegd met Vygotsky zijn speltheorie. Hij stelde dat: “*A child greatest achievements are possible in play.*”⁵⁵ In het *imaginaire spel* kan het kind, door middel van een rollenspel, zijn verlangens koppelen aan de fictionele versie van zichzelf, aan hun rol in het spel of aan de spelregels. Hij ontwikkelt op deze manier een krachtig model waarin de gevoelens, gedachten, verlangens en de wil om regels te volgen versmelten tijdens het doen-alsof.⁵⁶ Dit inzicht wordt vervolgens gebruikt om het oorspronkelijke artikel te bekritisieren. Drama kan inderdaad bijdragen aan de kritische leesvaardigheden van kinderen, maar dan mag het rollenspel niet de overhand nemen door eindeloos weg te meanderen. Het drama moet een verband blijven tonen met het oorspronkelijke boek opdat de kinderen hierin een dieper inzicht kunnen verwerven.⁵⁷ Tenslotte wordt Vygotsky zijn socioculturele theorie ook toegepast op de opleiding van theatermakers in spe. Hij is immers van mening dat kennis wordt overgebracht door te leren van iemand die meer weet van een bepaald domein. Bijgevolg pleit hij voor een arbeidsintensief mentorproces waarbij kennis van generatie op generatie wordt doorgegeven.⁵⁸

We kunnen besluiten dat hoe het kind zich verhoudt in spel in direct verband staat met hoe het kind opgaat in het drama. In beide spelen de on vervulde verlangens van het kind een centrale rol in de doen-alsof wereld. Vygotsky zijn socioculturele blik op spel maakt dat hij op een andere manier dan Piaget wordt toegepast op (educatief) theater. De ruimere context wordt steeds bij het drama betrokken en bij het educatief theater staan reflectie en het leggen van

⁵⁴ Montgomerie en Ferguson, “Bears don’t need phonics,” 15-16.

⁵⁵ David Lewis, “Come back to the text, Shirley. A response to ‘bears don’t need phonics: An examination of the role of drama in laying the foundations for critical thinking in reading,’” *Research in drama education* 4, nr.2 (1999): 251.

⁵⁶ Ibid., 251.

⁵⁷ Ibid., 252.

⁵⁸ Jeanne Klein, “Teaching Theatre Today: Pedagogical Views of Theatre in Higher Education,” *Theater Topics* 17, nr. 2 (2007): 169.

verbanden naar de objectieve wereld centraal. Van daaruit is het niet onlogisch dat Vygotsky voornamelijk in verband wordt gebracht met educatief theater en amper met andere vormen van kindertheater. Zijn overkoepelende theorie draait immers rond (culturele) kennisoverdracht.

1.3 Vermeer

Vermeer kunnen we situeren binnen een meer recente ontwikkelingspsychologische benadering van spel, namelijk de fenomenologie. Deze onderscheidt zich van de benaderingswijze van Piaget en Vygotsky doordat ze weigert spel binnen een overkoepelde ontwikkelingstheorie te plaatsen.⁵⁹ Volgens fenomenologen zou Piaget stellen dat het voornaamste doel van spel de intellectuele ontwikkeling van het kind is.⁶⁰ In die speltheorieën, die deel uitmaken van een ruimere ontwikkelingsvisie, wordt er volgens de fenomenologische stroming iets belangrijks over het hoofd gezien, met name: “*De bijzondere zijnswijze van het kind in het spel of het hoe van het spel*”⁶¹ Zij gaan zich bijgevolg toeleggen op het beschrijven van hoe spel zich voordoet in de werkelijkheid.⁶² Hierbij wordt er voornamelijk gefocust op onderzoek rond hoe het kind speelt. Elk kind speelt op zijn eigen unieke manier en in zijn spel geeft hij zijn eigen visie op de wereld weer.⁶³ Een van de belangrijkste observaties die deze benaderingswijze maakte, is dat het kind in zijn doen-alsof-spel spontaan de grenzen en regels uit de realiteit aanvaardt.⁶⁴

Binnen de fenomenologische spelbenadering staat de theorie van Vermeer centraal. Hij vertrekt vanuit het idee dat kinderen in spel een relatie aangaan met de omgeving. Hierdoor kan men als volwassene de spelbeleving niet op een louter passieve wijze observeren, maar moet men actief de speelwereld van het kind binnentreden.⁶⁵ Hierbij zien we al een belangrijk onderscheid met Piaget en Vygotsky. Omdat ze spel op een wetenschappelijke manier onderzoeken ontkoppelen ze het van de concrete situatie waarin spel zich voordoet.⁶⁶ Spel is echter, volgens de fenomenologie, de manier bij uitstek waarop het kind de -nog onbekende- wereld verkent.⁶⁷ Spel heeft de wereld van alledag nodig om zich ertegen te

⁵⁹ Johan De Bruycker, “Proeve tot studie naar de invloed van de creatieve bewegingsexpressie op de persoonlijkheid van kinderen tussen 10 en 12 jaar” (doc. Diss., Universiteit Gent, 1973), bijlage 7.

⁶⁰ Ibid., bijlage 12.

⁶¹ Ibid., bijlage, 16.

⁶² Ibid., bijlage, 7.

⁶³ Ibid., bijlage, 17.

⁶⁴ Ibid., 40.

⁶⁵ Hilde Van Amelsvoort et al., *Spelend ontwikkelen: Een inventaris van spelmogelijkheden en vormen van spelbegeleiding voor verstandelijk gehandicapten* (Assen: Koninklijke van Gorcum, 2005), 9.

⁶⁶ E.A.A. Vermeer en Martinus Jan Langeveld, *Spel en spelpedagogische problemen* (Utrecht: Bijleveld, 1968), 13-14.

⁶⁷ Johannes Linschoten, Martinus Jan Langeveld en Philipp Abraham Kohnstamm, *Inleiding in de psychologie* (Groningen: Wolters, 1955), 221.

kunnen ontwerpen.⁶⁸ Ook Piaget en Vygotsky erkennen de impact van de dagelijkse realiteit op het spel van kinderen. Zo merkte Piaget op dat kinderen complexe gebeurtenissen verwerkten in de veilige context van hun spel. De fenomenologie neemt echter de relatie tussen spel en werkelijkheid op als een van haar kernprincipes. Bovendien gaat deze spelbenadering niet uit van een fasetheorie, zoals onder andere Piaget. Zij vatten spel op als een existentiële relatie: het spel blijft op zich gelijk, maar het zal zich gaan differentiëren als het kind ouder wordt.⁶⁹

Vermeer onderscheidt vier vormen van spel. De eerste vorm is *de speelwereld als illusieve wereld*, welke de meest voltooide en gedifferentieerde vorm van spelen is. Het kind creëert een eigen verbeeldingswereld, waarbinnen het een verhaal speelt. De tweede vorm is *de speelwereld als esthetische wereld*, waarbij het kind op een vormende en bouwende manier omgaat met het speelgoed. De derde soort die Vermeer onderscheidt is *de speelwereld als hanteerbare wereld* waarbij het kind speelgoed exploreert zonder dat het spel zich openbaart. Tenslotte, de minst gedifferentieerde categorie is *de speelwereld als lichamelijke wereld*. Het kind verkent de wereld rondom zich op een zintuigelijke wijze.⁷⁰ Deze vormen van spel zal Vermeer niet koppelen aan specifieke leeftijdsgroepen. Elke vorm van spel kan bijgevolg binnen elke leeftijdsfase plaatsvinden. Bovendien kunnen deze verschillende spelwerelden elkaar afwisselen tijdens één speelsessie. Men verwacht wel, dat naarmate het kind ouder wordt, het voltooide spel meer overgewicht zal hebben.⁷¹ Dit staat in scherp contrast met de strikt gehanteerde fasetheorie van Piaget. Tenslotte zal Vermeer bij elk type spel beschrijven op welke specifieke wijze de speelwereld doorbroken kan worden.⁷² Ook dit kan als vernieuwend beschouwd worden aangezien de andere theorieën de klemtoon leggen op het ontstaan en het verloop van een speelsessie.

De meest voltooide vorm van spel is *de speelwereld als illusieve wereld*. Hierin gaat het kind objecten uit de alledaagse leefwereld omvormen tot een verbeeldingswereld. De pantoffel wordt de auto en de stoel de tunnel.⁷³ Hierbij is er sprake van een dubbelzinnigheid. De

⁶⁸ Vermeer en Langeveld, *Spel en spelpedagogische problemen*, 31.

⁶⁹ Vermeer en Langeveld, *Spel en spelpedagogische problemen*, 22.

⁷⁰ Van Amelsvoort et al., *Spelend ontwikkelen*, 10.

⁷¹ Vermeer en Langeveld, *Spel en spelpedagogische problemen*, 148-149.

⁷² Ibid., 148.

⁷³ Ibid., 34.

voorwerpen uit het dagelijkse leven krijgen een extra betekenislaag, maar tegelijkertijd wordt de alledaagsheid niet verworpen. Met andere woorden, het kind weet dat zijn spel niet echt is, maar “bijna echt” is.⁷⁴ In zijn speelwereld zijn dingen mogelijk die in de echte wereld niet gerealiseerd kunnen worden. In de verbeelding van het kind kan het paard vliegen. Spel gaat echter verder dan de loutere verbeelding, een actie-element is onmisbaar. Bijgevolg, zo argumenteert Vermeer, wordt spel mede opgebouwd door elementen uit de alledaagse werkelijkheid.⁷⁵ Deze fungeert steeds als achtergrond voor de speelwereld van het kind. Een voorbeeld hiervan is dat het kind beseft dat hij speelt.⁷⁶ Doch valt de spelwereld nooit samen met de alledaagse wereld, doordat deze laatst vermelde gedetermineerd wordt door algemene geldigheden: alles kent een vaste afloop. In de werkelijkheid gaat het niet om de dingen op zich, maar om hetgeen wat wij van de dingen verwachten. In de speelwereld draait het daarentegen om de verrassingselementen, die paradoxaal genoeg wel beantwoorden aan de verwachtingen van het kind.⁷⁷

Zoals eerder aangegeven beschrijft Vermeer per spel type hoe de speelwereld verstoord kan worden. Bij *de speelwereld als illusieve wereld* kan dit zich op twee manier voltrekken. Een eerste stoorzender is de alledaagse wereld die de dubbelzinnige positie van spel afwijst.⁷⁸ Bijvoorbeeld, een kind dat zich bezighoudt met het maken van vormelijke composities met speelgoed waarbij het een groot belang hecht aan ‘net echt’ zijn.⁷⁹ Een tweede manier waarop dit kan gebeuren is een werkelijkheid die ophoudt met het fungeren als achtergrond voor het spel.⁸⁰ Het kind laat zich zodanig meeslepen met het verhaal, waardoor de werkelijkheid wordt losgelaten. Het spel krijgt een dromerig karakter en het actiegehalte vervaagt.⁸¹ Vermeer komt tot de volgende conclusie: “*Het spel heeft zijn grenzen, die noch naar de kant van de werkelijkheid, noch naar de kant van de verbeelding kan worden doorgetrokken.*”⁸² De speelwereld wordt langs twee zijden begrensd, het is een tussengebied tussen werkelijkheid en verbeelding.

Dit type spel wordt zowel door Piaget als Vygotsky beschreven. Echter, bij hen wordt het

⁷⁴ Ibid., 36.

⁷⁵ Vermeer en Langeveld, *Spel en spelpedagogische problemen*, 37.

⁷⁶ Ibid., 39.

⁷⁷ Ibid., 40-42.

⁷⁸ Ibid., 44.

⁷⁹ Ibid., 80.

⁸⁰ Ibid., 47.

⁸¹ Ibid., 79.

⁸² Ibid., 52.

doen-alsof spel niet gezien als de meest volmaakte vorm van spel, aangezien beide aangeven dat het spel met regels de volgende stap in de ontwikkeling is. Een tweede opmerkelijk verschil is dat Piaget en Vygotsky uitvoerig bespreken hoe het kind in doen-alsof spel een rol leert spelen en lezen. Vermeer lijkt hieraan voorbij te gaan en focust zich voornamelijk op de relatie tussen de speelwereld en de werkelijke wereld. Dit is op zijn beurt iets waar Piaget en Vygotsky amper oog voor hadden, zij focussten zich op het spel van het kind zonder hierbij de relatie met de werkelijke wereld steeds expliciet te evalueren.

De tweede speelwereld die Vermeer bespreekt is de *speelwereld als esthetische wereld*. Deze term gebruikt hij als een verzamelnaam voor drie soorten spelgedragingen: spelend bouwen, spelend ordenen en spel met spelregels. De gemeenschappelijke factor tussen deze drie spelvormen is een gebrek aan verhalende of thematische elementen.⁸³ Spelend bouwen verwijst naar een type spel waarin het kind iets creëert zonder dat het zijn bedoeling was om echt iets te maken. Achteraf kan het kind hier wel een betekenis aan toeschrijven. Men zou het kunnen beschouwen als een soort improvisatie. Het kind kan van hieruit makkelijk overgaan naar het doelgericht bouwen en omgekeerd.⁸⁴ De tweede spelvorm die onder de *speelwereld als esthetische wereld* valt is spelend ordenen. Het groeperen van speelgoed kan echter ook voorkomen in *de speelwereld als illusieve wereld* maar daar gebeurde dit met een andere intentie: de objecten worden omwille van hun betekenis samengevoegd tot een zinvol geheel. Nu gebeurt er echter iets anders: objecten worden bij elkaar geplaatst omwille van een esthetische blik. Met andere woorden, men plaatst ze louter bij elkaar omwille van hun uiterlijke verschijningsvorm.⁸⁵ Tenslotte plaatst Vermeer ook spel met regels onder deze categorie. Dit type spel kent volgens hem een duidelijke begrenzing, waardoor het vaak gespeeld wordt door kinderen die zich niet innig verbonden voelen met de speelwereld.⁸⁶ Spel met regels komt ook prominent naar voren binnen de speltheorie van zowel Piaget als Vygotsky. Beiden zien het, in tegenstelling tot Vermeer, als een meer ontwikkelde vorm van spel waarbij de spelregels een rol spelen in het socialisatieproces. Deze functie zal Vermeer echter niet uitlichten, aangezien zijn spelopvattingen niet binnen een ruimer ontwikkelingsperspectief worden geplaatst. *De speelwereld als esthetische wereld* kan op zijn

⁸³ Vermeer en Langeveld, *Spel en spelpedagogische problemen*, 90, 105.

⁸⁴ Ibid., 85-86.

⁸⁵ Ibid., 91.

⁸⁶ Ibid., 100.

beurt doorbroken worden als doelgerichtheid, orde en norm overheersen waardoor er geen ruimte overblijft voor spel.⁸⁷

De derde speelwereld noemt Vermeer *de speelwereld als hanteerbare wereld*. Hierin treedt het kind louter in ontmoeting met de speelwereld, zonder dat dit met een uitwisseling gepaard gaat.⁸⁸ Vermeer noemt dit type spel voor-thematisch omdat het kind hierbij zijn verbeelding niet aanspreekt. Bijgevolg krijgt het spel een oppervlakkig karakter. Zo gaat het kind geen verbeelde situatie ontwerpen waarbinnen het spel zich afspeelt. Dit spel draagt het potentieel in zich om de inleiding vormen op een meer illusieve vorm van spelen.⁸⁹ Een voorbeeld van dit type spel is het spelend groeperen. Hierbij worden objecten omwille van hun gebruiksvoorwerpelijk verband bij elkaar geplaatst.⁹⁰ Dit staat in contrast met het spelend ordenen, waar voorwerpen omwille van hun esthetische kwaliteiten bij elkaar worden geplaatst, en illusief groeperen, waarbij de verbeelding aan de objecten wordt gekoppeld. Spelend groeperen kan doorbroken worden wanneer het kind de dubbelzinnige positie van het spel opheft en de voorwerpen enkel in hun gebruiksvoorwerpelijke functie hanteert.⁹¹

Tenslotte noemt Vermeer de meest impliciete vorm van spel *de speelwereld als lichamelijke wereld*. Hierbij staat de tastzin centraal, via aanraking wordt de nabije wereld verkend. Er wordt hierbij echter niets vormends gecreëerd, wat wel het geval was bij *de speelwereld als esthetische wereld*. Het gaat hier puur om de relatie die met het materiaal wordt aangegaan.⁹² Dit type spel kan expressief overkomen, doch heeft het kind niet de intentie om iets weer te geven.⁹³ De speelwereld als lichamelijke wereld kan doorbroken worden wanneer het spel vervalt in een driftmatig – lichamenlijk – verlangen.⁹⁴

Naast zijn analyse van spel neemt Vermeer de tijd om zijn mening over de relatie tussen spel en kunst te delen. Hij stelt dat kunst enkel zijn oorsprong in spel zou kunnen vinden wanneer er een “*wezenlijke overeenkomst is tussen spel en kunst*”.⁹⁵ Hij is echter van mening dat er

⁸⁷ Ibid., 150.

⁸⁸ Ibid., 106.

⁸⁹ Vermeer en Langeveld, *Spel en spelpedagogische problemen*, 108.

⁹⁰ Ibid., 109.

⁹¹ Ibid., 122.

⁹² Ibid., 126.

⁹³ Ibid., 138.

⁹⁴ Ibid., 147.

⁹⁵ Ibid., 88.

slechts een oppervlakkige verwantschap bestaat tussen beide.⁹⁶ Hij vermeldt dit in zijn analyse van *de speelwereld als esthetische wereld* om te beargumenteren dat dit type spel echt spel is en niets anders. Deze observatie geeft ons de kans om een belangrijke zijnoot bij zijn uitspraak te plaatsen. Hoewel hij de brede en algemene term ‘spel’ gebruikt, kadert deze uitspraak enkel binnen een specifieke vorm van spel. Ten tweede praat hij over ‘kunst’ en doet hij geen expliciete uitspraken over theater of dans. Aangezien beide expressies een beroep doen op de verbeelding en het lichaam van het kind zouden we hen kunnen koppelen aan *de speelwereld als illusieve wereld* en aan *de speelwereld als lichamelijke wereld*. Bij deze laatst vernoemde vermeldt hij wel dat het kind niet de bedoeling heeft om iets weer te geven. Dit staat in verband met wat de kinderen uit de twee casussen van de thesis aanhaalden tijdens het interview. Zij vermelden dat de repetities voornamelijk bestaan uit improvisaties en de voorstelling pas ontstaat als de volwassen theatermaker selecteert, betekenis geeft en samenvoegt.

1.3.1 Stand van zaken in de literatuur: hoe wordt Vermeer toegepast op kindertheater?

In de recente literatuur zijn er tot heden nog geen expliciete verbanden gelegd tussen Vermeer en kindertheater. Desalniettemin kunnen we een aantal onderzoekspapers koppelen aan de fenomenologische speltheorie van Vermeer. Een eerste behandelt dans/bewegingstherapie. Hier beschouwt men bewegen als een non-verbale vorm van expressie en communicatie. Kinderen leren de wereld kennen door middel van hun eigen lichamelijke acties.⁹⁷ In Vermeer zijn speltheorie is de exploratie van de nabije omgeving het centrale doel in *de speelwereld als lichamelijke wereld*.⁹⁸ Hierdoor ontstaat er een opmerkelijk verband tussen het uitgangspunt van bewegingstherapie en Vermeer. In danstherapie zal vervolgens de andere, namelijk de psycholoog, een betekenis koppelen aan de lichamelijkeheid.⁹⁹ Hiermee gaan ze mee in de redenering van Vermeer dat het kind niet de bedoeling heeft om iets weer te geven. Hij uit louter zijn eigen lichamelijkeheid in relatie tot de dagelijkse werkelijkheid.¹⁰⁰ Iets gelijkaardigs blijkt ook uit de interviews die afgenomen werden in het kader van deze thesis,

⁹⁶ Ibid., 88.

⁹⁷ Sabine Koch en Diana Fischman, “Embodied enactive dance/movement therapy,” *American Journal of dance therapy* 33, nr. 1 (2011): 59.

⁹⁸ Vermeer en Langeveld, *Spel en spelpedagogische problemen*, 126.

⁹⁹ Koch en Fischman, “Embodied enactive dance/movement therapy,” 60.

¹⁰⁰ Vermeer en Langeveld, *Spel en spelpedagogische problemen*, 138.

waarbij het kind zijn lichamelijke uit en de regisseur hieraan een betekenislaag toevoegt. Een tweede voorbeeld, dat op zijn beurt handelt over kinderen en drama expressie, kan verbonden worden aan de *speelwereld als illusieve wereld*. Hierbij staat de verbeelding van het kind centraal en tegelijkertijd het besef dat hij aan het spelen is.¹⁰¹ Iets gelijkaardigs beschrijft Woodson wanneer hij belicht hoe kinderen in een personage kruipen. Ze nemen hierbij meerdere ambivalente identiteiten aan. Het kind dat een personage speelt, doet alsof hij dit personage is. Hij is niet zichzelf, maar het personage. Maar tegelijkertijd is hij niet-niet zichzelf want hij is zich ervan bewust dat hij een personage speelt.¹⁰²

We kunnen tot het besluit komen dat Vermeer een omvangrijke speltheorie heeft opgesteld zonder deze te koppelen aan een algemeen ontwikkelingsmodel. Zijn theorie bevat meer spelgedragingen dan deze van Piaget en Vygotsky. De belangrijkste uitbreiding op hun speltheorieën, met als doel om speltheorie te kunnen toepassen op het hedendaagse kindertheater, lijkt *de speelwereld als lichamelijke wereld te zijn*. Er zijn tot nog toe amper toepassingen van zijn omvattende speltheorie op kindertheater te vinden in de literatuur.

¹⁰¹ Ibid., 37-39.

¹⁰² Woodson, "(Re)conceiving creative drama," 208.

1.4 Besluit

Vanuit hun verschillende achtergrond hebben Piaget (cognitieve psychologie), Vygotsky (socioculturele psychologie) en Vermeer (fenomenologie) hun eigen speltheorie ontwikkeld. Hierin vallen meteen grote overeenkomsten op in het type spel dat ze observeren: alle drie kennen ze een prominente plaats toe aan het doen-alsof spel en het spel met regels. Het is voornamelijk het doen-alsof spel dat ons een interessant perspectief kan bieden op kindertheater. Vermeer gaat hier iets waardevol aan toevoegen door het lichamelijk spel in zijn speltheorie op te nemen. Louter het doen-alsof blijkt immers ontoereikend om hedendaagse kindertheater in al zijn facetten te vatten.

Een tweede belangrijke observatie is dat, wanneer men in de literatuur de link legt tussen ontwikkelingspsychologie en drama, men vaak drama lijkt in te zetten als middel om iets anders te bereiken. Zo gebruikt men onder andere drama als een educatief of therapeutisch medium. De meeste verbanden tussen theater/dans en ontwikkelingspsychologie liggen in het domein van de psychologie en niet in het domein van het theater. Er lijken amper auteurs te zijn die de speltheorieën inzetten in het onderzoek rond het (professioneel) kindertheater.

2. Kinderen als mede-maker in het repetitieproces

Sinds de jaren '70 is er in de podiumkunsten een evolutie bezig naar de medeëigenaarschap van de performer. Het performerschap kende een ontwikkeling van louter 'uitvoerders' naar 'medeverantwoordelijken' van het eindproduct.¹⁰³ Deze evolutie verklaart ook ten dele waarom verschillende regisseurs in de theaterwereld rond ongeveer dezelfde periode de overslag maakten van theater *voor* kinderen naar theater *met* kinderen. Hierbij worden kinderen niet als marionetten gepercipieerd, maar hebben zij ook invloed op het creatieproces. Medeëigenaar zijn van een voorstelling houdt onder andere in dat het kind inspraak krijgt in verschillende domeinen, van kostuum tot tekst; dat ze de keuzevrijheid krijgen om al dan niet deel te nemen aan het proces; dat ze zelf op zoek kunnen gaan naar creatief materiaal; dat ze op een bewuste manier een bijdrage leveren aan het proces en dat ze uitgedaagd worden door volwassenen.¹⁰⁴

Opvallend is dat deze evolutie in het theaterlandschap samengaat met de opkomst van de speltheorieën binnen de ontwikkelingspsychologie. De theorieën van Piaget, Vygotsky en Vermeer zijn alle drie ontwikkeld tussen halverwege de jaren '60 en het einde van de jaren '70. Er heerste toen een duidelijke interesse voor het verbeeldingsvermogen van het kind, zowel binnen het domein van de psychologie als van het theater.

In dit hoofdstuk gaan we na op welke wijze theatermakers aan de slag kunnen gaan met kinderen, op zo'n manier dat de eigenheid van het kind behouden blijft. Welke -spelmatige- methodieken zijn aangewezen om te repeteren? Eerst volgt er een introductie op de twee casussen van deze masterproef en vervolgens gaan we dieper in op twee theatermakers die een grote invloed hebben gehad op het betrekken van kinderen in een creatieproces. Hierna onderzoeken we via het domein van educatief theater welke werkmethodes aangewezen zijn om kinderen inspraak te bieden in een repetitieproces. Concreet zullen we dieper ingaan op de methodieken van improvisatie en bewegingsexpressie.

¹⁰³ Sofie Van Rensbergen, "Kunstcreatie binnen de podiumkunsten met mensen met een beperking. Een onderzoek naar het creëren van medeëigenaarschap binnen een artistiek proces" (Doct. Diss., VUB, 2014), 9.

¹⁰⁴ Ibid., 21-26.

2.1 Situering van de casussen

Deze thesis gaat vanuit de bevindingen van de drie speltheorieën bekijken hoe het repetitieproces met kinderen verloopt. Naast de literatuurstudie is het ook belangrijk om het dialoog aan te gaan met de praktijk. Hiervoor wordt er gebruikgemaakt van twee Vlaamse casussen: Kabinet K en Nina Certyn. Kabinet K, met de voorstellingen *Rauw* en *Horses*, werd gekozen omdat ze een grote knowhow hebben opgebouwd over repetitieprocessen met kinderen gedurende hun gehele repertoire. Nina Certyn maakte op haar beurt haar eerste voorstellingen met kinderen: *wat ze er ons niet hebben bij verteld*. Doordat dit haar eerste professionele ervaring is met kinderen zal zij zich vermoedelijk op een andere manier gaan verhouden ten opzichte van het maakproces dan de makers van Kabinet K. In beide voorstellingen speelt dans en beweging een grote rol. Bij de voorstelling van Nina Certyn komt ook tekstueel drama aan bod. Hierdoor vormt deze casus een mooie uitbreiding op Kabinet K.

2.1.1 Kabinet K

Kabinet K is een gezelschap dat werd opgericht door Joke Laureyns en Kwint Manshoven. Met Kabinet K creëren ze sinds 2002 dansvoorstellingen waarbij kinderen en professionele dansers samen op scène komen te staan. Zowel bewegingen uit het spel als uit het alledaagse leven vormen het vertrekpunt.¹⁰⁵ De volgende quote van Elke Campenhout geeft de esthetiek van Kabinet K weer:

"De dansers zijn vertrokken vanuit hun eigen bewegingsmateriaal, vanuit de bewegingen van het spel, om vervolgens te komen tot eenvoudig gecomponeerde frases of improvisaties. De dans kan hierom ook nauwelijks dans heten, of toch niet in de betekenis die hier nog al te vaak aan wordt gehecht. Het materiaal vertrekt vanuit alledaagse situaties. Het opheffen van een arm, een eenvoudige aanraking. Alles wat de dansers doen is onnadrukkelijk, onberedeneerd. De makers houden zich ver van elke vorm van manipulatie. Hiermee sluiten zij zich aan bij een denkrichting binnen de hedendaagse dans die zich ver houdt van technische hoogstandjes, maar terecht vragen stelt naar het begin- en eindpunt van dans als discipline, naar het nulpunt van de

¹⁰⁵ "Kabinet K," laatst geraadpleegd op 22 mei 2017, <http://www.kabinetk.be/>.

beweging, naar de authenticiteit van de uitvoerder. Die binnen een artistiek uitgeklaarde visie, dwingt tot nadenken over de grens tussen alledaagse beweging en dans, tussen uiterlijke en innerlijke noodzaak."¹⁰⁶

Zowel Joke Laureyns als Kwint Manshoven nemen de functie van choreograaf op. Beiden vullen dit echter op een andere manier in. Joke Laureyns kijkt als een soort van buitenstaander naar het creatieproces, terwijl Kwint Manshoven zelf meedoet en eerder van binnenuit voelt wat er leeft en zo de kinderen kan aansturen. Tijdens het creatieproces maken ze steeds gebruik van video, als een geheugenmiddel, dit biedt Kwint Manshoven de mogelijkheid om het perspectief van de buitenstaander op te nemen. Joke heeft Moraalwetenschappen en Filosofie gestudeerd en Kwint heeft een diploma behaald als productontwikkelaar. Ze zijn beiden op latere leeftijd toevallig in de danswereld gerold, door het volgen van workshops. Joke Laureyns vindt het onzegbare aspect van dans fascinerend, zeker na een erg woordgerichte opleiding te hebben gevolgd. Hier zien we hoe Vermeer zijn lichamelijk spel een meerwaarde kan bieden in het theater. Hij analyseert hoe het kind via zijn zintuigen de wereld verkent zonder hieraan onmiddellijk diepere betekenissen te koppelen. Het gebrek aan een danstechnische achtergrond bij beide theatermakers heeft tot hun eigen typische benaderingswijze geleid. Hierdoor voelen zij een zekere aantrekkingskracht tot het niet-technisch kunnen van kinderen.¹⁰⁷

Hun werk richt zich expliciet op een publiek van zowel kinderen als volwassenen. Ze trachten met hun voorstellingen deze dunne lijn te bewandelen. Door deze keuze bleek het minder evident te zijn om zich in het Vlaamse culturele landschap te positioneren, terwijl ze minder problemen ondervonden in het buitenland. Buiten Vlaanderen lijkt men zich meer bezig te houden met de voorstelling zelf in plaats van met welk type publiek er in de zaal zit. Joke Laureyns geeft aan dat ze het belangrijk vindt om te blijven spelen voor een jong publiek, omdat kinderen anders niet met dit soort theater geconfronteerd worden.¹⁰⁸

¹⁰⁶ "Kabinet K."

¹⁰⁷ Joke Laureyns en Kwint Manshoven, interview door Myrthe Mercken, 23 februari 2017.

¹⁰⁸ Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

2.1.2 Nina Certyn

Nina Certyn is net afgestudeerd als theatermaker. Ze heeft dus, in tegenstelling tot de makers van Kabinet K, een schoolse achtergrond in het maken van theatervoorstellingen. De thematiek ‘seksualiteit’ vormt de rode draad doorheen haar voorstellingen. In *Wat ze er ons niet hebben bij verteld* gaat ze voor de eerste maal dit thema toepassen op een voorstelling met kinderen.¹⁰⁹

In de voorstelling *Wat ze er ons niet hebben bij verteld* werkt ze met zes meisjes tussen acht en elf jaar oud.¹¹⁰ Ze maakt, in tegenstelling tot Kabinet K, geen bijkomend gebruik van professionele dansers/acteurs. Tijdens het repetitieproces neemt ze de functie van regisseur op. Hierbinnen stimuleert ze het experimenteelgedrag van de kinderen. Pas tegen het einde van het proces zal ze een meer sturende en beslissing makende rol aannemen. Ze laat, met andere woorden, veel van het materiaal uit de kinderen zelf komen en ziet zichzelf als diegene die van het overvloedige materiaal, die ze bijhoudt via notitieboekjes en videomateriaal, een voorstelling maakt. Ze maakt bovendien ook gebruik van een tekstschrijver, Tim Taveirne, die een pamflet schreef op basis van wat de kinderen vertelde tijdens het repetitieproces.¹¹¹

Met deze voorstelling tracht Nina Certyn het kinderpúblik een vernieuwende theaterervaring te geven. Ze wil zich expliciet afzetten tegen het klassieke kindertheater dat werkt met duidelijke personages en rollen door een meer thematische gebaseerde en fysieke voorstelling te creëren.¹¹²

2.1.3 Methodologie

Om een beter inzicht te krijgen in hun werkenmethodieken werd er bij zowel de makers als de kinderen een semigestructureerd interview afgenomen. Er werd geopteerd om zowel de makers als de kinderen te interviewen omdat beide hun eigen specifieke beleving en ervaring hebben in het maakproces. De kinderen hebben het maakproces zelf aan de levende lijven ondervonden, dus kan het gesprek met hen ook hierin nieuwe inzichten opleveren. Bovendien

¹⁰⁹ Nina Certyn, interview door Myrthe Mercken, 7 februari 2018.

¹¹⁰ “Het paleis: auditie,” Laatst geraadpleegd op 5 mei 2018, https://www.hetpaleis.be/nieuws/82/Nina_Certyn_zoekt_meisjes_tussen_8_en_11_jaar_voor_fysieke_theater_voorstelling.

¹¹¹ Interview Nina Certyn.

¹¹² Interview Nina Certyn.

percipiëren zowel de drie ontwikkelingspsychologen als de mede-maker visie op theater het kind als een actief creërend wezen, waardoor het ook vanuit dit standpunt een aangewezen zaak lijkt om de kinderen bij het onderzoek te betrekken.

De kinderen die meespeelden bij Kabinet K en Nina Certyn zijn tussen negen en dertien jaar oud. Ik heb ze samen in een groeps gesprek geïnterviewd, omdat dit voor deze leeftijdsgroep de meest aangewezen methode is.¹¹³ De deelnemers hebben door de groepssetting de kans om elkaar aan te vullen en op het antwoord van een andere verder te bouwen. Het creëert bovenal ook een veilige context voor hen. Voor kinderen van negen jaar oud wordt er aangeraden om het gesprek niet langer dan 45 minuten te laten duren.¹¹⁴ Hoewel er ook iets oudere kinderen bij betrokken waren, werd deze tijds limiet gerespecteerd, zowel bij de voorbereiding van de vragen als bij de daadwerkelijke afname. Tenslotte is het van belang dat het kind het doel van het gesprek kent. Ze hebben er nood aan dat er wordt verteld waarom dit interview wordt afgenomen en dat er duidelijke verwachtingen worden geschept.¹¹⁵ Beide theatermakers hebben de kinderen vooraf ingelicht over wat er ging gebeuren, dit op basis van de informatie die hen werd gemaïld. Voor het interview begon, werd er nog even herhaald dat hun antwoorden enkel voor een universitair onderzoek gebruikt gingen worden en dat er in deze context geen ‘juiste of ‘foute’ antwoorden bestaan. De makers waren niet aanwezig tijdens het interview van de kinderen en vice versa, zodat ze beide openlijk over hun perspectief en beleving konden praten.

Ik heb de makers en kinderen van Kabinet K bevestigd op 23 februari 2017, in Het Paleis te Antwerpen. De kinderen heb ik tussen twee voorstellingen door geïnterviewd, op deze manier waren ze nog niet te moe. De makers heb ik op de terugweg naar Gent op de trein bevestigd. Nina Certyn en de meisjes die meespeelden in haar voorstelling heb ik geïnterviewd op 7 februari 2018 tijdens een groepsuitstap naar het trampolinepark in Antwerpen. Bij beide casussen was het repetitieproces volledig achter de rug en hadden ze op het moment van het interview al een aantal voorstellingen gespeeld.

¹¹³ Martine F. Delfos, *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar* (Amsterdam: Uitgeverij SWP, 2011), 161.

¹¹⁴ *Ibid.*, 160.

¹¹⁵ *Ibid.*, 159.

2.2 Eva Bal, een Vlaamse pionier.

Een grote vernieuwer binnen het Vlaamse kindertheater was Eva Bal (°1938). Zij is oprichtster en voormalig artistiek leider van de Kopergieterij, het Gentse kindertheaterhuis.¹¹⁶ Vanaf de jaren '80 ging zij op een vernieuwende wijze het repetitieproces met kinderen veranderen. Haar voornaamste doelstelling hierbij is dat kinderen zichzelf zijn als ze op het podium staan.¹¹⁷ Dit tracht zij op twee manieren te bereiken. Ten eerste zorgt ze er voor dat de inhoud van haar voorstelling een herkenbaar aspect heeft voor de kinderen die er in meespelen. Dit tracht ze onder andere te bereiken door materiaal te nemen uit het dagelijks leven of kinderen en jongeren zelf materiaal te laten aanleveren.¹¹⁸ Een tweede manier om deze doelstelling te bereiken is door voortdurend op zoek te gaan naar de eigenheid van het kind.¹¹⁹ Concreet gebeurt dit door kinderen bij het repetitieproces te betrekken.¹²⁰ Ze beschouwt de kinderen als gelijken, mede-creërende kunstenaars. Als zij iets voorstellen luistert ze met grote aandacht naar hen. Hun mening is voor haar even belangrijk als die van een volwassene. Bovendien laat ze de kinderen tijdens het repeteren frequent improviseren, om hen op deze manier ook een inbreng te geven. Deze improvisaties beschouwt ze als de motor van de voorstelling.¹²¹

“Kinderen brengen ideeën aan waar wij als volwassenen in de verste verte niet aan zouden denken. Ik probeer altijd 1 ding te vermijden: ze ideeën van volwassenen op te dringen”¹²²

Eva Ball beschouwt de kinderen, net zoals Piaget, Vygotsky en Vermeer, als actieve wezens met hun eigen blik op de wereld. Vanuit deze improvisaties zal zij aan de slag gaan als regisseur. Om te beginnen zal zij steeds een beschermende sfeer of context installeren waarbinnen kinderen lustig, in een soort van onbezonnen vrijheid, mogen improviseren. Piaget beargumenteerde eerder al dat kinderen zich volop durven uiten in spel omdat dit voor hen fungeert als een veilige context. Uit wat de kinderen spontaan aanbrengen en creëren zal

¹¹⁶ “Wikipedia”, laatst geraadpleegd op 22 mei 2017, https://nl.wikipedia.org/wiki/Eva_Bal.

¹¹⁷ Els Van Steenberghe, *Eva Bal: Kinderen En Gevoelens In de Schijnwerper* (Antwerpen: s.n., 2000), 12.

¹¹⁸ Ibid., 14.

¹¹⁹ Ibid., 19.

¹²⁰ Ibid., 21.

¹²¹ Ibid., 22.

¹²² C Van Der Poel, “Kindertheater uit Gent opent holladfestival,” *het volk*, 31 mei 1980.

zij dan dingen selecteren en combineren tot een volwaardige voorstelling.¹²³ Met andere woorden, in de eerste fase van het repetitieproces worden de kinderen als (theater)maker beschouwd, maar in een latere fase zal zij de dominante positie innemen. Dan zal zij bepalen, weliswaar vertrekkende vanuit de input van de kinderen, hoe de voorstelling eruit zal zien. Vanaf dat moment gaan de kinderen vastgelegde dingen gaan repeteren, inoefenen en herhalen.¹²⁴

Eva Bal heeft in haar carrière zowel voorstellingen gemaakt met kinderen alleen als met combinaties volwassenen en kinderen samen op de scène. Wanneer ze enkel met kinderen werkt, schenkt ze tijdens het repetitieproces ook voldoende aandacht aan de wisselwerking tussen de kinderen onderling. Ze is van mening dat de kinderen tijdens het proces ook aandacht moeten hebben voor wat de ander doet. Ze creëert ruimte zodat kinderen de kans krijgen om elkaar te observeren en op die manier tracht ze de groep te verrijken en te inspireren.¹²⁵ In haar producties met kinderen heeft ze ook een substantieel aantal voorstellingen gemaakt waarbij bewegingsexpressie en/of dans centraal staan. Deze uitdrukingsvorm vond ze het best aansluiten bij de natuurlijke expressie van het kind.¹²⁶ In voorstellingen waarbij ze werkt met de combinatie volwassenen en kinderen tracht ze tijdens het repetitieproces te werken rond de groepsdynamiek. Ze is ervan overtuigd dat als kinderen en volwassenen een hechte groep vormen, ze elkaar als gelijkwaardig zullen beschouwen. En dit is, zoals hiervoor al vermeld werd, een van haar stokpaardjes bij het werken met kinderen.¹²⁷

We kunnen besluiten dat Bal's werkmethode zich baseert op de inbreng van kinderen, het gelijkwaardige statuut van kinderen en improvisatie. Bovendien legt ze zich zowel toe op bewegingstheater als teksttheater, voor beide vormen zal ze gelijkaardige methodes hanteren.

¹²³ Van Steenberghe, *Eva Bal: Kinderen En Gevoelens In de Schijnwerper*, 23.

¹²⁴ Van Steenberghe, *Eva Bal: Kinderen En Gevoelens In de Schijnwerper*, 34.

¹²⁵ *Ibid.*, 34.

¹²⁶ *Ibid.*, 13.

¹²⁷ *Ibid.*, 22.

2.2.1 Invloed van Eva Bal op Kabinet K en Nina Certyn

Als we de werkmethodes van Eva Bal vergelijken met degenen die Kabinet K en Nina Certyn 30 jaar later hanteren, is de invloed van Eva Bal duidelijk op te merken. Haar vernieuwde benaderingswijze waarbij kinderen centraal komen te staan in het creatieproces lijkt vandaag de basis te vormen voor wie een artistieke voorstellingen met kinderen op poten wil zetten.

Eva Bal vond het belangrijk dat kinderen zich vertrouwd voelen met de thematiek en inhoud van hun voorstelling.¹²⁸ Nina Certyn tracht dit ook na te streven. Met *Wat ze er ons niet hebben bij verteld* maakte ze een voorstelling rond seksualiteit bij kinderen. Tijdens het repetitieproces werkte ze veelvuldig rond deze thematiek met de meisjes. Zo mochten ze tijdens een van de eerste repetities via briefjes al hun prangende vragen over seksualiteit aan haar stellen. Vanaf het begin werd er een heel open sfeer gecreëerd om zo samen met de kinderen de voorstelling op poten te kunnen stellen.¹²⁹ Ook tijdens het interview met de kinderen was het opvallend dat ze erg open, zonder het typische gegiechel, over de thematiek van de voorstelling konden praten. De meeste opdrachten die ze tijdens het repetitieproces kregen, waren er op uit om hun visie op seksualiteit te achterhalen. Zo konden ze tijdens een improvisatie sessie een sexy dansje ontwikkelen.¹³⁰ Een van de meisjes haalde bovendien aan dat Nina Certyn een open houding aanneemt, ook als je het niet zag zitten om een bepaalde opdracht uit te voeren.¹³¹ De beleving van het kind zelf lijkt de centrale positie in het repetitieproces in te nemen.

De makers van Kabinet K hebben echter een andere visie hierop. Zij vinden het onbelangrijk dat de kinderen weten waarover hun voorstelling precies gaat. Ze vrezen dat, indien kinderen de thematiek en het verhaal van de voorstelling kennen, ze minder vanuit een puur gevoel spelen maar eerder gaan proberen te verhalen van wat zij denken dat de makers willen zien. Kwint Manshoven vindt het veel belangrijker dat de kinderen concepten en thematieken van binnenuit voelen, dit wordt door de opdrachten gestimuleerd, zonder dat ze echt op een cognitief niveau begrijpen wat er aan het gebeuren is.¹³² Zij verzetten zich, door deze uitspraak te doen, tegen de te beperkende visie op het kind van Piaget. Hij stelt heel zijn

¹²⁸ Van Steenberghe, *Eva Bal: kinderen en gevoelens in de schijwerper*, 12.

¹²⁹ Interview Nina Certyn.

¹³⁰ Kinderen Nina Certyn, interview door Myrthe Mercken, 7 februari 2018.

¹³¹ Kinderen Nina Certyn - R4 Lola Bosmans.

¹³² Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

ontwikkelingspsychologie, inclusief zijn opvattingen over spel, in het licht van de cognitieve ontwikkeling.¹³³ Hij heeft amper oog voor het feit dat het kind ook op een gevoelsmatige manier inzicht kan verwerven in de wereld rondom zich.¹³⁴ Het is net deze intuïtieve manier van kennisverwerving dat Kabinet K gaat exploiteren tijdens hun repetitieproces en deze visie op de kindertijd komt bovendien ook aan bod tijdens hun voorstellingen *rauw* en *Horses*. Ze vinden het ook niet belangrijk dat de toeschouwer op een verbaal en cognitief niveau hun voorstellingen kan vatten, zolang ze de thematiek op een gevoelsmatig niveau beleven.¹³⁵ De speltheorie van Vermeer lijkt beter aan te sluiten bij hun opvattingen. Wanneer hij het heeft over lichamelijk spel koppelt hij dit los van een cognitief weten. Het draait puur rond een zintuiglijkheid. De voorstellingen van Kabinet K spelen telkens heel erg in op het lichamelijke en het onzegbare. De kinderen van Kabinet K, die zowel in *Rauw* als *Horses* meespeelden, konden aangeven dat de thematiek van de twee voorstellingen van een volledige andere aard was en dit uitte zich vooral in een andere (inhoudelijke) aanpak van het repetitieproces.¹³⁶

Een volgend concept van Eva Bal dat verder leeft in de repetitiefilosofie van Kabinet K en Nina Certyn is het idee van het kind als mede-creërende kunstenaar.¹³⁷ Alle drie maken ze gebruik van improvisatie om materiaal vanuit het kind zelf te verkrijgen. Zowel Nina Certyn als Kabinet K stellen enkel een thematiek voorop waarover de voorstelling moet gaan, maar hebben nog geen concrete (visuele) invulling voor ogen. Door samen aan de slag te gaan met de kinderen krijgt de voorstelling langzamerhand meer vorm. Nina Certyn zegt hierover het volgende:

“Ik werk echt met de mensen voor mij. Ik kan zelf niets bedenken, ik heb natuurlijk ideeën en inspiratiebronnen en daar zoek ik ook in, maar het zijn echt zij die de voorstelling maken. Ik push ze wel zodat ze dingen leren en hun grenzen aftasten (...) en ik wil het speelse en fysieke erin, en daarin begeleid ik ze. Maar uiteindelijk zijn zij degene die het materiaal hebben gemaakt.”¹³⁸

¹³³ Berk, *Development through lifespan*, 19.

¹³⁴ Thom, “From simple line to expressive movement,” 102.

¹³⁵ Interview Joke Laureys en Kwint Manshoven.

¹³⁶ Kinderen Kabinet K, interview door Myrthe Mercken, 23 februari 2017.

¹³⁷ Van Steenberghe, *Eva Bal: kinderen en gevoelens in de schijnwerper*, 22.

¹³⁸ Interview Nina Certyn.

Tijdens het interview met de kinderen van zowel Kabinet K als van Nina Certyn werd het idee van co-creatorschap tijdens het repetitieproces uitgedrukt. De kinderen van Kabinet K haalde aan dat alles wat het publiek ziet door hen is uitgevonden en ontwikkeld. De meisjes van Nina Certyn haalde op hun beurt aan dat Nina, volgens hen, nog niets had voorbereid voor de voorstelling omdat het stuk echt over hen en wie zij zijn zou gaan.¹³⁹

“Ik dacht eerst dat Nina iemand was die ons ging bevelen, maar nee het was precies of we samen met haar in het toneelstuk waren en niemand de baas was.”¹⁴⁰

De belangrijkste rol van Nina Certyn tijdens het repetitieproces lag volgens de kinderen in het samenvoegen van het materiaal die zij hadden gecreëerd.¹⁴¹ Dit lijkt overeen te komen met de werkwijze van Eva Bal, die pas in de tweede fase van het repetitieproces de dominante houding aannam en via het materiaal dat de kinderen aanleverden besliste hoe de voorstelling eruit zou zien.¹⁴² Ook Joke Laureyns neemt tijdens het repetitieproces deze positie in. Vanuit het improvisatiemateriaal gaan de makers de voorstelling, scène per scène, in elkaar puzzelen.¹⁴³

Tenslotte hanteren alle drie de theatermakers gelijkaardige technieken, zoals improvisatie en bewegingsexpressie. In een verder hoofdstuk van deze thesis zullen deze methodieken uitvoerig besproken worden. De uiterlijke verschijningsvorm van de voorstellingen van Eva Bal kan hierdoor ook gelinkt worden aan deze van de meer recentere theatermakers. Net zoals Eva Bal zal Kabinet K werken met voorstellingen die een mix vormen tussen volwassen - professionele- dansers en kinderen. Eva Bal pleitte ervoor dat, indien deze combinatie gehanteerd wordt, men actief moet werken aan een gelijkwaardige groepsdynamiek.¹⁴⁴ De kinderen van Kabinet K gaven aan dat ze de samenwerking met de volwassene dansers gezellig vonden omdat ze veel met hen speelden.¹⁴⁵ Tijdens de audities van de volwassen dansers wordt er dan ook getoetst naar hun omgang en chemie met de kinderen. Bovendien wordt de speelse omgang soms op expliciete wijze gefaciliteerd tijdens de repetities. Zo werd

¹³⁹ Interview kinderen Nina Certyn.

¹⁴⁰ Interview Kinderen Nina Certyn - R2: Isra Ibnou-Cheikh.

¹⁴¹ Interview Kinderen Nina Certyn.

¹⁴² Van Steenberghe, *Eva Bal: kinderen en gevoelens in de schijnwerper*, 34.

¹⁴³ Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

¹⁴⁴ Van Steenberghe, *Eva Bal: kinderen en gevoelens in de schijnwerper*, 22.

¹⁴⁵ Interview Kinderen Kabinet K.

bijvoorbeeld een repetitiemoment ingevuld door samen een boomhut te gaan bouwen in het bos om los te komen van de theatrale serieusheid ¹⁴⁶ Deze elementen, die tijdens het interview naar boven kwamen drijven, vormen een indicatie voor een vruchtbare groepsdynamiek. Bij de voorstelling *Horses* hebben de makers besloten om de combinatie volwassenen en kinderen op de spits te drijven door de werken met vijf kinderen en vijf volwassenen op scène. Deze keuze is gelinkt aan de thematiek van verbondenheid die *Horses* in zich draagt. ¹⁴⁷ Nina Certyn gaat op haar beurt de combinatie tussen tekstueel theater en bewegingsexpressie onderzoeken, een theatervorm waar Eva Bal ook mee experimenteerde. ¹⁴⁸ Bij zowel het tekstuele als de lichamelijke element vertrok Nina Certyn van wat de kinderen zelf creëerden. Ze opteert ervoor om beide elementen te combineren omdat ze een versterkende kracht op elkaar uitoefenen. Ze hanteert tekst vooral als een muzikaal gegeven. Haar teksten werden geschreven door Tim Taveirne en hij baseerde zich -inhoudelijk- op hetgeen wat tijdens de repetities aan bod kwam. De tekst werd gehanteerd als een pamflet gedurende de voorstelling, en werd zowel vooraf ingesproken, geprojecteerd als live gebracht. ¹⁴⁹ Het tekstuele werd in zijn veelzijdigheid benaderd. De kinderen haalden aan dat de voorstelling voornamelijk fysiek theater was waarin er een pamflet tegen de volwassenheid verweven zat. Ze vonden zichzelf beter in staat om via het lichaam dingen weer te geven dan via mondelinge expressie. ¹⁵⁰

We kunnen besluiten dat de vernieuwingsdrang van Eva Bal haar invloed laat gelden op het hedendaagse kindertheater landschap. Zowel Kabinet K als Nina Certyn beschouwen de kinderen als een belangrijke inspiratiebron voor het materiaal van hun voorstellingen. Via geleide improvisatie sessies maken de kinderen op een unieke manier de voorstelling. De taak van de choreograaf of regisseur ligt voornamelijk in het tweede deel van de repetities waarbij ze uit de grote hoeveelheid gegenereerd materiaal een voorstelling trachten te puren.

¹⁴⁶ Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

¹⁴⁷ Ibid.

¹⁴⁸ Van Steenberghe, *Eva Bal: kinderen en gevoelens in de schijnwerper*, 13.

¹⁴⁹ Interview Nina Certyn.

¹⁵⁰ Interview Kinderen Nina Certyn.

2.3 Peter Slade: een internationale koploper.

De Britse Peter Slade (1912-2004) heeft zich eveneens gespecialiseerd in het maken van theater met kinderen. Hij beperkt zich hierbij niet enkel tot de artistieke tak, maar kijkt ook naar hoe theater ingezet kan worden in een klassikale of therapeutische context. In zijn boeken beschrijft hij concrete tips en werkmethoden over hoe men het theaterspel zo veel mogelijk uit het kind zelf kan laten komen. Bovendien zal hij hierbij steeds oog hebben voor de (psychologische) ontwikkeling en noden van het kind.¹⁵¹

Spel - het spel dat kinderen dagelijks spelen - vormt volgens Slade de basis voor kindertoneel. Het is een essentieel onderdeel in het leven van kinderen, want via spel ontspannen kinderen zich, leren ze dingen bij of trachten ze actief gebeurtenissen na te spelen.¹⁵² In Slades geschriften staat het onderscheid tussen kindertoneel en een strikte vorm van toneel centraal. Bij het laatst vernoemde maakt men een strikt onderscheid tussen spelers en publiek, bij kindertoneel wordt dit onderscheid niet gemaakt.¹⁵³ Indien men het spontane spel van kinderen aan de ene kant van een continuüm zou plaatsen en theater aan de andere kant, dan zou Slade zijn theaterspel dichter aanleunen bij het spontane spel. Vandaar dat hij in zijn teksten frequent het woord 'kindertoneelspel' gebruikt. Dit leunt dicht aan bij wat we vandaag de expressievorm drama noemen. Hierbij uit het kind door middel van theater zijn verbeelding. In een volgend hoofdstuk wordt hier dieper op ingegaan.

Toneelspelen draagt bij tot de kennis die het kind over zichzelf en de wereld verwerft. Door middel van drama herhaalt het kind handelingen uit het alledaagse leven, dit verschijnsel noemt Slade het gedramatiseerde spel. Tijdens zijn observaties merkt hij op dat het gedramatiseerde spel steevast twee terugkerende eigenschappen bevat. Ten eerste wordt het gedramatiseerde spel steeds met overgave gespeeld. Hiermee bedoelt hij dat het kind volledig –zowel qua handelingen als qua gedachten- opgaat in het spel. Het tweede kenmerk van gedramatiseerd spel slaat op het oprechte karakter. De rol wordt op een ongeveinsde manier uitgebeeld. Het lijkt alsof het kind de gebeurtenis daadwerkelijk ondergaat.¹⁵⁴

¹⁵¹ Lewis, "Come back to the text, Shirley," 300.

¹⁵² Peter Slade, *Een inleiding tot kindertoneelspel*, vert. Jac Van der Ster (Purmerend: Muusses, 1965), 11.

¹⁵³ *Ibid.*, 12.

¹⁵⁴ *Ibid.*, 12.

Peter Slade maakt bij het alledaagse spel van kinderen een onderscheid tussen twee soorten spel, namelijk het geprojecteerde en lichamelijke spel.¹⁵⁵ Het geprojecteerde spel heeft betrekking op spel met voorwerpen (van stokken tot poppen), waarbij deze tot leven worden gewekt. Het lichamenlijk spel, heeft zoals het woord het al laat vermoeden, betrekking op het kind zelf die een persoon, dier of ding speelt. Dit laatste beschouwt hij als een meer ontwikkelde vorm van spel. Desalniettemin beklemtoont hij dat beide soorten spel aanleiding kunnen geven tot kindertoneel.¹⁵⁶

In zijn publicaties tracht Slade op een zo concreet mogelijk manier werkmethodes te beschrijven van waaruit kinderen theater kunnen maken. Dit is belangrijk aangezien hij van mening is dat theater kan helpen om de initiële persoonlijkheid, die bij het kind aanwezig is, verder te ontplooiën.¹⁵⁷ Hierdoor zal hij zal de noodzakelijke coachende handelingen van de volwassene afstemmen op de leeftijd en de ontwikkelingsvaardigheden van het kind. De volwassene krijgt dus, met andere woorden, een meer ondersteunende en stimulerende rol.

De eerste leeftijdscategorie die hij bespreekt betreft zeven- tot negenjarigen. Bij hen raadt hij het af om met geschreven toneelstukken aan de slag te gaan. Hij stelt voor dat het beter is om de kinderen te laten werken rond improvisaties en ze van daaruit zaken laten herhalen en inoefenen. De begeleidende volwassene zou volgens hem enkel sporadische en weloverwogen suggesties mogen geven om het enthousiasme van het kind niet te remmen. Als de kinderen zelf verhalen verzinnen, wat rond negen jaar al goed zou moeten lukken, mag de volwassene hen niet inperken qua aantal thema's en personages.¹⁵⁸

Ook bij de leeftijdsgroep van negen tot elf jaar raadt hij het af om met toneelteksten aan de slag te gaan, omdat dit spontane expressie in de weg staat. Een elfjarige is volgens hem wel in staat om een verhaal te schrijven dat als basis kan dienen voor de improvisatie van dialogen. Bij deze leeftijdsgroep kan de begeleider wel suggesties doen rond een thema waarrond de kinderen dan kunnen improviseren. De eindverantwoordelijkheid van de voorstelling moet volgens Slade zo veel mogelijk in handen van de kinderen liggen.¹⁵⁹

¹⁵⁵ Henry Mallika, "Drama's ways of learning," *Research in drama education* 5, nr. 1 (2000): 49.

¹⁵⁶ Slade, *Een inleiding tot kindertoneelspel*, 21.

¹⁵⁷ *Ibid.*, 73.

¹⁵⁸ *Ibid.*, 42-45.

¹⁵⁹ *Ibid.*, 48-54.

Net als Ball hecht Slade niet alleen belang aan teksttheater, maar ook aan danstheater. Vanaf de leeftijd van negen jaar zijn kinderen volgens hem in staat dans te creëren omdat ze op het vlak van beweging een sterke verbeelding hebben ontwikkeld. Dit slaat zowel op een sterk groepsgevoel als een individuele stijl van bewegen.¹⁶⁰ Het is niet de bedoeling dat een choreograaf aan de kinderen toont hoe ze moeten bewegen, deze mag louter een aanwijzing geven (bijvoorbeeld: probeer dicht bij de grond te bewegen).¹⁶¹

Bij jongeren (van dertien tot achttien jaar) stelt Slade drie vormen van drama vast. Dit komt omdat hun leefwereld complexer is geworden en de samenleving meer verwachtingen naar hen toe stelt. Bij jonge kinderen is het voornamelijk hun alledaags spel die de motor vormt voor hun drama. Het eerste soort theater bij jongeren noemt hij sociaal drama. Hierbij is de bedoeling dat jongeren zichzelf leren ontplooiën in het alledaagse leven.¹⁶² Men wil pubers voorbereiden op levensgebeurtenissen voordat die daadwerkelijk plaatsvinden.¹⁶³ Op die manier wil men sociale banden versterken en de jongere weerbaar maken.¹⁶⁴ Een tweede soort drama dat hij onderscheidt is het imaginaire theater, waarbij vooral wordt gewerkt rond de identiteit van de tieners. Ze krijgen de kans om in een verbeeldingswereld verschillende rollen in diverse situaties uit te proberen.¹⁶⁵ In een veilige context krijgen ze de kans om te ontdekken wie ze zijn en vooral wie ze niet zijn.¹⁶⁶ De derde vorm die hij onderscheidt is *het theater*. De twee voorgaande types brengt hij onder in de overkoepelde term *drama*. Hiermee bedoelt hij dat het leven wordt gespeeld. Slade stelt dat men een duidelijke scheidingslijn moet trekken tussen *drama* en *theater*. De grens is echter wel permeabel, aangezien wat in het ene domein geleerd wordt een impact kan hebben op het andere.¹⁶⁷ Bij deze leeftijdsgroep kan het wel wenselijk zijn om met tekst aan de slag te gaan. Hierbij is een stapsgewijze aanpak aangewezen. Allereerst kunnen de jongeren improviseren rond geschreven zinnen. Hierbij zijn de nabesprekingen van belang, die helpen om de dialogen te versterken. In een volgende stap kunnen tieners, op basis van de feedback die ze kregen, proberen hun eigen stuk neer te

¹⁶⁰ Ibid., 51.

¹⁶¹ Slade, *Een inleiding tot kindertoneelspel*, 79.

¹⁶² Sylvia Demmery en Peter Slade, *Drama with the 13 to 18 year olds* (Hayes: Educational drama association, 1972), 11.

¹⁶³ Ibid., 14.

¹⁶⁴ Ibid., 22.

¹⁶⁵ Ibid., 14.

¹⁶⁶ Ibid., 22.

¹⁶⁷ Ibid., 23.

schrijven. Pas hierna zouden ze volgens Slade klaar zijn om niet door henzelf geschreven toneelstukken te spelen. Door dit stapsgewijze proces te volgen verkrijgen de jongeren een inzicht in de finesse van het vak. Ze hebben notie van de opbouw van dialogen en scènes verkregen.¹⁶⁸ Slade blijft echter pleiten om hiernaast ruimte te maken om regelmatig te improviseren.

*“Laat de kinderen echter nog regelmatig improviseren, opdat de scheppende verbeelding niet wordt opgeofferd aan een verstandelijke literaire benadering.”*¹⁶⁹

Ook bij jongeren vindt hij dans een belangrijke expressievorm die zowel gelinkt kan worden aan *theater* als aan *drama*. Dans vereist verbeelding en emotionele betrokkenheid bij pubers.¹⁷⁰ Hij verzet zich tegen het type danseducatie dat zich te hard focust op techniek. Voor hem primeert de ontwikkeling van een persoonlijke bewegingsstijl.¹⁷¹ Hiervoor moet men net dezelfde benadering gebruiken als bij kinderen. Indien de volwassene een suggestie wil geven moet dit gaan over *wat* de jongere moet doen, in plaats van *hoe* een jongere de beweging moet uitvoeren.¹⁷² Muziek kan hierbij als inspiratie dienen voor de tieners, soms kan het echter ook helpen om hen zonder muziek te laten bewegen. Op deze manier gaan ze meer innerlijk gerichte creaties verwezenlijken.¹⁷³

Slade is iemand die zich focust op concrete technieken om kinderen en jongeren zelf in de positie van creërende theatermaker te laten zitten. Hierbij vertrekt hij vanuit de leefwereld van het kind, hun spontane spelbeleving ziet hij als de aanzet tot kindertheater. Hij is van mening dat er pas met tekst gewerkt mag worden bij jongeren, maar zelfs dan hamert hij op het belang van improvisatiesessies waarbij de volwassene slechts sporadische feedback mag geven. Tenslotte vindt hij dans en beweging een belangrijke expressievorm, waarbij kinderen en jongeren vooral hun eigen bewegingstaal leren ontwikkelen.

¹⁶⁸ Slade, *Een inleiding tot kindertoneelspel*, 58.

¹⁶⁹ Slade, *Een inleiding tot kindertoneelspel*, 59.

¹⁷⁰ Demmery en Slade, *Drama with the 13 to 18 year olds*, 15.

¹⁷¹ *Ibid.*, 23-24.

¹⁷² *Ibid.*, 15.

¹⁷³ *Ibid.*, 17.

2.3.1 Peter Slade versus de speltheorieën

Binnen zijn theorie over toneel met kinderen heeft Slade dus ook een visie over spel ontwikkeld. Het is interessant om deze te gaan vergelijken met de voorgaande speltheorieën. De eerder besproken spelopvattingen van Piaget, Vygotsky en Vermeer bevinden zich immers in het domein van de ontwikkelingspsychologie. Slade, daarentegen, heeft zijn visie ontwikkeld vanuit een andere invalshoek, namelijk theater. Wat beide kaders verbindt, is de overtuiging dat spel een belangrijk element is in het leven van kinderen.

Als we op inhoudelijk vlak de visies onderzoeken, lijken alle partijen te spreken over het fenomeen van het doen-alsof-spel. Zowel Slade's geprojecteerd als lichamelijk spel zou men onder de categorie van het doen-alsof-spel kunnen onderbrengen. Opvallend is dat enkel Vermeer en Slade het lichamelijke element op voldoende wijze erkennen in hun speltheorie. Beide vullen dit echter op een verschillende manier in. Bij Slade gaat het om de hoogste vorm van spel waarin het kind zijn verbeelding zelf belichaamt. Vermeer heeft het over een heel ander type spel, een vorm van spelen die het verst verwijderd staat van wat hij de hoogste vorm van spel noemt: het doen-alsof spel.¹⁷⁴ In tegenstelling tot Slade, maakt bij Vermeer het lichamelijk spel dus geen deel uit van het doen-alsof spel omdat hij argumenteert dat het kind hier niet de bedoeling heeft om iets weer te geven.¹⁷⁵ Hij gebruikt het idee van lichamelijk spel om het fenomeen te beschrijven dat het kind de wereld met de tastzin kan verkennen.¹⁷⁶ Het is opvallend dat iedereen het imaginaire spel inhoudelijk op min of meer dezelfde manier interpreteert. In dit spel kan de verbeelding van het kind de vrije loop kan gaan en zijn handelingen en gedachten zijn niet gekoppeld aan de reële fysieke werkelijkheid. Slade en Vermeer beschouwen het als de hoogste vorm van spel, terwijl Piaget en Vygotsky dit niet doen. Het doen-alsof spel staat in sterk verband met de creatieve verbeelding van het kind, waardoor het niet verwonderlijk is dat Peter Slade dit type alledaags spel in verband brengt met kindertheater.

Vervolgens spreekt Peter Slade over het gedramatiseerde spel, wat zijn terminologie is om kinder drama te duiden. Hier valt een overeenkomst op met het sociaal-dramatisch spel van Piaget en Vygotsky. Het is in de eerste plaats belangrijk om te vermelden dat Piaget en

¹⁷⁴ Vermeer en Langeveld, *Spel en spelpedagogische problemen*, 126.

¹⁷⁵ *Ibid.*, 138.

¹⁷⁶ *Ibid.*, 126.

Vygotsky hier niet exact hetzelfde onder verstaan. Piaget bedoelt hiermee dat kinderen onderling alledaagse schema's inoefenen. Het gaat hier niet om het herhalen van concrete situaties in spel, maar om schema's. Een schema is een abstractie van een alledaagse situatie (bijvoorbeeld op restaurant gaan, naar de winkel gaan).¹⁷⁷ Vygotsky gebruikt dezelfde term, maar met een licht betekenisverschil. Hij doelt op het type spel waarbij kinderen, vanuit hun noden en verlangens, een situatie naspelen die zich situeert in de volwassen leefwereld. Hij beklemtoont dat de rol die ze hierin opnemen gedetermineerd wordt door sociale regels.¹⁷⁸ Slade's gedramatiseerd spel leunt het dichtst aan bij het type spel dat Vygotsky beschrijft, omdat beiden de nadruk leggen op het feit dat kinderen intens opgaan in een rol. Doch bedoelt Slade hier niet helemaal hetzelfde mee, hij ziet het op een engere manier, dus zonder de hele sociaal-psychologische ontwikkeling van het kind hierbij te betrekken. Bij hem gaat het louter om het spel an sich.

De grote nadruk op het cognitieve aspect van spel zorgt ervoor dat er een onderscheid gemaakt kan worden tussen Piaget en de andere benaderingen van spel. In het voorgaande hoofdstuk werd al aangehaald dat Vygostky en Vermeer zich hiertegen verzetten, maar ook uit de uitspraken van Slade kunnen we een anti-cognitieve houding ontwarren. Tijdens zijn theatertheorie blijft hij zich keer op keer afzijdig houden van tekstueel theater omdat hij dit een te cognitieve benadering vindt die niet strookt met hoe een kind zich creatief uit in de praktijk.¹⁷⁹ De speltheorie van Piaget wordt te beperkend ervaren als we kijken naar hoe het kind zijn verbeelding creatief tracht in te zetten. Er duikt een hiaat op tussen de cognitieve ontwikkelingstheorie en de theaterpraktijk. Het idee dat het kind zich ontwikkelt in stadia lijkt Slade wel, weliswaar op een minder strikte manier, over te nemen van Piaget. Hij verdeelt zijn praktische adviezen op naargelang de leeftijd van het kind. Doch vermeldt hij nergens dat het onderscheid tussen de verschillende leeftijdsgroepen van determinerende aard is of beschrijft hij voorwaarden om het kind te laten ontwikkelen van het ene stadium tot het andere. De enige speltheoreticus die ontwikkelingsstadia op geen enkele wijze hanteert is Vermeer.¹⁸⁰

¹⁷⁷ Van Risseghem, "Kinderspelen in Algerie," 44.

¹⁷⁸ Kozulin, *Vygotsky's educational theory in cultural context*, 146.

¹⁷⁹ Slade, *Een inleiding tot kindertoneelspel*, 59.

¹⁸⁰ Vermeer en Langeveld, *Spel en spelpedagogische problemen*, 31.

Tenslotte is het opvallend dat Slade niet praat over het gereguleerde spel, terwijl Vygotsky en Piaget dit uitvoerig bespreken. Zelfs bij de speltheorie van Vermeer komt dit, weliswaar in mindere mate, aan bod.¹⁸¹ Dit soort spel zal Slade vermoedelijk minder interessant vinden, vanuit zijn meer toegepaste visie op theater. Het doen-alsof-spel biedt daarentegen wel een rijke voedingsbodem om de overgang te maken van spel naar theater. Een ander verschil tussen Slade en de ontwikkelingspsychologen is dat deze laatste benadrukken dat het kind steeds beseft dat hij aan het spelen is. Vooral Vermeer zal deze analyse nadrukkelijk maken. Hij stelt dat het kind in het doen-alsof spel een dubbelzinnige relatie onderhoudt met de werkelijkheid waardoor hij weet dat hetgeen wat hij speelt net-echt is, maar tegelijkertijd niet helemaal echt is.¹⁸² Slade zal hier tegen in gaan door te stellen dat het kind volledig opgaat in zijn rol en zal handelen alsof de situatie werkelijkheid is.¹⁸³ Hij lijkt deze dubbelzinnige relatie met de werkelijkheid niet te erkennen.

We kunnen besluiten dat Slade zijn speltheorie, die binnen het domein van theaterwetenschappen werd ontwikkeld, een significante overeenkomst vertoont met de speltheorieën uit de ontwikkelingspsychologie. In beide domeinen wordt aan het doen-alsof spel een grote waarde toegekend. Dit type spel lijkt een interessante kader te vormen indien we naar kindertheater willen kijken vanuit een ontwikkelingspsychologische bril. De theorie van Piaget en Vygotsky lijkt hierbinnen tekort te komen omdat ze geen oog hebben voor het lichamelijke aspect van spel. Dit blijkt, naast de verbeeldingswereld van het kind, een belangrijke factor te vormen bij het theater en dans met kinderen. Bovendien gaan Vermeer en Slade ervan uit dat (toneel)spel kinderen helpt om de wereld rondom zich te vatten. In tegenstelling tot Piaget en Vygotsky kaderen zij spel in het ruimere alledaagse leven van het kind.

¹⁸¹ Ibid., 84.

¹⁸² Ibid., 36.

¹⁸³ Slade, *Een inleiding tot kindertoneelspel*, 12.

2.3.2 De invloed van Peter Slade op de casussen.

Peter Slade heeft, in tegenstelling tot Eva Bal, geen theater repetitie processen beschreven voor een professionele context van kindertheater. Doch kan zijn analyse van het kindertoneelspel een meerwaarde vormen voor Kabinet K en Nina Certyn.

Kabinet K lijkt zijn kernidee over te nemen: het dagelijks spel van kinderen vormt de basis voor hun toneelspel. Tijdens het repetitieproces van de voorstelling *Rauw* gingen ze op een spelmatige manier aan de slag. Zo werden regelmatig de spelletjes ‘vlaggenroof’ en ‘1-2-3 piano’ gespeeld. Het spel vlaggenroof is - in een theatraal verwerkte vorm- uiteindelijk in de voorstelling terechtgekomen, waarbij de vlag vervangen werd door stenen.¹⁸⁴ Joke Laureyns vindt het belangrijk om te spelen met de spelregels om zo steeds een nieuwe – theatrale- impuls aan het spel te geven. Bovendien biedt spel een referentiekader aan de kinderen, het is iets wat ze kennen en waar ze makkelijk mee weg zijn.¹⁸⁵ Spel werd tijdens het repetitieproces ook gebruikt om de focus van de kinderen te trainen. Bij *Horses* werden er vooral balspelen (tienbal, honkbal) gebruikt om de samenhang, welke het thema van de voorstelling is, te versterken.¹⁸⁶ In het repetitieproces van deze voorstelling heeft men het spelmatige ook opengetrokken, waardoor men niet enkel werkte met *games* (spel), maar ook met *play* (spelen). Zo werd er op een gegeven moment bakstenen in de ruimte gelegd waarmee de kinderen anderhalf uur vrij mee speelden. Op een ander moment zijn ze op een stukje braakliggend terrein een kamp gaan bouwen, als een soort repetitie. Joke Laureyns zegt hierover:

*“Ik denk dat het er voor ons heel sterk omgaat om dat spel dat ze in het bos spelen met eenzelfde intensiteit op scène te krijgen, maar met een theatraal bewustzijn zonder dat ze dat bewust uitspelen. Ik denk dat vrijheid hierbij het sleutelwoord is.”*¹⁸⁷

Voor hen is het belangrijk dat, als kinderen spelen op scène, dit niet creatief spelen is. Op het einde van de voorstelling is er een scène waar ze met water spelen, belangrijk dus dat de kinderen daar op een gewone, alledaagse, manier meespelen. Hierdoor krijgt het spel op scène

¹⁸⁴ Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

¹⁸⁵ Ibid.

¹⁸⁶ Interview kinderen Kabinet K.

¹⁸⁷ Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

eerder een minimalistisch karakter.¹⁸⁸ Voor de voorstelling begint wordt er bovendien ook nog een spelletje gespeeld (vb. ‘drie is te veel en twee is te weinig’) om in de sfeer van de voorstelling te kruipen.¹⁸⁹

Het is opmerkelijk dat Kabinet K en Peter Slade spel niet helemaal op de zelfde manier inzetten binnen de context van het kindertheater. Slade benadrukt enkel het belang van het doen-alsof spel als voorbode van het kindertoneelspel.¹⁹⁰ Hij schenkt hierbij geen aandacht aan het spel met regels. Het blijkt net dat dit type spel een grote rol heeft gespeeld tijdens de repetities van Kabinet K. De spelletjes, die tijdens het repetitieproces gespeeld werden, waren steeds gelinkt aan de concrete thematiek van de voorstelling. Bij *Horses* werden er bijgevolg andere spelletjes ingezet dan bij *Rauw*. Omdat samenhangigheid centraal staat bij *Horses* werden er daar eerder spelletjes gespeeld die samenwerken stimuleren, zoals tienbal. Het doen-alsof spel kwam wel degelijk aan bod, maar het beperkte zich tot een aantal vastgelegde momenten. Als we hier in meer detail naar kijken komen deze voornamelijk overeen met het geprojecteerde spel dat Slade beschrijft. Er werd met voorwerpen, bijvoorbeeld bakstenen, gespeeld. Aan die voorwerpen wordt er bijgevolg een hele verbeeldingswereld gekoppeld. Maar, het was voornamelijk het spel met regels dat de rode draad vormde tijdens hun creatieproces en aanleiding gaf tot het materiaal dat in de voorstelling verwerkt zit. Hier zien we een verband met Piaget en Vygotsky opduiken, die beide ook een groot belang hechten aan het gereguleerde spel. Zij beschouwen dit immers als de hoogst ontwikkelde vorm van spel bij lagere school kinderen. Beiden zijn van mening dat het kind het meest toegewijd gedrag gaat stellen bij het gereguleerd spel. Joke Laureyns haalde, in lijn met deze observatie, aan dat ze regelmatig uitdaging aan de spelregels moest geven zodat de kinderen dynamisch en met overgave bleven spelen. Het is net dit “pure” element van speelsheid die ze op scène wou brengen tijdens de voorstelling *Rauw*. Het spelen vol overgave is ook een element dat Peter Slade belangrijk vindt, weliswaar heeft hij het dan over het imaginaire spel. Een kind moet volgens hem volledig, zowel qua gedachten als qua handeling opgaan in de wereld van het spel.¹⁹¹ Dit kwam nadrukkelijk aan bod tijdens het interview met de makers van Kabinet K. Zij vinden het belangrijk dat het kind van binnenuit speelt, dat het voelt wat

¹⁸⁸ Ibid.

¹⁸⁹ Interview kinderen Kabinet K.

¹⁹⁰ Slade, *Inleiding tot kindertoneelspel*, 12.

¹⁹¹ Slade, *Een inleiding tot kindertoneelspel*, 12.

het speelt zonder dit op een cognitief manier te ervaren.¹⁹² Een van de manieren die Kabinet K aangrijpt om kinderen in contact te brengen met het gevoel van de voorstelling is spel. Door samen te werken bij tienbal voelen de kinderen intrinsiek aan wat een abstract concept als samenhangigheid inhoudt. Door spel proberen ze deze sfeer op te wekken en indien nodig terug op te roepen.

Een ander opvallend element is dat Peter Slade zijn adviezen indeelt per leeftijdscategorie. Zowel de kinderen die meespeelde bij Kabinet K als bij Nina Certyn vallen onder de leeftijdsgroep van negen tot elf jaar. Beide makers hebben er expliciet voor gekozen om met kinderen van deze leeftijd aan de slag te gaan. De manier waarop ze beiden in het repetitieproces staan, is nauw gerelateerd aan de praktische bekommernissen die Peter Slade in zijn werk meegeeft. Ten eerste geeft hij aan dat het aangewezen is dat de volwassene begeleider een thema vastlegt waarrond de kinderen kunnen creëren.¹⁹³ Uit de interviews met beide casussen kwam dit nadrukkelijk aan bod. Zo gaven zowel Nina Certyn als de kinderen die meespeelden in haar voorstelling aan dat Nina Certyn op voorhand een thema had vastgelegd, los van een concrete invulling. Zo gaven de kinderen aan dat de voorstelling zou gaan over de “*meisjes van deze tijd*” en seksualiteit. Dit bood hen een kader en een concrete richting om aan de slag te gaan tijdens het creatieproces. Ook bij Kabinet K gaan de makers op een gelijkaardige manier aan de slag. Een van de kinderen zegt hierover het volgende:

*“Maar ik denk dat als ze aan zo’n proces beginnen, dat ze wel weten van we willen zoiets en zoiets, allé ze beginnen met een idee, maar ze weten nog niet concreet hoe de voorstelling er gaat uitzien. Dat kan je pas zeggen na vier of vijf weken, of misschien zelfs later.”*¹⁹⁴

Ze beginnen aan het proces met een bepaald idee, maar op dat moment hebben ze nog geen concreet beeld van hoe de voorstelling eruit zal zien. Dit ontdekken en uitwerken doe ze dan gaandeweg.¹⁹⁵

Ten tweede worden zijn beschreven werkmethodeïken ook intensief gebruikt door de twee casussen. Hij hecht een groot belang aan improvisatie en geeft aan dat het aangewezen is om

¹⁹² Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

¹⁹³ Slade, *Inleiding tot Kindertoneelspel*, 48-54.

¹⁹⁴ Interview kinderen Kabinet K – R1: Louisa Vermeire.

¹⁹⁵ Interview kinderen Kabinet K.

bij kinderen vanaf negen jaar te werken rond dansexpressie. We zien hierbij een substantiële overeenkomst met het werk van Eva Bal. Zoals eerder al aangeven zullen we aan beide methodes een apart hoofdstuk wijden.

2.4 Drama educatie

2.4.1 Vormen van theater binnen het onderwijs

In het eerste hoofdstuk zagen we hoe de speltheorieën van Piaget en Vygotsky regelmatig worden toegepast op theater binnen een schoolse context. Dit kunnen we verklaren door dat hun speltheorieën telkens deel uitmaken van een overkoepelde ontwikkelingstheorie waarbij kennisoverdracht een belangrijke doelstelling is. Binnen een schoolse context kunnen we een onderscheid maken tussen een drietal vormen van theater. Ten eerste kan het hierbij gaan over theatervoorstellingen met volwassen acteurs die een educatief doelstelling trachten overbrengen op een kinderpúblik.¹⁹⁶ Door middel van hun voorstelling beogen zij kinderen iets bij te brengen over bijvoorbeeld sociale problematieken.¹⁹⁷ Een tweede vorm van drama binnen de schoolse context heeft betrekking op het hanteren van theater als middel om schoolse kennis en vaardigheden op te doen. Piaget en Vygotsky worden het frequentst aan deze vorm van educatief drama gelinkt. Ten slotte kan theater en dans ook als vak op zich bestaan binnen het schoolse curriculum.¹⁹⁸

Binnen deze thesis zal er niet dieper ingegaan worden op de eerste vorm van theater in educatie. Het voornaamste argument hiervoor is dat kinderen hierbinnen niet creatief worden uitgedaagd om zelf te creëren en te spelen. Een aantal van deze schoolvoorstellingen moedigen participatie aan, maar hierbij moeten we een kritische noot stellen. De participatie kan als oppervlakkig worden beschouwd aangezien het kinderpúblik in een vooraf bepaalde richting wordt gemanipuleerd.¹⁹⁹ Hun eigen creatieve inbreng wordt bijgevolg niet gestimuleerd.

Ook de tweede vorm van theater binnen de schoolse context is minder interessant voor het uitgangspunt van deze thesis, hoewel hij mooi lijkt aan te sluiten bij de speltheorieën van Piaget en Vygotsky. Hun uitgangspunt is immers dat spel de natuurlijke leerwijze is voor kinderen.²⁰⁰ In de klas kan de doen-alsof wereld doelbewust worden ingezet om kinderen

¹⁹⁶ Tony Jackson, *Learning through theatre: new perspectives in theatre in education* (Londen: Routledge, 1993), 18.

¹⁹⁷ *Ibid.*, 24.

¹⁹⁸ Jacqueline Smith-Autard, *The art of dance in education* (Londen: A and C blackpublishers, 2002), 51.

¹⁹⁹ Jackson, *Learning through theatre*, 28.

²⁰⁰ Richard Courtney, *Play, drama and Thought: The intellectual background to drama in education* (Londen: Cassell, 1974), 44.

schoolse kennis en vaardigheden via een concretere methode bij te brengen. Zoals in het voorgaande hoofdstuk werd geïllustreerd vullen beide ontwikkelingspsychologen dit principe op hun eigen manier in.²⁰¹ In deze thesis ligt de klemtoon echter op de creativiteit van het kind binnen een artistieke context.

Een aantal mensen uit de praktijk gaan zich tegen deze tweede theatervorm verzetten, waaronder Peter Slade. Hij is voorstander van het idee dat drama een apart vak vormt binnen het onderwijs en niet enkel ingezet wordt als een methodiek om schoolse kennis op te doen. In deze vorm van drama in educatie vertrekt men vanuit het idee dat theater en dans een voortzetting is van het kinderlijk spel. Zowel in spel als in kunst wordt de verbeeldingswereld actief geëxploreerd en uitgebouwd.²⁰² De rol van de leerkracht ligt hem, volgens Peter Slade, in de artistiek vorming van het zelfexpressieve spel van de kinderen.²⁰³ Indien we dit toepassen op drama, kan men acteren beschouwen als een verlenging van het dramatisch spel. In beide gevallen doet het kind een poging om de wereld rondom zich te vatten.²⁰⁴ Spel (en bijgevolg kunst) ziet men hier niet als een geïsoleerd fenomeen; de leefwereld van het kind speelt een belangrijke rol in het verklaren van spel.²⁰⁵ Dit standpunt neemt Vermeer ook in bij zijn fenomenologische speltheorie: in spel geeft het kind zijn unieke visie op de wereld weer.²⁰⁶ Deze praktijk is moeilijker te verzoenen met de theorieën van Piaget en Vygotsky omdat zij focussen op het pure fenomeen van spel, zonder het als een ruimer gegeven te bekijken. Bovendien heeft spel voor hen een specifieke functie binnen de ontwikkeling van het kind. Zo stelt Piaget dat spel de cognitieve ontwikkeling stimuleert en Vygotsky benoemt op zijn beurt het voordeel voor de sociaal-culturele vaardigheden van het kind. De speltheorie van Vermeer stapt weg van dit idee en bestudeert het als de manier waarop het kind met zijn leefwereld leert omgaan.

²⁰¹ Roper en Davis, "Howard Gardner," 230, 228-230.

²⁰² Courtney, *Play, drama and Thought*, 105.

²⁰³ Brian Edminston, "Acting in Classroom Drama: A critical analysis," *Research in drama education* 4, nr. 1 (1999): 140.

²⁰⁴ Courtney, *Play, drama and Thought*, 110.

²⁰⁵ *Ibid.*, 195.

²⁰⁶ De Bruycker, "Proeve tot studie naar de invloed van de creatieve bewegingsexpressie op de persoonlijkheid van kinderen tussen 10 en 12 jaar", bijlage 17.

2.4.2 Dans en theater creatief benaderd binnen de schoolse context.

Door dieper in te gaan op de derde vorm van drama educatie trachten we inzicht te krijgen in hoe men met kinderen op een artistieke manier kan werken rond dans en drama. Hierbij is het niet de bedoeling om de kinderen te trainen tot professionele kunstenaars, maar wel om hen een nieuwe blik op de wereld te laten ontwikkelen. Hiernaast levert het voordelen op voor de ontwikkeling van motorische vaardigheden, stimuleert het hun verbeelding en fantasie, daagt het hen intellectueel uit en helpt het hen om met emoties om te gaan.²⁰⁷ Om het met de woorden van Plato te zeggen:

“Het doel van onderwijs is om het lichaam en de ziel al de perfectie te geven waartoe het is staat is.”²⁰⁸

Beide casussen gaan zowel met dans/beweging als drama aan de slag. Vandaar wordt er gopteerd om in onderstaande paragrafen zowel dans als drama met lagereschoolkinderen uit te diepen. We beperken ons hier enkel tot lagereschoolkinderen omdat zowel de theatercasussen als de theoretische speltheorieën binnen deze thesis handelen met en over kinderen van deze leeftijd.

We gaan in eerste instantie in op danseducatie tijdens de lagere school tijd. Tijdens deze lessen worden volgende doelstellingen vaak vooropgesteld: verbeelding via bewegingen laten spreken, zelf dans creëren en gevoelens en ideeën communiceren via dans.²⁰⁹ Kinderen moeten, met andere woorden, telkens hun eigen interpretatie leren maken van een bewegingsopdracht. Het gaat bijgevolg niet om het kopiëren van wat de leerkracht voordoet, maar om het eigen verbeeldingsvermogen van het kind.²¹⁰ Kinderen moeten hierbij de vrijheid krijgen om te bewegen binnen hun eigen lichamelijke mogelijkheden. De leerkracht moet hierin een balans vinden: de bewegingen moeten eenvoudig genoeg zijn zodat het kind controle over zijn lichaam ervaart en moeilijk genoeg zodat het interessant blijft. Het is belangrijk om dit evenwicht na te streven zodat het kind noch gefrustreerd noch verveeld geraakt.²¹¹ Geleidelijk aan mag men aan het kind meer eisen gaan stellen om zo de

²⁰⁷ Margaret H'Doubler, *Dance: A creative art experience*, (Londen: University of Wisconsin, 1957), p64.

²⁰⁸ *Ibid.*, 61.

²⁰⁹ Smith-Autard, *The art of dance in education*, 51.

²¹⁰ *Ibid.*, 73.

²¹¹ H'Doubler, *Dance: A creative art experience*, 65.

performance kwaliteit te verbeteren.²¹² Danseducatie is bijgevolg meer dan vrijblijvend bewegen. Kinderen worden uitgedaagd om voor elke bewegingsopdracht nieuwe en verschillende bewegingen te creëren.²¹³ Een van de ruimere doelstellingen binnen danseducatie is dat het kind zijn motorische vaardigheden verfijnt en vertrouwd geraakt met zijn eigen lichamelijkeheid. Doch geeft men vaak de opdrachten mondeling. Om het kind hiermee vertrouwd te maken, kan men ervoor opteren om deze verbale instructies in verband te brengen met een tekening van het lichaam.²¹⁴ Naast mondelinge instructies kan men er ook voor kiezen om kinderen te laten werken rond visuele inspiratiebronnen. Zo kan een professionele dansvoorstelling de verbeelding prikkelen. Kinderen zijn niet in staat om die dans achteraf te kopiëren, maar doen wel een vernieuwende impressie op die hun eigen creativiteit kan stimuleren.²¹⁵ Tijdens de lessen is het belangrijk dat er een ruime variatie aan bod komt: dit zowel in het type beweging, de dynamiek en individueel versus groepsopdrachten. Op die manier kunnen kinderen verschillende aspecten van hun lichaam leren kennen.²¹⁶

Ook in theatereducatie kan het lichamelijke een interessant vertrekpunt zijn. Acteren draait immers rond het zo natuurgetrouw een rol te spelen. Het lichaam moet aanwezig zijn en handelen in het heden gedurende de les of performance. Kinderen kunnen in drama-educatie niet alleen op een cognitief niveau teksten leren maar ook op een zintuigelijk niveau vat krijgen op hun lichaam door bijvoorbeeld te werken rond présence en lichaamstaal.²¹⁷ We zien in het domein van theater-educatie een mooie verbintenis tussen Piaget en Vermeer optreden. Hun theorieën lijken op zich ontoereikend te zijn, maar door beide te combineren wordt er een vernieuwend inzicht gecreëerd. In theatereducatie staat immers het doen-alsof centraal die op een uitdrukkelijke wijze gekoppeld wordt aan zowel een cognitief als aan lichamelijk begrip. Hierbij wordt ook duidelijk dat acties uit twee componenten bestaan: nadenken over en kiezen hoe een personage zal reageren en er vervolgens lichamenlijk naar handelen. Dit kan kinderen handvatten bieden rond reageren op (moeilijke) sociale situaties in

²¹² Smith-Autard, *The art of dance in education*, 84.

²¹³ *Ibid.*, 85.

²¹⁴ Rosamund Shreeves, *Children Dancing*, (East Grinstead: Ward Lock Educational, 1990), 22.

²¹⁵ Smith-Autard, *The art of dance in education*, 83.

²¹⁶ Shreeves, *Children Dancing*, 20-24.

²¹⁷ Branislav Tomich, "Being and doing in the body," in *The body can speak: essay on creative movement education with emphasis on dance and drama*, red. Annelise Mertz. (Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002), 79-82.

hun dagelijks leven.²¹⁸ Theatereducatie zal, net zoals spel bij Vermeer, niet gezien worden als een geïsoleerd fenomeen. Tijdens het theaterspel van het kind wordt de ruimere context van de alledaagse werkelijkheid niet uit het oog verloren.²¹⁹ Een veelgebruikte techniek binnen drama educatie is improvisatie. Deze improvisatiesessies kunnen zowel betrekking hebben rond het plot van een verhaal, een concreet personage, een object of emotie.²²⁰ Hoe levendiger de ideeën zijn voor kinderen effectief aan de improvisatie beginnen, hoe beter de kwaliteit van het dramamoment. Anderzijds is het voor kinderen van deze leeftijd belangrijk dat er niet té lang voorbereid wordt omdat er hierdoor een gevoel van verveling en rusteloosheid kan optreden.²²¹

Een interessante invalshoek voor kunsteducatie is om de lessen zelf op te vatten als een creatieve situatie. Er moet ruimte zijn om zowel te experimenteren als te creëren. Hierbij kunnen de responsen van de kinderen op de opdrachten een vertrekpunt vormen voor beide creatieve fases.²²² Alwin Nikolais (1910-1993) ging in zijn lessen nog een stap verder, waarbij hij zelfs theoretische vakken over dans gaf door middel van improvisatie. Hij is immers van mening dat leerlingen pas concepten kunnen begrijpen indien ze deze zelf lijfelijk ervaren hebben.²²³ Een concrete methodiek die kinderen kunnen gebruiken om grip te krijgen op zulke creatief aangepakte lessen is in een schriftje waarin ze hun impressies van de sessies kunnen noteren. Dit kan gaan van gevoelssferen tot bewegingssequensen en tot ideeën die ze tijdens de les hebben opgedaan.²²⁴

De sfeer die een leerkracht tijdens een les kunsteducatie neerzet bepaalt in substantiële mate of een kind zich creatief durft uiten. Als de begeleider individuele verschillen op een positieve manier benadrukt, zal het kind zich minder begrensd voelen en tegelijkertijd anderen als

²¹⁸ Ibid, 83-85

²¹⁹ Krishna Praveen, "Views on the Concept of Childhood and its Representation on Children's Theatre: A Brief Analysis," *Global Media Journal* 14, nr. 26, (2016): 3.

²²⁰ Argentine Francis Alington, *Drama and education* (Oxford: Blackwell, 1961), 33, 51, 53, 55.

²²¹ Alington, *Drama and education*, 33.

²²² Shreeves, *Children Dancing*, 25-26.

²²³ Dorothy M. Vislocky, "Creative Freedom, a personal treasure: A tribute to Alwin Nikolais," in *The body can speak: essay on creative movement education with emphasis on dance and drama*, Red. Annelise Mertz. (Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002), 54.

²²⁴ Tomich, "Beind and doing in the body," 86.

inspiratiebron beschouwen.²²⁵ Vygotsky stelt dat kinderen door middel van spel hun noden en verlangens trachten te bevredigen. Vanuit dit standpunt is het niet verwonderlijk dat leerkrachten de interesse van kinderen trachten aan te wakkeren door theatersessie te verweven met de leefwereld van het kind. Hierdoor zullen ze intrinsiek verlangen om meer te leren en beter te worden. Bovendien is het belangrijk dat de leerkrachten de kinderen betrekken bij het leerproces, zo leren ze initiatief nemen en te volharden bij moeilijkere opdrachten.²²⁶ De leerkracht creëert tijdens zijn lessen een kader en binnen deze structuur krijgen kinderen de mogelijkheid om hun eigen creatieve invulling geven aan de opdrachten.²²⁷

We kunnen besluiten dat kinderen door middel van vakken zoals dans en theater uitgedaagd worden om hun eigen verbeelding te ontwikkelen. Hierbij worden ze aangemoedigd om de opdrachten zowel op een cognitieve als lichamelijke wijze door te voeren. De leerkracht poogt hierbij steeds de ruimere ontwikkeling van het kind te stimuleren als ook de ruimere context bij de lessituatie te betrekken.

2.4.3 Invloed van theatereducatie op de casussen.

De manier waarop men in een schoolse context artistiek aan de slag gaat met kinderen vertoont raakvlakken met hoe men binnen een professionele setting theater met kinderen creëert. Hierbij gaat het weliswaar enkel om de derde vorm van theater in educatie: namelijk de artistieke lessen.

Zo sprak Kwint Manshoven van Kabinet K over het feit dat ze in het begin van het repetitieproces hun kinderen een soort opleiding moderne dans geven.²²⁸ Zo beginnen ze met oefeningen rond focus, présence, ritme en de bewegingsmogelijkheden (vb. dicht bij de grond of net heel hoog). Hij ziet dit als een noodzakelijke voorloper van improvisaties. Kinderen moeten eerst een begrippenkader hebben van wat dans kan zijn vooraleer ze zelf iets kunnen

²²⁵ Shirley Ririe, "Spontaneous creations (dance improvisation)," in *The body can speak: essay on creative movement education with emphasis on dance and drama*, Red. Annelise Mertz. (Carbondale: Southern Illinois University, 2002), 63.

²²⁶ Anna Halprin, "Teaching dance to children," in *The body can speak: essay on creative movement education with emphasis on dance and drama*, red. Annelise Mertz. (Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002), 107.

²²⁷ Smith-Autard, *The art of dance in education*, 72.

²²⁸ Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

creëren. Maar ook in deze eerste fase krijgen de kinderen de vrijheid om de opdrachten met hun eigen specifieke bewegingsstijl in te vullen. Er wordt hen bijvoorbeeld de opdracht gegeven dat ze hoog moeten bewegen, maar feitelijk vertaalt iedereen die opdracht op zijn eigen manier naar beweging.²²⁹ Hier zien we binnen de artistieke context een educatief kader verschijnen. Hiernaast maakten men in beide casussen gebruik van technieken uit de schoolse context. Zowel Nina Certyn als Kabinet K gaven aan dat improvisatie een belangrijke werkmethode is. Het is voor hen een manier om kinderen zelf artistiek materiaal te laten generen binnen het kader van een specifieke voorstelling.²³⁰ Zo gaf Joke Laureyns aan dat men bij *Horses* andere opdrachten gaf ze bij *Rauw* om zo tot een voorstellingseigen dansmateriaal te komen.²³¹ Nina Certyn maakt bovendien ook gebruik van visuele stimuli, voornamelijk foto's, om kinderen aan te zetten om een bewegingstaal te ontwikkelen. Binnen dans-educatie worden visuele prikkels aangemoedigd omdat deze dichterbij de lichamelijke beleving staan dan verbale instructies.²³² We gaan later dieper in op de gehanteerde technieken van improvisatie en bewegingsexpressie. Een belangrijke kanttekening die we moeten maken is dat er binnen een schoolse context vaak bredere ontwikkelingsdoelstellingen achter de artistieke sessies liggen zoals motorische ontwikkeling, eigenwaarde opbouwen en sociale vaardigheden opdoen.²³³ Binnen een professionele artistieke context blijft de nadruk liggen op het maken van een voorstelling.

²²⁹ Ibid..

²³⁰ Interview Nina Certyn en Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

²³¹ Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

²³² Interview Nina Certyn

²³³ Yassa, "High school involvement in creative drama," 42-46.

2.5 Creativiteit

Vooraleer we nader ingaan op concrete theatermethodieken om samen met kinderen een voorstelling te creëren, zullen we eerst een korte analogie doen van de notie *creativiteit*. Creativiteit kan immers beschouwd worden als de overkoepelende factor bij expressie en improvisatie, de twee frequents aangehaalde technieken binnen het repetitieproces. Bij beide theatermethodes ligt een deelverantwoordelijkheid bij het kind en wordt hun eigen verbeeldingsmogelijkheid aangesproken.

*“Creativiteit is de psychische capaciteit van een individu of groep die hem in staat stelt langs een nieuwe, nog niet begane weg, een voorheen nog niet bereikt resultaat te bekomen.”*²³⁴

Hierboven leest u één van vele de mogelijke manier om het abstracte idee van creativiteit in zijn totaliteit onder woorden te brengen. Creativiteit is, net zoals alle hersenfuncties, een vluchtig en moeilijk vatbaar begrip. Dit kan een mogelijke verklaring bieden voor de overvloed aan definities van creativiteit.²³⁵ Bovendien vond er in de literatuur zelf een opmerkelijke betekenisverschuiving plaats sinds de jaren '50. Dit concept werd toen sterk verbonden aan de figuur van het genie. Tegenwoordig legt men meer de klemtoon op het idee dat iedereen creatief kan zijn omdat men hierin onderwezen kan worden.²³⁶ Vygotsky is voorstander van deze laatste visie, zoals duidelijk wordt in onderstaand citaat:

*“Electricity is not only present in a magnificent thunderstorm and dazzling lightning, but also in a lamp; so also, creativity exists not only where it creates great historical works, but also everywhere human imagination combines, changes, and creates anything new.”*²³⁷

Recent weerklinkt er ook op deze visie een kritische stem omdat zij, net zoals het genie perspectief, er niet in slagen om creativiteit binnen een sociale en culturele context te plaatsen. Volgens recent sociologische opvattingen ontstaat creativiteit in de relatie tussen het

²³⁴ De Bruycker, “Proeve tot studie naar de invloed van de kreatieve bewegingsexpressie op de persoonlijkheid van kinderen tussen 10 en 12 jaar”, 25.

²³⁵ Saebø, McCammon en O'Farrell, “Creative teaching, teaching creativity,” 206.

²³⁶ Ibid., 206.

²³⁷ Vlad Petre Glăveanu, “Children and creativity: a most (un)likely pair,” *Thinking skills and creativity* 6, nr. 2 (2011): 122.

individu en de ander.²³⁸

De perspectief-verschuiving die op te merken valt binnen de literatuur kan volgens Laura McCammon verklaart worden vanuit de economisch context in de Westerse landen. De industriële landen besteden arbeidsjobs uit aan derde wereld landen, waardoor zij zelf nood hebben aan werknemers van een heel andere aard: ze moeten creatief en innovatief zijn. UNESCO haalde in deze context aan dat scholen hierop moeten anticiperen door creativiteit expliciet in hun vakkenpakket op te nemen.²³⁹ Dit biedt op zijn beurt een verklaring voor de explosie aan wetenschappelijke artikels over kunsteducatie. Door deze actuele maatschappelijke nood aan creativiteit kan men stellen de “genie”-definitie niet langer houdbaar is. Elk individu moet een creatief potentieel in zich dragen opdat met in de 21^{ste} eeuw economisch succesvol is.

Sommige auteurs, zoals Arthur Koestler (1905-1983), trachten om specifieke (sub)vormen van creativiteit te definiëren. Zo is niet alleen het verzinnen van iets nieuws, maar ook de nieuwe combinatie van twee bestaande ideeën volgens hem een uiting van creativiteit. Deze nieuwe samenstelling noemt hij *bisociatie*. Dit kan volgens hem op twee manieren worden opgeroepen. Ten eerste speelt het maken van associaties een belangrijke rol. Associaties maken houdt in dat een idee voortbouwt op een ander idee. Op die manier kan er een hele ketting van ideeën worden opgebouwd waarbij zelfs het laatste idee niets meer te maken heeft met het eerste. De tweede methode om bisociatie te bereiken noemt hij *provocatie*. Hierbij verplicht je jezelf er toe om twee ideeën samen te brengen om op die wijze tot nieuwe ideeën te komen.²⁴⁰ Maslow (1908-1970) maakt op zijn beurt het onderscheid tussen *primaire* en *secondaire* creativiteit. De primaire fase is de experimenteer-fase, waarin ideeën lukraak opborrelen en er geïmproviseerd wordt. In de secondaire fase worden deze initiële ideeën gerealiseerd in de praktijk.²⁴¹ Creativiteit is bijgevolg een cognitieve functie die sterk gerelateerd is aan een levendige verbeelding.

In de literatuur worden er vier factoren beschreven die bepalen in welke mate een individu tot een creatief product zal komen. De eerste factor is de *initiator*. Dit is de stimulus die het

²³⁸ Ibid., 125.

²³⁹ Saebo, McCammon en O'Farrell, “Creative teaching, teaching creativity,” 205.

²⁴⁰ Karel Moons, *Theater maken: een handleiding voor doe-het-zelvers* (Antwerpen: Garant, 2007), 244.

²⁴¹ Willy Deckers, *Lichaam en bevrijding* (Antwerpen: Van Loghum Slaterus, 1975), 67.

creatief proces al dan niet zal uitlokken. Ten tweede hebben we het *creatief proces* waarbij men een nieuwe werkwijze tracht te bedenken om een probleem op te lossen. Het is echter een complex gegeven om de onderliggende mentale processen bij creativiteit te vatten. Vaak wordt gesteld dat dit proces ten minste uit de drie volgende factoren zou moeten bestaan: productie van een idee of ding, variatie en originaliteit. Een creatief proces moet iets nieuws (dit kan zowel slaan op de persoon of op de gemeenschap) voortbrengen.²⁴² Hierop volgt het *creatieve product* dat door de persoon zelf naar waarde wordt geschat. De laatste factor is de *persoonlijkheid*, sommige mensen zijn gevoeliger voor creatieve stimulatie dan andere.²⁴³ Anderzijds is het wel mogelijk om de creativiteit te trainen en te ontwikkelen. Onderzoek toont aan dat als kinderen in een uitdagende en prikkelende context terechtkomen waarin creativiteit gestimuleerd wordt ze het beter zullen doen dan kinderen die opgroeien in een minder stimulerende context.²⁴⁴ Zo voerden Theano Koutsoupidou en David Hargreaves een onderzoek uit bij twee groepen van zesjarigen. De ene groep kreeg tijdens de muziekles improvisatie aangeboden en de andere groep, die fungeerde als controlegroep, onderging het normale lesprogramma.²⁴⁵ Op het einde van het lessenprogramma ondergingen de kinderen - opnieuw - een psychometrische test in verband met creatief denken. Het verschil tussen de twee groepen kinderen bleek statistisch significant te zijn en bovendien was de vooruitgang van de experimentele groep ten opzichte van het begin van het programma ook significant.²⁴⁶ Dit onderzoek toont bijgevolg, via een experimenteel design, aan dat we creativiteit kunnen zien als een potentieel die ontplooid kan worden in een stimulerende context. Volwassenen kunnen bijgevolg stimuli aanbieden die kinderen uitdagen en aanmoedigen om nieuwe perspectieven te ontdekken.²⁴⁷ Tenslotte is het belangrijk dat kinderen feedback verkrijgen van volwassenen en dat ze vaardigheden ontwikkelen om met de onzekerheid van het creatief proces om te gaan.²⁴⁸ Binnen deze visie kunnen we het bestaan van heel wat boeken met oefenmateriaal om het creatief denken te stimuleren verklaren. Vygotsky gaat, in zijn socioculturele theorie, mee in dit idee, maar stelt wel dat er limieten zijn aan de invloed van

²⁴² Saebø, McCammon en O'Farrell, "Creative teaching, teaching creativity," 207.

²⁴³ Willy Deckers, *Lichaam en bevrijding*, 26.

²⁴⁴ Werner Kirst en Ulrich Diekmeyer, *Creativiteitstraining* (Laren: Uitgeverij Luitingh, 1972), 5.

²⁴⁵ Theano Koutsoupidou en David J. Hargreaves, "An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music," *Sage Journals* 37, nr. 3 (2009): 256.

²⁴⁶ *Ibid.*, 262.

²⁴⁷ Frieke De Windt, "Kindertheater = manipulatie?!" (doct. Diss., Universiteit Gent, 2007), 55.

²⁴⁸ Saebø, McCammon en O'Farrell, "Creative teaching, teaching creativity," 210.

een creatief volwassene op het kind. Hij benoemt dit fenomeen als de *zone of proximal development*.²⁴⁹

In de literatuur over creativiteit bij kinderen zien we een opvallend debat verschijnen. De meningen lijken verdeeld te zijn over het feit of een kind werkelijk in staat is tot creativiteit. In het anti-kamp wordt er vastgesteld dat het creatieve product van het kind geen meerwaarde heeft voor de maatschappij en dus kan het per definitie niet creatief zijn.²⁵⁰ Dit argument strookt echter niet met de hedendaagse visie op creativiteit, waarin gesteld wordt dat niet alleen de grootse uitvindingen getuigen van creativiteit maar dat iedereen in het alledaagse leven creatief kan omgaan met problemen. Vervolgens argumenteert men dat de acties van kinderen niet intentioneel zijn, maar dat hun creatief ogend resultaat per ongeluk verschijnt door een opeenstapeling van toevalligheden. Gardner, eerder in de thesis vermeld als opvolger van het Piagetiaans gedachtegoed, is één van de personen die dit beargumenteert. Volgens hem kan een kind nooit een artiest zijn omdat ze onbewust en onbezonnen aan de slag gaan. Dit argument is echter te kort door de bocht want een creatief proces is zelden een rechtstreeks pad naar een vooraf gepland eindresultaat. Een maakproces wordt gekenmerkt door het rondzwerven, uittesten en soms gewoon opnieuw beginnen.²⁵¹ Gardner staat recht tegenover Vygotsky, die dan weer tot het pro-kamp behoort. Hij ziet in hun ontluikende spontaniteit van een creatief wezen. Zijn perspectief op kinderen, die hij ziet als actieve wezens, en op creativiteit, dat hij als iets cultureel beschouwt, hebben tot gevolg dat hij creativiteit bij kinderen als vanzelfsprekend beschouwt.

Deze thesis vertrekt van het uitgangspunt dat kinderen een medecreator zijn tijdens het repetitieproces. Binnen deze stimulerende context zijn zij kunnen zij-zelf voorstellingsspecifiek materiaal generen in relatie met elkaar en de makers. Het kind heeft, net zoals een artiest, iets persoonlijks te zeggen en is in staat om iets te creëren dat voor hem nieuw is. Zijn wereld is gevuld door verbeelding, fantasie en ideeën.²⁵² Bijgevolg gaan we er vanuit dat kinderen in staat zijn om een creatief proces aan te gaan. Dit wordt aangetoond in de volgende twee hoofdstukken die handelen over improvisatie en expressie.

²⁴⁹ Koutsoupidou en Hargreaves, "An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music," 268.

²⁵⁰ Glăveanu, "Children and creativity," 125.

²⁵¹ Ibid., 126.

²⁵² Nellie McCaslin, *Children and drama* (New York: Longman, 1981), 29.

2.6 Improvisatie

*“Improviseren is tegelijk toneelspelen en toneelschrijven. Het is zich spelend gedragen in een al of niet vooraf gestructureerde situatie. Het geeft de speler de maximale vrijheid, het doet een beroep op de hele persoonlijkheid. Reflexen, impulsen, gevoelens, invallen, overwegingen, strevingen, herinneringen, alles was er in een mens leeft en door een mens heengaat komt tijdens het improviseren spontaan aan de orde.”*²⁵³

De concepten *improvisatie* en *creativiteit* zijn nauw met elkaar verweven. Improvisatie kan beschouwd worden als een specifieke uitingsvorm van het overkoepelende en wijderspreide begrip creativiteit. In deze thesis zal het concept *improvisatie* enkel gebruikt worden in de repetitiecontext van het kindertheater. We verwijzen hiermee niet naar improvisatietheater an sich, dit zou ons te ver leiden. Improvisatie kan tijdens het repetitieproces ingezet worden omwille van uiteenlopende redenen. Zo biedt improvisatie aan theatermakers de mogelijkheid om te experimenteren met de opbouw van verschillende scènes, wordt het creatief denken gestimuleerd en helpt het de spelers met onverwachte gebeurtenissen om te gaan tijdens bijvoorbeeld de voorstelling.²⁵⁴ Improvisatie is bovendien een belangrijk instrument om de spelers of dansers mee aan de basis te zetten van het creatieproces als mede-maker. Stanislavski (1863-1938) zette deze visie in de praktijk door middel van zijn *method acting*.²⁵⁵ Maar het was vooral Copeau (1879-1949) die ervoor pleitte om het theaterspel door de acteurs zelf te laten creëren. Hij ontwikkelde hiervoor een reeks improvisatieoefeningen. In één van zijn methodieken maakt hij gebruik van spel. Hij is van mening dat spel erin slaagt om natuurlijke reacties bij acteurs op te roepen en de creativiteit te verhogen.²⁵⁶ Tenslotte kan men improvisatie ook inzetten om een sfeer van vertrouwen en spontaniteit te creëren tijdens het repetitieproces.²⁵⁷ Deze positieve invloed bleken ook jongeren, die deelnamen aan een summerschool theater, te erkennen. Ze hielden van de improvisatiesessies omdat ze erdoor de kans kregen om andere deelnemers beter te leren kennen.²⁵⁸ Bovendien verwierven ze als

²⁵³ Jan Velzeboer, *Improviseren* (Maarssen: J. Muussen NV Purmerend, n.d.), 5.

²⁵⁴ André Besseling, *Theater vanuit het niets: alles over improvisatietheater* (Amsterdam: Uitgeverij IT&FB, 2002), 10.

²⁵⁵ *Ibid.*, 23.

²⁵⁶ *Ibid.*, 24-25.

²⁵⁷ David Overend, “Review: improvisation in rehearsal,” *New Theater Quarterly* 27, nr. 3 (2011): 294.

²⁵⁸ Heli Aaltonen, *Intercultural bridges in teenagers’ theatrical events: performing self and constructing cultural identity through a creative drama process* (Abo: Abo akademi university press, 2006) , 138.

groep het gevoel van eigenaarschap over het materiaal dat gecreëerd werd tijdens de improvisatie sessies. Hun eigen input werd als stimulerend ervaren voor het verdere verloop van het creatieve proces.²⁵⁹

Tijdens improvisatiemomenten in het repetitieproces wordt er frequent geopteerd om kinderen te laten werken rond een bepaalde stimuli of opdrachten. Men tracht die op zo'n danig manier te selecteren zodat deze prikkel allerlei associaties kan oproepen bij het kind, die ze vervolgens kunnen gebruiken in hun spel. Het eigen creatieve vermogen en de spontaniteit van het kind kan hierbij helpen om stereotype associaties links te laten liggen. Kinderen kunnen bovendien ook verder bouwen op de associaties van anderen om tot een creatief resultaat te komen.²⁶⁰ Het is belangrijk om in het achterhoofd te houden dat een stimulus of opdracht voornamelijk fungeert als inspiratiebron. Met andere woorden, ook de theatermaker moet loslaten en de improvisatie puur als improvisatie beleven zonder een vooropgesteld beeld voor ogen te hebben. Tegen de vrije associaties van het kind ingaan kan voor hem een gevoel van onveiligheid zorgen.²⁶¹ Improviseren is immers verbonden met het nemen van risico's: je moet in staat zijn om op het moment zelf iets te kunnen verzinnen, wat mogelijks tot een verlamme stress kan leiden.²⁶² Echter, men kan tijdens de improvisatie-sessie ook een beroep doen op de groep die als een veilige basis gehanteerd kan worden. Indien er dingen dreigen mis te lopen kunnen zij dit opvangen. Hierdoor is het belangrijk om actief te werken aan een sfeer van veiligheid en vertrouwen. Met andere woorden, het kind de vrijheid geven om geleid te worden door lukrake creatieve gedachten door hem te laten weten dat er tijdens het improviseren geen goed-fout oordeel gegeven wordt. In die sfeer zullen kinderen meer experimenteren en durven falen. De repetitieruimte is met andere woorden een veilige experimenteerhaven waar de druk op een openbare voorstelling nog niet voelbaar mag zijn.²⁶³ Bovendien kunnen kinderen in veilige groepen elkaar inspireren en hun spel naar een hoger niveau tillen.²⁶⁴

²⁵⁹ Aaltonen, *Intercultural bridges*, 139.

²⁶⁰ Besseling, *Theater vanuit het niets: alles over improvisatietheater*, p24-25.

²⁶¹ *Ibid.*, 116.

²⁶² *Ibid.*, 93.

²⁶³ McCaslin, *Children and drama*, 19.

²⁶⁴ Besseling, *Theater vanuit het niets: alles over improvisatietheater*, 99-100.

Zoals in de vorige paragraaf aangehaald wordt improvisatie beschouwd als de methode bij uitstek om kinderen het materiaal en de thematiek van de voorstelling te laten verkennen en onderzoeken.²⁶⁵ Op deze manier verwerven ze bovendien het statuut van mede-eigenaar tijdens het repetitieproces. De unieke manier waarop elk kind de opdracht uitvoert en zich laat leiden door een stimuli vormt immers een inspiratiebron voor de eigenlijke voorstelling. In wat een ogenschijnlijke speelse sessie lijkt te zijn, wordt er een noemenswaardige verantwoordelijkheid bij het kind en de groep gelegd.²⁶⁶ Vanuit deze visie is het bijgevolg van belang dat kinderen ook de tijd krijgen om te leren improviseren. Soms kan het immers onwettig zijn voor hen om zomaar iets te doen en kan de theatermaker opmerken dat het kind in kwestie vooral andere kinderen imiteert.²⁶⁷ Kinderen zijn immers geen geschoolde acteurs met bakken ervaring. Tijdens het repetitieproces moet er bijgevolg ook gewerkt worden aan het durven experimenteren vooraleer men daadwerkelijk aan de voorstelling begint te werken. Kinderen naar elkaar laten kijken kan ook doelbewust worden ingezet om het idee van eindeloze interpretaties te prikkelen.²⁶⁸ Wanneer men dan de eigenlijke voorstelling begint te creëren, en men dus de kinderen als medemaker beschouwt, moet de theatermaker het kind ook de tijd en ruimte gunnen om zijn ideeën grondig uit te werken.²⁶⁹ Improvisatie staat immers niet gelijk aan zomaar vliegensvlug het eerste idee in de praktijk te brengen. Tijdens improvisatie kan men doelbewust verschillende ideeën uitproberen, vergelijken met elkaar en in de diepte exploreren. Ook hier zien we het cognitieve en lichamelijke aspect weer hand in hand opduiken. Improvisatie sessies kunnen zowel ingezet worden als vrije exploratie of op een meer gestructureerde manier. Een voorbeeld van vrije exploratie is het kind te laten experimenteren met materiaal zonder hieraan specifieke instructies te koppelen. Gestructureerde improvisatie heeft op zijn beurt eerder betrekking op het werken met een specifieke stimuli. Een voorbeeld hiervan is dat kinderen door middel van klanken een foto moeten beschrijven.²⁷⁰

²⁶⁵ McCaslin, *Children and drama*, 19.

²⁶⁶ McCaslin, *Children and drama*, 24.

²⁶⁷ *Ibid.*, 37.

²⁶⁸ Katie Mitchell, *The director's craft. A handbook for theatre* (New York: Routledge, 2010), 164.

²⁶⁹ McCaslin, *Children and drama*, 38.

²⁷⁰ Koutsoupidou en Hargreaves, "An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music," 79.

Pamela Burnard deed een onderzoeksproject naar hoe kinderen improviseren onder beperkte begeleiding van een volwassene. Een groep twaalfjarigen, waarbij de meeste al ervaring hebben met muziek, werden gedurende een aantal sessies uitgenodigd om muziek met elkaar te maken. Opvallend is dat in haar opzet de volwassen begeleider zich afzijdig opstelt door geen opdrachten en/of stimuli te formuleren.²⁷¹ Door deze onconventionele aanpak staat het creatievermogen en het eigenaarschap van de kinderen zelf centraal tijdens de sessies.²⁷² De kinderen gaven elkaar ideeën over het geluidspallet en de praktische aanpak van het muziekstuk.²⁷³ De gesprekken die de kinderen onderling of met haar voerden, lieten haar toe om inzicht te verwerven in het creatieve proces dat deze groep kinderen doormaakte.²⁷⁴ Uit haar observaties en de gesprekken besluit ze dat de kinderen uit deze groep via twee type interacties tot muziekimprovisaties kunnen komen. Ten eerste spreekt Burnard over de leider-volger interactie waarbij een individu zijn of haar idee oplegt aan de groep door een dominant ritme aan te nemen waardoor de rest van de groep genoodzaakt is om een bijpassende melodie te vinden. De leider vond meestal ook signalen uit om het muziekstuk te laten beginnen en eindigen. De tweede soort improvisatie wordt gekenmerkt door een vrije aanpak. Deze muziekstukken worden bepaald door een meer spontaner klankenpallet.²⁷⁵ Uit haar onderzoeksproject trekt Burnard volgende conclusies: de interacties tussen kinderen zelf moeten worden aangemoedigd, deze kunnen bovendien de theatermaker inlichten over het specifieke creatief denkproces van het kind, en kinderen moeten een gevoel van keuzevrijheid ervaren opdat ze overgaan tot improvisaties.

Tijdens het repetitieproces kan improvisatie ook een handige methode zijn om te experimenteren met verschillende personages. Binnen een korte tijdslimiet moet het kind zijn verbeelding aanspreken om zich een rol eigen te maken. Echter, voordat het kind een rol kan spelen, moet het eerst in staat zijn om de anderen en de rollen die zij spelen te begrijpen.²⁷⁶ Een belangrijke factor hiervoor is het kunnen lezen en uiten van non-verbale emoties. Om hier

²⁷¹ Pamela Burnard, "Investigating children's meaning-making and emergence of musical interaction in group improvisation," *British journal of music education* 19, nr. 2 (2002), 158.

²⁷² *Ibid.*, 159.

²⁷³ Burnard, "Investigating children's meaning-making and emergence of musical interaction in group improvisation," 161.

²⁷⁴ *Ibid.*, 158.

²⁷⁵ *Ibid.*, 167.

²⁷⁶ De Bruycker, "Proeve tot studie naar de invloed van de creatieve bewegingsexpressie op de persoonlijkheid van kinderen tussen 10 en 12 jaar", 56.

met kinderen rond te werken, is het belangrijk om te beseffen dat toneel dicht aanleunt bij het symbolisch spel, waarin zoals eerder werd vermeld, het kind de wereld rondom zich verkent door middel van rollenspel. Het gaat bij beide in wezen om het doen alsof. In tegenstelling tot bij andere vormen van spel, gebeurt dit bij toneel op een bewuste manier omdat theater verstrengeld is het met publieke (zelfs tijdens de repetities is er altijd wel iemand die kijkt).²⁷⁷ Tijdens een improvisatiemoment kan een kind op drie manieren op het podium staan: als zichzelf, als een theatrale versie van zichzelf, of als een gecreëerd personage dat losstaat van de identiteit van het kind.²⁷⁸ Hier kan men zowel in het begin van het repetitieproces rond werken, om via experimenten een rol af te bakenen, of om nieuwe perspectieven te openen wanneer het kind vastloopt in zijn rol.

Bij het op punt stellen van een rol, of het kind nu als zichzelf of als een personage op podium staat, spelen emoties een belangrijke rol. Emoties vormen een belangrijke drijfveer voor de personages.²⁷⁹ Om deze reden én omdat emoties tijdens een voorstelling fluctueren nemen improvisatiesessies vaak deze dimensie als uitgangspunt. Naast het thema vormen emoties een belangrijke stimulus die een aanzet geven tot een creatief proces. Het kind leert zo verschillende emoties exploreren en iedere emotie in zijn verschillende gradaties kennen.

Tenslotte wordt er nog een korte paragraaf gewijd aan bewegingsimprovisatie. Er bestaan hier twee vormen van aanpak: improviseren op een thema waarbij het verloop niet vastgelegd is en improviseren met een vast verloop. Bij de eerste variant vormt het thema de eerste impuls voor een beweging waarbij die beweging op zijn beurt de inspiratie vormt voor de volgende beweging en dit gaat zo voort. De voornaamste doelstelling hierbij is lichaamsbewustzijn kweken.²⁸⁰ Dit kan men zowel inzetten tijdens individuele als bij groepsessies. In wezen is dit hetzelfde als bewegingsexpressie, waarbij er op een niet vooraf bepaalde manier bewogen wordt. De tweede variant verschilt van de vrije bewegingsexpressie omdat er bij deze vorm van bewegingsimprovisatie een structurering en een afgrenzing van het thema worden verwacht. Hierbij wordt er op voorhand de structuur en de ontwikkeling van de improvisatie bepaald.²⁸¹

²⁷⁷ Heijden – de Boer, *Kennisbasis dans en drama (s.l., Pabo, 2012)*, 4, 4.

²⁷⁸ Besseling, *Theater vanuit het niets*, 119-120.

²⁷⁹ Besseling, *Theater vanuit het niets*, 164.

²⁸⁰ Velzeboer, *Improviseren*, 7-8.

²⁸¹ *Ibid.*, 25.

Samenvattend kunnen we improvisatie beschouwen als een specifieke vorm van creativiteit waarbij kinderen een respons bieden op een impuls. De belangrijkste reden waarom improvisatie wordt ingezet bij kindertheater is omdat het kinderen stimuleert om hun rol als mede-maker op te nemen. Het is een concrete methodiek die kinderen de kans geeft om hun eigenheid en verbeelding te uiten in relatie tot een bepaalde thematiek of emotie. Bovendien krijgen ze de kans om hun ideeën te exploreren en in de diepte uit te werken.

2.6.1 Doen alsof, improvisatie als spel?

Improvisatie en spel zijn twee activiteiten die hoge mate van overlap vertonen bij kinderen. Beide zijn gecentreerd rond het doen-alsof. Piaget erkent dit verband wanneer hij spreekt over het dramatisch spel – let alleen al op de terminologie-. Hierbij verbeeldt het kind een werkelijke gebeurtenis in zijn spel zonder hiervan een letterlijke kopie te vormen. Naar analogie: theater is ook nooit een werkelijke afspiegeling van gebeurtenissen in de maatschappij.²⁸² Nellie McCaslin (1914-2005) bouwt verder op de analogie tussen kinderspel en theater die Piaget vooropstelt. Zij stelt dat kinderen in improvisatie, net zoals in spel, menselijke ervaringen gaan verbeelden, gaan uitdrukken in handelingen en erover gaan reflecteren. Hieruit concludeert ze dat improvisatie een activiteit is die keer op keer in staat is om kinderen te prikkelen omdat zij het associëren met spel. Bovendien zouden spel en improvisatie een gelijkaardig doel in de ontwikkeling van het kind vooropstellen: het vergroot hun kennis over zichzelf, de andere en de wereld.²⁸³ Peter Slade nam eerder al een gelijkaardig standpunt in tijdens zijn analyse van het educatief theater: drama is de artistieke versie van het kinderlijke spel.

Vanuit het standpunt van de drie ontwikkelingspsychologen -Piaget, Vygotsky en Vermeer- is het wel degelijk zo dat zij spel zien als een wijze waardoor het kind zich kan ontwikkelen en zo meer en meer vat krijgt op de wereld rondom zich. Vermeer zal het meest expliciet de wisselwerking tussen spel en de buitenwereld benadrukken, zoals u al eerder kon lezen. Net zoals in spel verkent het kind tijdens improvisaties een bepaalde emotie, thema of prikkel. Een kritische stem zou kunnen stellen dat het kind ook binnen bijvoorbeeld een schoolse context de kans krijgt om te leren over de wereld. Maar het grote verschil is dat het kind in zowel spel als improvisatie vertrekt vanuit zijn eigen verbeelding. Bovendien wordt in beide

²⁸² McCaslin, *Children and drama*, 68-72.

²⁸³ *Ibid.*, 72-73.

gevallen de ontdekkingstocht op een belichaamde manier geuit: een buitenstaander ziet het kind spelen of improviseren, want niet wil zeggen dat er geen intern proces aan de pas komt. Zoals eerder al aangehaald heeft drama te maken met zowel een cognitieve, lichamenlijk als sociaal proces. Vandaar dat net deze drie ontwikkelingspsychologen in deze thesis worden samengevoegd om ons een beter begrip van theater en improvisatie te geven. De gegeven opdracht leidt ertoe dat het kind op een cognitieve manier ideeën moet oproepen, waarna hij zijn verbeelding tracht te uiten op een belichaamde manier. Hieraan zal de groep sociaal-culturele betekenissen koppelen waardoor de kinderen met elkaar in interactie kunnen treden. Een tweede gelijkenis heeft betrekking op rollenspel. In zowel het doen-alsof spel – weliswaar niet in de andere vormen van spel- als in improvisatie kan het kind zich uitdrukken vanuit de huid van een ander. Piaget haalde dit bijvoorbeeld aan tijdens zijn analyse van het subtype van het symbolisch spel: het sociaal-dramatisch spel. Omdat het kind vlot leert functioneren in een groep hebben ze het rollenspel nodig zodat de sociale verwachtingen van anderen beter kunnen kaderen.²⁸⁴ Ook Vygotsky spreekt binnen het imaginaire spel over het sociaal-dramatisch spel waarin het kind voornamelijk experimenteert met rollen die verbonden zijn aan sociale codes.²⁸⁵ Enkel Vermeer, zoals in het eerste hoofdstuk al aangehaald, lijkt hiervoor weinig aandacht te hebben. Als we tot een overkoepelende hypothese vanuit de ontwikkelingspsychologie willen komen, zouden we kunnen stellen dat het spelen van een rol steeds verbonden is met het idee van doen-alsof. Ook tijdens improvisatie leert het kind wat het betekent om iemand anders te zijn door te experimenteren met verschillende rollen.²⁸⁶ Het kind beseft hij dat hij doet alsof, hij speelt maar een toneeltje. Piaget en Vermeer haalden een gelijkaardige observatie aan in hun speltheorie. Het kind dat een doen-alsof spel speelt is zich ervan bewust dat zijn spel net-echt is, en tegelijkertijd is het niet-net-echt.

Een laatste overeenkomst tussen spel en improvisatie slaat op het feit dat beide een reactie vormen op een -al dan niet verbeelde- situatie. Door beide activiteiten kunnen kinderen erin slagen om een gevoel van agency over een situatie te ervaren en hierop een efficiënte respons leveren. Bovendien zien we dat zowel tijdens improvisatiesessies als spel het kind het geproduceerde materiaal gaat herhalen. Tijdens spel doet het kind dit om meer vat te krijgen

²⁸⁴ Van Risseghem, "Kinderspelen in algerie," 44.

²⁸⁵ Vygotsky en Cole, *Mind in society*, 95.

²⁸⁶ McCaslin, *Children and drama*, 225.

op een - nog- onbegrijpelijke situatie.²⁸⁷ De herhaling van een geïmproviseerde situatie zien we ook opduiken in het repetitieproces. Via improvisatie levert het kind immers materiaal aan van waaruit de voorstelling wordt opgebouwd. Wat aanvankelijk het resultaat was van een vrije verbeelding wordt plots een vast element van de voorstelling die keer op keer herhaald dient te worden.

2.6.2 Improviseren bij Kabinet K en Nina Certyn.

Tijdens het hoofdstuk over Eva Bal werd er al kort aangestipt dat beide theatermakers een centrale rol toekennen aan improvisatie tijdens het repetitieproces. Beiden geven tijdens het interview aan dat wat de kinderen zelf aanleveren door middel van improvisatie de kern vormt van hun voorstellingmateriaal. Net zoals bij het onderzoeksproject van Burnard hadden zo goed als alle kinderen al eerdere ervaringen opgedaan met theater en/of dans. Dit kan er mogelijk toe leiden dat zij vlotter weg zijn met improvisatieopdrachten dan andere kinderen.

Nina Certyn spreekt over de metafoor van *de trechter* waarmee ze wilt uitdrukken dat de kinderen tijdens het begin van het repetitieproces de vrijheid krijgen om te experimenteren zonder dat ze zich als standvastige regisseur zal opwerpen. Haar improvisatie-opdrachten baseert ze vaak op fotografie of op de beeldende kunst. Ze laat de kinderen ermee experimenteren door hen de foto's te laten omzetten in theater.²⁸⁸ De kinderen haalden aan dat ze vaak improviseerden rond gevoelens, zo kregen ze de opdracht om errond dansjes te verzinnen of om een liefdesbrief te maken.²⁸⁹

“ We gingen altijd wat werken rond gevoelens en liefde en dit ging dan steeds over iets anders. We deden dan een improvisatiestukje en werkten uit dat boekje met al die foto's in. (...) Het ging niet alleen over gevoelens, maar ook over dingen zoals pubertijd en seksualiteit en hoe wij daar mee bezig waren. Zo moesten we eens in een mindmap opschrijven waaraan we dachten als we het woord seksualiteit hoorde.”²⁹⁰

De improvisaties lijken steeds in teken te staan van het thema van de voorstelling om zo een voorstelling specifieke taal te ontwikkelen in overeenkomst met de kinderen. Door

²⁸⁷ Ibid., 227.

²⁸⁸ Interview Nina Certyn.

²⁸⁹ Interview kinderen Nina Certyn

²⁹⁰ Interview kinderen Nina Certyn, R2 - Isra Ibnou-Cheikh.

improvisatiesessies hebben kinderen zelf het gevoel dat zij degene zijn die de voorstelling hebben gemaakt.²⁹¹ Nina Certyn haalt zelf ook aan dat ze altijd met de acteurs zelf op ontdekking gaat, zonder ze vooraf een concreet idee heeft van hoe de voorstelling eruit moet gaan zien.²⁹² Ze werkt eerder met gestructureerde improvisaties omdat ze de kinderen steeds concrete stimuli (bijvoorbeeld foto's) of opdrachten (zoals schrijf een liefdesbrief) aanbiedt. Door op deze manier het repetitieproces vorm te geven, biedt ze de kinderen een veilig kader aan waarbinnen ze durven experimenteren.

“Dus hebben wij gewoon echt met ons zeven gewoon een bubbel gecreëerd. Daarin zijn we gaan werken, dat is veiligheid, waarin ze zichzelf 100% kunnen zijn eigenlijk.”²⁹³

Nina Certyn haalt aan dat ze steeds vanuit de persoonlijkheid van het kind werkt en deze gaat ze uiteindelijk ‘theatraliseren’.²⁹⁴ Ze spelen als het ware de rol van zichzelf. Ook de kinderen haalden dit aan wanneer ze over hun persoonlijke solo vertelde. Tijdens de improvisaties rond gevoelens en pubertijd had ieder van de zes meisjes andere associaties hierrond gemaakt en hun persoonlijke visie mochten ze dan ook op scène gaan brengen.

“Toen we over gevoelens aan het werken waren (...) mochten we ook allemaal dingen zeggen. En aan de hand van die gevoelens, welke het meest aansloten bij onze eigen mening, daarover kregen we een solo. Ik had bijvoorbeeld gezegd dat de veranderingen van de pubertijd pijn deden, dat mocht ik dan ook laten zien. En zo kregen wij dat dan allemaal, bij die dingen die wij hadden gezegd bij de gevoelens. Dat was wel tof, dan was het niet zo van ja, waarom moet ik dat nu zeggen want ik begrijp dat niet. Het was dan echt iets van bij jou zelf.”²⁹⁵

Wat het creëren van de voorstelling betreft, werkt ook Kabinet K vooral met improvisatie. Joke Laureyns en Kwint Manshoven spenderen veel energie aan de precieze formulering van hun opdrachten. Dit doen ze omwille van twee redenen. Ten eerste vinden ze het belangrijk dat het bewegingsmateriaal en het gevoel dat daaraan gekoppeld is vanuit de kinderen zelf

²⁹¹ Interview kinderen Nina Certyn.

²⁹² Interview Nina Certyn.

²⁹³ Interview Nina Certyn.

²⁹⁴ Interview Nina Certyn.

²⁹⁵ Interview kinderen Nina Certyn, R2 - Isra Ibnou-Cheikh .

komt. Ze gaan hen nooit vertellen wat ze willen zien, maar door middel van goed geformuleerde opdrachten willen ze dat het kind zelf tot expressie komt. Hierbij vinden ze het bovendien belangrijker dat het kind op een gevoelsmatig manier met de sfeer van de voorstelling omgaat dan dat het een concreet inzicht heeft waar de voorstelling feitelijk over gaat. Een tweede reden waarom men de opdrachten nauwgezet uitkiest, is omdat men aan de hand van die taken de improvisatieresultaten op een later repetitiemoment terug kan oproepen.²⁹⁶

“Ja, je moet nooit zeggen van we willen dit zien. Het moet eruit willen komen maar het kan goed zijn dat zij geen flauw benul hebben van waar wij naar op zoek zijn. Daar steek je heel veel tijd in. We gaan dus met ons tweeën voorbereiden hoe we onze opdrachten gaan formuleren.”²⁹⁷

Deze opdrachten kunnen verschillende vormen aannemen. Zo wordt er een selectie aan materiaal op scène gebracht, zoals een touw of een deken waarmee de kinderen kunnen improviseren. Tijdens een andere repetitie werden er verschillende post-it-klevers met diverse opdrachten door de ruimte verspreid en konden de kinderen daarmee aan de slag. Dit zijn voorbeelden van wat we eerder al vrije improvisatie noemden.

“En ook zo papiertjes hebben we ooit eens gedaan. Die hangende daar en daar stond op ‘bouw iets’ ‘haal iets van buiten naar binnen’. Ik had dat eerst gezien dat die daar lagen. En ik heb dan een fiets naar binnen gehaald en dan begonnen ze daarop te fietsen. Of er waren ook nog heel grote buizen, weten jullie nog, en die begon je dan om te gooien enz. En houtblokken en bakstenen.”²⁹⁸

Tenslotte kunnen de opdrachten ook een meer directe dansante aanwijzing bevatten en dus onder de categorie gestructureerde improvisatie vallen. Zo moesten ze op een gegeven moment per twee een traject in de ruimte afleggen en dit vormde de basis voor de dansduetten. De kinderen geven aan dat alles wat je in de voorstelling ziet door hen is bedacht door middel van de improvisatie opdrachten, ze uiten zodoende het idee van ‘mede-eigenaarschap’ van de voorstelling. De twee makers zullen zich nooit op negatieve wijze

²⁹⁶ Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

²⁹⁷ Interview Joke Laureyns.

²⁹⁸ Interview kinderen Kabinet K, R4 – Mona De Broe.

uitlaten over het materiaal dat de kinderen aanleveren. Het enige moment waarop ze – volgens de ervaring van de kinderen- streng uit de hoek komen is wanneer er een gebrek is aan concentratie.²⁹⁹

Tenslotte gaven de kinderen ook aan dat ze door hun improvisatie ervaringen durven omgaan met onverwachte momenten tijdens de repetities of voorstellingen.

“Maar tijdens die eetscène gebeurde er dan zo dingen die niet gepland zijn, die er nu toch inzitten. Zoals Jolan die zijn blikje wou opendoen en zijn litsje was eraf gegaan. Maar dat was niet de bedoeling. Dus wij stonden daar en keken naar Joke en Kwint, maar die waren zo van lost het zelf maar op. Dus wij beginnen op de grond te kloppen en dat pakt er iemand een steen om het open te maken. En vandaar komt dat.”³⁰⁰

De kinderen zijn van mening dat ze steeds als zichzelf op het podium staan, zonder dat ze hierbij een rol moeten spelen. De kinderen die zowel in *Horses* als in *Rauw* hebben gespeeld beseffen wel dat ze bij beide voorstellingen moesten putten uit een ander aspect van zichzelf. Zo zouden ze meer hun ‘blijere’ kant kunnen laten zien bij *Horses*, terwijl men bij *Rauw* gesloten en meer op zichzelf was.³⁰¹ Vooral in *Rauw*, omdat dit een meer individuele voorstelling was, werden de specifieke persoonlijkheidskenmerken van elke kind uitvergroot. Zo had je verschillende rollen: het dromerige, het zorgende en het speelse kind. In *Horses* waren de individuele rollen minder uitgesproken; groepsdynamiek stond meer centraal. Niettegenstaande die verschillen, willen Joke en Kwint uiteindelijk dat het kind handelt op scène vanuit authenticiteit en vrijheid.³⁰²

²⁹⁹ Interview Kinderen Kabinet K.

³⁰⁰ Interview kinderen Kabinet K, R1 – Louisa Vermeire.

³⁰¹ Interview kinderen Kabinet K.

³⁰² Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

2.7 Expressie

2.7.1 Wat is expressie?

Expressie kunnen we beschouwen als een overkoepelend concept dat in de literatuur verschillende definities kent. Om tot een zo ruim mogelijk begrip te komen voegen we de definities van Buytendijck (1884-1970) en Quackelbeck samen. Hierdoor kunnen we stellen dat expressie zowel betrekking heeft op het innerlijke van een persoon als op de primordiale drang om te communiceren met anderen.³⁰³ Expressie kunnen we bijgevolg in twee processen indelen. Het eerste element heeft te maken met de innerlijke uitdrukking. Het gaat hier om een impressie die de persoon zelf ervaart. Hierbij kan het zowel gaan om een impressie van het zelf (de eigen gedachten, gevoelens, lichamelijke sensaties) als om een indruk uit de buitenwereld.³⁰⁴ Bijvoorbeeld, de receptoren in de spieren en pezen informeren ons brein over de exacte positie en staat van het lichaam.³⁰⁵ Deze hoeveelheid aan informatie zal eerst worden georganiseerd in gekende concepten en beelden, voor men vervolgens in een tweede stap deze innerlijke beleving zal gaan uiten naar de andere toe. De impressie vormt bijgevolg steeds de basis voor de expressie.³⁰⁶ De toeschouwer zal op zijn beurt een betekenis toeschrijven aan de geobserveerde expressie.³⁰⁷ De verstaanbaarheid is echter sterk afhankelijk van de expressievorm. Zo is verbale expressie voor de toehoorder makkelijker voor interpretatie vatbaar dan beeldende of bewegingsexpressie, omdat deze van een meer abstracte aard zijn voor een buitenstaander.³⁰⁸ Bovendien hangt de mate van verstaanbaarheid van de expressie af van toeschouwer tot toeschouwer.³⁰⁹

Het werken met expressievormen moet men zien binnen de omwentellingsdrang om kunst te democratiseren. Kunst wordt vaak gezien als een activiteit die voor een selecte groep is voorbehouden: kunstenaars, dansers, acteurs, muzikanten en schrijvers. Door middel van expressie poogt men diezelfde domeinen toegankelijk te maken voor iedereen, ongeacht de

³⁰³ Greta Vandenbruaene, "De vormende waarde van dansexpressie: Een didactische exploratie." (Diss. Lic., Universiteit Gent, 1985), 6-11.

³⁰⁴ *Ibid.*, 11.

³⁰⁵ H'Doubler, *Dance: A creative art experience*, 72.

³⁰⁶ *Ibid.*, 73.

³⁰⁷ *Ibid.*, 6.

³⁰⁸ *Ibid.*, 8.

³⁰⁹ *Ibid.*, 11.

vaardigheden die men bezit.³¹⁰ Omwille van die reden wordt de ontwikkeling van het persoonlijke als het voornaamste doel van expressie beschouwd.³¹¹ Expressie kan bovendien gezien worden als een specifieke vorm van creativiteit waarbij kinderen regelmatig de improvisatietechniek gebruiken.³¹²

2.7.2 Dansexpressie

Bewegingsexpressie, ook wel dansexpressie of lichaamsexpressie genoemd, werd ontwikkeld in de jaren '60.³¹³ Dit kwam echter niet plotsklaps uit het niets tevoorschijn, reeds in het begin van de 20^{ste} eeuw werd hiervoor een rijke voedingsbodem gecreëerd. Het was een omwentelende periode voor de westerse samenleving, ook op vlak van dans. Moderne dans kreeg haar bestaansgrond en zette zich af tegen het disciplinerende klassieke ballet. Bij deze nieuwe dansvorm is beweging een uiting van een innerlijke impuls.³¹⁴ Hierbij speelde Laban (1879-1958) een belangrijke rol, dans moet zijn bestaansgrond vinden in natuurlijke menselijke bewegingen.³¹⁵ Met zijn *Ausdruckstanz* toonde hij aan dat dans uitdrukking zou moeten geven aan gevoelens, ideeën en innerlijke conflicten.³¹⁶ Naast Laban hielden zich nog heel wat andere dansers zich bezig met het gegeven 'expressie'. Zo hebben we bijvoorbeeld Kurt Joos (1901-1979) met zijn essentialisme, Mary Wigman (1886-1973) als vertegenwoordigster van het psychologisch realisme en Rosalia Chladek (1905-1995) die zich focuste op lichaamsenergie.³¹⁷

Deze revolutie in de danswereld bleek een belangrijke inspiratiebron te zijn voor de ontwikkeling van dansexpressie. Corrie Hartong (1906-1991) en Kit Winkel (1916-2003) namen hierbij een belangrijke voortrekkersrol op, waarbij ze zich voornamelijk focusten op de toepassing bij kinderen en jongeren. Bij dansexpressie worden er geen danstechnieken aangeleerd, maar wel hoe je innerlijke impulsen kan uiten door middel van beweging.³¹⁸

H'Doubler (1889- 1982) stelt dat dansexpressie tot stand komt door de omvattende

³¹⁰ Jos Depla en Ruth Wilmans, *Dansexpressie met kinderen: een werkboek* (s.l.: Abdij Averbode, 1981), 11.

³¹¹ McCaslin, *Children and drama*, 16.

³¹² Aaltonen, *Intercultural bridges in teenagers' theatrical events*, 146.

³¹³ Vandenbrouaene, "De vormende waarde van dansexpressie," 32.

³¹⁴ Luuk Utrecht, *Van hofballet tot postmoderne dans: De geschiedenis van het academische ballet en de moderne dans* (Zutphen: Walburg Pers, 1988), 141.

³¹⁵ Depla en Wilmans, *Dansexpressie met kinderen*, 17.

³¹⁶ Vandenbrouaene, "De vormende waarde van dansexpressie," 158-159.

³¹⁷ Utrecht, *Van hofballet tot postmoderne dans*, 160-162.

³¹⁸ *Ibid.*, 159.

combinatie van het intellectuele, het spirituele en de bewegingen van het lichaam.³¹⁹ De natuurlijke lichamelijke capaciteiten van het individu wordt als basis beschouwd voor bewegingsexpressie. Het spontane -wat er op het moment zelf bedacht wordt- wordt weliswaar gestuurd door de aanwezige prikkels, maar het zet zich af tegen dansvormen waarbij de bewegingstaal vooraf vastgelegd is. Bij dansexpressie is er bijgevolg meer ruimte voor creativiteit.³²⁰ Creativiteit mag hierbij niet beschouwd worden als een overzicht van alle mogelijke (dans)bewegingen, maar het gaat hier om de unieke bewegingsrespons die een kind biedt op een wel uitgekozen stimuli.³²¹ De mogelijkheid qua bewegingspatronen en -vormen is oneindig. Men zou kunnen stellen dat de anatomische eigenschappen van het lichaam de enige limiet vormen op de aard van de bewegingen.³²²

Globaal gezien verloopt het proces in bewegingsexpressie zoals elke andere creatieve werking. Het is in de eerste plaats belangrijk dat er een veilige omgeving wordt gecreëerd waarin de kinderen zich creatief durven uitdrukken in een groep.³²³ Als er met kinderen gewerkt wordt vanuit de expressie invalshoek, wordt er automatisch een grote verantwoordelijkheid bij de kinderen zelf gelegd voor het creëren van het materiaal.³²⁴ De theatermaker speelt hierbij een ondersteunende rol door de kinderen impulsen te geven die in staat zijn om een hele belevingswereld op te roepen.³²⁵ Het spreekt voor zich dat de impuls steeds ervaren moet worden als een impuls. Het gaat hier bijgevolg niet om het keer op keer herhalen van stimuli tot men als theatermaker het gewenste resultaat ziet.³²⁶ Kinderen worden door improvisatieopdrachten aangemoedigd om hun eigen unieke bewegingsstijl en creativiteit te ontwikkelen.³²⁷ Nikolais gebruikt in deze context het begrip *gestalt* waarmee hij aanduidt dat de bewegingen moeten aansluiten bij de persoonlijkheid van het kind. Ze moeten in het verlengde ervan liggen, alsof ze helemaal bij die unieke persoon horen.³²⁸ De stimulatie

³¹⁹ H'Doubler, *Dance: A creative art experience*, 59.

³²⁰ Depla en Wilmans, *Dansexpressie met kinderen*, 13.

³²¹ Schreeves, *Children dancing*, 34.

³²² H'Doubler, *Dance: A creative art experience*, 77.

³²³ Aaltonen, *Intercultural bridges in teenagers' theatrical events*, 164.

³²⁴ Rebecca R. Burrill, "Movement, art and child development through the lens of an innovative use of the Kestenberg movement profile," *American journal of dance therapy* 33, nr. 2 (2011): 116.

³²⁵ De Bruycker, "Proeve tot studie naar de invloed van de creatieve bewegingsexpressie op de persoonlijkheid van kinderen tussen 10 en 12 jaar", 59.

³²⁶ Ingrid Pramling Samuelsson et al., "The art of teaching children the arts: music, dance and poetry with children aged 2-8 years old," *International journal of early years education* 17, nr. 2 (2009): 126.

³²⁷ Vislocky, "Creative Freedom, a personal treasure: A tribute to Alwin Nikolais," 57.

³²⁸ Ririe, "Spontaneous creations (dance improvisation)", 59.

en feedback van de theatermaker is een noodzakelijk gegeven om de eigen mogelijkheden van de kinderen uit te dagen en te ontwikkelen.³²⁹ De theatermakers moeten zich zowel van de inhoud als de timing van zijn feedback bewust worden.³³⁰ Zo kunnen ze bijvoorbeeld een *metacognitieve dialoog* met de kinderen aangaan om hen achteraf van iets specifiek (zoals is het jullie opgevallen dat iedereen opdracht X op een verschillende manier heeft geïnterpreteerd?) bewust te maken. Dit soort gesprekken met de kinderen draagt bij aan het verruimen van hun eigen bewegingsexpressie.³³¹ Tenslotte moet er naar een zekere balans gezocht worden tussen dieper ingaan op en het perfectioneren van één bewegingspatroon en voldoende variatie in de creatieve activiteit aan te bieden.³³² Zoals Vygotsky al stelde, leren kinderen door een door volwassenen gestimuleerd leerproces net dingen te verwezenlijken die ze zonder hulp niet gekund zouden hebben.³³³ Met de bewegingsopdrachten die de begeleider geeft, wordt er een bepaald bewegingskader geschapen.³³⁴ Deze opdrachten moeten ruimte laten voor de verbeelding van het individuele kind en hem vooral niet zeggen wat hij exact moet doen. Binnen een dergelijk ‘bewegingskader’ wordt er ruimte gecreëerd om kinderen een eigen bewegingstaal te laten ontwikkelen.³³⁵ Aan de hand van bepaalde thema’s kan het kind zijn eigen lichaam en de verschillende bewegingsdimensies, ruimte en tijd, gaan verkennen. Het kind leert vervolgens op een procesmatige manier aan de slag te gaan waarbij hij zowel zijn eigen bewegingsstijl verder kan ontwikkelen en ernaast leert kijken naar de bewegingstaal van anderen. Doordat hij inzicht verwerft in de symboliek die een ander tracht uit te drukken, kan een kind of jongere optreden als een soort van choreograaf/regisseur.³³⁶ Kinderen zijn uit zichzelf creatief en goed in spel, maar de uitdagingen die ze krijgen van een volwassen theatermaker zorgen er enerzijds voor dat kinderen zich bewust worden van variaties, concepten en mogelijkheden in expressie en anderzijds helpt het hen om hun eigen ideeën te verhelderen.³³⁷

³²⁹ Samuelsson, “The art of teaching children the arts,” 122.

³³⁰ Alington, *Drama and education*, 15.

³³¹ Samuelsson, “The art of teaching children the arts,” 125.

³³² Schreeves, *Children dancing*, 34.

³³³ Heijdanus – de Boer, *Kennisbasis dans en drama*, 19.

³³⁴ Smith-Autard, *The art of dance in education*, 72.

³³⁵ Depla en Wilmans, *Dansexpressie met kinderen*, 18.

³³⁶ Heijdanus – de Boer, *Kennisbasis dans en drama*, 4.

³³⁷ Samuelsson, “The art of teaching children the arts,” 133.

Indien men bij kinderen aan de slag gaat met bewegingsexpressie, kan spel een ideale stimulus vormen om de verbeeldingswereld te prikkelen. Spel is een activiteit die voor kinderen heel natuurlijk aanvoelt, vandaar dat het een ideaal vertrekpunt vormt om expressie te verkennen. Door middel van spel ontdekken kinderen op een spontane manier de bewegingsmogelijkheden van het lichaam.³³⁸ Ook de omgekeerde beweging is mogelijk: de bewegingen van het kind of van anderen kunnen spelmateriaal worden. Een van de intenties in dansexpressie is namelijk spel.³³⁹

Elke beweging die het kind maakt bestaat uit drie basiskenmerken: ruimte, tijd en kracht.³⁴⁰ Om kinderen te stimuleren om vernieuwende bewegingen uit te proberen, kan de choreograaf tijdens de oefeningen of improvisatie op een van deze elementen een grotere klemtoon leggen door middel van de meta-cognitieve dialoog. Het oorspronkelijk bewegingsmateriaal wordt op deze manier uitgebreid en het kind ontdekt de -tot nu toe- onbekende bewegingsmogelijkheden van het lichaam. Het eerste element is *ruimte*: hoe verhoudt de beweging zich tot de driedimensionale ruimte? Het kind kan attent worden gemaakt op hoog/laag bewegen, de richting van zijn beweging en de vorm die zijn bewegend lichaam aanneemt. Het tweede kenmerk van bewegingen is *tijd*. Worden ze snel of traag uitgevoerd? Gaat het om een korte of lange beweging? Wordt er een bepaald ritme gecreëerd? Tenslotte, kan de klemtoon ook worden gelegd op de kracht of fijngevoeligheid waarmee een beweging wordt uitgevoerd.³⁴¹ Door de klemtoon te verleggen, kan eenzelfde beweging plots een andere sfeer uitstralen. Naast de drie basiselementen is bijvoorbeeld ritme een dankbaar concept om met kinderen rond te werken. Ze kunnen zich laten inspireren door verschillende types muziek of net met hun eigen lichaam verschillende ritmes proberen te creëren.³⁴² Als men kinderen al doende bewustmaakt van deze bewegingsconcepten, helpt dit hen om een eigen bewegingsvocabularium te ontwikkelen. Door dit bewustzijn zijn ze in staat om een met een grotere variatie aan bewegingen te participeren in een bewegingsopdracht.³⁴³ Hoe groter hun vocabularium, hoe meer ze het gevoel krijgen dat ze hun eigenheid kunnen uitdrukken. Het

³³⁸ Vandenbruaene, "De vormende waarde van dansexpressie," 24.

³³⁹ Vandenbruaene, "De vormende waarde van dansexpressie," 37.

³⁴⁰ Connie Bergstein Dow, "Young children and movement: the power of creative dance," *Young Children* 65, nr.2 (2010): 30.

³⁴¹ Depla en Wilmans, *Dansexpressie met kinderen*, 29-32.

³⁴² H'Doubler, *Dance: A creative art experience*, 84-87.

³⁴³ Smith-Autard, *The art of dance in education*, 85.

biedt hen bovendien een houvast zodat ze zich niet verlamd voelen bij bedenken van een respons.³⁴⁴

Creatieve bewegingsexpressie kunnen we zowel beschouwen als een individuele en interactionele uitdrukkingswijze. Het eigen lichaam wordt hier gehanteerd als het instrument voor expressie. Hierbij kan er een onderscheid worden gemaakt tussen zelfexpressie en symbolische expressie. Bij zelfexpressie worden de lichaamsbewegingen gekoppeld aan persoonlijke gedachten en gevoelens, terwijl deze bij symbolische expressie eerder verbonden worden aan gevoelens en gedachten op een symbolisch, meer abstract niveau.³⁴⁵ Daarbovenop kent bewegingsexpressie een interactionele uiting. Kinderen en jongeren bewegen samen, leren elkaar op een nieuwe wijze kennen en nieuwe banden worden gesmeed. Hierdoor ontwikkelt het kind zijn sociaal emotionele vaardigheden.³⁴⁶ Dit gaven ook jongeren aan die met elkaar op summerschool vertrokken. Tijdens bewegingsopdrachten leerden ze de andere deelnemers kennen en werden er vriendschappen gesloten.³⁴⁷ Via bewegingsexpressie leren ze op een vernieuwende – non-verbale - manier met elkaar te communiceren. Men maakt een representatie van een idee of gevoel dat men communiceert door middel van bewegingen.³⁴⁸ Bovendien bestaat de mogelijkheid om zichzelf te uiten voor een publiek of voor elkaar, waardoor nieuwe betekenissen kunnen worden gecreëerd.³⁴⁹ Hoewel bewegingsexpressie niet per definitie een verhaal uitdrukt, wordt er wel altijd iets van de groep of het individu door middel van beweging weergegeven.³⁵⁰

Creativiteit is een belangrijk element wanneer er gewerkt wordt rond dansexpressie. Kinderen krijgen hier immers de ruimte om zelf dingen uit te proberen en hun eigen bewegingstaal te ontdekken. Bovendien gaat bewegingsexpressie uit van een hoge participatie, de deelnemers bepalen het thema, de wijze van bewegen en het materiaal mee. Iedereen mag voorstellen en ideeën aanleveren. Het idee van “*Child as spectator, creator and performer*”³⁵¹ wordt hier in de praktijk omgezet. Kinderen worden ook uitgedaagd om steeds nieuwe manieren van

³⁴⁴ Ibid., 130.

³⁴⁵ Utrecht, *Van hofballet tot postmoderne dans*, 20.

³⁴⁶ F. Heijdanus – de Boer, *Kennisbasis dans en drama*, 4.

³⁴⁷ Aaltonen, *Intercultural bridges in teenagers' theatrical events*, 138.

³⁴⁸ Vislocky, “Creative Freedom, a personal treasure: A tribute to Alwin Nikolais,” 55.

³⁴⁹ Vandenbruaene, “De vormende waarde van dansexpressie,” 38.

³⁵⁰ Depla en Wilmans, *Dansexpressie met kinderen*, 18.

³⁵¹ Cory Stephenson, “The physical education and dance for children collections,” *Dance research journal* 35-36, nr. 2-1 (2003): 221.

bewegen te vinden, om expressie te geven aan hun eigen gedachten en gevoelens of aan een thema.³⁵² Dansexpressie vloeit namelijk steeds voort uit de impressies die het kind opdoet. Het is een artistieke manier om te reageren op dagdagelijkse ervaringen. Volgens H'Doubler is er een belangrijk verschil tussen de artistiek en alledaagse reactie: artistieke emoties zijn een controleerbare en selectieve versie van de reële emoties.³⁵³

H'Doubler heeft een classificatiesysteem opgesteld om grip te krijgen op de oneindige mogelijkheden in bewegingsvormen. Zij stelt dat men bewegingsexpressie kan opdelen in twee categorieën. De eerste vorm noemt zij *manifestatie dans*, waarmee ze de meest abstracte vorm van dans tracht te vatten. Hierbij gaat het om een expressie die niet gekoppeld is aan een verhaal, maar de bewegingen worden uitgevoerd louter omwille van de bewegingen zelf. Abstracte en subjectieve emoties vormen bij manifestatie dans de rode draad.³⁵⁴ Dit is niet het geval bij de tweede categorie die zij beschrijft, namelijk de *representatie dans*. Hierbij wordt er een specifieke situatie of verhaal vooropgesteld waaruit concrete emoties en personages vloeien die de dans beheersen.³⁵⁵ In de manifestatie dans spelen emoties ook een belangrijke rol, maar hun bestaansrecht is niet gekoppeld aan een concrete context.

Hoewel sommige bronnen bewegingsexpressie zien als een onderdeel van het overkoepelde begrip dans³⁵⁶, worden ze toch steeds vaker van elkaar onderscheiden. Een verschil tussen beide ligt hem in het gebruik van de muziek. Bij dans leidt de muziek de bewegingen, maar bij bewegingsexpressie wordt muziek slechts gebruikt als hulpmiddel. Het kan dienen als stimulus om de creatieve verbeelding te prikkelen.³⁵⁷ Een tweede element, waardoor we kunnen stellen dat dans zich onderscheidt van bewegingsexpressie, is dat bewegingsexpressie gebruikmaakt van de natuurlijke bewegingsmogelijkheden van het lichaam. Dit heeft als gevolg dat iedereen vanuit zijn eigen lichamelijke tot expressie kan overgaan. Bij dans is dit echter niet het geval, want daarbij bepalen geselecteerde bewegingsprincipes op strikte wijze hoe de danser zich hoort te bewegen.³⁵⁸ Bewegingsexpressie kan eventueel gebruik

³⁵² Depla en Wilmans, *Dansexpressie met kinderen*, 39.

³⁵³ H'Doubler, *Dance: A creative art experience*, 111-119.

³⁵⁴ H'Doubler, *Dance: A creative art experience*, 123-124.

³⁵⁵ *Ibid.*, 126-127.

³⁵⁶ Vandenbruaene, "De vormende waarde van dansexpressie," 22.

³⁵⁷ De Bruycker, "Proeve tot studie naar de invloed van de creatieve bewegingsexpressie op de persoonlijkheid van kinderen tussen 10 en 12 jaar," 66.

³⁵⁸ Vandenbruaene, "De vormende waarde van dansexpressie," 22.

maken van bewegingen die eigen zijn aan specifieke dansen, maar met daarin het verschil dat er geen bewegingen worden opgelegd aan de deelnemers.³⁵⁹ Bij dansexpressie worden er geen bewegingen geïmiteerd, er wordt hier geopteerd om de bewegingen te laten voortvloeien uit de innerlijke creativiteit van het kind.³⁶⁰

We kunnen besluiten dat kinderen door dansexpressie de kans krijgen om hun eigen bewegingstaal te ontwikkelen, die aansluit bij hun eigen unieke verbeeldingswereld. Het kind krijgt met andere woorden de kans om zich creatief te uiten door middel van niet vastgelegde bewegingen. De theatermakers nemen hierbinnen voornamelijk een omkaderende en stimulerende functie aan. Door middel van meta-cognitieve dialogen helpen ze het kind een bewegingsvocabularium op te bouwen.

2.7.2.1 Dans vanuit een ontwikkelingspsychologisch standpunt

Binnen de ontwikkelingstheorie heerst er ook een interesse naar hoe kinderen zich kunnen uitdrukken via dans. Dit zien we duidelijk naar voren komen met de opkomst van danstherapieën in het psychologische hulpverleningsveld. Danstherapie is een verzamelterm voor een hele resem theorieën die de verbondenheid van het lichaam met de mentale gezondheid als uitgangspunt nemen.³⁶¹ Hierbij vertrekt men vanuit het idee dat bewegingen steeds een vorm van (non-verbale) expressie zijn waarmee het individu kan communiceren. Bovendien verkent hij, als betekenis zoekend wezen, de wereld door middel van zijn eigen acties.³⁶² Deze basisgedachten lijken nauw verweven met de assumpties binnen dansexpressie. Ook hier vertrekt men vanuit het idee dat kinderen via bewegingsexpressie iets kunnen uitdrukken en bovendien gaat het kind op zijn beurt ook een relatie aan met de wereld doordat hij zelf de kans krijgt om bewegingssequensen te verzinnen. Danstherapie gaat ervan uit dat dans een vorm van communicatie is en dat men bijgevolg emoties kan uitdrukken via bewegingen. Bewegingen zijn van een pre-symbolische aard maar zitten paradoxaal genoeg vol betekenissen.³⁶³ Zo zijn jonge kinderen die sessies danstherapie hebben gevolgd beter in staat om hun emoties aan te voelen en te reguleren. Tijdens de sessies leren kinderen hun eigen lichaam volgen in plaats van te handelen vanuit een externe lichaamsbeeld. De

³⁵⁹ Ibid., 39.

³⁶⁰ H'Doubler, *Dance: A creative art experience*, 97.

³⁶¹ Thom, "From simple line to expressive movement," 101.

³⁶² Koch en Fischman, "Embodied enactive dance/movement therapy," 59.

³⁶³ Ibid., 61.

begeleider ondersteunt gelijktijdig hun emotionele ervaringen op een verbale manier waardoor het kind meer zelfbewustzijn en zelfvertrouwen opbouwt. Bovendien leren ze ook hoe de ze lichamelijke uitingen van anderen kunnen interpreteren en hoe ze er via bewegingen op in kunnen spelen.³⁶⁴

Piaget beargumenteert vanuit zijn stadiatheorie dat jonge kinderen inderdaad de wereld verkennen vanuit hun fysieke acties.³⁶⁵ Dit gebeurt voornamelijk tijdens de eerste fase, namelijk het sensomotorische stadia. Dit stadium valt buiten zijn speltheorie omdat deze handelingen niet vertrekken vanuit een verbeeldingswereld. Desalniettemin erkent hij wel dat het kind iets communiceert met deze handelingen. Vermeer daarentegen plaatst, met zijn *speelwereld als lichamelijke wereld*, de lichamelijkheid van het kind wel binnen zijn speltheorie. Hierin verkennen kinderen de materiële wereld via hun tastzin.³⁶⁶ Echter, hij zal hierbij het standpunt innemen dat het kind hiermee niets tracht uit te drukken.³⁶⁷ Met andere woorden, ondanks het feit dat hij het lichamelijke spel een centrale rol toekent, gaat hij deze niet koppelen aan een non-verbaal communicatie vermogen. Hiermee gaat hij in tegen een van de centrale assumpties uit zowel de danstherapie als uit de bewegingsexpressie. Dit komt omdat deze twee laatste een onderscheid maken tussen de communicatie intentie van het kind en interpretatievermogen van de ander. Ook al kan de ander niet lezen wat men bedoelt met de beweging, betekent dit niet dat men hiermee niets trachtte uit te drukken.³⁶⁸ Doch heeft Vermeer ergens wel een punt. Laten we bijvoorbeeld kijken naar de repetitiepraktijk van Kabinet K. Hierin wordt de filosofie gehanteerd dat kinderen de inhoud van de voorstelling niet perse op een cognitief niveau moeten vatten, maar deze vooral lichamenlijk moeten ervaren en beleven.³⁶⁹ De theatermakers, en later de toeschouwers, lezen in deze lichamenlijk iets dat afwijkt van de intentie van het kind. Zo speelt het kind tijdens de repetitie van bakstenen en is er zich niet van bewust dat deze actie de theatermakers op een symbolisch niveau raakt. Voor hen is het spel, voor de theatermakers is het een gelaagd beeld dat iets

³⁶⁴ Thom, "From simple line to expressive movement," 105-108.

³⁶⁵ Ibid., 102.

³⁶⁶ Vermeer en Langeveld, *Spel en spelpedagogische problemen*, 126.

³⁶⁷ Vermeer en Langeveld, *Spel en spelpedagogische problemen*, 138.

³⁶⁸ Thom, "From simple line to expressive movement," 103.

³⁶⁹ Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

communiceert naar de toeschouwers toe. Vygostky laat het lichamelijke aspect van spel niet aan bod komen tijdens zijn theorie.

2.7.3 Dramatische expressie

Dramatische expressie is een activiteit waarbij kinderen de kans krijgen om zich uit te drukken via het medium theater. Het doel is niet het maken van een theatrale performance, maar de vrije expressie van de verbeelding van het kind staan centraal.³⁷⁰ In de Angelsaksische literatuur wordt vaak verwezen naar dramatische expressie onder de term *creatief drama*.³⁷¹ Hiermee onderscheidt men zich van twee andere vormen van theater: kindertheater, theater dat zich richt op een kinderpúblik, en recreational drama, een professionele vorm van kindertheater waarbij kinderacteurs ook op een esthetische niveau behoren te presteren.³⁷² In de Angelsaksische literatuur toont men in verscheidene artikels ongenoegen over de minderwaardige perceptie van creatief drama in vergelijking met de twee andere vormen van kindertheater.³⁷³ In de literatuur luidt er ook kritiek op het begrip creatief drama omdat deze zou suggereren dat de andere vormen van drama niet creatief zouden zijn, maar dit terzijde.³⁷⁴

Net zoals bij dansexpressie krijgt ook hier de volwassen theatermaker een ondersteunde rol toebedeeld. De opdrachten worden op zo'n danige manier geformuleerd zodat elke kind zijn eigen interpretatie kan maken en dit bijgevolg op zijn eigen unieke manier kan dramatiseren.³⁷⁵ Binnen een duidelijk kader krijgt het kind de ruimte om zijn verbeelding te laten spreken. Dramatische expressie wordt gekenmerkt door onvoorbereide spraak en spontane handelingen en bewegingen. Zo wordt deze expressievorm vaak in verband gebracht met de improvisatie methodiek. Elk kind kan, hoewel ze naast elkaar staan in dezelfde ruimte en anticiperen op dezelfde stimuli, totaal iets anders doen en de ruimtelijkheid verschillend invullen.³⁷⁶ Er wordt bijgevolg een grote verantwoordelijkheid gegeven aan de kinderen zelf om creatief materiaal te creëren.³⁷⁷ Dit houdt echter niet in, zoals Peter Slade al zei, dat

³⁷⁰ Moses Goldberg, *Children theatre: a philosophy and a method* (Englewood Cliffs: Prentice hall, 1974), 4.

³⁷¹ McCaslin, *Children and drama*, 17.

³⁷² Goldberg, *Children theatre*, 5.

³⁷³ Woodson, "(Re)conceiving creative drama," 205-206.

³⁷⁴ Woodson, "(Re)conceiving creative drama," 203.

³⁷⁵ Goldberg, *Children theatre*, 5.

³⁷⁶ McCaslin, *Children and drama*, 21-22.

³⁷⁷ *Ibid.*, 24.

kinderen toneelstukjes gaan schrijven en dit vervolgens op scène gaan brengen. Ze creëren het materiaal intuïtief en spontaan als een reacties op de opdrachten of stimuli die een theatermaker hen voorschotelt.³⁷⁸ Via de drama-activiteit creëert en verbeeldt het kind en/of de groep een wereld. Vanuit een -al dan niet abstract- idee kan er zowel een objectieve als innerlijke gevoelswereld worden opgeroepen. De expressievorm drama zal eerder hiervoor worden ingezet dan rond het creëren van bijvoorbeeld specifieke personages.³⁷⁹

Dramatische expressie wordt in de literatuur vaak beschouwd als een voortzetting van het doen-alsof spel bij kinderen. In beide gevallen staat het doen-alsof en het nadoen van iets of iemand centraal.³⁸⁰ De kinderen percipiëren de wereld als half-magisch waardoor men zou kunnen argumenteren dat drama al start in hun spel.³⁸¹ Bovendien worden beide op een intuïtieve en improvisatorische manier gecreëerd. Het verschil ligt in de perceptie van het kind zelf: het kind zal zich tijdens zijn doen-alsof spel er niet altijd van bewust zijn dat hij iets aan het creëren is en voelt hierdoor de noodzaak niet om zijn handelingen te onthouden en te verfijnen.³⁸²

Tijdens de expressievorm drama worden kinderen uitgedaagd om te acteren. Edminston definieert acteren als een handeling waardoor er fictie wordt gecreëerd.

“Acting behaviour is an act of fiction-making, involving identification through action, the conscious manipulation of time and space and a capacity for generalization. It relies on some sense of audience, including self-spectatorship.”³⁸³

Hij beschouwt acteren als een ruim begrip dat zowel slaat op het doen-alsof spel als op het script toneel.³⁸⁴ In zijn ogen is het maken van drama een krachtig medium voor kinderen omdat het hen in een unieke positie zet om tijd en ruimte te manipuleren, zich te identificeren met iets of iemand anders en om te experimenteren met culturele conventies en verwachtingen.³⁸⁵ Tenslotte haalt hij aan dat dramatische expressie een grote creatievrijheid

³⁷⁸ Alington, *Drama and education*, 39.

³⁷⁹ Mallika, “Drama’s ways of learning,” 53.

³⁸⁰ Goldberg, *Children theatre*, 102.

³⁸¹ Alington, *Drama and education*, 12.

³⁸² Goldberg, *Children theatre*, 103.

³⁸³ Edminston, “Acting in classroom drama,” 138.

³⁸⁴ *Ibid.*, 138.

³⁸⁵ *Ibid.*, 139.

biedt voor kinderen omdat ze hierbij niet de druk voelen van een publiek (oordeel), wat bij recreational drama wel het geval zou zijn.³⁸⁶

De manier waarop kinderen acteren verschilt van volwassenen die een hele opleiding achter de rug hebben, maar dat maakt het niet minderwaardig. Lury pleit in deze context ervoor om acteren en niet acteren op een continuüm te percipiëren. Zo zijn kinderen niet in staat om gedurende lange periodes te spreken op scène, maar ook met weinig tekst zijn ze volgens haar in staat om een affectieve performance neer te zetten.³⁸⁷ Bovendien stelt ze vast dat louter de verschijning van het kind in een theatrale context, los van de intenties van het kind zelf, op zich een betekenis uitdrukt voor het publiek.³⁸⁸ Acteren bij kinderen is voor haar van een andere aard dan bij volwassenen.

McCaslin pleit er, op haar beurt, verrassend genoeg voor om de kinderlijke acteerprestaties niet te stimuleren met fantasie, maar met een realiteitszin. Als het kind de werkelijkheid als startpunt neemt, wordt het zich er meer van bewust wie hij speelt, wat hij doet en waarom. In die optiek verzet ze zich tegen een spelmatige aanpak van drama.³⁸⁹ Zij beschouwt een serieuze en een spelmatige aanpak als tegenpolen, maar dit hoeft niet noodzakelijk zo te zijn. Zoals in de hele verloop van deze thesis wordt geargumenteed sluit spel nauw aan bij de leefwereld van het kind, waardoor het kind het zal percipiëren als een serieuze activiteit. Het vertrekpunt uit de realiteit is echter niet ver gegrepen, aangezien alle drie de ontwikkelingspsychologen aanhaalden dat kinderen in spel vaak gebeurtenissen uit de realiteit gaan herspelen om hierop een vat te krijgen. Het idee van realiteit speelt bovendien een grote rol bij het publiek, zij willen dat het kind natuurlijk en spontaan overkomt in zijn kindzijn op scène.³⁹⁰ Echter, niet iedereen gaat hiermee akkoord. Zo is Alington van mening dat het dagdagelijkse leven het moeilijkste onderwerp is om overtuigend te brengen door middel van het medium drama.³⁹¹ Tenslotte zal McCaslin beargumenteren dat een performance van het kind niet herhaald dient te worden omdat hiermee een spontaniteit en nieuwheid verloren gaat. Ze is van mening dat kinderen hiervoor niet de juiste vaardigheden bezitten.³⁹² Dit sluit in zekere zin aan bij de kernfilosofie van dramatische expressie, omdat hier de spontane

³⁸⁶ Ibid., 138.

³⁸⁷ Karen Lury, *The child in film* (Londen: IB Tauris, 2010), 165.

³⁸⁸ Ibid., 162.

³⁸⁹ McCaslin, *Children and drama*, 116.

³⁹⁰ Lury, *The child in film*, 150-151.

³⁹¹ Alington, *Drama and education*, 48.

³⁹² McCaslin, *Children and drama*, 116-117.

handelingen die ontstaan uit de verbeelding van het kind centraal staan. Echter, dit houdt geen “verbod” in op herhaling en verfijning van dramatische handelingen. Met dit basisidee tracht men eerder een uitspraak te doen over de ontstaansgrond van de dramatische handelingen in plaats van de verdere ontwikkeling ervan.

2.7.4. Expressie tijdens de repetities van Kabinet K en Nina Certyn.

Beide theatermakers gaven tijdens het interview aan dat ze gebruikmaken van expressie, voornamelijk tijdens de beginfase van hun repetitieproces, maar dat ze hun uiteindelijke voorstelling niet zouden gelijkstellen met (beweging)expressie. Joke Laureyns is van mening dat het uiteindelijke resultaat beter past onder de noemer dans.³⁹³ Desalniettemin zouden we kunnen argumenteren dat er in beide repetitieprocessen gebruik wordt gemaakt van expressie als een methodiek om kinderen voeling te laten krijgen met de thematiek van de voorstelling.

De voorstellingen *Rauw* en *Horses* van Kabinet K zijn beide dansvoorstellingen. Elk van deze voorstellingen heeft zijn eigenheid qua thema en esthetica. Zo wordt, nog voor het repetitieproces van start ging, *Horses* met het wervelende en *Rauw* met een impulsieve bewegingstaal geassocieerd door de makers.³⁹⁴ Ze gaan hierbij expliciet op zoek naar bewegingswoorden zodat de kinderen binnen een bepaalde sfeer en setting kunnen beginnen associëren en verbeelden. De kinderen die zowel in *Horses* als *Rauw* gedanst hebben voelen ook aan dat er in beide voorstellingen een verschillende bewegingstaal wordt gehanteerd:

*“Ik denk dat er in Rauw meer individueel gedanst werd. Iemand zat meer in zijn lichaam en danste met zijn lichaam. Maar in Horses ga je nooit alleen staan.”*³⁹⁵

In het begin van het repetitieproces focussen de theatermakers zich op basisconcepten binnen dans, zodat kinderen de kans krijgen om hun dansvocabularium uit te bereiden en te ontwikkelen. Zo beginnen ze met oefeningen rond focus, présence, ritme en de bewegingsmogelijkheden (bijvoorbeeld: dicht bij de grond of net heel hoog gaan bewegen). Joke Laureyns en Kwint Manshoven erkennen dat de kinderen een basiskennis rond deze bewegingstechnische aspecten nodig hebben vooraleer ze kunnen overgaan tot improvisatie. Maar ook tijdens deze eerste fase krijgen kinderen de vrijheid om de opdrachten met hun

³⁹³ Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

³⁹⁴ Ibid.

³⁹⁵ Interview kinderen Kabinet K: R1 – Louisa Vermeire.

eigen specifieke bewegingsstijl in te vullen. Er wordt hen bijvoorbeeld enkel gezegd dat ze hoog moeten bewegen, maar feitelijk vertaalt iedereen die opdracht op zijn eigen manier naar een bewegingssequens. Zelfs in de eerste initiële fase onthouden de theatermakers zich expliciet van een voortonen verhouding ten opzichte van de kinderen. Het kind wordt vanaf de start uitgedaagd om zijn verbeeldingsvermogen, weliswaar binnen een veilig kader, te laten spreken.

Bij de voorstelling *Rauw* werd er meer op een spelmatige manier gewerkt dan bij *Horses*. Bij *Rauw* werd er vaak de spelletjes ‘vlaggenroof’ en ‘1-2-3 piano’ als impuls gebruikt om bewegingsexpressie te starten. Het bekende referentiekader van het spel en het competitie aspect helpen om een veilige context te creëren voor de kinderen om met beweging te starten. Joke Laureyns beklemtoont dat, om de dynamiek te behouden, het belangrijk is om ofwel het spel vrij snel te verlaten ofwel er een nieuwe vorm aan te geven. Dit laatste kan bijvoorbeeld door tijdens het spel steeds nieuwe regels te bedenken waardoor er een wilde bewegingsexpressie kan ontstaan. *Rauw* moest voor hen een wilde en impulsieve esthetica in zich dragen en door zulke spelletjes te spelen konden ze dit gevoel ook opwekken bij de kinderen.³⁹⁶ Bij *Horses* heeft men het spelmatige ook opengetrokken, waarbij men niet enkel werkte met *games* (spel), maar ook met *play* (spelen). Zo werd er op een gegeven moment bakstenen in de ruimte gelegd waarmee de kinderen een anderhalf uur mee hebben gespeeld. Op een ander moment zijn ze op een stukje braakliggend terrein een kamp gaan bouwen, als een soort repetitie. Joke Laureyns zegt hierover:

*“Ik denk dat het er voor ons heel sterk om gaat om dat spel dat ze in het bos spelen met eenzelfde intensiteit op scène te krijgen, maar met een theateraal bewustzijn zonder dat ze dat bewust uitspelen. Ik denk dat vrijheid hierbij het sleutelwoord is.”*³⁹⁷

De uitgebreide speltheorie van Vermeer laat ons inzien dat Kabinet K een open interpretatie heeft gekoppeld aan het concept ‘spel’. We merken op dat alle vier de speelwerelden van Vermeer tijdens het repetitieproces worden aangegrepen. De *speelwereld als lichamelijke wereld* wordt bijvoorbeeld aangegrepen bij het waterspel op scène. Het kind verkent de sensatie van een emmer water over zich krijgen op een puur zintuigelijke manier. Ze

³⁹⁶ Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

³⁹⁷ Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

verkennen hoe ver ze kunnen glijden in een plas water. Wanneer de kinderen tijdens een ander repetitiemoment vrij mogen spelen met een hoop bakstenen zien we Vermeer zijn *speelwereld als hanteerbare wereld* naar boven komen. De kinderen gaan op een gebruiksvoorwerpelijke manier met het materiaal om. De vele spelen met regels die gespeeld werden, getuigen dan weer van de *speelwereld als esthetische wereld*. Tenslotte kunnen de doen-alsof spelen en spelen die de verbeelding van het kind prikkelen onder de *speelwereld als illusieve wereld* geplaatst worden.

De kinderen hebben door bewegingsexpressie het gevoel dat ze mede-creator zijn van de uiteindelijke voorstelling. Wat zij impulsief verzinnen vanuit hun levendige verbeelding bleek de theatermakers te inspireren om concrete scènes uit te werken. Zo bewogen de kinderen zich tijdens een repetitie als paarden en gebruikten ze hierbij T-shirts om in interactie met elkaar te bewegen. Dit werd tijdens een latere fase uitgewerkt tot een scène in de voorstelling *Horses*.³⁹⁸ Een andere voorbeeld van een bewegingsexpressie sessie die ging als volgt:

“Joke en Kwint vroegen om in duo te werken en dan moesten we een pad verzinnen. Dan zijn we begonnen met een vierkant te tekenen en dan stonden er nummers van 1 2 3 4 5 verspreid en dan moesten we van 1 naar 2 gaan met twee mensen die elkaar overzwieren. En dan zeiden ze van nu moet je het gewoon in de ruimte doen als duo. En ik en Jake hebben dan iets gedaan en dan hebben andere duo’s iets gedaan (...) en dan hebben we met drie samen een keer onze duetten gedaan die wij hebben gemaakt.”³⁹⁹

Een van de kinderen, Louisa Vermeire, bleek tijdens het interview in staat om vanuit haar beleving een metareflectie te maken over de werkmethodeken, zoals expressie en improvisatie, die Kabinet K hanteert tijdens hun repetities.

“Maar de meeste dingen, alle eigenlijk is alles zelf gemaakt, maar zij hebben gewoon een idee van doe dat en ze weten zelf niet wat er daaruit gaat komen. Das gewoon moeilijk om te zeggen van ik ga u dit aanleren en gij moet dit kunnen. Als je zelf

³⁹⁸ Interview Kinderen Kabinet K.

³⁹⁹ Interview kinderen Kabinet K, R4 – Mona De Broe.

dingen verzint is dat makkelijker voor een kind. Want dan gaat die dat beter begrijpen want je leert dat zelf."⁴⁰⁰

Kwint Manshoven bevestigt haar ervaring door voorop te stellen dat de kinderen voor hen fungeren als inspiratiebron. Ze vertrekken van de bewegingen die zij aanleveren om daarrond de voorstelling mee op te bouwen. De hoge participatiegraad van de deelnemers is kenmerkend voor dansexpressie.

Als we kijken naar de categorisatie die H'Doubler vooropgesteld heeft om naar bewegingsexpressie te kijken, zien we dat de scheiding tussen haar twee categorieën in de praktijk minder robuust is.⁴⁰¹ In de eerste repetities, waarbij men de kinderen een bewegingsvocabularium aanbiedt, neigt men eerder naar manifeste dans. De impulsen voor de bewegingen zelf maken immers zelf deel uit van een bewegingstaal: beweeg zo laag als je kunt, om een voorbeeld te geven. Naarmate het repetitieproces vordert neigt men eerder naar de representatiedans omdat dan gewerkt wordt met bewegingswoorden die een sfeer of gevoel proberen neer te zetten. Tijdens *Horses* werd er onder andere vaak gewerkt rond het woord samen.⁴⁰² Echter, dit valt niet volledig onder te brengen onder de representatiedans zoals H'Doubler die definieerde omdat zij dit eerder zag als het uitdrukken van een verhaal en gebeurtenis via het medium beweging. In de praktijk lijkt het meer aangewezen om beide categorieën te beschouwen als uitersten op een continuüm.

McCaslin verzette zich tegen het herhalen van het materiaal dat een kind genereert gedurende expressie omdat ze stelt dat de frisheid en de dynamiek van het origineel onherroepelijk verloren gaat. De theatermakers van Kabinet K proberen de oorspronkelijke dynamiek zo lang mogelijk vast te houden door de kinderen er minimaal bewust van te maken dat er een bepaalde herhaling in het repetitieproces zit. Door de weloverwogen formulering van opdrachten trachten ze bepaalde gevoelsferen en bewegingssequensen terug op te roepen in een later stadium van het creatieproces. De eigenheid van de expressie van het kind proberen ze tot het laatste repetitiemoment vast te houden.

⁴⁰⁰ Interview kinderen Kabinet K, R1 – Louisa Vermeire.

⁴⁰¹ H'Doubler, *Dance: A creative art experience*, 123-127.

⁴⁰² Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

“Joke Laureyns: Wij hadden de opeenvolging van de scènes al met de volwassenen al een beetje doorgesproken, maar dan denken zij nog steeds dat het een lange improvisatie is. Dit wordt van binnenuit gestuurd. Dat is ook een beetje een van ons dingen als duo, Kwint creëert van binnenuit en ik van buiten uit. We vinden zaken uit om dingen onuitgesproken te gaan controleren en we gaan ze niet overladen met een hoop afspraken. Maar kun je gewoon, als er ineens water over u gegoten wordt en je hebt dat ooit gedaan, dan kom je meteen in die staat van zijn en dan kun je weer verder. Kwint Manshoven: Het is waar, om de loop van onze eigenlijke voorstelling vorm te geven gaan we niet zeggen, we gaan eerst deze scène doen en dan die. Nee, we proberen gewoon dingen uit. Dan zijn we iets aan het doen en dan zegt Joke ‘gooi nu water over hen’ en dan weten zij van ‘aja we zijn daar’ Maar ja, wij proberen dat wel te sturen enz. en wij hebben er dan wel al over nagedacht van wat is het beste voor het ritme en de zeggingskracht.”⁴⁰³

In de voorstelling *Wat ze er ons niet hebben bij verteld* van Nina Certyn wordt het lichamelijke en het tekstuele met elkaar gecombineerd. Ze is van mening dat beide media elkaar versterken als ze samen op scène verschijnen, zeker omdat ze de nadruk legt op het muzikale dimensie van tekst. De kinderen zelf zaten bovendien aan de basis van beide uitingsvormen: hun gedachten en dilemma’s vormden de basis voor de tekst en hun bewegingsexpressie leidde tot de lichamelijke van de voorstelling.

Op de website van Nina Certyn vinden we een quote terug die haar fascinatie voor het lichamelijke aspect uitdrukt:

“In mijn ogen zit een kwellende nieuwsgierigheid naar het lichaam. Enkel kijken. De introductie van de ander brengt ook schaamte. Kunst creëert iets wat wezenlijks wat ik al jaren voel maar nooit de vrijheid gaf om die te ontdekken. Nu krijgt mijn binnenwereld een theatraal kader.”⁴⁰⁴

Opvallend is ook dat de thematiek van haar voorstelling ook op inhoudelijk vlak nauw samenhangt met het lichamelijke. Seksualiteit vertrekt en eindigt steeds bij het lichaam. Nina Certyn wou het fysiek en het speelse expliciet in de esthetica van de voorstelling steken en ze

⁴⁰³ Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

⁴⁰⁴ “Nina Certyn,” laatst geraadpleegd op 22 december 2017, <http://www.ninacertyn.com/>.

begeleidt de kinderen hierin zodat ze hun eigen materiaal kunnen produceren.⁴⁰⁵ Haar werkmethode lijkt bijgevolg een zekere overeenkomst te tonen met die van Kabinet K, waarbij de theatermakers een bepaald esthetisch beeld voor ogen hebben en hierbinnen de verbeelding van het kind de vrije loop laten gaan. Ook de kinderen haalden aan dat het lichamelijke nadrukkelijk aanwezig was in deze voorstelling:

*"In het begin had ze gezegd dat het veel meer ging over fysieke dingen, fysiek theater in plaats van alles met tekst te zeggen omdat dat een beetje saai is. Het was niet veel met tekst, het was veel met ons lichaam: knuffelen en rare bewegingen."*⁴⁰⁶

Het tekstuele aspect van de voorstelling kan gelinkt worden aan een pamflet tegen de volwassen wereld die geschreven werd door een externe schrijver, Tim Tavairne, op basis van de gesprekken die de kinderen voerden tijdens de repetities. Dit pamflet werd dan uiteindelijk op verscheidene manieren gebracht tijdens de voorstelling: via projecties, audio opnames en gescandeerd tijdens de voorstelling zelf.

De expressievormen die Nina Certyn hanteert lijken eerder te vallen onder de categorie van representatiedans van H'Doubler omdat ze vanaf het begin van de repetitie de thematiek seksualiteit inzet als impuls.⁴⁰⁷ Binnen dit specifiek onderwerp vraagt ze aan de kinderen om zich te uiten: van mindmaps tot gesprekken tot hun interpretatie van sexy dansen.⁴⁰⁸ Tenslotte lijkt Nina Certyn minder problemen te hebben met het aspect herhaling dan McCaslin. Zij gaat meer de dialoog met de kinderen aan om zo te komen tot bruikbaar en herhaalbaar materiaal. De kinderen zelf lijken zich ook meer bewust te zijn van het opbouw van het creatieproces dan de kinderen van Kabinet K.

"We zijn elke keer, behalve in het begin, de voorstelling een beetje meer in elkaar gaan steken. Soms wat het toch niet goed en werd het aangepast. Toen we een aantal dingen hadden gedaan die in de voorstelling zouden komen, wou Nina ook de kleding beginnen te doen. Daar zijn we dan een tijdje mee bezig geweest. En als dat klaar was zijn we begonnen met de scènes in elkaar te steken. Op een gegeven moment hadden

⁴⁰⁵ Interview Nina Certyn.

⁴⁰⁶ Interview kinderen Nina Certyn, R2,4,5 - Olivia Engels, Isra Ibnou-Cheikh en Lola Bosmans.

⁴⁰⁷ Interview Nina Certyn.

⁴⁰⁸ Interview Kinderen Nina Certyn.

we heel veel gepland en hadden we echt veel stukjes gedaan en aan elkaar geplakt toen Nina opeens alles heeft geschrapt en iets compleet anders wou.”⁴⁰⁹

De kinderen gaven aan dat het steeds opnieuw herhalen van een bepaalde scène of fase van de voorstelling best vermoeiend was in hun ervaring. Het vereiste veel van hun concentratie. Het bewustzijn rond het creatieproces zal bij deze kinderen ook meer gegroeid zijn omdat de structuur van de voorstelling onverwacht op het einde van het repetitieproces nog werd omgegooid, terwijl de kinderen van Kabinet K niet actief betrokken werden bij de structurering en de opbouw van het stuk.

We kunnen besluiten dat beide theatermakers expressie voornamelijk in het begin van een repetitieproces inzetten. Expressie is immers de uiting van verbeeldingswereld van het kind al dan niet binnen een vooropgestelde context. Dit wordt door de theatermakers als een inspiratiebron gezien tijdens het creëren van de voorstelling. Hierna gaan ze de initiële expressie herhalen in een meer gecontroleerde repetitiecontext: dit kan zowel door het geven van specifieke bewegingsinstructies als door herhaling expliciet als repetitie instrument in te zetten.

⁴⁰⁹ Interview kinderen Nina Certyn, R1,2,3 - Isra Ibnou-Cheikh, Isis Prins en Gloria Vercaammen.

2.8 Een artistieke voorstelling creëren met kinderen

Kinderen zich laten uiten in improvisatie en/of bewegingsexpressie levert veel interessant materiaal op. In vrijetijdsbesteding kan expressie een doel op zich zijn, maar binnen de artistieke context moet er op een gegeven moment een voorstelling op poten worden gezet. In dit hoofdstuk gaan we op een meer overkoepelende manier naar de artistieke context kijken, los van de specifieke methodieken (zoals improvisatie, creativiteit en expressie), en nagaan welke aspecten extra aandacht verdienen. We bespreken dit in de specifieke context van de twee casussen.

Een eerste -logische- stap naar het creëren van een voorstelling is het auditieproces waarin de theatermaker op zoek moet gaan naar de juiste kinderen. Binnen deze context houdt het 'juiste' kind iets tweeledig in: ten eerste moet het kind passen bij de specifieke voorstelling die de theatermaker voor ogen heeft en ten tweede moet het kind het potentieel van medeëigenaarschap in zich dragen.⁴¹⁰ Er moet tijdens het auditieproces bijgevolg nagegaan worden of de kinderen een groot verbeeldingsvermogen hebben en of ze bereid zijn om in te spelen op impulsen.⁴¹¹ Dit is zeker een aandachtspunt voor de beide casussen aangezien ze het materiaal dat de kinderen zelf aanleveren via improvisatie of expressie als inspiratiebron zien voor hun uiteindelijke voorstelling. Beide theatermakers opteerden ervoor om de casting te organiseren in een workshop concept. Ze kiezen er beiden expliciet voor om het woord workshop te gebruiken in plaats van auditie, omdat dit woord een sfeer weergeeft die beter aansluit hun manier van werken.⁴¹² Tijdens de workshop hebben ze de mogelijkheid om hun eigen werk- en denkwijzen te hanteren, zodat ook de kinderen zelf een idee krijgen of dit hen al dan niet zal liggen.

Joke Laureyns en Kwint Manshoven hebben de voorkeur voor kinderen rond de leeftijd van acht jaar, waardoor het workshop concept in hun ogen bijna de enige mogelijkheid is om de 'juiste' kinderen aan te spreken. De kinderen halen zelf ook aan dat zij een workshop hebben gevolgd om bij de voorstelling te geraken. Bij een aantal kinderen hadden de ouders niet verteld dat het eigenlijk een auditie was om bij de voorstelling te geraken.⁴¹³ Op die manier wordt de druk van zo'n selectieproces naar beneden gehaald. Ze verwachten van de kinderen

⁴¹⁰ Mitchell, *The director's craft*, 99.

⁴¹¹ *Ibid.*, 101.

⁴¹² Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

⁴¹³ Interview kinderen Kabinet K.

dat ze functioneren binnen een repetitiecontext waarin ze veel vrijheid en verantwoordelijkheid krijgen. Tijdens zo'n workshop kijken ze bijgevolg ook in welke mate het kind daarmee kan omgaan. Zo gaf een van de kinderen aan dat ze geselecteerd was omdat ze veel doorzettingsvermogen heeft en daarom het intensieve repetitieproces aankan. Er wordt niet verwacht dat het kind al veel danstechnische ervaring heeft; tijdens het repetitieproces wordt hiervoor een basis gecreëerd. In hun voorstellingen staat er steeds een combinatie van kinderen en volwassenen op scène. Tijdens de audities van de volwassenen wordt er ook getoetst naar hun omgang en 'chemie' met de kinderen.⁴¹⁴

Nina Certyn vindt op haar beurt een workshop interessant omdat ze daar de creatieve ontwikkelingscapaciteiten en de groepsdynamieken kan onderzoeken.⁴¹⁵ De meisjes van Nina Certyn vertelden dat ze tijdens de workshop begonnen met een kennismakingsopdracht waarbij ze bewegingen konden verzinnen op hun eigen naam. Vervolgens werden via opdrachten in het thema van de voorstelling ingeleid. Zo mochten ze een personage aannemen en met verschillende emoties vragen beantwoorden zoals 'Waar komen de baby's vandaan?'. De makers van Kabinet K zijn vooral op zoek naar kinderen van acht jaar oud omdat ze vinden dat ze zichzelf ertoe op een interessante manier kunnen verhouden als theatermaker.

“ Ik vergelijk het vaak met als je met klei zou werken, je hebt zo favorieten klei ofzo, dat is het soort klei, zeker 8 jarige lijfkes zo, het soort klei waar ik graag mee werkt. Die kneedbaarheid, dat op de juiste temperatuur brengen en dan naar u hand zetten en toch dat zij het gevoel hebben dat het van hun is. Maar het is echt wel ons werk. ”⁴¹⁶

Nina Certyn koos er na de workshop voor om met zes totaal verschillende meisjes aan de slag te gaan, zonder dat ze dit idee vooraf had vastgelegd.⁴¹⁷ Ze liet zich vanaf het begin van het creatieproces inspireren door de mensen die voor haar verschenen.

De volgende stap voor het repetitieproces echt van start kan gaan is een uitgangspunt/thema/verhaallijn voor de voorstelling vastleggen.⁴¹⁸ Dit kan in overleg tussen maker en kinderen gebeuren of vooraf al door de maker worden vastgelegd. In het laatste geval moeten de kinderen ook een connectie voelen met het onderwerp, het moet voor hen

⁴¹⁴ Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

⁴¹⁵ Interview Nina Certyn.

⁴¹⁶ Interview Joke Laureyns.

⁴¹⁷ Interview Nina Certyn.

⁴¹⁸ Depla en Wilmans, *Danseexpressie met kinderen*, 42.

iets kunnen betekenen.⁴¹⁹ Beide casussen opteerden ervoor om het thema vast te leggen vanuit een noodzaak die bij de maker zelf gevoeld werd.

Joke Laureyns en Kwint Manshoven gaven aan dat, voor ze aan een maakproces beginnen, er bij hen een gevoel van urgentie moet bestaan om rond een bepaald thema of onderwerp iets te creëren. Dit trachtten ze te duiden toen ze spraken over de (toenmalige) beginfase van hun volgende voorstelling *Invisible*. De makers associëren deze titel met verlatenheid. Rond het woord verlatenheid maken ze vervolgens associaties zowel qua thematiek als bewegingstaal. Ook de kinderen van Kabinet K zijn er zelf van overtuigd dat beide makers steeds aan de startlijn van het proces staan met een idee of visie over de voorstelling. De kinderen die eerder meespeelden in *Rauw* getuigen hierover met de volgende anekdote. Na een Halloweenocht in een schemerdonker bos kropen de kinderen in de nek van de volwassenen en ze begonnen als een soort paard te springen in het bos. Joke Laureyns en Kwint Manshoven zaten op een bankje toe te kijken en zo zijn ze op het idee gekomen om een voorstelling te maken over blindelings vertrouwen.⁴²⁰ Dit werd uitgewerkt in de voorstelling *Horses*. Ze beginnen aan het proces met een bepaald idee, maar op dat moment hebben ze nog geen concreet beeld van hoe de voorstelling eruit zal zien. Dit ontdekken en uitwerken doe ze gaandeweg.⁴²¹

Bij Nina Certyn haar voorstelling *Wat ze er ons niet hebben bij verteld* werd er op een gelijkaardige manier aan de slag gegaan. Ze ervaart zelf een grote drang om te werken rond het thema seksualiteit en wou met deze voorstelling onderzoeken hoe kinderen hiermee omgaan. In eerdere voorstellingen werkte ze ook al rond diezelfde thematiek, maar toen waren de spelers 18 tot 20 jaar oud. Met deze voorstelling wou ze gaan naar het punt waarop seksualiteit zich ontwikkelde bij acht- tot negenjarigen omdat die, in hun pre puberale fase, nog een grote openheid in zich dragen.⁴²² De kinderen die meespeelden in haar voorstelling waren zich er ook van bewust dat er al een thema vastgelegd was voor aanvang van de repetities. Ze hadden te horen gekregen dat de voorstelling zou gaan over meisjes, later werd voor hen duidelijk dat het over seksualiteit ging.⁴²³

Hoewel bij beide voorstelling de thematiek voor aanvang van de repetitieperiode vastlag,

⁴¹⁹ De Windt, "Kindertheater = manipulatie?!", 116.

⁴²⁰ Interview kinderen Kabinet K.

⁴²¹ Ibid.

⁴²² Interview Nina Certyn

⁴²³ Interview kinderen Nina Certyn.

heerst er in beide casussen het gevoel dat de kinderen een grote vrijheid kregen in het concreet invullen van het overkoepelende idee.

Vervolgens moet er rond dat thema een bewegingstaal worden ontwikkeld. Een belangrijke voorwaarde om tot een rijke en diverse materiaalverzameling te komen is dat de theatermaker tijd maakt om een vertrouwensband op te bouwen met de deelnemende kinderen.⁴²⁴ Een vertrouwensband zorgt ervoor dat kinderen vrij durven bewegen, hun eigen verhaal durven delen en gemakkelijker uitdagingen aannemen. Een manier om bewegingsmateriaal te verzamelen is door de kinderen improvisatieopdrachten te geven die op een of andere wijze gelinkt zijn met de thematieken van de voorstelling.⁴²⁵ Via improvisatie krijgen de kinderen inspraak en ervaren ze ook een gedeelde verantwoordelijkheid tijdens het proces.⁴²⁶ Ze investeren met andere woorden zelf in deze voorstelling, waardoor ze de inhoud beter kunnen vatten en communiceren naar het publiek. Het aangeleverde materiaal kent op deze manier meer authenticiteit en verbeelding dan wanneer slechts één theatermaker de volledige voorstelling uitwerkt.⁴²⁷ In de voorgaande hoofdstukken over improvisatie en expressie zijn we al dieper ingegaan op hoe beide theatermakers dit concreet hebben aangepakt.

Tenslotte moet er uit dit aangebrachte materiaal een voorstelling worden gecreëerd. Dit betekent selecteren, groeperen en structureren.⁴²⁸ Dit is de taak van de theatermaker, het kind heeft nog niet het overzicht om deze taak te kunnen aanvatten. Vaak zal de vertoningsvorm al helderder worden als de maker het creatieve proces met de kinderen aangaat.⁴²⁹ Hoewel veel materiaal afkomstig is van de kinderen, heeft de maker meestal zelf al een idee van welke weg hij wil afleggen en wat hij wil bereiken.⁴³⁰ Hij of zij heeft een overkoepelend beeld, zonder hierbij afbreuk te doen aan de medeëigenaarschap van de kinderen. De regisseur moet de aangebrachte bewegingen gaan herwerken en tot een interessant geheel herleiden. Hij moet het persoonlijk en private materiaal zo selecteren en ordenen zodat hij ermee iets universeel en herkenbaar kan communiceren naar het publiek. Zo kan hij ervoor kiezen om bepaalde

⁴²⁴ De Windt, "Kindertheater = manipulatie?!", 117.

⁴²⁵ Ibid., 117.

⁴²⁶ Stuart Bennett, *Theatre for children and young people. 50 Years of professional theatre in the UK* (Londen: Aurora Metro, 2005), 158.

⁴²⁷ Ririe, "Spontaneous creations (Dance improvisation)," 60.

⁴²⁸ Depla en Wilmans, *Danseexpressie met kinderen*, 44.

⁴²⁹ Schreeves, *Children dancing*, 41.

⁴³⁰ De Windt, "Kindertheater = manipulatie?!", 134.

sequensen te herhalen om aan het publiek te communiceren dat deze fase een belangrijk element is in het geheel. En ander belangrijk element in deze fase is dat alle bewegingspatronen een harmonieus geheel vormen, alles moet gelijkaardige kwaliteiten en doelen bevatten.⁴³¹ Eenmaal het materiaal geselecteerd is en de puzzel gemaakt is, breekt er voor de kinderen in het repetitieproces een nieuwe fase aan. Ze moeten het materiaal, dat ze voorheen intuïtief gemaakt hebben, gaan herhalen en inoefenen. De herhaalbaarheid kan het risico in zich dragen dat kinderen hun spontaniteit verliezen en aldus verstarren.⁴³² Hoe beide theatermakers hiermee omgaan werd behandeld in het vorige hoofdstuk.

Nina Certyn gebruikt de metafoer van de trechter om haar eigen rol in het repetitieproces te duiden.

“In het begin ga ik aftasten en experimenteren en ga ik ze heel erg vrij laten. Dat is eigenlijk een soort trechter, dat begint zeer breed. En dan begin ik niet strenger, maar gericht te kijken en daarin keuzes te maken. Op het einde ben ik dan wel de regisseur (...) zodat ook zij kunnen groeien en hun houvast hebben in de voorstelling.”⁴³³

Ze vertrekt vanuit het materiaal dat de kinderen aanleveren als reactie op haar impulsen en opdrachten. Om dit vast te leggen maakt ze uitvoerig gebruik van haar regieboek en een filmcamera. Haar regieboek zal ze dan uitwerken naar een draaiboek en vandaaruit gaat ze beginnen selecteren in het overvloedige materiaal, of om het met haar woorden te zeggen ‘kill you darlings’. Het materiaal van de filmcamera helpt haar om het visuele beeld van de voorstelling op te bouwen. In al het materiaal dat ze verzameld heeft, gaat ze op zoek naar het theatrale door bijvoorbeeld zaken uit de context te halen en te gaan combineren met elkaar. Zo linkt ze bijvoorbeeld de handenstand van een van de meisjes aan een foto waarrond ze improvisatie hebben gedaan aan een Taylor Swift figuur die een oeroud West-Vlaams nummer zingt.⁴³⁴ Tijdens het interview gaf ze aan dat ze op een gegeven moment vastliep in de opbouw van de voorstelling. Daarom nam ze een maand voor de première de beslissing om haar hele structuur weg te gooien. Het hielp haar hierbij om terug te keren naar haar oorspronkelijke idee van de voorstelling en vandaaruit, in combinatie met theatrale materiaal

⁴³¹ H'Doubler, *Dance: A creative art experience*, 137-146.

⁴³² De Windt, “Kindertheater = manipulatie?!”, 128.

⁴³³ Interview Nina Certyn.

⁴³⁴ Ibid.

van de kinderen, een nieuwe voorstellingsdynamiek en ritme te creëren.⁴³⁵ De kinderen gaven aan dat de rol van Nina Certyn in de voorstelling de regisseur is. Zij is degene die van alle kleine stukjes een geheel tracht te maken. Hierbij hadden de kinderen het gevoel dat ze een van hen was, ze nam met andere woorden geen autoritaire rol op haar.⁴³⁶

In de laatste fase van het maakproces laat ook Kabinet K improvisatie langzamerhand weer los. Op dat moment is er een overvloed aan materiaal aanwezig en beginnen ze alles vast te zetten. Een voorbeeld hiervan is de laatste scène van *Horses*, die ook wel ‘de kathedraal’ wordt genoemd. Deze scène kwam op een bijzondere manier tot stand. Gedurende de improvisaties werd er voortdurend gefilmd. Van dit beeldmateriaal maakte Kwint Manshoven vervolgens een montage. Deze montage werd op een analytische manier nagebouwd. Hierin moest iedereen goed samenwerken en droegen de kinderen evenveel verantwoordelijkheid om dit tot een goed einde te brengen. Enkel deze specifieke scène werd op deze wijze geconstrueerd. Om alle scènes tenslotte in een goede volgorde te krijgen, proberen Kwint Manshoven en Joke Laureyns doorgaans verschillende dingen uit, zonder deze expliciet toe te lichten naar de kinderen toe. Voor de kinderen voelt dit nog steeds aan als improviseren, maar in deze fase worden verschillende varianten uitgetest. Hierbij willen ze de kinderen niet overladen met regels die bepalen ‘wat, wanneer en hoe’ te doen. Ze vertrouwen hierbij op het concept gewoonte, waarbij ze ervan uitgaan dat het kind telkens op een gelijkaardige manier zal reageren op een prikkel.⁴³⁷ Ook de kinderen van Kabinet K gaven aan dat ze een hechte vertrouwensband hebben opgebouwd met Joke Laureyns en Kwint Manshoven.⁴³⁸ In het kindertheater blijkt de alliantie een gegeerde verhouding.⁴³⁹

Tenslotte geven de kinderen van beide gezelschappen aan dat de repetitiemomenten op een gestructureerde manier verlopen. De repetitieperiodes zijn volgens de kinderen van Kabinet K intens, elke woensdagmiddag en elk weekend werken zij naar de voorstelling toe. Tijdens het selectieproces wordt er ingeschat in welke mate het kind dit kan volhouden. Een typisch repetitiemoment ziet er als volgt uit. De repetitie begint met het spelen van een spelletje en hierna volgt de opwarming. De opwarming is een soort van yoga en richt zich vooral op het

⁴³⁵ Ibid.

⁴³⁶ Interview kinderen Nina Certyn.

⁴³⁷ Interview Joke Laureyns en Kwint Manshoven.

⁴³⁸ Interview Kinderen Kabinet K.

⁴³⁹ Meghan Alrutz, *Digital storytelling, applied theatre and yought: performing possibilities* (New York: Routledge, 2015), 24.

opwarmen van de spieren. Hierna begint de eigenlijke repetitie van *Horses*. Meestal beginnen ze eerst met improvisatie rond het thema samenzijn en na de improvisatiesessie werken ze door aan zaken voor de voorstelling.⁴⁴⁰ De kinderen die meespeelden in *Wat ze er ons niet hebben bij verteld* repeteerden vier maanden lang elke woensdagnamiddag en de laatste maand kwam de zaterdag daar ook nog bij. Ook zij begonnen een repetitiemoment met een opwarming en deden hierbij ook concentratieoefeningen. Hierna gingen ze meestal aan de slag rond gevoelens tot ze een pauze kregen en dan werd er nog een tweetal uur verder aan de voorstelling gewerkt.⁴⁴¹ Opvallend was dat beide groepen kinderen spontaan begonnen te vertellen over de leuke dingen die ze tijdens de pauzes hebben gedaan. Voor hen maakt dit een belangrijk deel uit van de repetitiebeleving. Dit kan onder andere komen doordat in hun perceptie de vrije tijd in het verlengde ligt van de spelmatige repetitiesessies. Zo gaven waterspelletjes op een zomerse dag aanleiding tot een waterscene in de voorstelling *Rauw*.⁴⁴²

⁴⁴⁰ Interview kinderen Kabinet K.

⁴⁴¹ Interview Kinderen Nina Certyn.

⁴⁴² Interview kinderen Kabinet K en Nina Certyn.

Besluit

In deze thesis werd er een verband gelegd tussen drie speltheorieën uit de ontwikkelingspsychologie en het idee van medeëigenaarschap tijdens het repetitieproces bij het kindertheater. Deze beide perspectieven gaan uit van een actieve visie op het kind: hij verkent op een actieve wijze de wereld rondom zich en is in staat om zelf betekenissen te creëren. Dit perspectief werd doorgetrokken naar het onderzoek dat gevoerd werd bij de twee casussen van deze thesis, Kabinet K en Nina Certyn, door ook de kinderen te interviewen die meespelen in de voorstelling.

Drie speltheorieën uit de ontwikkelingspsychologie werden voor deze masterproef gecombineerd. Ten eerste gaat het hier om de speltheorie van Piaget, die binnen zijn ruimere cognitieve ontwikkelingstheorie is ingebed. Hierin bespreekt hij dat elk ontwikkelingsstadium gekenmerkt wordt door een dominant type spel. Zo ontplooit het symbolisch spel zich in het pre-operationele stadium. In het doen-alsof spel is het kind in staat om op een virtuele wereld te reageren en gaat hij experimenteren met verschillende rollen. In de volgende fase, het concreet operationeel stadium, houdt het kind zich voornamelijk bezig met spel met regels. Vervolgens werd Vygotsky besproken die zijn spelopvattingen binnen zijn socioculturele ontwikkelingstheorie plaatste. Het imaginaire spel stelt hij centraal, waarbinnen het kind een evolutie doormaakt van het doen-alsof spel naar het spel met regels. Tenslotte werd ook de omvattende speltheorie van Vermeer betrokken bij deze thesis. Hij plaatste deze niet binnen een ruimere ontwikkelingstheorie en gebruikt de observaties vanuit het dagelijkse leven als inspiratiebron. Hierbij spreekt hij van vier speelwerelden, waarbij het doen-alsof spel als hoogste genoteerd staat en het lichamelijke spel als laagste. Tussen deze twee uitersten bevinden zich spelen zoals bouwen, ordenen en spel met regels. Vooral het lichamelijke spel van Vermeer bleek een interessante aanvulling te zijn op de eerste twee speltheorieën. Bovendien erkent hij dat de verschillende soorten spel naast elkaar kunnen bestaan tijdens een speelsessie omdat hij ze niet binnen een strikt ontwikkelingsverloop plaatst. Piaget en Vygotsky worden in de literatuur frequent gelinkt aan educatief theater, waarbij drama wordt ingezet als middel om schoolse kennis op een levendigere manier over te brengen. Vermeer werd tot op heden nog amper in verband gebracht met kindertheater.

Zowel de ontwikkelingspsychologen als de theatermakers erkennen dat spel een belangrijke rol speelt in het leven van het kind. Het is de manier waarop het kind omgaat met en vat probeert te krijgen op de wereld rondom zich. Het mag dan ook geen verbazing opwekken dat er een verband op te merken valt tussen het spel en kindertheater.

Ten eerste kunnen ze op een meta niveau met elkaar gelinkt worden. Enkele overeenkomsten zijn: ze vereisen beiden een veilige context opdat het kind zijn verbeelding durft uiten, het kind wordt als een actief creërend wezen gezien en begeleidende feedback van een volwassene is noodzakelijk opdat kinderen een dieper inzicht krijgen in hun ideeën.

Bovendien zien we dat in kindertheater de drie onderliggende ontwikkelingsstromingen gecombineerd dienen te worden opdat we een goed inzicht hebben in het creatieproces. Er wordt vaak met een argwanende blik gekeken naar het cognitieve aspect. Joke Laureyns van Kabinet K vindt dat kinderen het thema van de voorstelling niet op een cognitief niveau moeten begrijpen maar het vooral op een lichamelijke manier moeten doorleven. Doch valt het cognitieve, hoewel het op zich ontoereikend is, niet uit het creatieve proces te sluiten. Creativiteit heeft immers betrekking op het vinden van nieuwe ideeën of het op uniek combineren van gekende concepten. De socio-culturele achtergrond van Vygotsky speelt ook een rol in kindertheater. Het is voor de kinderen belangrijk dat er een vertrouwensband is met de makers en de groep opdat ze zich vrij durven uiten. Bovendien wijst hij erop dat kinderen steeds leren van iemand met meer ervaring. De theatermakers bieden de kinderen steeds een duidelijk kader aan, helpen hen om een bewegingsvocabularium te ontwikkelen en dagen hun verbeelding uit. Tenslotte speelt het lichamelijke component een ook belangrijke rol. Door middel van improvisaties en expressie uit het kind zijn verbeelding op een belichaamde manier. Om de zintuigelijke ervaring te stimuleren maakt Nina Certyn bijvoorbeeld gebruik van foto materiaal tijdens bewegingsexpressie.

Ten tweede kan spel op een expliciete manier worden ingezet in het repetitieproces. Hierbij ziet men vooral de link tussen theater en het doen-alsof spel, omdat drama als een verderzetting wordt gezien van dit type spel. In beide gevallen speelt men een rol en kan er iets of iemand nagedaan worden. In beide casussen speelde de kinderen een getheatraliseerde versie van zichzelf. Kabinet K gaat dit verband uitdagen door spel met regels expliciet te gebruiken als een impuls voor de improvisatiesessies. Deze spelen gaan ze vervolgens op een getheatraliseerde manier inzetten in de voorstelling. Hiernaast zien we dat er ook meer stemmen opgaan om het lichamelijke spel te betrekken in de analyse van kindertheater.

Louter het doen-alsof spel is ontoereikend om improvisatie en bewegingsexpressie te vatten. De lichamelijke en zintuiglijke ervaring van het kind spelen bij deze methodieken immers een belangrijke rol. Kabinet K werkt met dans omdat het onzegbare aspect hen hierbij aantrekt. Slade en Vermeer gaan deze lichamelijke component – weliswaar elk met een andere invulling – expliciet gaan onderlijnen.

Binnen het kindertheater zien we dat de filosofie van het kind als mede-creator zijn opmars kent. Dit gaat hand in hand met de recente opvattingen over creativiteit, waarbij men deze niet meer koppelt aan de genie, maar men stelt dat iedereen en bijgevolg ook kinderen creatief kunnen zijn. Opvallend hierbij is dat zowel de pioniers, Eva Bal en Peter Slade, als de twee hedendaagse casussen, Kabinet K en Nina Certyn, dezelfde methodieken hanteren om dit abstract ideaal te realiseren tijdens het repetitieproces. Door vooraf de thematiek van de voorstelling vast te leggen wordt er een duidelijk kader gecreëerd waarbinnen de kinderen kunnen experimenteren. Door improvisatie en expressie in te zetten, laten ze de kinderen zelf het voorstellingsspecifieke materiaal creëren. Beide methodieken geven de kinderen de kans om hun unieke verbeeldingswereld te uiten door middel van drama of dans. De kinderen geven zelf aan dat ze, door alles zelf te maken, beter begrijpen waar de voorstelling over gaat. De theatermakers geven de kinderen wel uitgekozen stimuli of opdrachten waarmee ze aan de slag kunnen gaan. Deze gaan enkel over wat het kind moet doen, nooit over hoe het kind iets moet uitvoeren. Door middel van de stimuli trachten de theatermakers bovendien een bepaalde sfeer of emotie op te roepen bij de kinderen. In wat aan de oppervlakte een speelse sessie lijkt te zijn, wordt er eigenlijk een grote verantwoordelijkheid bij het kind gelegd. Het kind moet bijgevolg ook de tijd en ruimte krijgen om zijn ideeën uit te werken.

De theatermakers hebben tijdens het repetitieproces een overkoepelde visie over wat ze met de voorstelling willen bereiken. Dit hoeft echter geen afbreuk te doen aan het idee van de mede-creator omdat de kinderen binnen dit kader wel de vrijheid krijgen om hun creativiteit te uiten. Beide casussen en Eva Bal gaven aan dat hun rol als theatermaker vooral naar de voorgrond treedt in de tweede fase van het repetitieproces. Dan gaan zij uit de overvloed aan materiaal selecteren, combineren en de voorstelling opbouwen. Ze verschillen er wel in over hoe ze dit proces communiceren naar hun kinderen. Nina Certyn zette herhaling in als repetitie instrument, waardoor haar kinderen inzicht hebben in hoe ze als regisseur aan de slag ging. Kabinet K opteerde ervoor om dit proces te verhullen voor de kinderen, waardoor de kinderen de laatste repetities nog steeds als een grote improvisatie sessie ervaarden.

Om inzicht te krijgen in het repetitieproces van de twee casussen werd er gebruikgemaakt van een retrospectief interview bij zowel de theatermakers als de kinderen. Bij verder onderzoek kan het interessant piste zijn om het maakproces zelf meer op de voet te volgen. Dit kan men op twee manieren verwezenlijken. Zo kan men ervoor opteren om het repetitieproces frequent te observeren. Een tweede manier om het proces te volgen, is door tijdens de repetitieperiode op regelmatige tijdstippen het gesprek aan te gaan met de makers. Een retrospectief gesprek zal immers een ander beeld opleveren dan wanneer men over het heden kan rapporteren. Vervolgens kan er onderzocht worden of er nog andere methodieken, naast improvisatie en expressie, kunnen worden gebruikt om het idee van medeëigenaar in de praktijk om te zetten. Een ander interessant uitgangspunt voor verder onderzoek kan een vergelijkende analyse zijn tussen een groep kinderen en een groep tieners. Wordt het idee van de mede-creator bij kinderen anders ingevuld dan bij tieners? Krijgen zij een grotere mate van of een andere soort verantwoordelijkheid toebedeeld? Worden bij hen andere technieken ingezet?

Bibliografie

- Aaltonen, Heli. *Intercultural bridges in teenagers' theatrical events: performing self and constructing cultural identity through a creative drama process*. Abo: Abo akademi university press, 2006.
- Alington, Argentine Francis. *Drama and education*. Oxford: Blackwell, 1961.
- Alrutz, Meghan. *Digital storytelling, applied theatre & yought: Performing possibilities*. New York: Routledge, 2015.
- Andersen, Christopher. "Learning in 'as-if' worlds: cognition in drama in education." *Theory into practice* 43, nr. 4 (2004): 281-286.
- Bennett, Stuart. *Theatre for children and young people. 50 Years of professional theatre in the UK*. Londen: Aurora Metro, 2005.
- Berk, Laura E. *Development through the lifespan*. Boston: Pearson, 2010.
- Besseling, André. *Theater vanuit het niets: alles over improvisatietheater*. Amsterdam: Uitgeverij IT&FB, 2002.
- Burnard, Pamela. "Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation." *British journal of music education* 19, nr. 2 (2002): 157-172.
- Burrill, Rebecca R. "Movement, art and child development through the lens of an innovative use of the Kestenbergh movement profile." *American journal of dance therapy* 33, nr. 2 (2011): 111-130.
- Courtney, Richard. *Play, drama and Thought: The intellectual background to drama in education*. S.l.: Cassell, 1974.
- De Bruycker, Johan, en M.-L Van Herreweghe. "Proeve Tot Studie Naar De Invloed Van De Kreatieve Bewegingsexpressie Op De Persoonlijkheid Van Kinderen Tussen 10 En 12 Jaar." Diss. lic. Pedagogiek, Universiteit Gent, 1973.
- De Windt, Frieke. "Kindertheater = manipulatie?!" Doct. Diss., Universiteit Gent, 2007.
- Deckers, Willy. *Lichaam en bevrijding*. Antwerpen: Van Loghum Slaterus, 1975.

- Delfos, Martine F. *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: Uitgeverij SWP, 2011.
- Demmery, Sylvia, en Peter Slade. *Drama with the 13 to 18 Year Olds*. Hayes: Educational drama association, 1972.
- Depla, Jos, en Ruth Wilmans. *Dansexpressie met kinderen: een werkboek*. S.l.: Abdij Averbode, 1981.
- Dow, Connie Bergstein. "Young children and movement: the power of creative dance." *Young children* 65, nr. 2 (2010): 30-34.
- Edminston, Brian. "Acting in Classroom Drama: A critical analysis." *Research in drama education* 4, nr. 1 (1999): 137-143.
- Glăveanu, Vlad Petre. "Children and creativity: A most (un)likely pair?" *Thinking skills and creativity* 6, nr. 2 (2011), 122-131.
- Goldberg, Moses. *Children Theatre: a philosophy and a method*. Englewood Cliffs: Prentice-hall, 1974.
- Halprin, Anna. "Teaching dance to children." In *The body can speak: essay on creative movement education with emphasis on dance and drama*, onder redactie van Annelise Mertz, 105-108. Carbondale: Southern Illionis University Press, 2002.
- H'Doubler, Margaret. *Dance: A creative art experience*. Londen: University of Wisconsin press, 1957.
- Heijden - de Boer, F., et al. *Kennisbasis dans en drama*. S.l.: Pabo, 2012.
- "Het paleis: auditie Laatst geraadpleegd op 5 mei 2018. https://www.hetpaleis.be/nieuws/82/Nina_Certyn_zoekt_meisjes_tussen_8_en_11_jaar_voor_fysieke_theatervoorstelling.
- Jackson, Tony. *Learning through theatre: new perspectives in theatre in education*. Londen: Routledge, 1993.
- Joke Laureyns en Kwint Manshoven. Interview door Myrthe Mercken, 23 februari 2017.
- "Kabinet K". Laatst geraadpleegd op 22 mei 2017. <http://www.kabinetk.be/>

- Klein, Jeanne. "Teaching Theatre Today: Pedagogical Views of Theatre in Higher Education." *Theater Topics* 17, nr. 2: 169-170.
- Kirst, Werner, en Ulrich Diekmeyer. *Creativiteitstraining*. Laren: Uitgeverij Luitingh, 1972.
- Kinderen Kabinet K. Interview door Myrthe Mercken, 23 februari 2017.
- Kinderen Nina Certyn. Interview door Myrthe Mercken, 7 februari 2018.
- Koch, Sabine, en Diana Fischman. "Embodied enactive dance/movement therapy." *American Journal of dance therapy* 33, nr. 1 (2011): 57-72.
- Koutsoupidou, Theano, en David Hargreaves. "An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music." *Sage Journals* 37, nr. 3 (2009): 251-178.
- Kozulin, Alex. *Vygotsky's Educational Theory In Cultural Context*. Cambridge: Cambridge university press, 2003.
- Lewis, David. "Come back to the text, Shirley. A response to 'bears don't need phonics: An examination of the role of drama in laying the foundations for critical thinking in reading.'" *Research in drama education* 4, nr. 2 (1999): 251-253.
- Linschoten, Johannes, Martinus Jan Langeveld, en Philipp Abraham Kohnstamm. *Inleiding In De Psychologie*. Groningen: Wolters, 1955.
- Lury, Karen. *The child in film*. Londen: IB Tauris, 2010.
- Mallika, Henry. "Drama's ways of learning." *Research in drama education* 5, nr. 1 (2000): 45-62.
- Mitchell, Katie. *The director's craft. A handbook for the theatre*. New York: Routledge, 2010.
- Mönks, Franz J. en A. M. P Knoers. *Ontwikkelingspsychologie: Inleiding Tot De Verschillende Deelgebieden*. Nijmegen: Dekker en van de Vegt, 1988.
- Montgomerie, David, en Jane Ferguson. "Bears don't need phonics: An examination of the role of drama in laying the foundations for critical thinking in the reading process." *Research in drama education* 4, nr. 1 (1999): 11-20.

Moons, Karel. *Theater maken: een handleiding voor doe-het-zelvers*. Antwerpen: Garant, 2007

Nina Certyn. Interview door Myrthe Mercken, 7 februari 2018.

“Nina Certyn”. Laatst geraadpleegd op 22 dec. 17. <http://www.ninacertyn.com/>

Overed, David. “Improvisation in rehearsal.” *New theatre quarterly* 27, nr. 3 (2011): 294-294.

Piaget, Jean, Bärbel Inhelder, en Frank De Graaff. *De Psychologie Van Het Kind*. Rotterdam: Lemniscaat, 1972.

Praveen, Krishna. “Views on the Concept of Childhood and its Representation on Children's Theatre: A Brief Analysis.” *Global Media Journal* 14, nr. 26, (2016): 1-4.

Ririe, Shirley. “Spontaneous creations (dance improvisation).” In *The body can speak: essay on creative movement education with emphasis on dance and drama*, onder redactie van Annelise Mertz, 58-64. Carbondale: Southern Illionis University, 2002.

Roper, Bill, en David Davis. “Howard Gardner: Knowledge, learning and development in drama and arts education.” *Research in Drama* 5, nr. 2 (2000): 217-233.

Saebø, Aud Berggraf, Laura A. McCammon, en Larry O'Farrell. “Creative teaching, teaching creativity.” *Caribbean Quarterly* 53, nr. ½ (2007): 205-215.

Samuelsson, Ingrid Pramling et al. “The art of teaching children the arts: music, dance and poetry with children aged 2-8 years old.” *International journal of early years education* 17, nr. 2 (2009), 119-135.

Shreeves, Rosamund . *Children Dancing*. East Grinstead : Ward Lock Educational, 1990.

Slade, Peter. *Een Inleiding Tot Kindertoneelspel*. Vertaald door Jac Van der Ster. Purmerend: Muusses, 1965.

Smith-Autard, Jacqueline. *The art of dance in education*. Londen: A and C blackpublishers, 2002.

Stephenson, Cory. “The physical education and dance for children collections.” *Dance research journal* 35-36, nr. 2-1 (2003): 218-224.

Sweet, Jeffrey. "Playwright's Corner: Age and creative abilities." *Back Stage* 45, nr. 3 (2004): 34-37.

Thom, Lily "From simple line to expressive movement: the use of creative movement to enhance socio-emotional development in the preschool curriculum." *American journal of dance therapy* 32, nr. 2 (2010): 100-112.

Tomich, Branislav. "Being and doing in the body," in *The body can speak: essay on creative movement education with emphasis on dance and drama*, onder redactie van Annelise Mertz, 79-88. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002.

Utrecht, Luuk. *Van hofballet tot postmoderne dans: De geschiedenis van het academische ballet en de moderne dans*. Zutphen: Walburg Pers, 1988.

Van Amelsvoort, Hilde et al. *Spelend Ontwikkelen: Een inventarisatie van spelmogelijkheden en vormen van spelbegeleiding voor verstandelijk gehandicapten*. Assen: Koninklijke van Gorcum, 2005.

Van Der Poel, C. "Kindertheater uit Gent opent hollandfestival." *Het volk*, 31 mei 1980.

Van Rensbergen, Sofie. "Kunstcreatie binnen de podiumkunsten met mensen met een beperking. Een onderzoek naar het creëren van mede-eigenaarschap binnen een artistiek proces." Doct. Diss., VUB, 2014.

Van Risseghem, Rita, en Leni Verhofstadt-Denève. "Kinderspelen In Algerie: Een Cross-Cultureel Ontwikkelingspsychologisch Onderzoek Vanuit De Theorie Van Jean Piaget." Diss. lic. klinische en ontwikkelingspsychologie, Universiteit Gent, 1981.

Van Steenberghe, Els. *Eva Bal: Kinderen En Gevoelens In De Schijnwerper*. Antwerpen: s.n., 2000.

Vandenbruaene, Greta. "De Vormende Waarde Van Dansexpressie: Een Didactische Exploratie." Diss. lic. pedagogische wetenschappen, Universiteit Gent, 1985.

Velzeboer, Jan. *Improviseren*. Maarssen: J. Muusses NV Purmerend, n.d.

Verhofstadt-Denève, Leni, Vyt, André en Van Geert, Paul. *Handboek Ontwikkelingspsychologie: Grondslagen En Theorieën*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, 1995.

Vermeer, E. A. A., en Martinus Jan Langeveld. *Spel en Spelpedagogische Problemen*. Utrecht: Bijleveld, 1968.

Vislocky, Dorothy M. "Creative Freedom, a personal treasure: A tribute to Alwin Nikolais," In *The body can speak: essay on creative movement education with emphasis on dance and drama*, onder redactie van Annelise Mertz, 53-57. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002.

Vygotsky, Lev Semënovič, and Michael Cole. *Mind In Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1978.

Crain, William C. *Theories of Development: Concepts and Applications*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall, 1980.

Woodson, Stephani E. "(Re)conceiving creative drama: an exploration and expansion of American metaphorical paradigms." *Research in drama education* 4, nr. 2 (1999): 201-2014.

Yassa, Nevine A. "High school involvement in creative drama." *Research in Drama Education* 4, nr. 1 (1999): 37-49.

Bijlage

Transcriptie interview Kabinet K 23/ 02 /2017

Deel A: Interview met de kinderen van de voorstelling Horses

I: Mijn eerste vraag is of je gewoon eens kort wilt vertellen hoe je noemt, wat is je naam, heb je nog hobby's, iets leuks over jezelf vertellen.

R1: Ja, ik zal beginnen. Ik ben Louisa, ik ben 13 jaar en euhm en ik heb niet echt een hobby of zo.

I: Oke

R2: Ik ben Judith, ik ben 11 en ik doe ook theater.

I: Oke, en waar doe jij theater?

R2: In de Bronx.

R3: Ik ben Jitte en ik ben 9 jaar en ik dans graag.

I: Oke, leuk!

R4: Hallo ik ben Mona en ik ben 11 jaar en ik doe turnen, euhm chiro, musical, dans ...

I: Veel ja

R5: Hallo, Ik ben Lio en ik ben 9 jaar oud en ik doe scouts en tennis en dans.

I: Oke. Ik ben dus Myrthe en ik ben 25 jaar en ik doe toneel, dans en ik zat ook in een jeugdbeweging.

R4: Ben jij dan chiroleider?

I: Neen, ik zit bij de Krejo, maar ik weet niet of jullie dat kennen?

R1: Das toch zo een beetje chiro en scouts samen.

I: Ja het is een beetje die twee door elkaar. Ja, euhm, weten jullie nog hoe jullie bij kabinet K zijn terecht gekomen?

R1: We zullen altijd anders in de volgorde van de kring antwoorden?

I: Ja dat is goed.

R1: Ik ben bij Kabinet K gekomen door Rauw. Er was een meisje en zij wou meedoen aan de audities van Rauw, ze wou dit niet alleen doen, dus heeft ze me meegenomen. Maar ik wist totaal niet naar waar ik toeging. /I: **Ja**/ Dan was ik geselecteerd voor Rauw. En nu voor Horses ben ik er gewoon bijgekomen, ze hebben me gewoon gevraagd. /I: **Ja**/ R4: en zit dat ander meisje nu ook in rauw?/ Neen.

R2: Ik gewoon door een workshop. En in Horses, ik moest daar eigenlijk niet in zijn, maar Titus, dat is zo'n jongen, die heeft iets aan zijn hoofd /R4: die heeft een hersenschudding/ /I: **oei, oke ja**/ R1: Die is van een trampoline tegen een muur gekletst en die mocht niet meer dansen/ /I: **Dus dan ben jij er bijgekomen?**/

R3: Ik ben ook audities gaan doen. Mijn zus heeft ook al hierbij meegedaan. /I: **dus je hebt Kabinet K dan zo leren kennen?**/ Ja

R4: Ik had ook ooit eens op mijn dansschool hedendaagse gedaan en ik vond dat wel leuk. Ik wist niet, ik ging zo een workshop doen, maar ik wist niet dat dat voor een voorstelling was. Dus dan heb ik een workshop gedaan en dan de volgende, toen ik zo door mocht gaan en ik nog een keer mocht komen heeft mama dat pas verteld dat dat voor een voorstelling was, dus ja. /I: **Aja, oke**/

I: Doen jullie dan altijd eerst een workshop om erbij te geraken? En dan zien ze zo wie er bij de voorstelling past?

R1: Maar Joke en Kwint zeggen dat zo , ze gebruiken niet graag het woord auditie. Dus ze zeggen gewoon workshop. En dan is dat gewoon zo ja.

I: En weet je nog wat je daar hebt gedaan?

R4: Dat was zo puzzel maken. De ene moest zo in een pose gaan staan /R5: ja/ en de andere moest zo zoeken waar die bij kon staan.

I: En weet jij ook nog hoe je erbij bent geraakt?

R5: Ja, ik had Rauw bekeken en dan zei ik dat ik dit ook wou doen. En dan heeft mijn mama mij naar de audities gebracht, maar ik wist niet dat het daarvoor was. /I: **dus je mama had je dat niet verteld?**/ Nee.

I: Oke, Ik heb net gehoord dat sommige van jullie al iets hebben gedaan met dans en theater. Vinden jullie nu dat het met Kabinet K iets helemaal anders is? Of is dat hetzelfde?

R4: helemaal anders

R1: Ik vind dat helemaal anders, want als je soms doe ik zo mee met een workshop in de zomer met Kwint en kinderen en dan is dat zo met 4 groepen met volwassenen en allemaal verschillende choreografen. Dan gaan we daar soms naar toe en dan leert ge van die choreograaf. Elke choreograaf is totaal niet hetzelfde. Ge kunt niet zeggen aja, die lijkt op Joke

en Kwint. Dat is totaal niet. **/I: Ze hebben dan echt een heel eigen ding?/** Ja, maar ik vind dat dat bij iedere choreograaf zo is. En sommige zijn wel zo een beetje van ja we doen wel een beetje hetzelfde, maar dat hebt ge toch nog altijd u eigen draai erin.

I: Vinden jullie dat ook? Of vinden jullie iets anders?

R3: Helemaal anders.

I: Zijn dan vooral de oefeningen helemaal anders? Of eerder het resultaat?

R3: Alles is gewoon anders. **/I:Oke/**

I: Euhm, wat vinden jullie eigenlijk van dans? Vinden jullie dit meer een sport of meer iets creatief of meer een soort kunst?

R4: Ik vind dat meer familie. **/I: Familie? Waarom vindt je dat?/** Gewoon, omdat we gelijk een familie zijn. En ook in de voorstelling zelf.

I: Kende jullie elkaar hiervoor al? [degene die samen in rauw zaten gebaren van wel (R1,2,3), de andere kenden elkaar nog niet] **Hoelang kennen jullie elkaar nu al?**

R4: wel al lang, een jaar ongeveer.

I: In een jaar tijd zijn jullie wel al heel dicht gekomen dan?

R4: ja close.

I: Oke , euhm ik ga nu even een paar vragen stellen over Rauw. Weten jullie nog hoe jullie begonnen aan de repetities van Rauw. Weten jullie hoe dit ging?

R1: We hebben vooral veel vlaggenroof gespeelt **/I:Ja/** voor de focus. En euhm veel spelletjes gespeelt

R2: En in de zomer heel veel met water enzo.

R1: Ja, heel veel met water. En ook zo ja, denk dat we, kweet niet meer precies hoe me ermee begonnen zijn, maar op de een of andere manier Joke en Kwint hadden dan wel zo een idee van we gaan dit een keer proberen met dit kind en dat een keer met dit en dit kind. En dan zijn er ook zo scènes gekomen, zo de eetscene, dat was uiteraard iedereen zijn lievelingscène. Maar zo tijdens die eetscene gebeurde er dan zo dingen die niet gepland zijn, die er nu toch inzitten. Gelijk Jolan wou zijn blikje opendoen en zijn litsje was eraf gegaan **/I: Ja/**. Maar dat was niet de bedoeling. Dus wij stonden daar en keken naar Joke en Kwint, maar die waren zo van lost het zelf maar op. **/I: Oke/** Dus wij beginnen op de grond te koppen en dat pakt er iemand een steen om het open te maken. En vandaar komt dat. **/I:Dit is dan toch ook zo in de voorstelling gekomen./** Ja, dit is dat zo in de voorstelling geweest en Judith en René staan zo vanachter de ravioli te eten en dat was ook zo gewoon tijdens, die begonnen daar opeens mee te eten en te spelen

R5: Ik dacht een keer, toen ik naar Rauw ging kijken, dat suza? Zich pijn had gedaan.

R1: Ja, een keer was dat en het was toch bijna het einde, dus heb ik mijn T-shirt gescheurd en dan rond haar vinger gedaan. **/I: Omdat ze echt aan het bloeden was?/** Ja **/I: dus je mag op het moment zelf altijd een beetje improvisatie doen?/** Ja, op het moment zelf. Stel dat zij nu valt en vree veel pijn heeft dan los ge dat zelf met de groep op.

(8.17)

I: Dus je mag zulke dingen doen? Het is niet dat ze zeggen dat /R1: neen, ge moogt dat doen/

I: Jullie zeggen dat jullie begonnen zijn met veel spelletjes te spelen en waren dit echt spelletjes spelletjes en zijn jullie dan op een gegeven moment meer naar een voorstelling gegaan? Of dienden ze meer als een opwarming? Weet je nog hoe het in elkaar zat?

R1: Nu doen we altijd een spelletje bij de opwarming, bij Horses doen we dit ook. En bij Rauw waren vooral vlaggenroof en 1-2-3 piano een belangrijk spelletje. Bij 1-2-3 piano als ge u omdraait kijkt ge naar iemand omdat die niet mag bewegen **/I: Ja/** En bij vlaggenroof moet ge zodanig spelen dat ge de vlag naar u kamp krijgt. En dan hebben we die vlag veranderd door stenen. **/I: als ik met het goed herinner hebben jullie dit dan ook in de voorstelling gebruikt?/** Ja

I: is het dan eerder uit spelletjes ideeën halen, denkt ge dan? Of is het er per ongeluk ingekomen?

R1: Neen, ik denk wel dat ze, dat het de bedoeling was dat ze met die spelletjes begonnen. Om de focus te trainen

I: Hadden jullie ook het gevoel dat jullie bij Horses ook vaak begonnen zijn met spelletjes? Of was het daar minder vaak met spelletjes?

R2: Minder met spelletjes, toch?

....

I: als je beide vergelijkt?

R1: Minder dan.

I: Welke spelletjes speelde jullie dan bij Horses?

R 4: Zo tienbal, omdat het bij ons vooral gaat over familie en samen horen.

R5: Vooral veel met ballen.

R4: Daarom dat we in een team zaten om te passen enzo. /I: vond je dat leuk dat het met ballen was?/ Ja, heel leuk. En ook met ballonnen.

R5: En ook honkbal.

I: En wat vond je nu het leukste spelletje dat je gespeelt hebt bij Horses?

R1: Ik vond honkbal wel leuk /R2-5: ja/

R2: Of tienbal vond ik ook wel leuk.

R1: We hebben tienbal vree veel gespeelt bij Rauw, bijna altijd.

I: Dus dat was een spelletje dat bij allebei terugkwam?

R1: Ja, maar nu spelen we dat minder. Bij rauw speelde we dit voor elke voorstelling.

I: Spelen jullie nu nog steeds voor elke voorstelling een spelletje? Waarom? Tegen de zenuwen? Om u te concentreren? Of iets anders?

R1: Ik denk dat dit is om in de voorstelling te kruipen. Tienbal spelen we niet meer zo veel, maar we spelen zo spelletjes dat er iemand gaat staan en de rest moet gaan bukken(?). Dat heeft wel met de voorstelling te maken.

R2: En ook drie is te veel, euhm neen. Ja drie is te veel en twee is te weinig.

I: Dus eigenlijk allemaal spelletjes waardoor je in het gevoel komt van wij zijn een familie? Wij horen bij elkaar? /R1: ja/ oke. Wat denk je dat het grootste verschil is van hoe je aan Horses en Rauw hebt gewerkt? Of was dat redelijk gelijkaardig?

R1: Dat was helemaal anders. Horses is van samenzijn en Rauw soms samen en soms alleen.

I: Het repetitieproces was meer gericht op samenzijn bij Horses?

R1: Bij Horses begonnen de repetities altijd met het woordje 'samen' en moesten we een grote improvisatie doen dat we samen waren. Maar bij Rauw begonnen we steeds met spelletjes.

I: Was er bij Horses dan meer improvisatie?

R2: Ja, echt superveel.

I: Kan iemand een voorbeeld geven van een improvisatie die jullie hebben gedaan?

R3: We moesten ooit ook een keer zo'n paard zijn. En toen hadden wij zo T-shirts in de mond, daarom gaat de voorstelling ook zo veel over T-shirts.

R5: We moesten verstoppertje spelen en dan moest ik weggaan en toen bleef zij alleen achter en zo is dat gekomen.

R4: Lio is opeens een keer op een ton gekropen en toen begon hij zo te stappen en te lopen en met die ton te spelen. /R2: die ton is er wel niet bij/ Dat vonden wij wel jammer.

R3: En we hebben ook een keer allemaal spulletjes gekregen om daar iets mee te doen.

R4: aja! Zo plakkertjes die zo plakken in de zaal en daar stond zo op

R3: Neen dat niet. Je kreeg zo spulletjes. Zo een keer een touw, een deken. Zo allemaal spulletjes die je kreeg en je kon er dingen mee doen. Met dat dekentje heb ik zo een keer paardje gedaan met Lio. En dan is dat ook in de voorstelling gekomen.

I: Dus eigenlijk de dingen die jullie improviseren en spontaan doen, en waarvan Joke en Kwint vinden dat het wel leuk is, komen er dan in?

R3: Ja

R2: We hebben ook zo een keertje, Thomas en Bertel die waren zo muziek aan het doen en dan kwamen we allemaal zo bij Thomas en Bertel.

R1: Zitten naast hen, op hen klimmen.

R4: En ook zo papiertjes hebben we ooit eens gedaan. Die hangende daar en daar stond op 'bouw iets' 'haal iets van buiten naar binnen'. Ik had dat eerst gezien dat die daar lagen. En ik heb dan een fiets naar binnen gehaald en dan begonnen ze daarop te fietsen. Of er waren ook nog heel grote buizen, weten jullie nog, en die begon je dan om te gooien enzo. En houtblokken en bakstenen.

I: Rauw en Horses gaan over heel verschillende dingen – je hebt het daarnet al een beetje beantwoord-. Maar heb je ook het gevoel dat de manier waarop je moet bewegen helemaal anders is? Of lijkt het op elkaar omdat de choreograaf dezelfde is?

R2-3: Soms is het wel een beetje hetzelfde, maar soms helemaal niet.

R1: Denk dat in Rauw dat er mee gedanst werd met, dat er meer individueel gedanst werd. Iemand zat meer in zijn lichaam en danste met zijn lichaam. Maar in Horses gaat ge nooit alleen staan ofzo.

I: Stel dat je dan met 2 of 3 staat, dans je dan op dezelfde manier dan als je alleen staat of beweeg je dan anders?

R1: Anders. Ge hebt minder ruimte en anders moest je geen rekening houden met de persoon die naast u staat

I: Dus nu moest je heel hard kijken naar elkaar?

R1: Wat ik wel vindt bij Horses is dat ge zo nooit, alle de volwassen dansen wel een keer, maar zo niet het gevoel van nu doen we echt een dans dans.

(16.41)

I: Vindt je Rauw dan wel echt dans dans?

R1: In Rauw zaten er precies wel zo meer individuele dansen.

R2: Ja bij dat stuk dat ze zo, bij dat stuk van Jolan

R1: Ja, Jolan danst een keer apart, ik dans een keer apart, ja das zo ja...kwenie.

I: Als jullie dansen, mogen jullie dan zelf zo wat kiezen hoe jullie dansen? Of tonen ze het voor aan jullie?

R3: Zelf kiezen.

R1: Ja op een gegeven moment doen we zo een ding dat we zo met drie koppels zijn ***/I: Ja/*** das gekomen van

R4: Van zo apart in een duo te werken en dan moesten we zo een pad verzinnen van Joke en Kwint. Dan zijn we begonnen met een vierkant te tekenen ***/I: Ja/*** En dan stonden er nummers van 1 2 3 4 5 verspreid en dan moesten we van 1 naar 2 gaan met 2 die elkaar overzwieren. En dan zeiden ze van nu moet je het gewoon in de ruimte doen in een duo. En ik en Jake hebben dan iets gedaan en dan hebben andere duo's iets gedaan en dan hebben we gewoon in de meeneemruimte (?) alles aan, alles een keer op alle momenten en dan hebben we met 3 samen een keer onze duetten gedaan die wij hebben gemaakt.

I: Dus het is niet zo dat zij dat eerst hadden gemaakt en jullie dit dan moesten nadoen?

R4: Neen.

R1: Maar de meeste dingen, alle eigenlijk is alles zelf gemaakt, maar zij hebben gewoon een idee van doe dat en ze weten zelf niet wat er daaruit gaat komen. Das gewoon moeilijk om te zeggen van ik ga u dit aanleren en gij moet dit kunnen.

I: Ja, maar er zijn mensen die dit zo doen

R1: Ja dat is waar, maar als je dit zelf doet das makkelijker voor een kind. Want dan gaat die dat beter begrijpen want ge leert dat zelf.

R5: Maar zo de meeneem duetten waar iedereen aan meedoet ***/I: Ja/*** die hebben ik en de volwassenen...***/I: Jullie hebben die uitgevonden?/ ja /I: leuk/***

I: En denken jullie dat Joke en Kwint zo een idee hebben van hoe de voorstelling er uiteindelijk moet uitzien, of denk je dat ze zonder idee beginnen?

R1: Ze beginnen wel met een idee.

R4: Ze geven bijvoorbeeld een voorwerp. Of zo bijvoorbeeld 2 jaar geleden, 3 jaar geleden waren ze zo een keer 's nachts bezig met op elkaar te zitten en door de takken te kruipen enzo.

R1: Neen dat was, we waren in een bos en het was zeg maar Halloween en ze hadden voor ons een griezeltocht gemaakt. En wij op een gegeven moment, ja het was gedaan,

R23: We zijn in de buis gegaan en die ging opeens dicht en zo keiveel wind en wij moesten kruipen om naar boven te gaan.

R1: En op een gegeven moment zijn we gewoon in de volwassene hun nek gekropen. Twas zo schemer donker, dus ge zag niet goe. En de volwassene zijn zo beginnen springen, zo hup en hup en hup. En Joke en Kwint zaten toe op een bankje, en toen zijn ze op het idee gekomen om iets te maken met vertrouwen, want was donker en we kropen toch op hun rug. Ja dat was echt super leuk.

R4: En ook ze zijn nu al bezig met de volgende voorstelling en das 2 jaar geleden dat zij daar ook zijn opgekomen en nu zijn er al over aan het denken. Hoe noemt die weer?

R1: Invisable

R4: ja, en dat is achterlaten ofzoiets. U verlaten voelen.

R1: Neen dat betekend onzichtbaar zijn

R4: Ja maar Joke zei dat da achtergelaten ging worden, omdat het daarover gaat.

I: Dus eigenlijk hebben ze vaak zo op voorhand als een idee van we gaan voor dat thema of die sfeer gaan? Maar ze weten nog niet hoe het er concreet gaat uitzien?

R1: Ja. En normaal ging Rauw Unwanted heten. Ik weet niet precies waarom, maar dan hebben ze het toch Rauw genoemd.

R3: Wat betekend Unwanted?

I: Dat je niet gewild zijt, ongewild.

R1: Maar ik denk dat als ze aan zo'n proces beginnen, dat ze wel weten van we willen zoiets en zoiets ma da alle ze beginnen met een idee, maar ze weten nog niet van de voorstelling gaat er zo uitzien. Ge kunt dat pas zeggen na 4-5 weken, of misschien zelfs later

I: Dus ze hebben dus meer een sfeer/idee en daarbinnen laten ze jullie doen. En hebben jullie het gevoel, stel dat je opeens zelf een idee hebt, dat je dit kan zeggen en dat het gebruikt wordt of wordt dit niet echt gedaan? Worden er bijvoorbeeld boekjes gelegd waarin je iets kan schrijven?

(21.54)

R1: Ik denk dat da wel kan /I: Oke/ Er wordt niets zo gelegd. Ik denk wel dat wij kunnen zeggen van ‘onee, dat vind ik niet zo mooi. Misschien moeten we het zo of zo doen.’

I: Hoe vinden jullie het eigenlijk om met volwassenen te werken?

R1tem5: leuk

R3: Vooral Jake, dat is ons klimrek.

I: En wat vinden jullie het leukst aan hen? Dat ze met jullie spelen? Omdat ze naar jullie luisteren?

R2: Omdat ze spelen.

R1: Ik vind dat gewoon leuk, dat zo gezellig.

[Intermetzo waarin het even gaat over ingevlochten haar]

I: Ik ga eens kijken wat ik nog wou vragen. Euhm, Joke en Kwint zijn de regisseurs of choreografen /R1: Choreografen/ /R2: Ze willen niet dat we zeggen dat het regisseurs zijn omdat dat als een baas klinkt/ Dus ze willen dat iedereen hetzelfde is? /R2: ja/ /R1: wij zeggen gewoon Joke en Kwint, niet baas/ Maar zij hebben dan meer de choreograaf functie en jullie dan meer de dansfunctie om het zo te zeggen. Maar hoe merk je eigenlijk dat ze jullie choreograferen? Of wat is eigenlijk hun taak, om het zo te zeggen?

R3: Om ons te verzorgen. /I: Ja dat doen ze misschien ook/

I: Of is hun taak misschien om al hun ideeën samen te brengen naar 1 iets? /R2: Ja/ Ja? Dus zij zijn eigenlijk van dat zijn al die ideeën en wij maken er iets mooi van?

R3: Ja, we hadden ook een keer een repetitie gedaan en daar de voorstelling op een heel andere volgorde gedaan. Maar dat vonden ze dan bijvoorbeeld dan niet mooi. We hadden alle scènes al en dan plakten ze die gewoon aan elkaar. Maar toen vonden ze die niet mooi en zochten ze een andere manier, en dat is deze. En die vonden ze wel mooi, en dan is het deze geworden.

I: Dus jullie hadden alle afzonderlijke dingen mee helpen maken? En zij zorgende dan zo /R1: dat het 1 vloeiende lijn wordt/ Ja. En dat het een mooie volgorde is. /R3: Ja/ En wat wou jij nog zeggen?

R1: Ik denk dat hun taak zo een beetje is dat zij zo, op het ene moment zeggen ze we doen dit en op het andere moment spelen ze.. alle kweet niet .. dat zo moeilijk om dat te zeggen. Dan zijt ge bezig en dan zeggen ze het is beter als ge het zo en zo doet. Maar als het pauze is dan merkt ge niet dat het een choreograaf is /R4: Neen, echt niet/ dan is dat precies zo u tweede mama en papa. Das wel leuk. / I: ***Klinkt inderdaad wel leuk/***

I: Vinden jullie het eigenlijk makkelijk om te dansen? Of was dat raar in het begin? Of? Of voelde het normaal? Misschien wil jij eens antwoorden?

R4: Wat was de vraag?

R1: Je moet wel luisteren e, Mona. Het is voor haar school e

I: Wat je vindt van de manier van dansen toen je er net bij was? Je kan er 100 dingen van vinden.

R4: In het begin snapte ik het niet de eerste keer. En de tweede keer was het met oplichten enzo. Maar eigenlijk ze hebben me niet gekozen omdat ik goed kon dansen ofzo maar me gekozen omdat ze wisten dat het veel repetitie was en ze dachten dat ik dit goed kon volhouden en dat ik ging doorzetten zeiden ze. ***/I: oke/*** Niet omdat ik zo supergoed kan dansen ofzo.

I: Oke. En moeten jullie echt heel veel repeteren?

R4: Vroeger moesten we woensdag, zaterdag en zondag. Zaterdag en zondag elke dag en woensdag van 1 tot 5 denk ik.

I: Moeten jullie daardoor soms dingen missen? Bijvoorbeeld een verjaardagsfeestje.

R3: Ja, dat is niet leuk

R2: Mijn beste vriendin haar verjaardagsfeestje, normaal zijn we altijd bij elkaar.

I: Ik kan me voorstellen dat het soms wel een beetje lastig is.

R1: Ik heb niet echt veel verjaardagsfeestjes. ***/I: Ja, je bent al ietsjes ouder/***
[Kort intermezzo over de plannen van verjaardagsfeestje van Mona]

R4: Ken je Suza?

R1: Die doet ook mee aan meisjes van kruit van de Kopergieterij.

R4: Met wie heb jij de voorstelling gezien, met Louisa of Suza?

I: Ik heb... maar kan het niet dat jullie alle twee

R1: neen

R3: Jawel, toen Evelien

I: In Gent, de eerste voorstelling.

R1: Aja

R3: Evelien had drie dagen voor de première haar voet gebroken. Dat was echt nog superstom op het einde. Ik wist niet waar Evelien was, want ik moest een stukje met haar doen. Maar dan zag ik haar niet en dan zei Kwint van verzin zelf iets.

I: Vind je het dan lastig als je opeen zo iets nieuws moet verzinnen, omdat ze haar voet had gebroken?

R3: Ik ben dan gewoon naar haar gegaan. Ik dacht, nee ik ga dat niet kunnen

I: Maar nu is ze terug? /R3: ja/

R4: Zijn dit al je vragen? /I: Ja, maar we zitten al hier. En deze zijn allemaal nog voor Joke en Kwint, zij hebben meer vragen dan jullie./

I: Als jullie samen repeteren en stel dat jij iets mega leuk aan het doen bent en jullie zien dat, denken jullie van ik ga meedoen, of is iedereen meer op zijn eigen dingen aan het proberen?

R4: Het is zo dat je bezig zijn met je eigen dingen en de andere zijn bezig. Maar als ze iets leuks doen, begint iedereen daar wel naar toe te komen. Het is ook iets zo dat ge met u eigen bezig zijn, dan begin je te kijken en dan ga je rustig aan naar daar.

I: Oke, misschien kan iemand eens vertellen van hoe zo een repetitiedag eruit ziet. Hoe zit dat in elkaar? Stel dat ik nog nooit een repetitie heb gevolgd, hoe zou je dat kunnen uitleggen?

R2: We hadden ooit een keer zo een repetitiedag....

I: Je mag het ook samen vertellen hoor

R1: Je komt binnen en je doet je repetitiekleren aan. /I: ***Jullie doen allemaal andere kleren aan?***/ Ja

R4: En dan doen we repetitie. Eerst doen we een spelletje en dan doen we opwarming. /I: ***een spelletje is dan nog iets anders dan een opwarming?***/ Ja, een spelletje is een spelletje, dan opwarming en dan doen we improvisatie. Dan beginnen we met anderen dingen en dan is het middagpauze, dan spelen we altijd en eten we. We hadden ooit eens gehad, dat was denk ik als Titus al weg was, en toen zij een middag vrij kregen, hadden ik Louisa en Judith een ton /R1: Dat was megaleuk/ zo buitengezet /R2: En daar keiveel water in gedaan/ en we zaten daar alle drie in. /R2: Dat was in onze onderbroek en een T-shirt/ /R1: En weg gingen daar inzitten en dat overstroomde echt./

I: Kan iemand van jullie drie me eens uitleggen wat een opwarming is? Of je mag het ook voordoen als het makkelijker is. Want een spelletje denk ik dat dan echt een spelletje is zoals tienbal ofzo?

R3: Kijk dit is een opwarming e [toont voor]

R2: Het is eigenlijk een beetje Yoga.

I: Dus het is eigenlijk om u lijf zowat wakker te schudden en u spieren.. ja.

I: En als jullie improviseren, is dat dan elke keer over iets nieuws of is dit dan dat je meerdere dagen rond 1 improvisatie ding werkt?

R4: Tis.. we deden meestal 'samenzijn', maar het is meestal wel iets anders.

I: Dus hetzelfde thema, maar andere dingen die jullie dan deden?

R4: Ja

R1: Maar ik denk dat dat zo Joke en Kwint voor dat ze beginnen, hebben ze wel al een idee wat ze die dag willen doen. Zo ..

I: En dan zien ze wel wat er uitkomt? /R1:Ja/ En daarnet werd er gezegd dat je na het improviseren aan dingen verder werkt?

R1: Ja, bijvoorbeeld ze hebben iets gezien uit de improvisatie en zeggen 'a, das mooi' en bekijk dat nog een keer en doet dat nog een keer. Maar op het einde van de voorstelling, is er zo een heel traject dat we zo op elkaar en naast elkaar en zo in slow motion. Das uit dat 1 zijn letterlijk nagebouwd. ***/I:Oke/*** Omdat dat zo mooi was. Dat noemt de kathedraal omdat het zo met hoogtes en laagtes is. ***/I: Hoe hebben ze dat dan onthouden?/*** Ze filmen ons heel de tijd

(32.31)

I: Hoe vinden jullie het dat jullie gefilmd worden? Vinden jullie dat leuk of niet leuk of

R4: Soms. Ze hebben eens gefilmd en de voorstelling was redelijk slecht. En euhm twas ook niet goed de voorstelling, het licht was niet goed. En we hebben ook een keer een voorstelling in het begin gedaan, dat was met Louisa en Suza zonder Evelien. Daarom moesten we het opnieuw doen, maar toen was het licht slecht. Dus ze gaan het nog eens opnieuw filmen.

I: Worden jullie ook gefilmd tijdens de repetities?

R4: Tijdens de repetities altijd, maar niet in de voorstelling

I: Moeten jullie heel vaak dingen opnieuw doen, of valt dat nog mee?

R4: Op 't einde zeiden ze de heel de tijd tegen ons probeer dat moment een keer opnieuw te doen, waardoor je dat kon onthouden

I: Het is dus meer om jullie het te laten onthouden en niet omdat ze wouden dat het anders was?

R4: neen

I: En zijn ze soms streng als ze weten dat iets niet goed is? Of als je niet geconcentreerd bent?

R4: Als je niet geconcentreerd bent wel, dan worden ze efjes boos. En wat was dat andere dat je zei? ***/I: Als je bijvoorbeeld iets fout hebt gedaan of iets ging niet goed/*** Als het niet goed gegaan is, niet want alles is goed bij hen. Maar gewoon als je niet geconcentreerd bent. ***/I: Oke/*** worden ze efjes. Je moet je nu concentreren. ***/I: lukt het dan als ze dat zeggen? Of leren ze je trucjes om dat beter te kunnen?/*** R1: ja dan zijn we plotseling zo, iedereen is stil. Das wel grappig/

I: Dan heb ik eigenlijk nog maar 1 vraagje, tenzij je nog zelf iets wilt vertellen, euhm heb je het gevoel als je op het podium staat, bij zowel Rauw als Horses, dat je als jezelf op het podium staat of meer het gevoel dat je een personage moet spelen of dat je maar 1 kant van jezelf mag tonen, bijvoorbeeld u boze kant of alleen u blije kant? Of heb je het gevoel dat je volledig uzelf zijt?

R4: Volledig uzelf.

R1: Anders moeten we nu een rondje doen

I: Rondje is goed.

R1: Ma ik vind dat euhm dat euhm bij Rauw was ik mezelf en bij Horses ben ik ook mezelf. Ma bij Rauw zijt ge dan meer, alle, meer naar uzelf en kunt ge zo niet echt u blije blije kant, maar op sommige momenten wel. En bij Horses kunt ge dat meer laten zien.

I: Dus bij alle twee ben je jezelf maar tis meer een andere kant van jezelf?

R1: Ik denk dat ge bij Rauw meer gesloten zijn alle en zo op uzelf, maar soms ook met 2 of met 3 en dat ge bij Horses vrij open zij, zo van kom maar.

R2: Ik ben gewoon mijzelf, ik heb eigenlijk geen rol ofzo. Soms vragen mensen zo van welke rol heb jij? Dan ik zo mezelf gewoon. ***/I: Oke/***

R3: Ik heb ook gewoon mezelf als rol

R5: Ikke ook mezelf

R4: Ikke soms mezelf maar als Jake weg is en ik voel me verlaten, dan moet ik ook wel zo een verlaten iemand zijn. Dan zegt Joke altijd, probeer u nog wat verlaten te voelen. ***/I: ja/*** Dan ben ik niet echt mezelf

[Kwint en Joke komen binnen om te zeggen dat ze binnen een paar minuutjes mogen gaan eten]

I:Ik heb misschien nog 1 klein vraagje: vinden jullie het leuk dat jullie bijvoorbeeld nu niet naar school moeten gaan en dat je hier mag spelen? Of is dit soms ook lastig?

R2: Ik vind dat leuk

R3: Soms is dat een beetje lastig omdat je dingen niet hebt en dan moet je dat opnieuw doen. Ik moest opnieuw zo een toets doen, die was normaal op donderdag, vandaag dus maar ik moest die woensdag doen, gisteren dus. En dan had ik minder tijd om ervoor te oefenen

I: Maar het is niet dat je school er soms ambetant over doet?

R1: Ik zit in het middelbaar en ik vind dat niet altijd zo leuk. In het middelbaar heb je veel zo ja leerstof. Alle in het lager kunnen ze het u nog komen uitleggen, maar in het middelbaar moet je het zelf oplossen. ***I: Zelf zien dat je je les hebt ingehaald/*** Ja, wel en ja das eigenlijk zo een beetje kloten. Maar ik heb wel genoeg vriendinnen die me een mail gaan sturen van dit is dit en dit of een berichtje gaan sturen van dit en dit moet ge kunnen. Dus ja. Op zich gaat het dan wel. ***I: Maar de mensen uit je klas doen er niet lastig over dat je vaak weg bent?/*** Neen neen neen en leeraren ook niet, ze doen niet van ge zijt weet weg. Ik heb bijvoorbeeld mijn leerkracht wiskunde die die steunt dat precies echt, die vindt dat echt wijs en die zegt dan ik ga u de bladeren bezorgen en zo ja. Ik zit op de steinerschool , dus ik heb zo perioden ***I: Aja oke ja/*** en nu heb ik een periode geschiedenis en ik zeg dan tegen die vrouw dat ik er morgen niet ben en die zegt dat aja. Die vindt dat wel een beetje lastig omdat ik zelf mijn schrift moet invullen. Maar het is niet dat ze gaan zeggen van ja neen dat gaat niet.

R2: Maar dat is ook lastig als je weg bent en je krijgt dan een agenda, want we schrijven dat altijd maandag, dat je donderdag toets hebt. Maar ik wist dat niet bijvoorbeeld omdat het niet in mijn agenda stond en opeens zeiden ze het is toets. En ik had een superslechte toets omdat ik er niet echt voor kunnen leren heb omdat ik niet wist omdat het toets was.

R1: Maar je moet dat dan zelf gaan vragen.

R3: Ik heb een op een toets niets geantwoord. We kregen een blad voor een toets, maar ik wist zelfs niet dat het toets was.

I: Dus soms is het wel een lastig dat je niet naar school moet. Ik denk dat andere kinderen soms denken dat het alleen maar leuk is.

R1: Ja, als ik een toets heb terwijl ik hier zit ben ik blij dat ik er niet ben

R3: Soms zeggen mijn vriendinnen zo van o, das echt niet eerlijk dat jij niet naar school moet gaan. ***I: maar uiteindelijk, het is niet dat jullie hier op jullie lui gat zitten e, je moet ook hier werken en je concentreren./***

R1: Ik ben altijd zo, het is niet altijd even leuk hoor. Alle das leuk om met jullie te zijn, maar onderweg moet je de hele tijd huiswerk maken.

R4: Deze week ben ik nog maar ene keer naar school geweest, omdat ik gisteren ziek was en we dinsdag ook hebben gespeelt en vandaag. Maar morgen wel, dus dat twee keer in de week naar school.

R1: Ikke drie keer.

R4: Ik heb gisteren 9 keer over gegeven /I: **Oei, je was echt ziek dan?**/

R1: daar gaat mijn appetit, maar dan hebben ze zonder haar gespeelt. Maar dat vind ik wel dat als er iemand ziek is of judith was ook een keer niet goed, ze speelde wel mee maar ze ging soms weg, dan hebben we dat zo opgelost dat dat gaat. Da ge zo groep zijt, kan dat. Stel dat dat een groep is die afwisselt van groep tot groep, ja dan is dat moeilijker want ja misschien moet jij dan een keer mee met een andere en dan gebeurt er iets. Maar doordat ge zo een hecht groep zijt kunt ge op elkaar inspelen. Stel dat ik een klap heb gekregen en ik heb echt zeer, dan gaan ze het wel oplossen en dan gaan we gewoon spelen

R3: Er was een keer Evelien en die draaide zo en dat was keihard in mijn gezicht

I: Ik denk dat jullie honger hebben, bedankt voor het gesprek.

Deel B: Interview met Joke en Kwint

I: *Hmmm, ja, mijn eerste vraag is: Wat is uw achtergrond als maker?*

R1: Ik doe

I: *Hebt ge iets artistieks gestudeerd eerst ofzo?*

R1: Nee gewoon

I: *Nee gewoon ja*

R1: Nee, allé, ik niet want, bij Kwint ligt dat een beetje anders maar wij zijn beide makers, ik denk af en toe maar ik ben de prater van de makers. Maar neen ik heb een mengeling van vergelijkende godsdienst, wetenschappen, moraal, filosofie, /I: oké, ja/ zo'n dertien stielen en maar niets artistieks. /I: Ja, oké, dat is duidelijk, hmm / Maar ik wou wel schrijver worden als kind /Ah ja, ik ook/

R2: En ik heb productontwikkeling gestudeerd

I: *En wat houd dat in?*

R2: Productdesign in 't Engels, dus euh, het ontwikkelen van gebruiksproducten/Ah ja, oké/ en daar zit wel iets artistieks in / R1: Dat is alleszins iets makends/**I: Iets makends ja/** iets creërend waar niemand ??? heeft

I: Ja en hoe zijt ge dan eigenlijk op het idee gekomen om dan in het creatieve vak te stappen en te maken en

R1: Dat is geen beslissing, dat is ons overkomen / **I: Ah ja** / Maar ja, ik bedoel, nu voelt dat gewoon als dit is wat we doen maar op het moment dat we dans, en ik spreek voor ons want ook al kenden we elkaar niet, we hebben alletwee dans als kunstvorm pas op een latere leeftijd ontdekt. Allé, laat, op ons één, tweeëntwintigste. En voor mij was het dat bijvoorbeeld echt dat er een hele wereld openging. Zo van denken dat je je beroep gaat maken van woorden en filosofie enzo en er dan ineens achterkomen dat er zoveel onuitgesproken kan zijn, dat intrigeert mij wel heel fel. En dan ben ik gewoon een workshop gaan volgen en Kwint onafhankelijk van mij ook, die had een voorstelling gezien en was ook een workshop gaan volgen en hoh, ik ga proberen om dat verhaal wat te bundelen maar alleszins, wij bleken zo'n gretige, enthousiaste leerlingen te zijn dat wij eigenlijk al na 3 lessen uitgenodigd werden om zelf iets te doen omdat er ergens iemand was ziek gevallen en we deden dat dan / R2: een workshop/ Ja, een workshop om te geven, bewegen /R2: meer dans eigenlijk/ Ja, dat was iets voor Chiro nationaal, een soort van expressiebivak /**I: ja/** maar met allemaal, dat is intussen 22 jaar geleden en dat was met heel veel enthousiaste ook jonge twintigers, waarvan dat er een deel daarna ook beroepsartiest zijn **geworden /I: Ah ja/** En dat is zo nog altijd een legendarisch clubje. En wij deden alles, tegen muren proberen oplopen gewoon uit een soort van curiositeit /I: ja/ en daar hebben wij toen gemerkt, maar achteraf leert ge dat maar, dat ons niet weten en ons niet technisch zijn dat dat ons eigenlijk een enorme eigen benadering gaf. En dat is dan later ons handelsmerk gebleken. Ja /**I: oké/** en van 't een komt 't ander en de mensen waren dan tevreden en vroegen ons nog eens en nog eens en dan zei er eens iemand willen jullie eens geen voorstelling maken? Ah ja dat is goed en /**I: ja/** en zeker in die beginjaren, ge groeit eigenlijk heel snel terwijl we nog steeds bezig waren met de vraag wat willen we worden. /**I: ja en pas achteraf dat je ontdekt ge dat** / ja en ge kent intussen een beroep en nu is dat iets /R2: en dus nu zijn we pas door 3 weken in 't paleis te spelen wat mijn beroep is/ Als ge zo echt 's morgens de trein neemt tussen de andere mensen die naar hun werk gaan /R2: het is een edel beroep hé/

I: Hebt ge dan eigenlijk meer, bij jullie is het dan meer een bewegingsexpressie dan, dan echt of zou je het zo niet noemen.

R1: Goh, ik zou het eigenlijk el echt dans willen noemen. /**I: Ja/** Ik vind dat ook een statement, dat is een keuze. In al die jaren is de vraag niet meer naar techniek want ge leert zo veel. Het is niet dat wij zo zijn gebleven gelijk in het begin /**I: jaja/** En Kwint heeft intussen nu ook al 20 jaar ervaring als danser en nu geven wij ook masterclasses. Er zit ondertussen een hele keuzen in, dat wel, dat niet. De lease techniek wel en en /R2: en ik ben wel meer dan

nu dansworkshops gaan volgen, echt het dansen, het danswerk/ Dus , neen, ik zou het heel zeker dans willen noemen.

I: Ja, oké, dat is duidelijk. Hoe zou je jezelf nu willen situeren binnen het theater en danslandschap in Vlaanderen of ruimer zelfs? Hebt ge zo een visie van wij staan daar of wij staan los of we horen bij dat?

R1: Er zijn een paar officiële erkenningen. Wij zijn bijvoorbeeld het eerste Vlaamse structureel gesubsidieerde jeugddansgezelschap zonder dat dat logo jeugddansgezelschap bestaat niet hé /I: **Ja/** We worden gesubsidieerd door de Vlaamse gemeenschapscommissie, door de danscommissie, (5.15) maar heel erg met die erkenning van grote openheid voor dans voor het jonge publiek, terwijl er tegelijk binnen dat wereldje gekeken wordt van oer gewandeld wel op de dunnen lijn tussen avond publiek en jong publiek. Maar ik denk net dat da de kracht is in de kwaliteit naar dat jong publiek. Als ge vanmiddag ziet, die zaal is wel wat onwennig bij momenten /I: **Het is heel anders dan de eerste keer/** maar ze krijgen wel iets te zien wat ze anders nooit zouden zien. Omdat het niet, het is geen jeugddans eigenlijk e. Of zo bedoelen we het niet en zo gaan we het nooit maken. /I: **Neen/** Maar ik vind het wel spannend om te spelen voor een jong publiek en dat denk ik ook wel een van de dingen waardoor de commissie ons ondersteunt./R2: Voor ons is het wel belangrijk dat we op die grenslijn blijven, daarom dat we met de jeugdprogrammators en de dansprogrammators overleggen of ze dat niet samen kunnen programmeren. Dat lukt wel maar daar hebben we lang voor moeten vechten/ Dat lang en dat veel communiceren om u niet in een hokje te laten duwen. Euhm, maar ondertussen in Vlaanderen hebben we al, staan we al op punt waar die status al erkend is, dat ge voor beide avondpubliek en jeugdpubliek kunt spelen. en in het buitenland is die perceptie veel meer van wow die die dans in een bepaald daglicht stellen door op een heel professionele manier met jonge kinderen op scène te werken. En dan gaat dat helemaal niet meer over welk publiek is het, maar wel over wat we doen en de processen die we aangaan. Ja ja. En ik zeg in Europa, maar ondertussen gaat dat ook verder, we tourneren ook wereldwijd. En in Vlaanderen worden we al heel fel gevolgd, als ge vandejaar al ziet hoeveel dansgezelschappen er iets met kinderen doen, ja dat zo /R2: Dat gebeurde ook al voor ons e/ Jaja, we zijn daar, dat niet nieuw. Maar tis een andere benadering. /R2: Op zo'n manier/ Want tis dan vaak theater. En ik zie ook dikwijls in de audities oproepen van mensen die het ook gaan doen 'ge moet absoluut niet kunnen dansen', ook naar de volwassenen. En dan denkt ge, dan ligt er een hele andere klemtoon. Natuurlijk moet ge van die kinderen niet vragen dat ze iets moeten kunnen, maar wij investeren wel enorm in hen, zeg maar. Basis opleiding in ons creatieproces maken we hen wel een beetje /I: Ja/ tot hedendaagse danser als ge het zo kunt zeggen. /I: **Ja, oke/**

I: Euhm, nog zo een laatste algemeen inleidend vraagje, euhm zou je jezelf eigenlijk binnen het post dramatische theater situeren of houden jullie zich daar niet echt mee bezig?

R1: Neen, in het pre dramatische veld /I: **Aja oke/** Ma ja denk dat ik het vroeger heel erg zag zo post post en vernieuwend maar met de jaren merk ik gewoon dat het me niet kan schele

waar we staan, het gaat me echt over wat we overbrengen per voorstelling (8.37). En als we het nu over blind vertrouwen willen hebben, dan is dat het statement, eerder dan de de **/I: Ja, ik snap het/** Waar bevind ge u in het veld. Maar 1 journalist heeft ooit geschreven ‘pre dramatic rather than post dramatic’ en ik heb dat altijd, ik vond dat vree tof.

I: Euhm, Wie heeft er u allemaal beïnvloed in hetgene wat je doet? Dat kan gaan van filosofen, andere choreografen, kunstenaars, schrijvers.. Hebt ge het gevoel dat mensen u hebben beïnvloed in de manier waarop je denkt over dans, theater, werken met kinderen. Of hebt je eerder iets dat het gaandeweg gegroeid is?

R1: Er is sowieso heel veel gegroeid, maar ik denk, ge kunt niet weten waar u dingen zitten. Bijvoorbeeld Francis Aulis, een kunstenaar, beeld kunstenaar is wel iemand die, nu iets minder, maar jarenlang bij iedere voorstelling wel weer inspirerend was ofzo. Ik denk het werk van Meg Stuart is is een trigger geweest en als ik dan spreek over 20 jaar geleden dan was zo de vrijheid die Wim Van De Keybus hem permitteerde **/I: Ja/** toen wel heel erg aanstekelijk. Maar dat is nu niet meer van belang, en das nu voor mij ook niet meer de meest inspirerende figuur. Als ik nu naar het veld kijk vind ik bijvoorbeeld wat Lisbeth Grue doet wel heel erg, wat ik denk, zij maakt gewoon ook erg haar statement eerder dan dat ze de kunst continue wil vernieuwen. **/I: Oke, ja euhm/** Er zijn der nog ze. Zeg de gij der nog ma wa een paar.

R2: Als beeldende kunstenaar Michaël Borremans die heeft mij, ons, wel vaak geïnspireerd in verschillende voorstellingen **/I: ja/** Dat blijft terugkomen. Bij u schrijvers ook, denk ik. **/R1: ja** maar das moeilijker e/ Abstracter

R1: Ik weet ook zo das per voorstelling anders, ma ma bijvoorbeeld iemand als Ruther Kopland **/I: Die ken ik niet/**, das een Nederlandse dichter, hij is wel al een paar jaar dood. Euhm, die was psychiater en dichter **/I: Oke/** en die denk ik dat ook een vree, die zijn werk lijkt super eenvoudig, maar das heel menselijk en sterk. Bijvoorbeeld bij Unfold was er zo een gedicht, als ik het nog ongeveer weet: ‘Ik wou dat ik dat was, liefst een lege plek om te blijven’. Zo dat idee van een lege plek om te blijven das bijvoorbeeld een uitgangspunt geweest, samen met het werk van Francis Allis om Unfold te beginnen. **/I: Oke/** Maar das wel iemand, tis nu wel lang geleden dat ik zijn werken heb vastgehad, maar die voor mij jaren is geweest ofzo. **/I: Ja/**

R2: Gij vroeg ons ook wie ons inspireerde om met kinderen te werken? **/I: ja/**

R1: Het leven. Ja, daar is geen aanleiding toe geweest, das gewoon zo gebeurd.

R2: Gewoon door met kinderen te werken hebben zij ons geïnspireerd om met hen te blijven werken. **/R1: Ja/** Omdat zij niet uitgaan van iets dat zij kunnen **/I: Ja/** dat inspireerde ons.

R1: Ik vergelijk het vaak met als ge zo met klei zou werken, ge hebt zo favorieten klei ofzo, da’s het soort klei, zeker 8 jarige lijfkes zo, het soort klei waar ik graag mee werkt. **/I: aja**

oke/ Die kneedbaarheid, dat op de juiste temperatuur brengen en dan naar u hand zetten en toch dat zij het gevoel hebben dat het van hun is e */I: Ja/* Maar het is echt wel ons werk. Want zo met tieners...Louisa is nu meegegroeid, dan werkt dat omdat dat vertrouwen zo groot is dat die haar laat kneden. Maar ik voel nu al dat lichaam wordt anders en dan wordt dat al helemaal anders om mee te werken. Zij is nu super inspirerend en dat is nu nieuw voor ons om die 13 jarige zo een prominente rol te geven. Maar dat is niet mijn eerste ding waar ik terug ga naar grijpen. En muzikanten krijgen bij ons zo goed al carte blanche, omdat we ook niet veel kunnen zeggen, alleen maar ons gevoel proberen, doe mee met de repetities en kijk en voelt wat we bedoelen */I: Ja/*. En dat is ook iets wat ik altijd al enorm heb gewaardeerd omdat ik weet dat het de werking zo vooruit stuwt, dus ik ben die, dat zijn inspiratiebronnen die in de ruimte zijn. (XX) Nu Bertel en Thomas waren dat ook, gewoon door hoe zij met hun muziek omgaan en hoe zij een antwoord geven op wat er gebeurt. Dus dat ja, maar motsoon (?) is ook zo'n band die ik wel vree straf vind en de GFPJ Harvy, dat zij zo namen die we ook wel eens willen strikken. */I: oke/* ja.

I: Euhm, zij hebben het zelf ook al aangegeven, maar ik heb ergens gelezen in een interview dat jullie niet echt audities willen houden, maar eerder workshops? Is er daar een specifieke reden voor om dit zo te verwoorden? Ligt daar echt een fundamenteel verschil in volgens jullie of is dat meer omdat auditie zo auditie klinkt en workshop..

R1: In hoe dat, wij hebben het niet in de hand hoe het bij hen allereerst binnenkomt */I: Ja/*, maar ik denk dat er in het woord al heel veel filtering zit over wat de attitude uiteindelijk gaat zijn. Wij weten in de auditie-workshops dat als er daar 80 kinderen zijn, die komen zo in groepjes van 20, het is al 2 keer geweest dat effectief 80 kinderen zich aanmelden */I: Aja, oke/*. Maar daar zitten we die tussen waarmee dat ge het mee gaat doen, dus eigenlijk moet dat vanaf die eerste moment ons soort universum zijn en onze soort aanpak, want tis niet alleen dat wij moeten zien wie is er hier, maar het is ook wel dat zij moeten voelen zo gaat het er aan toe. Dan kunnen wij zien, kunnen zij daar mee om, met de vrijheid die ze krijgen, met de verantwoordelijkheid die we vragen. Dat zit er eigenlijk vanaf de eerste seconde, dat die binnenkomen, in. En dat is gewoon moeilijk. Ge hoopt altijd dat ge de kinderen gaat tegenkomen zonder dat ge het moet doen, maar aangezien dat we altijd opnieuw weer jonge kinderen nemen, moeten we ze wel ergens gaan oogsten. */I; jajaja/*

R2: Daarom is het belangrijk dat ze denken dat ze naar een workshop komen, die druk is anders. */I: Ja, want ze zeiden ook dat hun ouders hun niet verteld hadden dat het voor een voorstelling is/*

R1: Want Lio en Jitte zijn effectief zo bij ons terecht gekomen */I: ja ze zeiden het/*. Op de dag van de dans of bij kinderkunsten dag bij Les Ballet, die waren daar en ik heb dan zelf eens naar hun ouders gebeld van laat die nog een terugkomen, zonder veel uitleg. Ik heb toen denk ik gezegd 'we doen een auditie voor volwassene en we willen zien hoe dat die met kinderen omgaan.' En dat was ook zo hoor. */R2: dat was ook zo/* Maar we hebben die kinderen ondertussen ook gehouden.

I: Oke, hoe beginnen jullie eigenlijk aan jullie maakproces? Hebben jullie vooraf al zo een idee of concept of hoe het er visueel moet uitzien? Of beginnen jullie eerder blanco en zien jullie wel wat er komt?

R1: We hebben een heel sterke noodzaak nodig, ook voor onszelf. Dus dat begint tussen ons. /I: Oke/. Als wij nu zeggen, we willen voor onze volgende iets maken dat gaan we invisible noemen, dan weten wij dat dat over verlatenheid gaat gaan. En wij weten voor ons 2 wat wij daarmee allemaal associeren. /R2: We zien daar wel al beelden bij en soms ook al wat bewegingstaal. We gaan al op zoek naar welke bewegingswerkwoorden passen daarbij./ Bijvoorbeeld voor invisible weten we dat we iets willen dat geruisloos, dat het woord dat we in gedachten hebben. Zo op het eerste zicht vloeibare en en en ma en niet zo geprononceerd maar wel heel erg aanwezig ofzo. (16.46) terwijl bij Horses wisten we denk ik dat dat wervelende zo heel belangrijk was en in Rauw wisten we van ah dat impulsieve is belangrijk /I: ja/ en dat is altijd en dat is gewoon inherent aan waarover je het wil hebben. En dan zijn er dingen die we weten, ons eigen inspiratiebronnen zijn er maar die zijn niet altijd zo expliciet, gelijk voor Horses was er een moment, een gebeurtenis met de ploeg van Rauw die veel dingen in gang heeft gezet. /I: Ja, daar hebben ze wat over verteld/ Ik denk dat we heel goed weten wat we willen zonder dat er een scenario op tafel ligt./I: Oké ja/ En dan stuurt ge die repetities op die manier dat de opdrachten dat soort bewegingen gaan uitlokken waar we naar op zoek zijn en we trainen ook wel een beetje. Gelijk bij deze voorstelling hebben we heel fel zo suspense, zo het uitstellen, het moment oppakken en 'tis er soms wel aan 't uitgaan /R2: dat is ook een moeilijke/ Dat is ook een hele moeilijke maar we hebben daar eigenlijk wel vree veel tijd in gestoken. En ook die hand hoofd connectie, het omgaan met gewicht is ook iets dat, dat zit eigenlijk niet letterlijk in de voorstelling maar dat is wel een gedeelde basis geweest van ons allemaal en dat bepaald wel veel.

I: En is het dan eerder dat jullie zo een concept, ideeën hebben en dat jullie daarop oefenen of, of

R2: Het concept zit al in ons hoofd /R1: een uitgangspunt eigenlijk / ja een uitgangspunt, een noodzaak eigenlijk /I: Oké, ja/ Eigenlijk beginnen wij met een nieuwe groep eigenlijk met een basiskennis, hoe beweegt ons lichaam, op onze manier he/ I: ja/ en op die manier denk ik dat je achterliggend al bezig bent met wat kan die voorstelling worden en dan groeit ge daarin

R1: Dus per proces zijn die eerste drie maanden ook, dan kunt ge zeggen dan doen we ook dezelfde opdrachten maar ge legt andere klemtonen omdat ge wel weet waar ge naar toe wilt.

R2: Ik weet dat we bij Rauw hebben we veel workshops moeten gaan geven met hoe wij werken met kinderen. En wij dachten van ja, dus we kunnen het nu en we gaan met Horses hetzelfde werken maar dat ging totaal niet. Dus andere kinderen, andere thematiek, het is helemaal anders uitgedraaid

I: En is het dan hoe het er uiteindelijk concreet uitziet.... (19.16)

R1: wij zijn heel veel bezig met hoe we onze opdrachten formuleren omdat we weten dat ge een opdracht op bijna dezelfde manier of in een aangepaste versie opnieuw zou moeten kunnen stellen, zodat zij altijd weer hetzelfde terug naar boven kunnen toveren. Zonder dat ge moet zeggen ge moet daar staan, ge moet zo kijken, dat gebeurt nu wel in de ????? maar in het creëren zelf moet het echt we iedere keer weer ergens uit kunnen komen /R2: ja, ge moet nooit zeggen van we willen zien, het moet eruit willen komen/ Het moet eruit willen komen maar het kan goed zijn dat zij geen flauw benul hebben van waar wij naar op zoek zijn. Daar steek je heel veel tijd in. We gaan dus met ons tweeën voorbereiden hoe we onze opdrachten gaan formuleren /R2: Hoe we tot wat wij willen gaan zien als we dat al half wisten, hoe we hun daar naartoe krijgen /***I/ Dat zij het gevoel hebben dat..***/R2: We begeleiden hen daar wel in zonder dat ze het / Want bijvoorbeeld, hebben we met deze ploeg heel vaak iedereen met de ogen dicht in de ruimte gaan staan, vaak hé, en een woord gegeven. Dat woord was heel vaak verbinden of samenzijn of één zijn of omarmen en daar blind aan beginnen en dat echt incorporeren en dan kon het zo zijn dat ze al 10 minuten bezig waren en dat iemand dan zegt, wat is dat eigenlijk incorporeren? /R2: neen maar ja, we proberen hen het te laten voelen van binnen uit en als we niet op die manier werken moeten we een andere manier vinden/ Ja, in de beleving want uiteindelijk zijn er veel woorden geweest dat ik moest zeggen maar het is niet erg dat ge het niet snapt maar ik zie dat ge het voelt, dat ge wordt meegenomen. Soms ook niet hé, dat is meer falen dan slagen maar ja /R2: het is zeer onbelangrijk dat zij weten waar de voorstelling over gaat eigenlijk is het belangrijker dat ze het niet weten want dan gaan ze proberen te doen, te verhalen wat zij denken dat wij willen vertellen in die voorstelling. Hier in die voorstelling is dat niet zo belangrijk maar in Rauw vonden wij dat wel belangrijk dat ze niet wisten wat er eigenlijk/ Ze vroegen er ook niet naar. Ze doen een opdracht en zeggen dat is leuk, dat is eigenlijk hetzelfde nu als in de zaal. Als er kinderen zijn die denken Oh, ik wil dat ook doen dat is dat iets maar vraag niet aan een kind wat hebt ge gezien of waar gaat die voorstelling over. Want dat is /***I: ja/*** die gelaagdheid krijgen zij niet uitgedrukt, die beseffen ze zelfs niet.

I: U had in uw mail gezegd dat u bij Rauw op een meer spelmatige manier heeft gewerkt, kunt u wat concreet zeggen wat u precies doet om dat spelmatige te behouden?

R1: Dat spelmatige zat hem echt in die opdrachten. /***I: ja, oké/*** bijvoorbeeld bij Rauw om dat impulsieve karakter te hebben, hebben wij heel veel stenenroof gespeeld, dat is dan vlaggenroof maar wij vervingen de vlaggen dan door stenen en we maakten dan altijd nieuwe regels en dat waren vree wilde improvisaties met stenen en leggen en pakken maar daarin zat wel altijd die focus van dat pakken en dat was zo /R2: dat dat voor hun een spel kan blijven, dan hoeven wij niet uit te leggen dat dat gaat over euh/ En dat bleef een referentie. Als dat agressieve dreigde te verdwijnen dat was da gewoon dat spelleke nog eens te spelen dat iedereen terug wist. Terwijl bij Horses is er niet zo'n spel geweest dat zo bepalend is geweest. Er was vorige week een recensie van een verwarde journalist, hij was in de war van wat hij gezien had, hij kon het niet plaatsen. Zo van wat bedoelen ze hier nu mee, ik heb het gevoel

dat ik naar een Chironamiddag had zitten kijken. Dat kan hé, en ik vind dat dan wel interessant, ah ja, zo kunt ge ook kijken/I: **Ah ja/** /R2: Die spelen ook bijvoorbeeld, wij spelen hier vaak 1,2,3 piano maar we ontkleden dat dan een beetje voor de focus te trainen./ Maar daar moet ge wel vrij snel het spel achterlaten of een nieuwe vorm geven want anders verliest ge. Maar hier in Horses zit veel onbenoembaar spel, we hebben ne keer al die bakstenen naar de studio gebracht en dan zeiden wij een keer, al die improvisatieskills om te durven als groep te springen en die bakstenen zijn. En daar kunt ge als maker zo'n anderhalf uur naar zitten te kijken. Dat is echt die actie reactie zo, de homo ludens, van 't een komt 't ander en dat gebeurt daar gewoon en daar gebeuren de schoonste dingen omdat iedereen daar zo in verdwijnt. En dat weten ze, die vrijheid was er en dat ze dat meenemen naar de scène ofzo. Uiteindelijk ligt alles vast hé maar /R2: eigenlijk spelen wij heel veel rond die vrijheid, zo gaan wij op scène gewoon verder./ Ik denk dat het even spelmatig is geweest maar het was ook wel een niveautje hoger. En af en toe waren wij wat gefrustreerd toen dat wedachten we hebben het verkloot, zo van we gaan te ver, we leggen de lat te hoog. En dan zo, ja, he is zeer ontvullerend als iemand u zo aankijkt en zegt ik voel niets. Ja, en dat ge dat verwacht en ja Rauw was dan ook vrij uitzonderlijk dat die ploeg, ook emotioneel van in 't begin, met die stenenroof, ik weet nog, dat was, die hadden direct door dit is bijzonder en iedereen was buiten adem en fysiek heel ver en dat was een heel gedeeld ding. Maar nu ook hé, natuurlijk./R2: improvisaties met woorden/

I: Het spelmatige, ook improvisatie, niet alleen het spel, spel, ik bedoel dat heel ruim, vind ge dat ook belangrijk als ge werkt met kinderen? Of hebt ge gewoon iets van dat is toevallig gebeurd.

R1: Ik denk dat dat de basis is.

R2: wij doen alleen improvisaties, zij zijn onze inspiratiebron, het is niet omdat wij thuis iets bedacht hebben dat wij nu weten welke beweging ze moeten doen. Wij weten dat niet, het zijn hun bewegingen die zo zijn. /I: **en jullie pikken er dan gewoon uit, dit is interessant en dit/** Ja, en soms proberen we die, en dat was ook weer anders voor Horses dan voor Rauw. In Rauw zit er zo'n aanvalsduet en dat zit hier ook in de meeneemduetten, dat zijn dingen die wij in improvisaties gedaan hebben en dan bekijken we dat wel met de volwassen dansers van hoe kunnen we dat leesbaar maken en of dat voor hun ook haalbaar is. /I: **ja/**

I: Hebben jullie er eigenlijk voor gekozen om een combinatie te doen van kinderen en volwassenen. Is dat toevallig gekomen of hebben jullie daarvoor gekozen?

R1: Ik denk dat in deze voorstelling hebben we dat echt op de spits gedreven. In al onze vorige voorstellingen is dat ook wel maar niet zo uitgesproken hm, vijf, vijf/ R2: Hier was het heel belangrijk die 1 op 1 relatie en daarom dat we 5 volwassenen en 5 kinderen. In het begin gingen de muzikanten ook eigenlijk meedoen, echt, / Maar dat was te veel, 't was echt in dat opzicht /R2: ja zij moeten muziek spelen. Twee dagen voor de première gingen zij nog meedoen aan die eerste 6 minuten, gids zijn. Dus ze deden mee maar dan hadden we geen

muziek/ Neen, maar die volwassenen en kinderen dat komt, en ge voelt, /R2: dat was hier een basis bij Horses/

I: Ik ga mijn bachelorproef vooral doen tussen de spelen met kinderen de basisspelen en theater en spel en repeteren met kinderen. En ik vraag me eigenlijk af wat uw mening is dus gewoon het spel dat kinderen normaalgezien spelen op de speelplaats, thuis, in 't bos of weet ik veel waar en het spel dat kinderen in het theater spelen. Want volgens mij is dat ook een soort spel. Ik vraag mij af of u daar een link tussen ziet of u gewoon denkt van neen, dat is echt totaal iets anders of

R1: Maar ik denk dat het er voor ons heel fel om gaat dat dat spel dat ze in het bos spelen met dezelfde intensiteit te krijgen als ze dat op scène spelen maar met een soort van theatraal bewustzijn, zonder dat ze dat uitspelen. Maar eigenlijk is vrijheid wel een sleutelwoord. Dat ge durft, gelijk met 't water, dat ge durft bijna uw licht te vergeten en tegelijkertijd zijn ze zich er hyper van bewust. In de zin van, vanmiddag vergaten ze het een beetje, vaak ook met hun ruggen naar het publiek maar ook zo weten dat het iets is dat ge deelt maar dat ge het pas deelt omdat ge er helemaal in kruipt. Dat is deel van die training, ik kan dat zo niet bloot leggen. /R2: Het sleutelwoord is niet doen alsof. Dus ze spelen lijk in het bos./ Wat niet zo evident is als ge in een week zit van 2 keer per dag spelen. /R2: Ja nu wel maar in het begin van het repetitieproces is dat niet zo evident. Als ge zo open improvisaties doet dan voelen ze zich zo vlug bekeken in't begin. Ja er zitten mensen op te kijken/ Ik herinner mij in de zomer, in 't begin van de zomer zijn we ne keer (30.00) een kamp gaan bouwen /R2: In dat bos/ op dat braakliggend dingske. Volgens mij was dat voor de volwassenen van groot belang want heel die theatrale serieus, laat het zijn, bouw gewoon een kamp. En voor die kinderen was dat zo speeltijd en voor de volwassene wow, das de repetitie van vandaag. En ge kunt daar dan van alles over theoretiseren maar uiteindelijk is alleen maar het feit dat ge het gedaan hebt.

I: Ja. En is het dan ook zo, ik kan me voorstellen als die repetitie vordert om diezelfde authenticiteit en dezelfde gevoel van vrijheid te behouden, of hebben zij dat niet?

R2: Eigenlijk wordt het groter.

R1 De vrijheid wordt groter. Ja en dan tegelijk moet ge er af en toe wel op hameren dat /R2: Maar langs de andere kant beperken we op scène natuurlijk die vrijheid. Want ze weten dat ze in die hoek met water mogen en niet op heel de scène bijvoorbeeld. Das anders dan als ge aant repeteren zijt, want dan mag alles. Ze weten da euhm er zijn een paar afspraken, die kunnen wel onderling wisselen, dus ze liggen niet vast vast. In dat opzicht is die vrijheid wel een beetje weggenomen./ Niet weggenomen, maar eigenlijk denk ik dat wij heel erg vertrouwen op het feit dat een mens een gewoonte dier is, dat wij er redelijk vanuit gaan, ge drinkt een glas water en dat dat iedere keer er ongeveer op dezelfde manier uit ziet. /I: Ja/ Ons moto is ook heel dikwijls niet creatief zijn. En dat is heel raar, want mensen denken van het moet creatief zijn en wij zeggen niet creatief zijn. /I: oke/

R2: Ge kunt ook creatief met water spelen, maar dat is voor ons niet interessant. Creatief met stenen, tis daarom dat het minimalistisch is /R1: tis altijd die grens e/

I: Ja, euhm, heeft u ook bepaalde opvattingen over het belang van spel in de algemene ontwikkeling van kinderen?

R1: In de algemene ontwikkeling van de mens? / **I: Ja, das ook/** T'is daarom dat ons werk ook zo naar de onderbuik van veel volwassenen gaat, omdat die nostalgie erin zit. Kzou het fantastisch vinden als een volwassen opeens een keer goesting heeft om verstopperke te spelen. Nee ma ja, dus ik denk dat er veel zou opgelost zijn als we wat meer zouden spelen

R2: Maar gij had een zeer intelligente vraag, wat was de vraag weer /R1: Wij lachen die nu even weg/ **/I: de vraag was of ge het belang ervan inziet van spel in de ontwikkeling van kinderen?/** Ja, dan was dit toch het antwoord eigenlijk.

I: Ja want, alle sorry dat ik het nu effe cru zeggen, maar ge hebt kinderen die niet spelen e. Kinderen die op hun 8 jaar al mini volwassenen zijn en ge hebt kinderen die zo heel los kunnen spelen tot ze 13-14 zijn. En ge hebt kinderen die op 8 jaar al zeggen, ik speel niet meer, ik ben te oud. Ik weet niet of je bepaalde

R1: Sorry maar ik besef dat ik de ouders iets moet laten weten, wij zijn er al bijna. Ik weet niet hoe dat.. daar lukt het. /R2: Gaat gij het doen?/ Ik ben er al bijna. Ja neen, ik noem dat dan niet spel, maar wel een soort van lef en vrijheid en ongedwongenheid om in het leven te staan. En ik denk dat door het spelen ook gewoon soms oplossingsgerichter wordt geleefd ofzo. En ja, vooral vrijer, dat ge gewoon tot dingen komt en dat ge een ander soort zelfrespect en bewustzijn van ja, het is voor zo veel dingen, ik ga daar niet zo een grote theorie over ophangen, maar als ge daarmee mensen een beetje buiten de lijntjes laat kleuren en eens een ander kindbeeld kunt presenteren, dan denk ik dat ge iets kunt doen aan de mentaliteit. Als daar vanmiddag die moeders of jongentjes zitten van 'ja, die is in zijn blote'. Dan denk ik aja, die zijn bloot, das dus toch kwenie hoe belangrijk dat er nog een keertje iemand op zijn gemak is met een bloot bovenlijf **/I: Ja/**. Dat klinkt heel bot ofzo, maar ik ga het niet voor minder doen ofzo.

I: Je hebt daarnet al gezegd dat je veel improvisatie gebruikt, alle bijna altijd zei je zelfs, zijn er zo specifieke momenten waarvan je denkt, nu is dat niet nodig of nu is dat wel nodig tijdens het repetitieproces? Of gebruik je dat voortdurend?

R1: Goh, maar ik zie geen andere, ik zie geen andere weg ofzo. Op een gegeven moment begint ge dinge te zetten e.

R2: Jawel, zeker in het begin, dat geeft me wel, das gebaseerd op workshop geven, zeggen wij wel en we geven een aantal basisdingen mee die wij belangrijk vinden als ge qua precense, que focus daar doen wij wel oefeningen rond en das geen improvisatie e. Das wel.. of of oefeningen waar ge overall kunt bewegen: da ge op de grond kunt bewegen of net heel hoog.

Dat legt ge dan wel uit. /I: **Maar dan niet hoe ze hoog moeten bewegen/** Ja neen, dat doet er dan niet toe /I: **Dus eerder van beweeg nu eens laag en nu eens hoog/** Met ritme kunt ge ook iets doen.

R1: Improvisatie kan zeer beperkt zijn. Het kan effectief zijn: we spelen alleen maar met laag en hoog. En dan zijn ze eigenlijk intussen daar iets over aan het leren.

R2: Maar die begrippen hebben ze wel nodig, voor dat ge overgaat naar improviseren met u ogen toe./R1: Die suspens of gewicht geven/ of met een woord als /R1: dat zijn allemaal vrij technische dingen. Is dat dan improvisatie? Of is dat dan training? Das/ Bij een oefening als gewicht geven gaan we wel tegenover elkaar staan en dan zeggen we 'neem rustig met u voeten afstand' en 'doet dat eens tegen een muur want dan gaat dat makkelijke' /R1: het evenwicht zoeken met de andere, ja/ Maar in het creëren is het wel allemaal improvisatie.

R1: Maar zelfs de opvolging van de scènes, hebben wij soms, hadden wij in dit geval met de volwassenen een beetje doorgesproken, maar dan denken zij nog steeds dat het een lange improvisatie is. Maar ze wordt van binnenuit gestuurd. Das ook een beetje een van ons dingen als duo, Kwint creëert van binnenuit en ik van buiten uit. We vinden dingen om dingen onuitgesproken te gaan controleren en we moeten ze niet overladen met een hoop afspraken. Maar kunt ge gewoon, als er ineens water over u gegoten wordt en ge hebt dat ooit gedaan, dan komt ge meteen in die staat van zijn en dan kunt ge weer verder.

R2: Het is waar, om de loop van onze eigenlijke voorstelling vorm te geven gaan we niet zeggen, we gaan eerst deze scène doen en dan die. Nee, we proberen gewoon dingen uit. Dan zijn we iets aan het doen en dan zegt Joke 'gooi nu water over hen' en dan weten zij van 'aja we zijn daar' /I: **Dus dan hebben zij eigenlijk pas tegen het einde door wat de volgorde is?/** /R1: Ja wij ook//I/ A, **jullie ook/** Maja, wij proberen dat wel te sturen enzo en wij hebben er dan wel al over nagedacht van wat is het beste voor het ritme enzo en de zeggingskracht.

I: En jullie hebben dan alle twee een soort positie: jij doet mee en jij meer van buiten uit. Is dat heel specifiek voor gekozen? Want als ik het me goed herinner deed jij ook bij Rauw mee?

R2: Ik heb eigenlijk altijd meegedaan en Joke maar 2 keer. Ja das zo gegroeid. Ik sta graag op een scène en Joke niet.

R1: Ik heb daar geen enkele behoefte aan /I: **Aja oke/**

R2: En ze heeft ons in de loopt van de jaren geleerd dat dat wel een meerwaarde is, dat er 1 iemand tussen de groep staat en 1 iemand er naar kijkt

I: Heb jij dan het gevoel dat je dan meer vanuit een afstand kunt kijken?

R1: Ja, maar mijn plezier in maken is ook echt in mijne kop zitten denken, reflecteren,.. Ik verveel me geen seconde door gewoon maar mee te gaan. En ik deel niet alles wat er in me

omgaat, maar ik zit wel zo heel die kijkervaring van da jong publiek. En dat zijn allemaal zo, das een eindeloze bron van dingen om over na te denken.

R2: Maar voor het creëren is het wel dat oog van buiten uit die ziet van aja, als jullie daar dat torentje bouwen en zij springt dan op dat moment in de nek van de muzikanten /R1: Maar soms ook wel om te bevestigen. Soms toonde ik aan u en Evelien een stukje video en dat vonden ze het dat er schoon uitzien terwijl het vanbinnen superrommelig voelde. En ja, ze moeten erop kunnen vertrouwen zodat zij zich kunnen overgeven aan de beleving/

I: Ja, maar videoën, euhm filmen jullie alle repetities dan?

R2: Ja

R1: We hebben massaal veel beeldmateriaal. Maar dat vloeit ook wel rap weer weg e.... Nu hebben we soms wel al spijt dat we bepaalde dingen hebben weggegooid.

R2: Maar we hebben deze keer meer dan ooit vanuit de video gebruikt.

R1: En nu heel die laatste scène, is bijvoorbeeld /R2: Das vanuit improvisaties, dan heb ik van al die verschillende dingen die we het beste vonden ge-edit op video/ Dan hebben we echt gelijk een puzzel/R2: Dan hebben we met zen alle er naar zitten kijken, dat was geen improvisatie meer/ Neen nee, dat was analyse. ***/I: Maar de basis hiervoor was wel improvisatie?/*** /R2: ja dat wel/ Maar het goeie was wel, dat was een ongelofelijke oefening is samenwerken, want zij moesten evenveel verantwoordelijkheid /R2: Ze doen dat graag e, dat was zeer concreet voor hun/ Dat was voor hun vree concreet ja. Maar ook wel hels om te maken. /R2: Maar uiteindelijk is het dan toch weer iets helemaal iets anders geworden denk ik dan, als we dan terug naar die video zouden kijken.

I: Video is dan meer een communicatiemiddel om zo naar hen te communiceren of naar jullie toe?

R2: Neen, das voor ons echt een geheugen. Gelijk gij dit gesprek nu aan het opnemen zijt.

R1: Ja, ma ook wel omdat Kwint, als hij erin zit en wij erna over praten, dan beginnen we altijd met naar de doorloop, naar de video te kijken. Want dan kan hij ook efkes van buitenaf kijken. En voor mij ook. Er gebeuren zo veel dingen, dat ge gewoon moet terugkeren en dat ik op de video nog meer ontdek dan dat ik in de studio gezien had. Zeker nu, want er waren zo veel mensen.

I: En is dat dan ook soms een inspiratiebron van ik vind da vree wijs en dat wil ik in de voorstelling?

R1: Met de volwassenen iets meer denk ik, maar met hun zeer afgewogen van wanneer wel en wanneer niet. Dat we de video erbij halen om het hen te laten zien. Liefst niet, ook nu willen we liefst niet dat ze naar de doorloop van de voorstelling kijken op video, want dan gaan ze zichzelf imiteren. ***/I: Ja/***

R2: Die video is nu echt toevallig omdat we die laatste scène probeerde te kopiëren, maar anders niet

I: Oke ja, hoe staan jullie ten opzichte van de eigenheid van de kinderen tijdens het maakproces? Laat ge ze zijn wie ze zijn of probeert ge ze ook wat te kneden? Of de combinatie van de twee?

R1: Er zijn limieten aan wat ge gekneet krijgt ofzo. Ze zijn wie ze zijn, maar we nemen dat niet zo direct aan. Ik denk dat we een gevoel voor verantwoordelijkheid en zelfbewustzijn heel fel willen aanscherpen en tegelijk de bazigere, de zorgende, de speelse, de dromer en ge gaat dat natuurlijk gaan inzetten en een beetje in de verf zetten. In deze voorstelling is iedereen redelijk gelijk omdat we zoveel op die groepsdynamiek inzetten. Maar in Rauw had iedereen zo een eigen kleur dat ze dat zelf bijna ook zo benoemden. Alle, Louisa was daarin de zorgende. En bij het afscheid heeft ze iedereen ook gewoon gezegd, we spelen dat niet meer, ik ben er niet meer om voor jullie te zorgen en ze heeft ons allemaal een zelfhulpsetje gegeven met een pleisterke en een watje en een zakdoekje. Das Louisa ten voeten uit. Maar we proberen dat ook een beetje gematigd te houden.

R2: Langs de andere kant kneden we ze ook wel. Ze moeten in onze manier van bewegen terecht komen, maar ze blijven wel hunzelf daarin.

R1: En ik hoop dat ze nieuwe aspecten van zichzelf leren blootleggen ofzo. T' mooiste is toch als ouder compleet versteld staan of mensen die hun kennen van de weg die hun kind aflegt. ***I: Ja/*** Wij zijn hun ouders niet en wij kunnen iets meer afstand nemen en iets grotere eisen stellen waardoor ge soms iets uit een kind haalt, dat effectief uit dat kind komt dus tis van dat kind /R2: Tis alsof als ge een kind gewoon op scène dropt, die zou wat onnozelle bekken trekken, ja, dat doen ze bij ons niet. Ik denk dat wij ze vooral een naturel proberen meegeven, maar binnen hun eigen manier van zijn

I: Oke, bedankt

R2:Als ge nog belangrijke vragen hebt, moet ge ze maar doormailen e!

Transcriptie Interview Nina Certyn 7/02/2018

Deel A: Interview Kinderen “Wat ze er ons niet hebben bij verteld”

I: Weten jullie waarom ik hier ben? / Om ons te interviewen/ Ja, omdat ik voor school een thesis moet maken, dat is eigenlijk een supergroot werkstuk, over kinderen die theater maken. Euhm, het is ook heel belangrijk om te weten dat er in dit interview geen juiste of foute antwoorden zijn. Het is niet zoals op school, waar er foute antwoorden bestaan. Ik ben hier vooral benieuwd naar wat jullie van dingen denken. We zullen beginnen met allemaal onze naam te zeggen, hoe oud je bent en of je al iets met theater, dans of kunst hebt gedaan. Ik ben dus Myrthe, 25 en ik doe ballet en theater.

R1: Ik ben Isis, ik ben 11 jaar en ik doe paardrijden en ik heb wel al eens een toneelstuk gedaan.

R2: Ik ben Isra, ik ben ook 11 jaar en ik heb al meerdere toneelstukken gedaan.

I: Oke

R3: Ik ben Gloria, ik ben 9 jaar en ik doe zelf nog 2 tonelen, nog andere toneelgroepen en ik heb ook al met die toneelgroepen een paar andere toneelstukken gedaan.

R4: Ik ben Lola, ik ben 10 jaar, ik heb al 2 keer in een toneelstuk gespeeld. Ik doe dansles, scouts en circusschool.

I: Oke, cool. Weten jullie nog hoe jullie bij deze voorstelling zijn terechtgekomen? Was dat met een auditie, workshop, of gewoon toevallig?

R1: Ja mijn mama zei dat zo. Er was iemand in mijn straat die iets had doorgestuurd naar mijn mama dat er iets op facebook stond van een toneelstuk. Toen was ik auditie gaan doen en toen was ik erdoor.

I: En hoe ging die auditie dan? Was dat bijvoorbeeld aan een lange tafel met veel mensen aan of

R?: Nee

// een van de meisjes die te laat was komt dan binnen//

I: We waren net begonnen, je mag anders ook je naam eens zeggen en hoe oud je bent en of je al iets met theater hebt gedaan.

R5: Euhm, moet ik ook mijn naam zeggen? ***/I: Ja/*** Ik ben Olivia, ik ben 11 jaar en ik heb al in een paar toneelstukken meegedaan.

I: Oke, ze waren net aan het vertellen dat iedereen auditie heeft gedaan om erbij te geraken. Weten jullie nog wat je allemaal moesten doen op de auditie?

R5: Dat was zo met een naam en een beweging. Om elkaar te leren kennen moest je je naam in een beweging voordoen.

R2: Je moest zo doen, je moest zo in een personage kruipen en dan opdrachten uitvoeren in een personage. Dan moest je zo vragen beantwoorden /R4: zo van waar komen baby's vandaan./ Ja waar komen de baby's vandaan. /R4: en dan heel bang of heel boos/ Ja, als je personage XX was moest je dat boos zeggen of niet willen antwoorden ofzo. Dat was wel leuk.

I: Oke, en waren jullie dan allemaal samen in een groep auditie aan het doen?

R?: Ja

I: En vonden jullie het leuk dat het in groep was?

R1: het was wel zo toe iedereen binnenkwam dat ik zo dacht, ja en nu zit ik hier in mijn eentje en ik ken niemand

R3: Ja, ik kende ook niemand

R4: Maar ik wist dat jij door ging gaan.

R2: Ik had daar zoveel aan, aan mijn zus. /I: je zus deed ook mee?/ Ja. /Maar zij was dan niet door de auditie?/ Nee. Maar zij vond dat op zich niet zo erg want dat viel ook wat samen met haar danslessen, dus tis niet dat ze dan niets te doen had.

I: Toen jullie auditie deden, wisten jullie toen al over wat de voorstelling zou gaan?

R4: Ja, neen, een beetje wel, over meisjes

R2: Ze had gezegd over meisjes van deze tijd, maar als je dan ging meedoen uiteindelijk bleek dat toch een beetje anders te zijn.

R1,2,3,4,5: Ja.

R4: Over seksualiteit.

R2: Je wist wel van zo, Nina heeft nog niets voorbereid.

R5: En wij mogen mee aan het stuk, allee het gaat over ons.

R2: Nina wist nog niets over ons en zij wou dat wij er echt onze dingen instopten.

R5: zodat zij er ons ook goed bij voelen.

I: Dus eigenlijk hebben jullie samen met Nina een voorstelling gemaakt. / Ja/ Tis dus niet dat Nina een voorstelling heeft gemaakt en jullie spelen er in mee.

R5: neen, dan hadden we in het begin de eerste paar, allee de eerste weken allemaal over die gevoelens een beetje gewerkt. En dan kon je zien hoe jij je er bij voelt en hoe Nina het

stuk goed kon maken zodat iedereen het wel goed vond. / **I: Zodat er dan ook iets van jezelf in zat?/** Ja.

I: De voorstelling is nu af en jullie hebben ook al gespeeld. Waarover gaat volgens jullie de voorstelling, als je er nu op terugkijkt?

R3: Over dat wij wel vaak aan de ouders of ja grote mensen dat zij, ja, ons op een foute manier behandelen. Een dat wij, ik zeg maar iets, ook laat mogen opblijven, want zij zitten elke avond tot 12u ofzo wakker te blijven terwijl wij altijd vroeger moeten gaan slapen. Zo'n dingen.

R?: Dat wij ook al groot zijn.

R1: Dat zij alles beter weten.

R2: Dat wij hen moeten duidelijk maken dat wij zelf willen beslissen wat juist of fout is.

I: Hadden jullie dat idee al vanaf het begin van de repetities dat de voorstelling daarover zou gaan of is dat euhm meer gaandeweg ontwikkeld?

R2: ik dacht eerst, toe dat ze dat het gaat over de meisjes van deze tijd, dat het ging hoe dat de meisjes met school omgingen en hun vrije tijd. Ik dacht dat da zoiets ging worden.

R1: Ja zo met kleding en gsm'en

R4: Ik dacht da dat echt zo meisjesachtig ging zijn, maar als ge dat dan zo bekijkt gaat dat wel over iets compleet anders.

I: En vind je het dan leuk dat het over iets compleet anders gaat?

R5: Alle ja, das zo wat spannend

R2: Ik had er mij nog niet zo veel bij voorgesteld, dus als je het zo bekijkt, dat was geen teleurstelling ofzo. Ik had nog niets bedacht, dus dan was dat wel leuk om te doen. Want als ik nu zo thuiskom en ik heb die voorstelling gedaan, en dan willen mijn ouders zo weer iets zeggen, dan kan je zeggen "aah, je hebt niet goed opgelet e". Das wel handig.

I: En jullie hebben net ook gezegd dat jullie samen met Nina de voorstelling hebben gemaakt. Hoe gaven jullie dat ideeën? Deden jullie dan bijvoorbeeld improvisatie of was er een boek waar jullie ideeën konden opschrijven?

R5: Eigenlijk ook wel door onze improvisatie.

R3: Ja we moesten soms ook eens een liefdesbrief maken

R5: En zo dansen verzinnen. XXX

R2: Ze zijden zo een onderwerp en dan moesten wij een bepaalde iets uitvoeren rond dat onderwerp. En dan zei zij of ze dat in de voorstelling zou verwerken of niet. En we hadden

normaal ook allemaal onze eigen solo en in de voorstelling zelf hebben we die allemaal in elkaar geplakt

R1: en als we dan iets in groep moesten doen, waren we wel blij dat we het mochten doen met wie dat wij wouden

R3: Elke keer dat we repetitie hadden kwam ze af met zo'n boek met allemaal foto's en die beelden moesten we dan nadoen en zo hebben we dan ook dingen gecreëerd.

I: En stel, je bent een hele middag aan het repeteren, hoe gaat Nina dan onthouden van wat ze leuk vind voor in de voorstelling? Filmt ze bijvoorbeeld alles of schrijft ze veel dingen op?

R3: Ze heeft zo'n boekje en daar schrijft ze alles in op.

R2: Soms filmt ze sommige dingen. En soms komt er iemand mee, zoals Tim, de schrijver van het concept en die schreef ook wel veel op. Twas eigenlijk meer zo dat Tim de voorstelling schreef en Nina de regisseur was en alles aan elkaar koppelde.

I: Tim schreef dan op basis van dingen die jullie deden in de repetities?

R3: Van hoe wij waren, die teksten moesten wij dan ook zeggen.

I: Het was dan eigenlijk iets dat superdicht bij jullie zelf lag, zodat het niet raar was om te zeggen?

R3: ja

I: Euhm, vind je dat de voorstelling meer met tekst te maken heeft, of meer met bewegen, het lichaam?

R?: Bewegen

R1: Veel meer met bewegingen.

R2: in het begin had ze gezegd dat het veel meer ging over fysieke dingen, fysiek theater in plaats van alles met tekst te zeggen omdat da een beetje saai is.

R5: het was niet met veel tekst, het was veel met ons lichaam

R4: knuffelen, rare bewegingen

R?: bij de piniata

R2: Tim had één pamflet geschreven en dat hadden wij verspreid over heel de voorstelling.

I: de dingen die je met je lichaam deed tijdens de voorstelling, zijn dat dingen die Nina jullie heeft voorgetoond of komt dat uit de improvisaties?

R2: euhm ja, twas zo, we hadden eerst allemaal een solo gekregen. ***/I: Had je die dan zelf ook bedacht?/*** neen. Toen wij over gevoelens aan het werken waren, wat Gloria daarstraks

zei, mochten wij ook allemaal dingen zeggen. En aan de hand van die gevoelens, waardat wij het meest in uitkwamen in onze eigen mening, bijvoorbeeld ik had dan gezegd dat da pijn begon te doen, alle veranderingen van de pubertijd, awel dan kreeg ik een solo dat ik dat allemaal zou moeten laten zien. En zo kregen wij dat dan allemaal, bij de dingen die wij hadden gezegd bij de gevoelens. Das was dan wel tof, dan was da niet zo van ja waarom moet ik dat nu zeggen, ik begrijp dat helemaal niet. Het was dan echt iets van bij jou zelf. */I: ja/*

R4: Bij mij bijvoorbeeld, ze zegt dat ik tijdens die auditie, toen nog niet iedereen er was, heel vaak op mijn handen stond en aan het zingen was. Dus ik heb dan de solo gekregen waarbij ik lang op mijn handen stap. Dus das dan ook leuk.

I: Kan je eens voor mij beschrijven hoe een repetitiedag er in het algemeen uitzag.

R2: Wachten op Febe /R?: Jaa dies altijd te laat/

R3: We moesten ook, altijd als we de kleding al hadden, dan moesten we die aandoen op het begin van de repetitie.

R2: Ma da was pas op de laatste repetities. In't begin was het zo dat iedereen aankwam in de danszaal. En Nina... we begonnen altijd met een opwarming ***/I: Kan je een voorbeeld geven ?/***

R5: Probeer zo te ademen of sterretje-bolletje-sterretje

R4: Of heel wild dansen en hoe voelt je hartslag nu aan. Of met een flesje gooien

R3: Das voor de concentratie. Of met ogen toe tot 20 tellen om te beurt.

R2: En dan gingen wij een beetje werken rond gevoelens. Dat ging steeds over iets anders. ***/I: maar het ging wel altijd over gevoelens?/***Ja gevoelens en liefde enzo. En dan gingen we daarrond werken. En dan was er euhm een impro, een improstukje, dat wij moesten doen uit dat boekje met al die foto's. En dan was er pauze. En dan werkte wij verder tot het einden.

R3: Ja dat was 4 uur repeteren /R2: van 2 tot 6/ ja, van 2 tot 6 meestal. Maar soms was dat ook veranderd omdat anders iemand niet kon komen. En dan was het altijd 2 uur hard werken, en dan 5 of 15 min pauze. En het hangt ervan af of we in het begin bezig zijn of echt al serieus en dan was het eerst 15 en dan maar 2 min pauze en dan weer 2 uur hard werken.

R1: We hebben een keer gehad da ja, kweni, we hadden heel lang pauze

R3: Ja dat was tijdens de voorstelling

R1: Op een gegeven moment waren we aan het slapen, en we vroegen mogen we het licht wel uitdoen

I: daarnet zeiden jullie ook dat jullie tijdens de repetities werkten rond gevoelens. Kan je een voorbeeld geven van iets dat je daar hebt gedaan.

R2: Ja, bijvoorbeeld, ja twas niet alleen gevoelens. Twas ook dingen van de pubertijd. Tging ook over seksualiteit en hoe we daar mee bezig waren. Als je het woord seksualiteit hoorde en wat je dan dacht en dan moesten wij dat zo opschrijven in een mindmap. En dan, euhm, kon je daar, euhm, iets rond doen.

I: Dus dat waren meer zo workshops? /R?:Ja/ En erna deden jullie dat improvisatie?

R2: Dat was dan rond die mindmap die wij gemaakt hadden.

I: En jij zei daarnet, ik denk dat jij het was, dat de laatste repetities anders waren dan de eerste. Kan je zeggen wat het grootste verschil was?

R4: Wij zaten dan echt al in die zaal. Wij kwamen dan toe en wachten dan effe en dan snel een paar ontspanningsoefeningen en spieroefeningen. En dan beginnen we dan direct al vanaf het begin van da en dan da. En dan op de dag van de voorstelling zelf, kregen wij dan echt een uur lang pauze

R2: Da was voor de voorstelling. Da was altijd met da eten, want wij mochten daar ook eten, en dan waren wij daar aant babbelen en wachten tot iedereen klaar was. En dan gingen wij beneden, maar meestal was da zo niet echt rust want er was altijd een voorstelling gedaan. En wij proberen zo rustig mogelijk te blijven da ge niet helemaal keiwarm, want het was daar ook altijd keiwarm, da ge niet helemaal horedol wordt door die mensen. Da ge erna, door die voorstelling, niet helemaal kei moe zijn. Da ge zo wat rust XX. Wij deden dat ook al direct met de muziek en de techniekers enzo

I: dus de laatste repetities, als ik het goed begrijp, is dan meer zo de voorstelling oefenen? Zoals de voorstelling dan echt is geworden, terwijl het in het begin meer workshops en improvisatie was?

R4: Er kwam dan ook iemand van het paleis kijken

R2: Eerst deden wij het in theater Tourlein (?) en dan deden we het ofwel in de danszaal of ofwel in de theaterzaal. En als de voorstelling helemaal af was gingen wij naar het paleis en daar alles doen met licht enzo.

R4: Ja met licht, muziek enzo

R5: Voor de voorstelling, de eerste voorstelling, kwamen zo een meneer van het paleis kijken want die wist niet goed hoe de voorstelling in elkaar zit. En dan ging die zo kijken van ist wel geschikt. Die ging dat zowiezo wel laten spelen, maar of het wel goed genoeg was en dan kon die nog een tip geven ofzo.

I: Hoe lang hebben jullie gerepeteerd in het totaal?

R3: Ik denk 2 maanden.

R4: Neen, meer é, van september tot december.

I: Dus 4 maanden ongeveer?

R4: Ja 4 maanden elke woensdag

R2: Een de 3 laatste weken deden we het ook zaterdag. /R?: dat was 4/ Ja de 4 laatste weken de zaterdag en de dag voor de voorstelling.

I: Wanneer zijn jullie dan de voorstelling zelf in elkaar beginnen steken?

R1: We zijn elke keer, alle in het begin niet, een beetje en een beetje meer. En soms was het toch niet goed en werd het aangepast.

R3: Eerst deden ze ook wel, toen we dingen hadden gedaan die in de voorstelling zouden komen wou ze ook de kleding doen. Dan zijn we daar een tijdje mee bezig geweest. En als die klaar was zijn we begonnen met de scènes in elkaar te stoppen.

R4: Ja, maar eerst hadden we zo'n voorstelling met zeg maar 2 scènes ofzo en dan euhm was Tanja eens komen kijken, de juf van Nina, en euhm dacht die toch om iets anders te doen met meer een lijn over wat het echt gaat. Dat er meer een lijn in zit. Maar dan was het zo in de laatste 2-3 weken ineens zo van.. Nina kwam zo aan en ze zei er zit een hele andere voorstelling in mijn hoofd. /I: **A ja, oke/** Maar dat was dan wel gelukt.

R2: Ja want ze had zo heel veel gepland, we hadden echt veel stukjes gedaan en aan elkaar geplakt en aan het einde, zo de laatste weken voor de voorstelling had ze dat allemaal geschrapt en had ze iets compleet anders gedaan. En dat was dan veel korter. De voorstelling duurde normaal een uur en toen was dat maar 45 min /r?: een half uur/ /R?:Neen 35 min/ Ja.

I: vonden jullie dat spannend dat opeens alles geschrapt werd?

R2: ja, da was zo van 'oei moeten wij nu helemaal opnieuw beginnen?'

R4: Dan kwam ik zo na die repetitie thuis en dan denk ik zo van: onee ik heb keiveel stress. Wat als we dat toch niet bij de voorstelling kunnen halen? En dat wij dan niets hebben en dat die mensen ons dan beginnen uitlachen enzo.

R1: Ze hebben wel gelachen, maar dat was wel om de voorstelling zelf denk ik. (19.57)

R3: Maar iedereen echt, we kregen echt veel complimenten over onze voorstelling buiten dat het te kort was. Dat kwam omdat Nina opeens met volledig iets anders kwam.

R5: Maar anders vond ik wel dat de voorstelling té lang duurde.

R2: Twas al heel vermoeiend want ergens in het midden moesten wij keihard beginnen dansen 7 minuten aan een stuk /R?: je met een unicorn hoofd aan/

R4: We konden heel moeilijk ademen en dan was het rust en dan was de voorstelling al gedaan dus da vond ik dan wel al goe, want anders was er nog wat druk erbij.

I: Toen ze voorstelling volledig veranderde, gebruikte ze toen ook nog steeds de dingen die jullie zelf hadden gemaakt?

R2: Dus het was eigenlijk, dus wat ze eerst had had ze geschraapt, maar de goede stukjes had ze er wel terug ingestoken, maar op een andere manier.

I: in een andere volgorde dan?

R2: Ja, maar ze had ook .. bijvoorbeeld dat dansen met de unicorn maskers hadden we eerst anders in de voorstelling, da was dan dansen en achter Olivia aanlopen in een coole gang enzo

R5: Da was niet met de maskers op e?

R2: Toen nog nie en toen hebben we dat veranderd naar dansen met maskers op. Dan was da wel zo als stukjes goed waren, niet dat die andere slecht waren maar die waren minder, had ze die er op een andere manier terug ingestopt.

I: Dus uiteindelijk was het nog steeds wat jullie zelf hebben bedacht?

R2: Ja.

I: Hoe zou je Nina haar rol omschrijven? Wat doet zij precies in de voorstelling?

R2: Ik denk dat zij zowa de regisseur is. XXX Zij was degene die alles aan elkaar plakte.

R4: Ja. Alles aan elkaar vastplakken en de laatste stukjes van de fase terug aan elkaar lijmen.

R1: Ze was ook helemaal niet streng

R4: neen, alleen als we een beetje te druk waren.

R2: En het leuke was, ik had me zo voorgesteld da dat allemaal tekst is die we uit ons hoofd moesten leren

R1: Ja dat ze ging zeggen 'en nu moet je dit doen en nu dit'.

R2: Maar da was eigenlijk of zij alsof zij even oud was als ons ***/I: Jullie waren allemaal gelijkwaardig?/*** ja. Ik dacht da dat eerst iemand was die ons ging bevelen, maar nee twas precies of we met haar in het toneelstuk waren en niemand de baas was

R4: Ze is ouder dan ons maar dan niet de ouder aan het spelen ofzo. Nee ze was zo gewoon van ja ik begrijp dat ouders soms zo irritant kunnen doen want bij mij was dat ook.

I: Wat deed zij meestal als jullie allerlei dingen aan het uitproberen waren? Schreef ze de interessante dingen op of deed ze ook mee tijdens de workshops en improvisatie?

R3: Jawel, ze deed soms wel mee

R2: Ze gaf tips over hoe wij dat beter konden doen. En ze deed ook soms dingen voor die wij moesten nadoen en dat was echt wel grappig.

R4: Dan zegt die bijvoorbeeld ge moet nu een dansje doen of ge moet nu iets over liefde doen. En dan zegt die ge kunt dat beter zo doen

R5: soms is dat ook dat je iets verzint en dat zij dat nog een beetje aanpast.

I: Dus als ik het goed heb begrepen vertrekt alles vanuit wat jullie hebben verzonnen en wie jullie zijn. En dat vormt dan de basis voor de voorstelling? Opm: kind gevoel van autonomie geven, dat hij de creator is.

R4: En zij heeft dat dan aangepast zodat het bij de voorstelling hoort.

I: Wat vonden jullie moeilijk tijdens de repetities?

R1: Soms waarde zo keidruk bezig en dan waarde zo keivermoeid en dan moest je nog alles geven. En dan hadden we geen concentratie meer en dan moesten wij toch geconcentreerd blijven.

R4: Het was ook zo een keer dat we 30 min heel actief bezig zijn en dat ze in het begin van het stuk toch nog iets wou veranderen en dat we dan helemaal opnieuw moesten. En dan terug alles, dan was da van aaaffggh.

R5: Ma ook zo de beginscène waar jullie mij dan aanraakten. Daar moesten wij ook heel vaak en heel lang op oefenen. En dat vond ik wel irritant want al die handen gleden zo over mij. Da begon op den duur wel een beetje vermoeiend te worden om daar een hele tijd te staan.

R3: En ook die dansscène heel de tijd opnieuw dat was ook vermoeiend.

R2: Da was wel vervelend, ma da was niet iemand zijn schuld maar als wij iets samen deden en één iemand iets anders had gedaan en ze wouden dat nog eens zien dan moest iedereen echt nog eens super alles geven want anders moesten wij nog eens opnieuw. Da was wel vermoeiend om het 30 keer, bij wijze van spreken, nog eens te doen.

I: En wat vonden jullie dan het leukste aan de repetities?

R1: Dat we allemaal supergoede vrienden waren.

R2: Dat het toch nog leuk is geworden

R4: Dat we elkaar leerden kennen

R5: Wantja als je de hele tijd doet van ja ik ken jou niet en ik wil niets met jou doen, dan zou dat ook niet tof zijn.

R1: Dan zou dat erg akward worden.

I: Zou de voorstelling anders zijn geworden moesten jullie geen vrienden zijn?

R2: Neen ik denk dat niet. Maar moest de voorstelling zo zijn met rollen en die doet de hoofdrol en die doet dat dan gaat da zo zijn van bluuu jij doet de hoofdrol en waarom.

R3: Nu was dat wel tof want iedereen is gelijkwaardig, niemand had meer dan de andere, iedereen had zijn eigen stukje

R4: Ja, we waren allemaal gelijkwaardig in de groep.

R2: Ja, dat was wel echt tof.

I: Moesten jullie soms ook concentratieoefeningen doen?

R3: Met die 1-20 da was heel veel.

R1: Of flesjes naar elkaar gooien en vangen

I: En wanneer deden jullie dat dan bijvoorbeeld? Wanneer het niet meer goed gaat tijdens de repetitie of vlak voor de voorstelling? (26.21)

R4: meestal die met die nummers voor de voorstelling meestal

R1: Als de mensen al in de gang stonden enzo

R4: En de andere da was meer in het begin van de repetities

R2: Da was wel moeilijk, we moesten in het begin in een rijtje gaan staan en wij mochten niet lachen en dat was echt supervervelend. Want als iedereen binnenkwam zaten die naar u te lachen en te zwaaien en te wijzen en je mocht niet lachen en je moest die boos aankijken en dat was echt wel moeilijk.

R4: Ja, dan verlies je zo u concentratie.

R5: Ik hoorde mijn zus soms ook zo giechelen

R2: Mijn zusje die is 7 jaar, toen was ze 6, en en zij zat bij het minste dat er iets vies was volgens haar zo eeeiii te roepen door de hele zaal. En dat was best wel vervelend.

[Febe (R6) komt binnen]

R4: Mijn zus was eigenlijk kei stil.

I: Vind je dat hoe je was in de voorstelling dat dat dicht bij jezelf lag? Of heb je eerder een uitvergroete versie of maar 1 kant van jezelf getoond? ... Bijvoorbeeld jij hebt daarnet gezegd dat jij de pijn van de pubertijd hebt getoond. Heb je ook nog andere stukken van jezelf op podium getoond?

R2: Nee, dat was wel heel verspreid. Soms was het wel zo van da wil ik ook heel graag laten zien, maja dan moeten wij helemaal opnieuw beginnen want het zou er niet meer inpassen. Niet alles van onszelf werd blootgegeven, maar langs de andere kant is dat ook wel goed want dat zou dingen laten komen die niet zo graag worden tentoongesteld.

R4: Ik ben ook de jongste en ik ben er nog niet zo heel hard mee bezig met seksualiteit enzo. En ge mocht da ook altijd zeggen, Nina stond daar voor open, als je iets niet zo graag deed. En dan deed die ofwel dat je iets anders terwijl deed of da we die scene deruit gingen halen zodat iedereen er zich goed bij voelde. Ma ik da ook niet van da wil ik echt echt niet doen bijvoorbeeld in de voorstelling.

I: Ik heb ondertussen al een paar keer het woord seksualiteit horen vallen. Wat hebben jullie er tijdens de voorstelling allemaal rond gedaan?

R4: wij hadden dan blokken en daar moesten wij bijvoorbeeld op zitten of moesten wij ja, sexy dansen

R2: Wij moesten ook zo met plastiekjes kussen

R1: Ja, de eerste keer da ik dat deed vroeg ze zo wie wil er vrijwilliger zijn. En ik zo jaa

R2: en dan was er zo'n wedstrijdje om ter meest kussen met een presentator en een kandidaat en dan was da zo tegen elkaar. En dan hadden wij dat uitgewerkt in een kusscene

R5: In het begin was dat echt heel raar om te doen, maar erna, als je da zo bekeek was het wel oke. **/I: Dus je voelde je er niet ongemakkelijk bij?/** nee

R2: Da mochten wij ook altijd zeggen.

I: Euhm, ik denk dat ik alles heb gevraagd wat ik wou vragen. Dus ik ga sebiel Nina ook interviewen. Superbedankt dat jullie erover wilden babbelen.

Deel B: Interview Nina Certyn "Wat ze er ons niet hebben bij verteld"

I: Wat is u achtergrond als theatermaker, hoe zou je uzelf situeren?

R1: Ik ben net afgestudeerd als theatermaker en docent in Amsterdam en ik ben vooral bezig heel erg rond seksualiteit, maar in de fysieke uiting daar echt van. Dus veel minder met tekst maar met het fysieke lichaam zelf. Zeker met jongere kijkers, hoe kunnen ze dit zelf al uiten. Want vaak wordt theater in hun wereld nog gezien met een personage en rol. Dus mijn missie is om dat een beetje te doorbreken en veel meer breedte daarin te scheppen. **/I: Dus ook voor de kinderen die ernaar komen kijken dan?/** ook, ja ja. Theater is niet alleen ik ben roodkapje en jij bent de boom links. Dus die wereld openbreken.

I: Hoe zou u zichzelf positioneren binnen het theaterlandschap? Je bent net afgestudeerd, heb je al een idee in welke richting je wilt uitgaan?

R1: ik heb stage, ik heb 10 maanden stage gelopen bij Jan Fabre. En vandaaruit heb ik wel echt mijn passie geleerd van .. goh waar wil ik me positioneren? Ik wil enorm graag met die leeftijd nog steeds werken, met de jongeren zelf. En ik vind dat je verschillende elementen moet gaan samenvoegen: zowel theater, zowel dans, zowel zangers bijvoorbeeld. Dus het is

niet een richting dat ik uitga, maar het is telkens iets anders dat ik wil proberen. /I: **Das misschien ook een richting/** Ja. Ik zou bijvoorbeeld ook een keer met bejaarden echt een keer een voorstelling willen maken. Maar nog altijd seksualiteit als thematiek. / I: **Dat is dan hetgene wat u het meeste aanspreekt?/** Ja. / I: **Het is daarnet (nvdr. Interview kinderen) al een aantal keer aan bod gekomen dat deze voorstelling draait rond seksualiteit en verbaasde me dat ze zo volwassen met dat woord omgingen in plaats van erover te giechelen/** Daar ging het ook over in mijn stuk. Heb je de voorstelling gezien? / **Neen nog niet/** Ik heb het ook op video staan, dus kan het u ook doorsturen. Wat was de vraag weer? /I: **Over seksualiteit, dat zij er nuchter over spraken daarnet/** Ja, ik was daar enorm van verschoten. Bij de auditie dacht ik oke, ge ziet daar interessante dingen met die jongeren voor u. En in de eerste repetitie dacht ik, ik ga gewoon direct beginnen. Mijn visie was een beetje, ik ga de ouders.. het was een soort pamflet tegen de volwassen wereld, dat zij niet meer kunnen opgroeien als de mens die ze zijn omdat de volwassen al heel veel gene en dat projecteert zich gewoon op hun kinderen. En ik dacht dat ik heel openminded was maar de eerste repetitie dacht ik 'ooh wat zeggen jullie allemaal, wat doen jullie allemaal'. Ik had ze ook heel persoonlijke vragen laten opschrijven die ze van mij wouden weten en ik dacht 'zijn jullie daar allemaal al mee bezig? Hoe oud zijn jullie? Waaa?' Dus het gene waarover ik het wou hebben kreeg ik direct teruggekoppeld in mijn gezicht. Hun openheid had ik enorm onderschat dus dat was gewoon XX om daar direct mee te beginnen en er gebruik van te maken.

I: Zijn er mensen die u hebben beïnvloed op hoe jij theater maakt? Bijvoorbeeld je stage bij Fabre?

R1: Ja enorm. Ja op school was het echt de bedoeling om jezelf te leren kennen en wat voor maker je zijn. Er werden ook veel persoonlijke vragen gesteld. 'Wie ben je? Waar wil je naar toe? Wat is je levensvisie?' Dus veel te emotioneel dat gedoe. Maar bij Fabre heb ik echt een soort context gezien van hoe kan je in het groot theater maken. Hij neemt zo de vrijheid om te onderzoeken. Hij start echt op een punt met alleen onderzoeken, onderzoeken, onderzoeken, zo veel mogelijk proberen, falen en op je bek gaan. En eigenlijk het beginpunt van die stage tot het eindpunt heeft mij geleerd hoe je in't groot een voorstelling kan maken. Los van het feit van 'ik moet nu een voorstelling maken en die moet in december af zijn' en ik moet die zo snel mogelijk maken. Maar eigenlijk als je met jongeren werkt moet je dat experiment in handen nemen en dat neem ik enorm mee uit mijn stage, dat da enorm belangrijk is. / I: **Ik heb de kinderen ook gevraagd: jullie hebben in dit tijdsbestek gerepeteerd maar wanneer zijn jullie echt de voorstelling in elkaar gaan zetten. In het begin hebben jullie veel met gevoelens en improvisatie gewerkt en dan werd er iets elkaar gestoken, dat dan toch weer opzij werd geschoven/** ja, dat klopt. We zijn echt begonnen met experimenteren en van daaruit ben ik een voorstelling beginnen maken. Maar ik zat een beetje vast met de hele 'MeToo' gedachte. Ik voelde een grens bij mij, terwijl ik die normaal helemaal open breek en er tegen inga. En de voorstelling stond er gewoon niet, die was veel te braaf. Toen zijn mijn docenten gekomen en Tom Rummings (?) van Het Paleis om het gesprek aan te gaan van wat is dit nu? Ik zit gewoon zo vast met die MeToo gedachte en kan

ik dat wel maken. Ik bedoel, ik zet ze werkelijk half naakt op een podium en ze moeten zich dan helemaal insmeren met tomaten. Zo die vraag. En toen heb ik dat gewoon aan de kant geschoven. Gewoon drie weken voor de première heb ik de voorstelling dus eigenlijk gemaakt. Waardoor die jammer genoeg net te kort was en die ik eigenlijk nu nog zou moeten uitbreiden. **/I: Bent u van plan om dit effectief nog te doen?/** ja. Jajaja, ik ben echt nog in gesprek met het paleis om te kijken hoe we het nog verder kunnen ontwikkelen.

I: Ik heb uw auditie oproep gelezen op de site van Het Paleis, zo ben ik eigenlijk bij u voorstelling uitgekomen, en daarin heeft u uw auditie beschreven als een workshop. Vond u dit belangrijk om het zo te verwoorden?

R1: Ja enorm. **/I: Heeft dit voor de kinderen zelf ook een meerwaarde denkt u?/** Ja, omdat ik die auditie ook gewoon zo invul. Want ik weet nog dat Isra zei 'ik dacht dat ik een cijfertje ging moeten opplakken' **/I: Aja, zo een heel klassiek beeld/** Ja. Die kinderen moeten zichzelf kunnen zijn in die omgeving. Dus dat auditie gevoel vind ik heel erg zwaar en belagen. En de workshop is echt kinderen die iets willen leren in dat moment, die iets willen ontwikkelen. En dan maakt dat niet uit of het voor een langer proces is of die ene moment opname. **/I: Dus je wilt ze meer het gevoel geven dat ze gewoon hebben meegedaan aan een workshop/** Ja, en ik denk dat ze dat ook gewoon zo moesten zien, gewoon in het moment. En dat was voor mij ook meer, die auditie, om te kijken hoe die groep samenwerkt, wie samen kan. Ik heb er echt voor gekozen om 6 verschillende meisjes te nemen en geen meisjes die op elkaar lijken. En dat kan ik pas beslissen als ik ze voor me zie. Da had ik helemaal niet gedacht. Zo zat echt die auditie-workshop ineen.

I: Had je op voorhand al een idee over wat de voorstelling zou gaan?

R1: Ja. Dat stond echt vast. Het ging echt over hun ontluikende seksualiteit.

I: Dus het thema lag al vast. Maar had je ook al in je hoofd hoe het er visueel moest uitzien, of is dit pas later gekomen?

R1: Neen, ja dat was echt pas als ik met hen op de vloer ben gegaan en de gesprekken met hen aangegaan ben. Want je moet gewoon zien, ik werk echt met de mensen voor mij. Ik kan niet iets bedenken, ik heb ideeën, inspiratiebronnen allemaal euhm, die staan ook wel vast en daar zoek ik ook wel in. Maar het zijn zij echt die de voorstelling maken. Ik begeleid hen er enkel in. **/I: Dus jij laat hen creëren en laat de dingen uit hen komen terwijl jij het dan meer samenvoegt?/** Ik Push ze wel zodat ze dingen leren en hun grenzen aftasten en zoals ik daarnet als zei, dat ik dat speelse en fysieke erin wil, daarin begeleid ik ze, maar uiteindelijk zijn zij degene die het materiaal hebben gemaakt.

I: Op u website heb ik ook een quote gevonden waarin ook het fysieke naar voorkwam: " In mijn ogen zit een kwellende nieuwsgierigheid naar het lichaam. Enkel kijken. De introductie van de ander brengt ook schaamte. Kunst creëert iets wezenlijks wat ik al jaren voel maar nooit de vrijheid gaf om die te ontdekken. Nu krijgt mijn binnenwereld een

theatraal kader.” Ik vroeg me af of u dan meer een voorkeur hebt voor lichamelijke voorstellingen?

R1: Ja, maar ik denk nog steeds, wat ik ook bij Fabre heb geleerd, dat je tekst hierin heel mooi kan combineren. Het lichamelijke kan ook nog de tekst ophalen en omgekeerd.

I: Ik heb ook Kabinet K al geïnterviewd en zijn gaan echt 100% op dat lichamelijke gaan inzetten. Ik vind het wel een interessant verschil dat jij dat het tekstuele en lichamelijke gaat combineren.

R1: Ja, dat vind ik ook echt belangrijk. Ik neem ook echt tekst in de muzikaliteit ervan. dus niet als in zinsbouw en dat soort dingen. Bijvoorbeeld, Met Mulligan, Ik weet niet of je die kent? /I: **Nee/** Das een performance artiest en die gaat in een soort trance en begint datn gewoon te brabbelen. En het zijn die brabbel dingskes die heel veel betekenis kan vormen en waar heel veel muzikaliteit in zit en dat vind ik heel interessant. /I: **En als je met tekst werkt, zijn het dan dingen die de meisjes zelf hebben geschreven?/** Ik heb iemand extern laten komen, maar ik ben begonnen vanuit hun. En ik weet dat Isis, dat is een meisje van 1m72, dus ze is vrij groot ten opzichte van de andere, ze heeft ook schoenmaat 43. En zij zat zo met dat dilemma dat ze eigenlijk niet verliefd kan worden omdat jongens gewoon kleiner zijn dan haar. Zo het dilemma van het kind daarin, daar wou ik iets over schrijven. Dus dat haar lichamelijke precies niet meekan in de maatschappij, dat ze niet wordt geaccepteerd, in haar ogen dan natuurlijk. Normaalgezien zou ik zo'n teksten ook zelf schrijven, maar het was gewoon te veel. Ik had al te veel verantwoordelijkheid. Ik dacht ik ga zelf die voorstelling draaien en al die dingen regelen, zakelijk enzo. Dus ik had Tim gevraagd om de tekst te schrijven. /I: **Maar het is dus wel gebaseerd op waar zij mee zaten?/** Ja /I: **het is voor hen dan waarschijnlijk makkelijker om dit te brengen op scène?/** Zij heeft hem dan bijvoorbeeld ingesproken en daarna niets meer mee gedaan en dan wordt het gebeemd op iemand zijn buik bijvoorbeeld. En ik wou een pamflet, dat het gene wat ik echt wel wou, een pamflet tegen, een soort van manifest en die heeft Tim wel volledig opgeschreven. Hij is ook gewoon verschillende repetities komen meekijken en daar dingen uitgehaald.

I: Hoe zou je in het algemeen je regie positie omschrijven? Is het meer van ik kijk en ik zie wat er gebeurt? Of meer een speels element toevoegen?

R1: In het begin ga ik aftasten en experimenteren en ga ik ze heel erg vrij laten. Das eigenlijk een soort trechter, dat begint zeer wijd. En dan begin ik niet strenger, maar gericht te kijken en daarin keuzes te maken. En op het einde ben ik dat wel de regisseur die de beslissingen neemt en zegt 'komaan jongens, gij daar, gij daar en gij daar'. Zodat dat kan groeien en zij ook hun houvast hebben van dit is de voorstelling. Het is eigenlijk de bedoeling dat het een trechter is en hier op dat punt heb ik hem echt volledig vast en dan is het de bedoeling dat die terug wijd gaat. Ze weten wat ze moeten doen, ze weten wat de structuur van de voorstelling is, wat de inhoud is, waarover we het hebben en daarna wordt die terug van hun. En dat onderzoek is er nu nog niet geweest, daarom dat ik hem ook wil uitbreiden. Ook omdat ik die voorstelling nog maar 3 weken heb gemaakt, moet dat proces nog worden

eigenlijk. Want als zij hem hebben en hem een paar keer gaan spelen en hen eigen gaan maken dan gaan er dingen gaan gebeuren dat ik echt niet weet. Dat heb ik echt niet in handen. Ik had hem eerst vast en dan moet ik hem weer loslaten

I: Hoe verliep het begin van het repetitieproces dan? Waren het dan meer workshops, improvisatie momenten? Hoe laat jij hen dingen creëren?

R1: ik werk eerder aan de hand van fotografie of schilderkunst of beeldhouwkunst. Ik heb heel veel met Remhang (?) gewerkt, dat is een fotograaf. Die heeft onlangs nog maar zelfmoord gepleegd omdat de maatschappij niet mee wou. Dat was echt een vanwie ik dacht die moet erbij. En voor de rest veel bronnen van fotografie en dan gaan we gewoon die foto's gaan omzetten in theater en dan gaan zij ermee gaan improviseren van wat er allemaal mogelijk is. /I: **Heb je dan vanaf het begin dan al iets van dit vindt ik erg interessant en ga ik meenemen?/** Ja, ik heb eigenlijk een volledige regieboek en dat schrijf ik dan uit naar een draaiboek eigenlijk. Ik schrijf echt alles op wat we hebben gedaan. En daarna ga ik kiezen. En dan doe ik hetzelfde proces, maar alleen met da, met dat materiaal. Dan ist echt, kill you darlings, echt dingen wegdoen. Dus dan is het gewoon echt trechteren, trechteren, trechteren. /I: **Werk je ook met film tijdens de repetities of is het echt letterlijk alles uitschrijven?/** Dat ik hen film? /I: **Ja/** Ja, ik film hen constant. Ik ben heel visueel. Dus foto's, filmpjes, die ik ook op facebook deel als promotie, ze kunnen dan direct het repetitieproces zien, wat ik ook belangrijk vindt.

I: Is de improvisatie dan meestal gebaseerd op de foto's? Of ga je ook aan de slag met dingen die zij zelf hebben aangehaald, bijvoorbeeld als zij zegt ik kan niet verliefd worden want ik ben te groot?

R1: Ja, dat neem ik dan ook mee. Bijvoorbeeld Lola, zij is er eigenlijk mee begonnen, zij had schoenen mee van haar mama, een soort fluo hakken, veel te groot en daar liep ze de hele tijd mee rond, maar niet gewoon maar op handenstand. Met haar handen er echt in, die loopt eigenlijk alleen maar op haar handen. En vandaar uit is die scene eigenlijk ontstaan, die manier van lopen op hakken. En eigenlijk afbeeldingen zoals een Hangmang en een Haraki, maar ook bijvoorbeeld Felici en rocks of Sally Meng (14.53) die bijvoorbeeld kinderen heeft gefotografeerd. Dat zijn bijvoorbeeld allemaal dingen waar ik dan echt iets uit haal. En zij komen dan ook met dingen in het repetitie proces /I: **Het is dus een wisselwerking tussen de fotografie en de dingen die zij doen?/** Ja, want zij zien iets, ze doen bijvoorbeeld de fotografie na, ze plaatsen in beeld wat ze zien en zo wordt het ook heel erg van hun. En van daaruit kneden we verder, hoe kunnen we het nog meer veranderen, zodat we de foto loslaten en zo iets heel nieuws creëren. (15.24)

I: waarom heb je ervoor gekozen om met kinderen een voorstelling te maken? Of deze voorstelling, beter gezegd.

R1: Ik ben al 4 jaar bezig met seksualiteit en ik heb alleen nog maar gewerkt met 18-19-20jarige. En dan ook professionals, maar dan ook ongetrainde spelers bijvoorbeeld. En voor mij lag, euhm, ik had het gevoel dat ik had bij de voorstelling als kind ook heel erg. Ik had het

gevoel, ik moet die kinderen iets kunnen meegeven, maar ook de ouders en de mensen die ernaar komen kijken: de seksualiteit start gewoon op dat punt. Eigenlijk start het al vroeger, maar dat kon ik niet in materiaal generen omdat dat natuurlijk, ja ge moet gewoon diplomatiek zijn. Bij 8-9 jarige ontwikkeld zich er iets, ze zijn er zich heel erg van bewust, maar hebben ook veel vragen. Terwijl bij 18-19 jarige ben ik degene die veel meer uit hun moet trekken omdat er al veel meer die gene is gecreëerd en er is al het goed en fout en wat doe ik aan in de maatschappij en hoe profileer ik me daar toe. En zij zijn daar gewoon nog heel erg vrij in. Das gewoon mooi.

I: Je zei daarnet dat je hetgene wat zij zelf aanbrengen belangrijk vindt. Laat je de eigenheid van het kind volledig uiten in de voorstelling? Of breng je een bepaalde theater versie van hen op scène?

R1: Neen, ik denk dat hoe je ze hier bijvoorbeeld ziet aan tafel, ga je ze niet zien op de vloer. Ook wel, want het is bijvoorbeeld gewoon een Floria of een Olivia, dat is het. Ik werk nog steeds vanuit hun, dus je ziet nog steeds hun persoonlijkheid, maar we creëren ook een veilige bubbel waarin alles kan. Dus je zit ook gewoon in het theater binnen de 4 muren waarin alles besproken kan worden. Maar als je mama, papa of broer, zus erbij komt dan gaat het al veel meer wranger zitten. Dus wij hebben gewoon echt met zen 7 gewoon een bubbel gecreëerd. Daarin zijn we gaan werken, dat een veiligheid, waarin ze zichzelf 100% kunnen zijn eigenlijk.

I: En alles wat ze doen, ga jij dan, bijvoorbeeld iemand die zijn handenstand doet, dit in zijn puurheid op podium brengen of ga je er eerder in kneden/ theatrale maken?

R1: Nee, ik ga wel kijken naar de theatraliteit ervan. Dus bijvoorbeeld die hakken en op handen lopen, gelinkt aan een foto, gelinkt aan dat ze enorm graag Taylor Swift zingt, waarvan ik dan eigenlijk een soort Taylor Swift – Lady Gaga van heb gemaakt die dan uiteindelijk op die manier een nummer zingt van Frisco in den disco, een heel Westvlaams nummer. Dus dat wordt echt zo opgebouwd. Ik ga de zaken dus altijd uit de context halen.

I: Jij had op voorhand het idee seksualiteit vooropgezet, zij leveren daarop dingen aan waarop jij dan weer op verder gaat. Als je dan je voorstelling maakt, ga je dan terug naar je origineel idee van seksualiteit, terwijl het tijdens de repetities ondertussen ook over andere dingen ging. Ga je dan mee in de flow met de dingen die zij aanleveren?

R1: Dat is eigenlijk gebeurd in het repetitieproces. Het ging over seksualiteit en dat zijn we dan gaan onderzoeken. Maar ik zat dan vast met de 'MeToo' waardoor we een heel andere voorstelling zijn gaan maken dan mijn oorspronkelijk idee. Dan ben ik terug gaan kijken naar het begin en ben ik zo een nieuwe voorstelling gaan maken. **/I: Dus het hielp voor jou om terug te gaan naar het oorspronkelijke idee?/** Om eigenlijk te kijken, wat wou ik. Mocht ik daar volledig in meegaan en was dat een goed concept en een goede structuur was ik daar zeker in verder gegaan, maar dat was het niet, dus heb ik dat laten varen. **/I: en met de nieuwe voorstelling die ja daaruit dan gecreëerd hebt, heb je dan nog steeds de elementen die zij hebben gemaakt gebruikt?/** ja, ik had eigenlijk echt een structuur gemaakt met een

begin en een eind en dat heb ik volledig weggeveegd, maar wel het materiaal gehouden. En dan ben ik gaan kijken of ik het materiaal nog in andere vormen kan krijgen. Of ik het kan theatraliseren of extremer kan maken bijvoorbeeld, om die grens, dat schuurelement nog meer kan opzoeken. Dan helpt het bijvoorbeeld echt om naar ritme en dynamiek te gaan kijken. De oorspronkelijke was heel erg vlak, heel erg rechttoe en rechtaan. Het was niet spannend genoeg, dus dat volledig weg en dan gaan zoeken naar dat triggermoment met hetzelfde materiaal. We hadden keiveel materiaal, de voorstelling is maar 40 minuten, maar dat zou zeker een half uur bij kunnen. **/I: Dan grijp je terug naar je regieboek en de video's?** Ja, dat neem ik dan terug.

I: Dan heb ik nog een vraagje, nu het repetitieproces achter de rug is zou je dingen anders aanpakken als je een voorstelling maakt met die leeftijd?

R1: Goeie vraag, euhm, ik zou mezelf meer de tijd en de rust gunnen om het materiaal nog meer te verdiepen en ook de voorstelling nog meer structuur te geven. Voor mij was het nu gewoon echt een overrompeling van september tot december omdat ik duizend en één dingen tegelijkertijd moest doen. **/ I: Is het de eerste voorstelling die je echt zelf hebt gemaakt?** Neen, maar wel de eerste keer met die leeftijd. En ook de eerste keer dat ik echt naar buiten ga en in het Paleis speel. Ik heb dat ook wel gedaan in Amsterdam in verschillende dingen, maar dan zit je altijd onder de hoede van een begeleider of een mentor. Maar nu was alles alleen. Dat was even een triggermoment, het leerproces van uzelf dat te gunnen van ja echt .. Bij Fabre zaten we echt van 9u smorgens tot 23u alleen maar te creëren, niets te maken, maar alleen maar te creëren, en dat proces wil ik voor mezelf doen. Ik zou mezelf meer tijd geven om het materiaal nog meer te onderzoeken en te experimenteren