

Hoe komt bij kinderen van 4 tot 12 jaar een esthetische ervaring tot stand tijdens het kijken naar een jeugdtheatervoorstelling en hoe kunnen theatermakers en leerkrachten deze ervaring stimuleren?

Literatuuronderzoek

Nadieh Graumans-Tigchelaar

Master Kunsteducatie, mei 2016

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Begeleider: Talita Groenendijk

INLEIDING

In 2011 onderzochten Johansson en Glow (onderzoekers aan de Australische Deakin University) hoe theatermakers kijken naar kinderen als publiek. In hun artikel *'Being and Becoming: Children as Audiences'*, interviewden zij drie jeugdtheatermakers (uit Denemarken en Australië) en vergeleken hun visies met literatuur over kinderen als publiek. Uitgangspunt was de volgende vraag: 'Zien theatermakers kinderen als *'being'* of *'becoming'*?' Oftewel, maken ze voorstellingen voor kinderen waarmee ze hen willen opvoeden tot een goed 'volwassen' publiek in de toekomst (*becoming*) of respecteren ze kinderen als deel van de samenleving (*being*) en maken ze artistiek theater voor deze doelgroep waarbij educatie een rol speelt maar de voorstelling geen les is? In deze laatste visie (*being*) beschouwt de theatermaker het kind als een volwaardig publiek met een eigen vraag en kijkt op artistieke wijze (Johansson & Glow, 2011).

De laatste visie herken ik uit mijn eigen werkomgeving als educatief medewerker van een jeugdtheatergezelschap. Van hieruit wil ik de esthetische ervaring van kinderen onderzoeken, want als we kinderen als volwaardig publiek behandelen, dan is ook hun ervaring van belang. In mijn werk zie ik regelmatig groepen kinderen tussen de 4 en 12 jaar oud, die geraakt worden door de voorstelling waar zij naar kijken. Althans, dat vermoed ik. Als ik kinderen na een voorstelling vraag wat hen heeft geraakt, kunnen zij wel benoemen welke momenten in de voorstelling dat waren, maar niet waardoor dat kwam. Zij zullen niet zeggen 'De opbouw van de spanning was precies goed.' of 'Het onderwerp is te makkelijk, daardoor vond ik het saai.'

Als educatief medewerker sta ik vaak tussen de theatermaker en de leerkracht in. Niet alle theatermakers weten precies wat een jong publiek vereist en weinig leerkrachten weten hoe zij een voorstelling met kinderen het beste kunnen voorbereiden. Ik zie het als mijn taak om zowel theatermakers als leerkrachten te kunnen adviseren over de esthetische ervaring van kinderen tijdens het kijken naar een jeugdtheatervoorstelling.

Het doel van dit onderzoek is om te beschrijven hoe kinderen van 4 tot 12 jaar een esthetische ervaring krijgen tijdens het kijken naar een jeugdtheatervoorstelling. Vanuit verschillende artikelen over de esthetische ervaring en kinderen als publiek (Boorsma, 2006; Goldman, 2001; Johansson & Glow, 2011; Klein, 2005 en McCaslin, 2005), beschrijf ik welke factoren in jeugdtheater invloed hebben op de esthetische ervaring van kinderen en hoe deze ervaring kan worden versterkt. Zo kom ik tot de volgende onderzoeksvraag:

Hoe komt bij kinderen van 4 tot 12 jaar een esthetische ervaring tot stand tijdens het kijken naar een jeugdtheatervoorstelling en hoe kunnen jeugdtheatermakers en leerkrachten deze ervaring intensiveren?

Deze onderzoeksvraag zal ik beantwoorden door middel van de volgende deelvragen:

1. Welke factoren beïnvloeden het ontstaan van een esthetische ervaring bij kinderen van 4-12 jaar?
2. Welke factoren versterken de esthetische ervaring?
3. Hoe kunnen jeugdtheatermakers en leerkrachten de esthetische ervaring van kinderen intensiveren?

De meeste artikelen over de esthetische ervaring van kinderen zijn Engelstalig. Ik start dit onderzoek daarom met een begripsbepaling, waarin ik vanuit de Engelstalige beschrijvingen Nederlandstalige definities vorm voor de kernbegrippen. Daarna zal ik ingaan op de deelvragen, in bovenstaande volgorde. In de conclusie zal ik een volledig antwoord geven op de onderzoeksvraag, hiermee hoop ik jeugdtheatermakers en leerkrachten te kunnen adviseren over hoe zij de esthetische ervaring bij het jonge publiek kunnen stimuleren.

BEGRIPSBEPALING

Om antwoord te geven op de hoofd- en deelvragen zal ik de begrippen 'esthetische ervaring' en 'jeugdtheatervoorstelling' vanuit de Engelstalige artikelen definiëren en aanduiden welke Nederlandstalige definitie ik in dit onderzoek zal gebruiken.

Esthetische ervaring & aesthetic experience

Voordat ik kan onderzoeken wat er met kinderen gebeurt wanneer zij een esthetische ervaring meemaken, moet ik vaststellen wat ik versta onder een esthetische ervaring.

Klein (2005) beschrijft de esthetische ervaring als 'het persoonlijk maken en betekenis geven aan dat wat de toeschouwer tijdens een voorstelling meemaakt'. Zij doelt erop dat een esthetische ervaring bestaat uit de betekenis die de toeschouwer geeft aan datgene wat hij ziet. Het gaat dus om een inwendige reactie, een gevoel. De beschrijving die iemand daaraan geeft in woorden, na afloop van de performance, is een slap aftreksel van datgene wat hij werkelijk voelde (2005). Wanneer de toeschouwer de betekenis van de voorstelling op zichzelf betreft en na afloop aangeeft dat hij iets over zichzelf heeft geleerd, geeft dat volgens Klein (2005) aan dat hij een esthetische ervaring heeft gehad. De esthetische ervaring kan dus verbaal gedeeld worden, maar de uitleg kan nooit evenaren wat de toeschouwer ervaarde.

McCaslin (2005) legt meer nadruk op de verbeelding en beschrijft haar definitie van de esthetische ervaring met een citaat van Richard Courtney:

"The highest operation of the cognitive function of the imagination, essential to any significant work of art." (McCaslin, 2005, p.15). Daarna voegt McCaslin toe dat de esthetische ervaring al in de kindertijd kan voorkomen wanneer kinderen zelf toneelspelen. Zij schrijft dat de verbeelde werkelijkheid die in spel ontstaat het publiek moet aanzetten tot het identificeren met de hoofdrolspeler. Hierdoor wordt het publiek meegenomen naar een andere plaats, een andere tijd, op avontuur.

In dit literatuuronderzoek ga ik ervanuit dat de esthetische ervaring gestimuleerd kan worden, deze ervaring kan dus meer of minder intens zijn. Waar Klein en McCaslin vooral spreken van een gevoel, gaat Boorsma (2006) verder. Zij beschrijft die intense esthetische ervaring als de 'artistieke ervaring'. Boorsma refereert in haar onderzoek aan Goldman:

Art challenges the cognitive, perceptual and emotional systems simultaneously as the artistic experience is characterized by the full engagement of these mental capacities and goes far beyond the experience of pleasure in the narrow sense (Goldman 2001, p. 188).

Boorsma (2006) voegt hieraan toe dat de artistieke ervaring de beloning is die de toeschouwer krijgt in ruil voor zijn inspanningen om het kunstwerk te voltooien. Boorsma stelt dat een kunstwerk pas echt af is als de toeschouwer zich het werk eigen heeft gemaakt en de betekenis ervan op zichzelf betreft. De artistieke ervaring verandert het wereldbeeld van de toeschouwer.

Naar mijn idee geven Klein, McCaslin, Goldman en Boorsma samen de volledige definitie van de esthetische ervaring. In dit onderzoek hanteer ik de volgende definitie:

Een esthetische ervaring is een ervaring waarbij de toeschouwer door het bekijken van een kunstwerk (in dit geval podiumkunst) emotioneel wordt geraakt. De toeschouwer gebruikt zijn verbeeldingskracht, identificeert zichzelf met de personages en wordt meegenomen in het voorgestelde. Daarbij geeft de toeschouwer zelf betekenis aan datgene wat wordt voorgesteld. Wanneer de esthetische ervaring intens genoeg is, zal de toeschouwer zich zodanig met het voorgestelde identificeren dat zijn persoonlijke wereldbeeld hierdoor verandert.

Jeugdtheatervoorstelling & Theatre for Young Audiences

In Nederland wordt het woord jeugdtheater in verschillende contexten toegepast, hierbij kunnen kinderen zowel de toeschouwers als de spelers zijn. Om duidelijk te maken waar het in dit onderzoek om gaat wil ik de Engelstalige benaming definiëren: Theatre for Young Audiences.

Er bestaat een internationale organisatie die zich inzet voor het theater voor een jong publiek, *The International Association of Theatre for Children and Young People* (ASSITEJ, 2015). Hierbij zijn zowel Engeland als de United States aangesloten. Ik zal hun definities gebruiken om een Nederlandstalige definitie te vormen.

Theatre for young audiences UK (2015) beschrijft op haar site wat leden van de organisatie aanbieden. Jeugdtheatermakers en culturele instellingen die zijn aangesloten werken aan ‘een hoge kwaliteit aan theatrale ervaringen voor alle kinderen en jongeren’ en ‘professionele ontwikkeling voor gevestigde en opkomende kunstenaars’.

Empowering Theatre for young audiences USA (2015) beschrijft op haar site een missie:

“to promote the power of professional theatre for young audiences through excellence, collaboration and innovation across cultural and international boundaries.”

Opvallend is dat beide organisaties een hoge kwaliteit van theater vragen en werken met professionele theatermakers, daarbij gebruiken zij ‘theater’ in de breedste zin van het woord. Het gaat hier om een verzameling van podiumkunsten die door professionals gespeeld worden voor publiek. Ik zal in dit onderzoek de volgende definitie gebruiken:

Een jeugdtheatervoorstelling is een voorstelling van hoge theatrale kwaliteit die door professionals is gemaakt voor kinderen. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van alle podiumkunsten.

1. WELKE FACTOREN BEINVLOEDEN HET ONTSTAAN VAN EEN ESTHETISCHE ERVARING BIJ KINDEREN VAN 4-12 JAAR?

In alle behandelde definities van de esthetische ervaring worden verbeeldingskracht en 'het betekenis geven aan een stuk' genoemd als belangrijke factoren die een esthetische ervaring veroorzaken. In deze paragraaf onderzoek ik hoe deze factoren bij kinderen ontstaan. Beschikken kinderen van jongs af aan over verbeeldingskracht? Hoe geven zij betekenis aan een voorstelling? Ik beantwoord deze tweede vraag met Kleins (2005) beschrijving van de artistieke ontwikkeling maar zal ook ingaan op de kritiek die op artistieke ontwikkelingsmodellen wordt geleverd. Daarna zal ik kort ingaan op de vraag 'Hoe weet je of kinderen een esthetische ervaring hebben gehad?'.

1.1 Hoe wordt het verbeeldingsvermogen van kinderen aangesproken?

McCaslin (2005) schreef een artikel over de esthetiek in drama door kinderen. Zij baseerde zich op eigen ervaringen als kind, theaterliefhebber en professor aan de New York University, Programme in Educational Theatre. McCaslin beschrijft 'verbeelding' als een essentieel onderdeel van de esthetische ervaring. Zij citeert David Booth (1994): *'Imagination is the magic force for both players and audience'*. McCaslin (2005) onderstreept dit citaat met haar conclusie over het verbeeldingsvermogen: wanneer verbeeldingskracht vrijkomt, geloven zowel spelers als publiek in een andere plaats en tijd. Als voorbeeld hierbij schrijft McCaslin over haar buurmeisje die door een vuile straat liep. Ze maakte een wuivende beweging, slaakte een kreet en riep: 'Kijk, het vuil is weg!' Toen ze dit nogmaals deed werd haar gevraagd waarom, ze antwoorde in volle overtuiging: 'Waarom? Zie je de bloemen niet?' Haar verbeelding maakte dat zij in een andere, mooiere wereld was.

Naast McCaslin beschrijven ook Klein (2005), Goldman (2001) en Boorsma (2006) de verbeelding als essentieel onderdeel van de esthetische ervaring. Volgens Klein (hoogleraar en regisseur van het Theatre for Young People aan de universiteit van Kansas) zoeken kinderen de betekenis van de voorstelling eerst in datgene wat ze letterlijk zien en horen, totdat hun verbeelding wordt aangesproken en zij begrijpen dat ook andere aanwijzingen dan de letterlijke tekst betekenis bevatten (Klein, 2005).

Hoe wordt dit verbeeldingsvermogen bij kinderen aangesproken? In het artikel van Johanson & Glow (2011) geeft Bodil Alling, artistiek leider van Gruppe 38 Theatre Company in Denemarken, hier een voorbeeld van. Alling wil kinderen met theaterstukken metaforische ervaringen bieden, door traditionele verhalen te spelen waarin kinderen hun eigen situatie kunnen herkennen. Als voorbeeld noemt ze het sprookje 'Roodkapje'. Alling ziet 'Roodkapje' als een verhaal over een meisje dat op jonge leeftijd te veel verantwoordelijkheid krijgt en dat niet aan kan (Johanson & Glow, 2011). Een herkenbaar element in 'Roodkapje' is het moment waarop zij haar oma kwijtraakt. Dit spreekt bij kinderen tot de verbeelding, omdat 'je oma verliezen' een herkenbare angst is die niemand wil ervaren. Alling zoekt zo naar manieren waarop de jonge toeschouwer het verhaal verbindt aan zijn eigen ervaringen.

Dit voorbeeld sluit aan bij Klein (2005) die stelt dat jeugdtheatermakers zelf invloed hebben op de esthetische ervaring. Ze beschrijft dat een esthetische ervaring bij kinderen kan ontstaan als er genoeg concentratie- en verbeeldingsvermogen is. Ze stelt daarbij dat kinderen, om verbeelding op te wekken, tijdens een voorstelling zichzelf moeten herkennen, maar ook nieuwe situaties moeten ontdekken. De theorie van Klein sluit aan bij de praktijk van Alling (Johanson & Glow, 2011) die kinderen door middel van een herkenbare situatie (je oma verliezen) in staat stelt om nieuwe situaties te ontdekken (bijv. er alleen voor staan).

Klein (2005) beschrijft dat jonge kinderen zich herkennen in verhalen die dichtbij hen zelf liggen, maar worden verbeeld door sprookjes, dieren etc. Oudere kinderen verbinden zich met verhalen en personages die verder van hen af staan. Daarnaast kunnen kinderen hun verbeeldingsvermogen trainen, door in contact te komen met situaties die steeds iets verder van hen zelf af liggen. Zo groeit het vermogen om zelf betekenis te geven aan theatervoorstellingen.

1.2 Hoe geven kinderen betekenis aan de inhoud van een theatervoorstelling en verbinden zij zich met de personages en situaties?

Belangrijk voor de esthetische ervaring is het betekenis geven aan datgene wat gezien wordt. Uit de vorige paragraaf blijkt dat kinderen een bepaalde mate van herkenbaarheid moeten ervaren voor hun verbeeldingskracht wordt aangesproken. Ditzelfde geldt volgens Klein (2005) voor het betekenis geven aan een theatervoorstelling. Kort gezegd: als kinderen zich niet herkennen in het thema, de situaties of de personages wordt hun verbeeldingskracht niet aangesproken en zullen zij ook geen betekenis geven aan het stuk.

Klein (2005) benadrukt dat er in de loop der jaren veel is gediscussieerd over artistieke ontwikkelingsmodellen. Toch geeft zij aan dat de mate waarin kinderen zich kunnen verbinden met een situatie, afhangt van hun ontwikkeling. De informatie die Klein geeft is gebaseerd op verschillende theorieën en empirische onderzoeken over artistieke ontwikkeling en perceptie van media en entertainment zoals die van Austin (2001), Bandura (1994), Brosius (2001), Goldberg (1974) en Parsons (1987). In haar artikel beschrijft Klein in hoeverre kinderen van 4 tot 12 jaar in staat zijn zich met een voorstelling te verbinden, ik heb deze ontwikkeling in onderstaande tabel weergegeven.

Leeftijd	Mate van verbondenheid volgens Klein (2005)			
	Verbanden leggen binnen het stuk	Theatraliteit	Verbinden met eigen wereld	Ontdekken van techniek/boodschap
4	Ontwikkelen van het vermogen om verbanden te leggen tussen verschillende scènes.	Alles vergelijken met de eigen werkelijkheid.		Zoeken naar de manier waarop verbeelding wordt veroorzaakt.
5				
6				
7				
8				
9		Gedramatiseerde situaties begrijpen en vergelijken met eigen gedrag en regels.	Intentie van de kunstenaar ontdekken.	
10	Overkoepelende thema's interpreteren.	Toenemende interesse voor de innerlijke motivatie van personages.		
11				
12 <				Kracht van abstractie, overdrijving, en theatrale elementen herkennen.

Aan de linkerkant van de tabel wordt de leeftijd van de kinderen weergegeven. De tabel is opgedeeld in onderwerpen die betrekking hebben op de verbondenheid met het stuk. Links onder 'verbanden leggen binnen het stuk' is te zien dat kinderen volgens Klein (2005) wanneer zij tussen de vier en negen jaar zijn, vaardigheden ontwikkelen waarmee zij verbanden kunnen leggen tussen verschillende scènes. Jonge kinderen leggen alleen verbanden tussen concrete acties. Vanaf tien jaar kunnen kinderen ook overkoepelende thema's interpreteren.

In de derde kolom staat beschreven in hoeverre kinderen de theatraliteit van een voorstelling kunnen begrijpen. Klein (2005) zegt dat kinderen tussen de 6 en 9 jaar alles met de werkelijkheid vergelijken. Kinderen in deze leeftijdsgroep vinden een voorstelling vaak geslaagd wanneer deze de werkelijkheid realistisch verbeeldt. Vanaf hun twaalfde herkennen kinderen de kracht van overdrijvingen, abstractie en theatrale elementen zoals vervorming en sensatie (Klein, 2005).

Onder 'verbinden met eigen wereld' is te lezen dat kinderen vanaf hun negende verbanden leggen tussen gedramatiseerde situaties en hun eigen sociale gedrag. Daarna groeit vanaf het tiende levensjaar de interesse voor de innerlijke motivatie van personages. Volgens Klein (2005) heeft dit invloed op de manier waarop kinderen zich met de personages in het stuk identificeren. Klein baseert zich hierbij op de theorieën van Bandura (1994) en het empirisch onderzoek van Austin (2001). Daaruit blijkt dat wanneer kinderen een theatervoorstelling zien, zij eerst focussen op het personage

dat door hen als ‘normaal’ wordt gezien. Kinderen ontwikkelen een band met het personage dat qua uiterlijk, hobby's en gewoontes het meest op henzelf lijkt voordat zij zichzelf met het personage gaan vergelijken op het gebied van emoties en sociale moraal. Wanneer het kind zich met een personage identificeert kan hij hem als een ideaal beschouwen en gedrag overnemen. Dit overnemen van gedrag, sluit aan bij het beeld dat Boorsma (2006) heeft van de esthetische ervaring, de ervaring verandert het wereldbeeld van de toeschouwer.

Rechts in de tabel staat beschreven wanneer kinderen de techniek en boodschap in een voorstelling ontdekken. Volgens Klein (2005) leren kinderen pas rond hun negende om de intentie van de kunstenaar te herkennen. Daarvoor onderzoeken zij voortdurend hoe hun eigen verbeelding wordt veroorzaakt, bijv. door te kijken waar het licht vandaan komt.

1.3 Kritiek op artistieke ontwikkelingsmodellen

Artistieke ontwikkelingsmodellen zoals de theorieën die Klein (2005) gebruikt, veroorzaken veel discussies. In Cultuur & educatie nr. 14 (2005) gaat Haanstra (lector kunst- en cultuureducatie Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten) hierop in. Haanstra (2005) noemt als voordeel dat deze theorieën de receptieve kunsteducatie (zoals culturele instellingen) helpt onderzoeken welke voorstellingen het best aansluiten bij een bepaald ontwikkelingsstadium of die anticiperen op het eerstvolgende ontwikkelingsstadium. Toch ziet hij ook dat de fasen in verschillende ontwikkelingsmodellen niet overeenkomen.

Haanstra noemt psychologe Van Meel (1998) die opmerkt dat de fasentheorieën ervanuit gaan dat elk stadium van de esthetische ontwikkeling bestaat uit één aspect, bijv. realisme of expressie. Van Meel (1998) ontwikkelde daarom een nieuw pentagrammodel. Haar model houdt in dat kunstwaardering niet in fasen verloopt, maar bestaat uit een samenstelling van vijf aspecten: attractie, representatie en realisme, emotie en expressie, stijl en vorm en tenslotte interpretatie. Volgens Van Meel (1998) ontwikkelen deze aspecten zich geleidelijk maar niet gelijktijdig waarbij zij wel allemaal een rol blijven spelen bij de kunstwaardering.

Naar aanleiding van de verschillende kritieken vraagt Haanstra (2005) zich af of het aanbieden van passende leerstof op basis van een ontwikkelingspatroon nog wel gehandhaafd kan blijven. In Cultuur & educatie nr. 14 (2005) geven docent en onderzoeker aan het Koninklijk Conservatorium te Den Haag, Constantijn Koopman en ontwikkelingspsycholoog Gerrit Breeuwsma (Klinische en Ontwikkelingspsychologie, Rijksuniversiteit Groningen) hun visie op dit onderwerp.

Koopman (2005) benoemt dat artistieke ontwikkeling een cumulatief proces is. Het kan niet *“langs een uniforme meetlat van vooruitgang worden gelegd”* (Koopman, 2005). De dimensies die gemeten moeten worden (begrip, creativiteit etc.) bieden verschillende perspectieven op de vraag of er sprake is van vooruitgang. Koopman concludeert dat we voorzichtig moeten zijn met het toewerken naar stadia die het kind nog niet bereikt heeft, maar dat we hen wel af en toe moeten confronteren met vormen van handelen en begrip die ze nog niet helemaal kunnen bevatten. Hij vindt dat we hun ontwikkeling juist moeten begeleiden en er rijkdom aan moeten verlenen door het artistieke begrip en handelen van kinderen te verbreden en verdiepen (Koopman, 2005).

In tegenstelling tot Koopman verzet Breeuwsma (2005) zich tegen de doelstellingen die ontwikkelingsmodellen voor kinderen stellen. Breeuwsma betreurt dat in theorieën over esthetische en artistieke ontwikkeling doelmatigheid een rol is gaan spelen. Hij noemt dat op het gebied van esthetische oordeelsontwikkeling is gebleken dat de meeste mensen geen ‘volwassen’ oordeelsniveau bereiken. Breeuwsma beschrijft dat volgens Parsons (1987) de meeste mensen blijven steken in het derde stadium, de expressieve oordeelsstructuur. Hierin wordt een kunstwerk beoordeeld op wat het uitdrukt (vrolijkheid/verdriet). De hoogste niveaus in de ontwikkelingsmodellen lijken dus alleen te gelden voor een kleine groep mensen en beschrijven geen algemeen ontwikkelingstraject (Breeuwsma, 2005). De doelen die in artistieke ontwikkelingsmodellen worden gesteld zijn dus niet haalbaar. Breeuwsma benadrukt de waarde van kunst in andere doelen: plezier, spel, fantasie. Volgens hem krijg je pas oog voor die doelmatigheid wanneer je het doel loslaat,

precies zoals Kant zei: de esthetische ervaring draait om een 'doelmatigheid zonder doel'. (Breeuwsma, 2005).

1.4 Hoe weet je of kinderen een esthetische ervaring hebben gehad?

De vraag: 'Waar ging het over?' die vaak na afloop van een voorstelling wordt gesteld vereist volgens Klein (2005) een grote mentale inspanning voor kinderen. Het samenvatten van een voorstelling van één uur tot één 'hoofddidee' vereist een taalkundig vermogen dat in de taallessen pas wordt behandeld bij kinderen vanaf acht jaar. Dit sluit aan bij Breeuwsma, die vindt dat er vooral aandacht is voor het begrip dat kinderen van kunst hebben en de manier waarop zij dat uiten in hun esthetische oordelen. Breeuwsma vindt het vanzelfsprekend dat kinderen nogal wat gebreken vertonen in hun oordeel over kunst, aangezien hun ontwikkeling nog niet voltooid is. Hij stelt: *'Niet het esthetische oordeel, maar de (aard van de) esthetische waarneming zou daarin centraal moeten staan.'* (Breeuwsma, 2005, p. 37).

Klein benoemt dat de vraag: 'Wat heeft de hoofdpersoon geleerd?' een effectievere manier is om de interpretaties van kinderen te verzamelen. Wanneer deze vraag gesteld wordt, kunnen kinderen de letterlijke acties van het personage beschrijven, maar is er ook ruimte om situaties te beschrijven waarin de toeschouwer zichzelf herkent. Wanneer een kind deze vraag beantwoordt met een persoonlijk verhaal, geeft dat volgens Klein (2005) aan hoezeer hij zich betrokken voelde bij het hoofdpersoon en het thema. Uit zo'n antwoord blijkt dat het kind tijdens het stuk iets over zichzelf heeft geleerd. Dit geeft aan dat hij een esthetische ervaring heeft gehad, om met Boorsma (2006) te spreken: zijn wereldbeeld is verbreed.

1.5 Conclusie

Als conclusie van deze paragraaf en het antwoord op de deelvraag: 'Welke factoren beïnvloeden het ontstaan van een esthetische ervaring bij kinderen van 4-12 jaar?' kan ik twee factoren noemen die invloed hebben op de perceptie van kinderen op jeugdtheatervoorstellingen:

- De mate waarin hun verbeeldingsvermogen wordt aangesproken.
- De mate waarin kinderen zelf betekenis geven aan de inhoud van het stuk en zich identificeren met de personages en de situaties.

Beide factoren zijn voor een groot deel afhankelijk van de leeftijd van het kind in verband met de ontwikkeling die kinderen doormaken. Jonge kinderen leggen minder- en andere verbanden dan oudere kinderen. Daarnaast heeft de mate waarin het kind aan theatervoorstellingen gewend is invloed op de esthetische ervaring. Hoe vaker het kind wordt geconfronteerd met nieuwe dramatische situaties, hoe makkelijker de verbeeldingskracht ingezet wordt en hoe makkelijker het kind betekenis geeft aan deze onbekende situaties.

Om verbeeldingskracht en identificatie met personages op te wekken, moeten kinderen zich herkennen in situaties of personages. Daarnaast blijven zij geïnteresseerd wanneer er ook nieuwe, onbekende situaties voorkomen. Een voorstelling moet genoeg vernieuwende concepten bevatten om de aandacht te trekken, maar niet te moeilijk, te hoogdravend of te vernieuwend zijn. Wanneer dit gebeurt zal het verbeeldingsvermogen niet worden aangesproken en gaan kinderen zich vervelen, hierdoor verlaagt de concentratie en wordt er geen moeite meer gedaan om de voorstelling te begrijpen.

Volgens Boorsma (2006) en Klein (2005) kunnen we een esthetische ervaring bij kinderen herkennen wanneer zij de metaforen, thema's en moraal in een theatervoorstelling erkennen en kunnen uitleggen door ze te betrekken op zichzelf en hun eigen samenleving.

2. WELKE FACTOREN VERSTERKEN DE ESTHETISCHE ERVARING?

In de vorige paragraaf blijken een aantal factoren in jeugdtheater invloed te hebben op de perceptie van kinderen. Dat kinderen uitgedaagd moeten worden om geïnteresseerd te blijven kijken en nieuwe situaties te ontdekken klinkt logisch, maar wil dat ook zeggen dat zij een esthetische ervaring meemaken? Volgens de definitie die ik stelde in de begripsbepaling is dat niet alles:

*Een esthetische ervaring is een ervaring waarbij de toeschouwer door het bekijken van een kunstwerk (in dit geval podiumkunst) **emotioneel** wordt geraakt. De toeschouwer gebruikt zijn **verbeeldingskracht**, **identificeert** zichzelf met de personages en wordt **meegenomen** in het voorgestelde. Daarbij geeft de toeschouwer zelf **betekenis** aan datgene wat wordt voorgesteld. Wanneer de esthetische ervaring intens genoeg is, zal de toeschouwer zich zodanig met het voorgestelde identificeren dat zijn persoonlijke **wereldbeeld** hierdoor **verandert**.*

Deze definitie is gevormd naar de visies van Boorsma (2006), Goldman (2001), Johanson & Glow (2011), Klein (2005) en McCaslin (2005). Hieruit blijkt dat alléén verbeeldingskracht of een persoonlijke verbinding niet leidt tot een esthetische ervaring, maar dat deze juist ontstaat door de combinatie van alle verschillende factoren. Om deze deelvraag te beantwoorden, werk ik twee factoren uit: 'emotionele reactie' en 'active discovery' (Beardsley, 1982).

2.1 Emotionele reactie

Alle bovenstaande auteurs beschrijven dat toeschouwers emotioneel geraakt moeten worden om een esthetische ervaring te stimuleren. Welk soort emotionele reactie wordt hier bedoeld? Bepaalt de mate van emotioneel geraakt zijn de diepte van de esthetische ervaring?

Terugkijkend op de geschiedenis van het begrip 'esthetisch' constateert Goldman (2001) dat Kant (1787) dit zag als een positieve beleving. Goldman (2001) beschrijft dat een esthetische ervaring volgens Kant (1787) "mooi, plezierig, schoon" moet zijn en dat de toeschouwer zich bovendien "compleet" moet voelen in aanwezigheid van het kunstwerk. Goldman voegt hieraan toe dat Kant nadruk legt op de betekenis die de toeschouwer geeft aan het kunstwerk als hij het 'live' aanschouwt. Goldman (2001) stelt dat hier ook een emotionele reactie meespeelt en dat de esthetische ervaring juist ontstaat door de combinatie van de fysieke aanwezigheid (van kunstwerk en toeschouwer), de mentale- en de emotionele reactie. Dit is het gevoel van 'compleet zijn'.

Goldman (2001) beschrijft dat Dickie en Zemach kritiek leverden op de 'schone' esthetische ervaring. Zij vragen zich af of een ervaring ooit "compleet" is. Zemach (1997), filosoof en professor in Jerusalem, beschrijft de ervaring van een kunstwerk als het effect dat het op de toeschouwer heeft. Eenzelfde kunstwerk kan de ene toeschouwer opvrolijken, de ander kalmeren. Goldman (2001) schrijft dat Zemach stelt dat er ook negatieve esthetische ervaringen bestaan zoals lelijkheid, somberheid etc. Dit standpunt verbreedt de definitie van een esthetische ervaring.

Goldman concludeert dat het doel van kunst niet alleen plezier is, maar dat de volledige ervaring wel plezier en verlichting biedt. Hij stelt dat grote kunst het intellect uitdaagt en onze perceptuele en emotionele capaciteiten activeert (Goldman, 2001). Goldman bevestigt hiermee dat de esthetische ervaring een combinatie van factoren is die bij de toeschouwer gelijktijdig spelen, het gaat om intellect, perceptie en emotie tegelijkertijd. De esthetische ervaring draait dus niet om de mate waarin de toeschouwer emotioneel wordt, maar om de wijze waarop intellect en emotie gelijktijdig worden aangesproken.

2.2 Active discovery

Klein (2005), McCaslin (2005) en Johanson & Glow (2011) geven allemaal aan dat het publiek zich moet kunnen identificeren met personages om betekenis te geven aan het stuk. Goldman (2001) en Boorsma (2006) gaan hierin verder, volgens hen vindt een esthetische ervaring pas plaats wanneer de toeschouwer actief kennismaakt met een ander wereldbeeld, waardoor zijn eigen wereldbeeld in

meer of mindere mate verandert. Dit betekent niet dat de toeschouwer een totaal ander standpunt inneemt, het gaat erom dat hij kennismaakt met andere ideeën, situaties en personages dan zijn eigen omgeving aanbiedt. Volgens Boorsma (2006) bereiken toeschouwers deze intense esthetische ervaring door actief mee te denken tijdens de voorstelling. De toeschouwer moet mentaal aan het werk om de voorstelling en personages te begrijpen. Boorsma (2006) ziet de esthetische ervaring als een beloning voor de toeschouwer die het kunstwerk afmaakt. Zij stelt dat een kunstwerk (of voorstelling) niet wordt gemaakt vóór de toeschouwer maar in samenwerking mét de toeschouwer. Het publiek heeft dus een actieve, mentale functie in het maakproces. Boorsma gebruikt de theorie van Beardsley (1982) om haar definitie te ondersteunen. Beardsley stelt dat 'active discovery' één van de belangrijkste voorwaarden is om een esthetische ervaring te bereiken. 'Active discovery' is het gevoel waarbij de geest actief werkt om de samenhang tussen een aantal tegenstijdige stimuli te vinden (Beardsley, 1982).

Boorsma (2006) benadrukt dat er altijd een kans bestaat dat de toeschouwer geen moeite doet om betekenis te geven aan het theaterstuk. In dat geval zal deze toeschouwer geen esthetische ervaring ondergaan. Ervanuit gaande dat er niets mis is met de voorstelling kan dit volgens Boorsma gebeuren wanneer de toeschouwer niet deskundig genoeg is of geen moeite wil doen om een betekenis te zoeken in wat hij aanschouwt. Om een theatervoorstelling te begrijpen moet een toeschouwer dus een actieve houding aannemen en bereid zijn om iets te leren.

Klein (2005) beschrijft dat wanneer kinderen de boodschap in een voorstelling te makkelijk herkennen, dit komt doordat ze die situaties al eens hebben ervaren. Doordat de situatie zo herkenbaar is, worden kinderen niet uitgedaagd om actief te denken en verdwijnt de concentratie. Om kinderen te boeien moet de voorstelling onbekende elementen bevatten. Juist wanneer de voorstelling nieuwe ideeën toont, laat deze kinderen kennismaken met een ander wereldbeeld. Zo'n 'moeilijke' voorstelling is voor kinderen interessanter en vereist meer mentale inspanning (Klein, 2005). Dit sluit aan op de visie van Boorsma (2006) en Beardsley (1982) over 'active discovery'.

2.3 Conclusie

Om een esthetische ervaring te veroorzaken bij kinderen van 4-12 jaar, is het nodig om niet alleen een mentale- maar ook een emotionele reactie op te roepen. Wanneer er met de voorstelling een emotionele reactie, welke dan ook, wordt opgeroepen, betekent dit dat kinderen zich aangesproken voelen en zich met de voorstelling verbinden. Deze reactie hoeft niet positief te zijn. Naast plezier kunnen herkenbare gevoelens als verdriet en woede een esthetische ervaring versterken.

Uit de verschillende definities blijkt dat het juist deze combinatie van mentale, fysieke en emotionele reacties is die de esthetische ervaring opwekt. De esthetische ervaring zal versterkt worden wanneer kinderen emotioneel geraakt worden en tegelijkertijd actief mee moeten denken om de voorstelling te begrijpen. Het ingewikkelde hieraan is dat de voorstelling voor kinderen uitdagende, vernieuwende concepten moet bevatten, maar ook herkenbaar moet zijn zodat zij zich kunnen identificeren met de personages en situaties. Om de actieve deelname te stimuleren is het belangrijk dat kinderen naar het theater gaan in de wetenschap dat zij iets kunnen leren, hier ligt naar mijn idee een taak voor de leerkracht waar ik in de volgende paragraaf op in ga.

3. HOE KUNNEN JEUGDTHEATERMAKERS EN LEERKRACHTEN DE ESTHETISCHE ERVARING VAN KINDEREN INTENSIVEREN?

Nu ik heb beschreven hoe een esthetische ervaring bij kinderen van 4-12 jaar ontstaat en welke factoren deze ervaring versterken, onderzoek ik hoe jeugdtheatermakers en leerkrachten de esthetische ervaring bij kinderen kunnen stimuleren.

3.1 Jeugdtheatermakers

Klein (2005) meent dat weinig jeugdtheaterproducenten zich bezighouden met de esthetische verwerking van hun publiek. Volgens haar selecteren theatermakers hun teksten op verkoopbaarheid, budget en het curriculum. Klein (2005) vindt dat kinderen zelf zeggenschap moeten hebben over de inhoud van jeugdtheater en dat hun belangen leidend moeten zijn. Klein (2005) is ervan overtuigd dat we generaties toeschouwers creëren die theater zien als een onbegrijpelijk abstract medium voor schoolreisjes.

Uit het onderzoek van Johanson & Glow (2011) blijkt daarentegen dat de geïnterviewde jeugdtheatermakers kinderen als een uitdagend publiek zien. Zij beschrijven dat de aanwezigheid van kinderen in het theater opwindend en uitwisseling brengt, dat hun acteurs geïnteresseerd zijn in het jonge publiek. De door Johanson & Glow (2011) geïnterviewde theaterbedrijven hebben bewust een verschuiving gemaakt van voorstellingen waarmee kinderen worden opgevoed tot 'goede theaterliefhebbers', naar voorstellingen waarbij kinderen als een volwaardig publiek worden gezien, met een eigen smaak en interesses. Anders gezegd: eerder waren voorstellingen voor kinderen 'vereenvoudigde stukken voor volwassenen', waarbij kinderen leerden om rustig te blijven zitten en zich te concentreren. Nu wordt er voor kinderen nieuw repertoire geschreven waarbij theatermakers ingaan op de interesses en actieve deelname van hun jonge publiek.

Johanson (2010) beschrijft in een ander onderzoek dat deze verschuiving niet alleen in het jeugdtheater heeft plaatsgevonden, maar ook in andere kunstvormen waarin kunstenaars werken met kinderpúblik. Johanson (2010) noemt dat er een internationale cross-art beweging gaande is waarin de prioriteit ligt bij de actieve betrokkenheid van kinderen, i.p.v. de toekomstige betrokkenheid van volwassenen.

Volgens Klein (2005) bestaat er geen artistieke formule waarmee producties voor ieder individu betekenisvol zijn, maar theatermakers kunnen wel aansluiten bij de ontwikkeling van kinderen. Klein (2005, p.48) beschrijft dat jonge kinderen "flashbacks" en "dromen" op het toneel als onsaamhangend ervaren, dit omdat zij nog geen verbanden kunnen leggen tussen verschillende verhaallijnen binnen één stuk. Oudere kinderen kunnen elementen als de flashback, satire en ironie in een stuk wel herkennen. Er wordt vaak aangenomen dat theater voor kinderen snel en flitsend moet zijn om de aandacht te houden, het tegengestelde is waar volgens Klein (2005). Voor de jongste kinderen moet het tempo laag genoeg liggen om zelf verbanden te leggen tussen oorzaak en gevolg op het toneel. Geef kinderen de tijd om het verband te beseffen, zo blijven zij actief betrokken bij de voorstelling. Door te onderzoeken welke theatrale vormen bij de ontwikkeling van het publiek passen, kan men de reacties van het publiek voorspellen. Jeugdtheatermakers kunnen zo keuzes maken om bewust met het jonge publiek te communiceren.

Klein (2005) beschrijft een valkuil voor tekstschrijvers die het verbeeldingsvermogen van kinderen te laag inschatten. Zij dreigen te veel uit te willen leggen, waardoor de tekst beledend wordt. Als tekst te eenvoudig is, zullen kinderen terugvallen in het passief toeschouwen en geen verbanden leggen tussen de tekst en de dramatische acties op het toneel. Daarbij verhoogt het niveau van mentale inspanning wanneer de boodschap van de voorstelling voor leerlingen persoonlijk relevant is. Zo leren kinderen nieuwe begrippen, die zij kunnen integreren in hun bestaande kennis.

3.2 Leerkrachten

Klein (2005) beschrijft de uitkomsten van een onderzoek door Alan M. Rubin, waaruit blijkt dat de reden van een theaterbezoek, invloed heeft op de manier waarop een toeschouwer kijkt. Klein

beschrijft drie soorten toeschouwers: mensen die uit gewoonte, ter ontspanning kijken; mensen die kijken om iets te leren en als laatste mensen die 'verplicht', door toedoen van een ander (bijvoorbeeld school of ouders) worden meegenomen naar het theater: "*kidnapped school audiences*". Kinderen van 4 tot 12 jaar vallen in deze laatste groep, zij komen niet uit zichzelf maar onder begeleiding van leerkrachten (of ouders) naar het theater.

Klein benadrukt dat een groot deel van de betekenis die toeschouwers aan een voorstelling geven, voortkomt uit hun motivatie om naar het theater te gaan. Doordat kinderen een voorstelling niet zelf kiezen, is de verwachting binnen de groep divers. Sommige leerlingen verwachten iets te leren, anderen zijn blij dat ze niet naar school hoeven en zien het theater als een gezellig uitje. Daarbij zijn niet alle kinderen van huis uit gewend om naar het theater te gaan, terwijl sommigen het van jongs af aan bezoeken. Klein (2005) beschrijft dat de verwachting die de leerkracht uitspreekt over de voorstelling invloed heeft op de kijkhouding van de kinderen.

Volgens Klein (2005) kan de leerkracht de actieve kijkhouding, waar Boorsma (2006) en Beardsley (1982) de nadruk opleggen, stimuleren door het theaterbezoek in te leiden. Wanneer de leerkracht enthousiast over het stuk vertelt en de leerlingen nieuwsgierig weet te maken, zullen zij actief meedenken en betekenis geven aan het stuk, dit versterkt de esthetische ervaring. Wanneer de leerkracht echter het hele verhaal verklapt en alle spanning wegneemt, heeft dit een negatieve uitwerking. Als leerlingen tijdens de voorstelling het gevoel hebben dat zij het verhaal al kennen wordt hun mentale inspanning juist lager. Klein (2005) beschrijft dat wanneer leerlingen te passief naar een voorstelling kijken, de hersenen automatisch alleen herkenbare informatie opnemen en onbekende elementen negeren. Op deze manier maken zij geen kennis met nieuwe situaties en zal hun wereldbeeld niet veranderen. Dit betekent volgens Boorsma (2006) en Goldman (2001) dat er geen esthetische ervaring kan plaatsvinden.

3.3 Conclusie

Jeugdtheatermakers en leerkrachten kunnen de esthetische ervaring bij kinderen van 4-12 jaar op verschillende manieren stimuleren. Jeugdtheatermakers kunnen in hun maakproces aansluiten bij de (sociaal-emotionele) ontwikkeling van de kinderen in het publiek. Een voorstelling voor kleuters bevat andere elementen en thema's dan een voorstelling voor kinderen vanaf 10 jaar. Zo moet het onderwerp van de voorstelling voor de doelgroep herkenbaar zijn, maar niet uitgekauwd. Theatermakers kunnen onderwerpen vanuit een nieuw perspectief laten zien door situaties of personages weer te geven die verder van de kinderen af staan. Makers moeten er hierbij voor zorgen dat kinderen zich met (een deel van) de personages kunnen verbinden waardoor zij via deze herkenbare personages nieuwe situaties of visies kunnen ontdekken. Daarbij moet het tekstgebruik in een jeugdtheatervoorstelling de boodschap niet uitleggen, maar ruimte geven voor de eigen interpretatie van het publiek.

Leerkrachten hebben een belangrijke rol in de voorbereiding op het theaterbezoek. Volgens Klein (2005) moet de leerkracht proberen de gulden middenweg te vinden in de aankondiging van het theaterbezoek. De leerkracht moet leerlingen nieuwsgierig maken om actief naar de betekenis van de voorstelling te zoeken, maar niet alles verklappen. Naar mijn idee is dit een ingewikkelde taak waar leerkrachten alleen bedreven in kunnen worden door hun persoonlijke interesse aan te boren en verschillende werkwijzen uit te proberen. Teruggrijpend op paragraaf 1.4 kunnen leerkrachten ook wat betekenen in de verwerking van de theatervoorstelling door een nagesprek met de leerlingen aan te gaan. Hierin is het volgens Klein (2005) belangrijk dat leerkrachten geen onoverzichtelijke vragen stellen zoals 'waar ging het over?', maar open vragen die ruimte geven voor de eigen interpretatie van kinderen ('wat heeft de hoofdpersoon volgens jou geleerd?').

4. CONCLUSIE & AANBEVELINGEN

In de inleiding van dit literatuuronderzoek merkte ik op dat kinderen meestal niet kunnen verwoorden of zij tijdens een jeugdtheatervoorstelling een esthetische ervaring hebben gehad. Daarbij weten jeugdtheatermakers en leerkrachten vaak niet hoe zij een esthetische ervaring bij het jonge publiek kunnen stimuleren. Als educatief medewerker wil ik hen hierover kunnen adviseren, dit leidde tot de onderzoeksvraag van dit literatuuronderzoek:

Hoe komt bij kinderen van 4 tot 12 jaar een esthetische ervaring tot stand tijdens het kijken naar een jeugdtheatervoorstelling en hoe kunnen jeugdtheatermakers en leerkrachten deze ervaring intensiveren?

In de eerste twee deelvragen onderzocht ik welke factoren in een jeugdtheatervoorstelling invloed hebben op de esthetische ervaring van kinderen en welke factoren de esthetische ervaring stimuleren. Vanuit deze twee paragrafen kan ik in drie punten antwoord geven op de vraag: 'Hoe komt bij kinderen van 4 tot 12 jaar een esthetische ervaring tot stand tijdens het kijken naar een jeugdtheatervoorstelling?'

- De esthetische ervaring ontstaat alleen wanneer een combinatie van mentale, fysieke en emotionele reacties optreedt. Kinderen moeten dus zowel mentaal, als fysiek en emotioneel worden uitgedaagd om zich mee te laten voeren door de voorstelling.
- Om een esthetische ervaring te doen ontstaan moet een jeugdtheatervoorstelling genoeg herkenbare elementen bevatten waarmee kinderen zich kunnen identificeren. Zo zal de verbeeldingskracht worden geactiveerd, waardoor kinderen makkelijker in het stuk worden meegenomen en openstaan voor emoties die het stuk oproept.
- De voorstelling moet genoeg vernieuwende concepten bevatten, zodat actieve mentale deelname gestimuleerd wordt. Wanneer kinderen zelf actief betekenis geven aan de inhoud van het stuk leggen zij verbanden met nieuwe concepten, hierdoor kan hun wereldbeeld veranderen.

Ondanks kritiek die wordt gegeven op artistieke ontwikkelingsmodellen zijn deze modellen voor jeugdtheatermakers goede richtlijnen om in te schatten of een voorstelling voor kinderen in een bepaalde leeftijdscategorie geschikt is. Hierbij moet men in gedachten houden dat een model nooit voor ieder individu geldt. Naast leeftijd speelt ook voorbereiding en persoonlijke ervaring met theater een grote rol in het begrip dat kinderen van theater hebben. Als antwoord op het tweede deel van de onderzoeksvraag 'Hoe kunnen jeugdtheatermakers en leerkrachten deze ervaring intensiveren?', geef ik een aantal aanbevelingen:

- Jeugdtheatermakers moeten aansluiten bij de ontwikkeling van het kinderpúblic. Deze aansluiting kan op verschillende gebieden plaatsvinden, bijv. in thema, werkvormen of personages.
- Onderwerpen in voorstellingen moeten herkenbaar zijn, maar niet uitgekauwd. Theatermakers kunnen onderwerpen bijv. vanuit een nieuw perspectief laten zien, door situaties of personages te gebruiken die verder van de kinderen af staan.
- Kinderen moeten zich met (een deel van) de personages kunnen verbinden, hierdoor kunnen zij via deze herkenbare personages nieuwe situaties of visies ontdekken.
- Tekstgebruik in een jeugdtheatervoorstelling moet de boodschap niet uitleggen, maar ruimte geven voor de eigen interpretatie van het publiek.
- Leerkrachten kunnen leerlingen voorbereiden op de voorstelling door hun interesse te wekken. Zo gaan kinderen tijdens de voorstelling actief op zoek naar de betekenis ervan. Hierbij moeten leerkrachten echter niet het hele verhaal verklappen, dit werkt averechts.
- Leerkrachten zouden in de nabespreking open vragen moeten stellen die ruimte geven voor de eigen interpretatie van kinderen.

5. DISCUSSIE

Met de aanbevelingen kunnen educatief medewerkers, jeugdtheatermakers en leerkrachten ondersteunen in het stimuleren van de esthetische ervaring bij kinderen. Hoewel ik in dit literatuuronderzoek een duidelijk beeld heb gekregen van de esthetische ervaring, blijft het maken van theater voor kinderen een kwestie van intuïtie. Artistieke ontwikkelingsmodellen geven wel een goede indicatie van de doelgroep, maar zijn niet geldig voor ieder individu. Naast de geformuleerde aanbevelingen zal ik theatermakers dan ook altijd stimuleren om hun ideeën in de klas uit te proberen en tijdens het maakproces voortdurend in contact te blijven met de doelgroep. Dit is de enige manier waarop we echt kunnen ontdekken of thema's, personages en concepten interessant zijn voor de doelgroep. Daarbij is het belangrijk om nauwkeurig te kiezen welke vragen we hierover stellen. De vragen moeten open zijn en de interpretatie van de kinderen zelf bloot leggen.

Naar aanleiding van dit onderzoek kan ik leerkrachten stimuleren om rond het theaterbezoek gesprekken met de kinderen aan te gaan. Daarbij zou ik richtlijnen voor open vragen op kunnen stellen, die gericht zijn op verbeeldingskracht, identificatie en nieuwe wereldbeelden. Ik zou leerkrachten willen stimuleren om hun eigen interesse in het onderwerp over te brengen op de kinderen. Uit dit onderzoek blijkt dat wanneer de leerkracht enthousiast is, de kinderen deze houding overnemen en actief deelnemen aan de voorstelling.

In de huidige literatuur zijn weinig empirische onderzoeken over theaterreceptie van kinderen te vinden. Als vervolg op dit literatuuronderzoek zou ik een dergelijk onderzoek willen uitvoeren. Dit onderzoek zou kunnen gaan over de vraagstelling waarmee leerkrachten een gesprek over theaterreceptie met kinderen aan kunnen gaan.

LITERATUUR

ASSITEJ (2015). International Association of Theatre for Children and Young People. Verkregen op 12 december 2015 van <http://www.assitej-international.org/en/>

Austin, E. W. (2001). Effects of family communication on children's interpretation of television. *Television and the American family*, 2, 377-396.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media psychology*, 3(3), 265-299.

Beardsley, M. C. (1982). *The aesthetic point of view: Selected essays*. London: Cornell University Press

Boerner, S., Jobst, J., & Wiemann, M. (2010). Exploring the theatrical experience: Results from an empirical investigation. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(3), 173.

Boorsma, M. (2006). A strategic logic for arts marketing: Integrating customer value and artistic objectives. *International Journal of Cultural Policy*, 12(1), 73-92, doi: 10.1080/10286630600613333

Breeuwsma, G. (2005). Pleidooi voor doelmatigheid zonder doel. *Cultuur + Educatie*, 14, 36-51. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Brosius, P. C. (2001). Can Theatre+ Young People= Social Change?. *Theatre*, 31, 74-75.

Brown, A. S., & Novak, J. L. (2007). *Assessing the intrinsic impacts of a live performance*. San Francisco, CA: WolfBrown.

Cultureel woordenboek (2015). Jeugdtheater. Verkregen op 12 december 2015 van <http://www.cultureelwoordenboek.nl/index.php?lem=7734>

Empowering Theatre for Young Audiences USA (2015). Mission. *About: Mission & History*. Verkregen op 12 december 2015 van <http://assitej-usa.org/about/mission-history/>

Goldberg, M. (1974). *Children's theatre: A philosophy and a method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Goldman, A. (2001) 'The aesthetic'. In B. Gaut & D. McIver Lopes (Ed.), *The Routledge Companion to Aesthetics* (pp. 181-192). London/New York: Routledge.

Haanstra, F. (2005). Onderzoek naar stadia in het maken van en kijken naar kunst. *Cultuur + Educatie*, 14, 6-10. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Johanson, K. (2010). Culture for or by the child? 'Children's culture' and cultural policy. *Poetics*, 38(4), 386-401.

Johanson, K., & Glow, H. (2011). Being and becoming: children as audiences. *New Theatre Quarterly*, 27(01), 60-70. doi:10.1017/S0266464X11000054

Kant, I. (1987) *Critique of Judgment*, trans. W. S. Pluhar, Indianapolis: Hackett.

Klein, J. (2005). From children's perspectives: A model of aesthetic processing in theatre. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 40-57, doi: 10.1353/jae.2005.0041

Koopman, C. (2005). Stadia in de muzikale en artistieke ontwikkeling. *Cultuur + Educatie*, 14, 18-35. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

McCaslin, N. (2005). Seeking the aesthetic in creative drama and theatre for young audiences. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 12-19.

Omasta, M. (2011). Artist Intention and Audience Reception in Theatre for Young Audiences. *Youth Theatre Journal*, 25(1), 32-50.

Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

Theatre for Young Audiences UK (2015). High quality theatre experience for everyone. *About us*. Verkregen op 12 december 2015 van <http://tya-uk.org/about-us/>

Van Meel-Jansen, A. (1998) *Veelzijdig zien: het pentagram model van kunstwaardering*. Leiden: Rijksuniversiteit.

Zemach, E. (1997) *Real Beauty*, University Park: Pennsylvania State University Press.