

Doen alsof, zoals het was

Een literatuuronderzoek over museumtheater en erfgoed



Literatuuronderzoek Marijke Westerveen
Master Kunsteducatie
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten
Begeleider: Talita Groenendijk
Mei 2016

§ 1. Inleiding

Anno 2015 bestaat een museumbezoek allang niet meer alleen uit kunstwerken bekijken. Wie behoefte heeft aan een spraakmakende rondleiding of spannende game wordt op zijn wenken bediend. Musea trekken van alles uit de kast om de bezoeker een onvergetelijke ervaring te bezorgen. Natuurlijk staat een expositie of vaste collectie nog steeds centraal, maar om deze inhoud te versterken of te verdiepen wordt daar omheen vaak nog een actief educatief programma ontworpen. De vorm van deze programma's is zeer divers. Zo biedt het ene programma de mogelijkheid om zelf te werken in de stijl van een kunstenaar, terwijl een ander programma door middel van een theatervoorstelling de vaderlandse geschiedenis uit de doeken doet. De eeuwenoude uitdrukking 'ter leering ende vermaeck' zou in die zin helemaal niet zo misstaan in een tegenwoordige museumbrochure; tijdens een vermakelijk programma leert de bezoeker meer over het onderwerp.

Zelf werk ik in het Rijksmuseum als actrice/rondleider. Ik ben betrokken bij verschillende educatieve programma's waarin theater een belangrijke rol speelt. Een van die programma's heet Jij & de Gouden Eeuw en heeft zowel een versie voor families als ook een versie voor scholen in het basis en voortgezet onderwijs. Bij alle versies ligt de nadruk op personen, gebeurtenissen en voorwerpen die te maken hebben met onze vaderlandse geschiedenis, ons erfgoed. Door middel van onder andere een theatervoorstelling over drie onderwerpen (Rembrandt/de Nachtwacht, Hugo de Groot/de boekenkist en de overleving op Nova Zembla/ Willem Barentz en zijn bemanning) maken de bezoekers kennis met dit erfgoed. Op verschillende niveaus (een voorstelling, een attractie en een rondleiding) worden zij stap voor stap ondergedompeld in het verleden. In het geval van het familieprogramma is hieraan deelnemen natuurlijk op vrijwillige basis. Bij de onderwijsprogramma's wordt er ook een verbinding gezocht met dat wat er in de klas behandeld wordt. Op deze manier wil het programma aansluiten op wat leerlingen moeten weten over de Gouden Eeuw. In het programma voor leerlingen uit het voortgezet onderwijs wordt er aan het eind zelfs een interactieve quiz afgenomen om te testen wat zij hebben onthouden tijdens de voorstelling, de attractie en de rondleiding.

Eigenlijk wordt in de quiz de onderliggende vraag gesteld: heeft dit programma, met theaterelementen, ervoor gezorgd dat de leerlingen voldoende kennis hebben opgedaan over de geschiedenis? Anders gezegd: hebben zij door theater meer geleerd over erfgoed?

In het verleden zijn er in het buitenland een aantal onderzoeken gedaan naar het gebruik van theater(elementen) in musea of erfgoedinstellingen. Zo staat in het *Performing, Learning and Heritage Report* (Jackson & Kidd, 2008) het gelijknamige onderzoek beschreven dat tussen 2005 en 2008 werd gehouden en waar 377 mensen aan hebben deelgenomen. De interviews die met de deelnemers werden afgenomen gingen in op de vraag in hoeverre de theatrale rondleiding in een museum of erfgoedinstelling indruk had gemaakt op de bezoeker. Hadden zij door de theatrale elementen meer onthouden van hun bezoek? Deze deelnemers werden tot zeker een jaar na hun bezoek hier over nog ondervraagd. In dit literatuuronderzoek zullen de uitkomsten van dit empirische onderzoek naar voren komen, evenals andere onderzoeken over museumtheater. Gezamenlijk zullen zij antwoord geven op de volgende onderzoeksvraag:

Op welke manier, in hoeverre en waarom kan museumtheater bijdragen aan het leren over erfgoed bij leerlingen van het basis- en voortgezet onderwijs?

Om tot een antwoord te komen onderzoek ik de volgende deelvragen:

1. Op welke manier kan museumtheater bijdragen aan het leren over erfgoed bij leerlingen van het basis- en voortgezet onderwijs?
2. In hoeverre kan museumtheater bijdragen aan het leren over erfgoed bij leerlingen van het basis- en voortgezet onderwijs?
3. Waarom kan museumtheater bijdragen aan het leren over erfgoed bij leerlingen van het basis- en voortgezet onderwijs?

Ik kies voor leerlingen uit het basis- en voortgezet onderwijs omdat er in de artikelen en onderzoeken die ik gebruik, zowel over leerlingen in het basisonderwijs (Jackson, 2000; Jackson & Rees Healy, 2005; Jackson & Kidd, 2008; Hughes, 2010) als over leerlingen in het middelbaar onderwijs wordt geschreven. (Jackson, 2000; Jackson & Kidd, 2008; Hughes, 2010) Omdat er niet altijd expliciet wordt geschreven over de twee onderwijstypen of de verschillende leeftijden wil ik het onderzoek breed benaderen en zal ik, wanneer het een algemene bevinding is, spreken over ‘leerling’ of ‘leerlingen’.

Daarnaast geef ik naast mijn werkzaamheden in het Rijksmuseum ook les op een middelbare school. Ik sta dus dagelijks in contact met leerlingen van verschillende leeftijden en ben daarom benieuwd naar de uitkomsten van dit onderzoek en hoop dat de uitkomsten bruikbaar zijn voor mijn eigen praktijk.

§ 2. Begripsbepaling

In deze paragraaf worden de volgende begrippen uit de onderzoeksvraag nader toegelicht: museumtheater en erfgoed.

Museumtheater

Het begrip museumtheater is afkomstig uit het Engels. In het Nederlands wordt het begrip niet of nauwelijks gebruikt. Omdat de definities in de Engelse artikelen mijns inziens wel een alles omvattende uitleg over het begrip geven, combineer ik de definities en vertaal het in eigen woorden. Volgens Bridal (2004) bevat museumtheater een educatief element, draagt het bij aan de missie van het betreffende instituut, streeft het naar hoge artistieke kwaliteit door met professionals te werken en zijn de uitvoeringen veelal korter en interactiever dan reguliere theatervoorstellingen.

Jackson & Rees Healy (2005) zien museumtheater vooral als middel om kennis en begrip, in de context van museumeducatie, over te brengen.

In eigen woorden wordt de combinatie van deze twee definities: museumtheater is een vorm van theater (en/of theatrale technieken) die educatie over de collectie van het museum als doel heeft. De voorstellingen of vertellingen, die van hoge artistieke kwaliteit zijn en worden uitgevoerd door professionele acteurs, hebben als doel kennis en begrip over te brengen bij de bezoeker.

Erfgoed

Ook bij het begrip erfgoed combineer ik twee definities voor mijn onderzoek. Temeer omdat de artikelen die ik zal aanhalen ook uitgaan van een breed begrip van erfgoed, gezien het gebruik van theatrale middelen.

Volgens Grever & van Boxtel (2014) wordt er in eerste instantie onder erfgoed verstaan: materiële en immateriële sporen van het verleden. Door de toenemende populariteit van erfgoed en het aannemen van de *Convention Concerning the Protection of World Cultural and Natural Heritage* door UNESCO, is de betekenis van het toch al brede begrip erfgoed nog meer verruimd. Erfgoed lijkt nu alles te omvatten wat met het verleden te maken heeft: van kleine voorwerpen, kleding, gebouwen, monumenten, stadsdelen en landschappen tot verhalen, rituelen, symbolen en tradities.

Ook Jackson & Kidd (2008) benoemen deze voorbeelden in hun definitie van erfgoed in het *Performance, Learning and Heritage Report*. Zij voegen daar aan toe dat meer recente opvattingen over erfgoed echter niet zo veel te doen hebben met de materiële cultuur perse, maar juist meer aandacht vestigen op de (vele) verhalen die deze materialen ons als bron kunnen vertellen. De materialen zijn een startpunt, niet een doel op zich. Zo wordt erfgoed een proces van het doorgeven van en het ontvangen van herinneringen en niet alleen de voorwerpen zelf.

Ik hanteer dus de volgende definitie: erfgoed omvat materiële en immateriële sporen van het verleden zoals voorwerpen, gebouwen, verhalen en tradities. Daarbij is het doorgeven van de verhalen over de materiële sporen net zo belangrijk als het doorgeven van de materiële sporen zelf.

§ 3. Op welke manier kan museumtheater bijdragen aan het leren over erfgoed bij leerlingen van het basis- en voortgezet onderwijs?

Museumtheater wordt in vele vormen uitgevoerd en moet passen bij het museum of de erfgoedinstelling, het onderwerp of de locatie. Maar op welke manier wordt museumtheater effectief als het gaat over leren over erfgoed? In deze paragraaf wordt het onderzoek van Jackson (2000) behandeld, waarin de manier waarop museumtheater wordt ingezet wordt beschreven. Jackson (2000) onderzoekt twee erfgoedinstellingen waar museumtheater wordt gebruikt als vorm van educatie. Om een duidelijk beeld te krijgen van de gekozen vormen van museumtheater worden deze twee situaties omschreven. Ook zullen een aantal Engelse termen, die veel in het onderzoek van Jackson (2000) voorkomen, worden verduidelijkt.

Zo heeft Jackson (2000) het onder andere over *'Living History'* en *'First Person' interpretation*; termen die binnen museumtheater vaak met elkaar zijn verbonden, maar ook los van elkaar worden gebruikt. *'Living History'* wordt als een communicatietechniek gezien. Jackson (2000) omschrijft deze techniek als een manier waarop een historische context in zijn geheel kan worden vertegenwoordigd en geïnterpreteerd. Daarbij worden mensen en materiële cultuur in een omgeving geplaatst die hen ondersteunt in hun oorspronkelijkheid. Simpler gezegd wordt in het museum of de erfgoedinstelling een omgeving gecreëerd die op alle fronten voldoet aan het beeld van de historische setting. Vaak wordt hier door de aanwezige acteurs *'First Person' interpretation* ingezet, dit is volgens Jackson (2000) een van de meest interessante maar ook meest controversiële naoorlogse ontwikkeling in museumeducatie. Bij *'First Person' interpretation* wordt geprobeerd een situatie te creëren waarin het beleven van het verleden echt voelt voor de bezoekers. In combinatie met *'Living History'* is de acteur een soort tolk van het verleden. Hij interpreteert of legt de historische context uit, als zijnde een persoon uit de tijd die wordt gerepresenteerd. Zo krijgt de bezoeker informatie uit 'eerste hand', de interpretatie vanuit eerste persoon. De bezoeker krijgt door de *'First Person' interpretation* de ervaring er zelf bij te zijn, als het ware in contact te staan met de geschiedenis.

De reden waarom Jackson (2000) deze vorm van museumtheater ook controversieel noemt is dat het misleidend kan zijn. Het suggereert dat het mogelijk is om de waarheid te kennen over de werkelijkheid van het verleden. Jackson (2000, zoals beschreven in Giles, 1997) stelt dat veel curatoren en museumdocenten hun twijfels hebben over het creëren van fictieve personages uit het verleden. Wanneer deze personages een dialoog voeren, moet die begrijpelijk zijn voor de bezoekers uit de huidige tijd. Zo'n gevoerde dialoog zou daarom nooit representatief kunnen zijn. Ook zou er op die manier voorbij kunnen worden gegaan aan gevoeligheden uit het verleden die (nog) leven bij bepaalde doelgroepen. Om dit te ondervangen kiezen sommige musea en erfgoedinstellingen daarom ook wel voor *'Third Person' interpretation*. De acteur staat dan vaak wel in een kostuum uit de gerepresenteerde tijd maar speelt geen personage, eerder een verteller. Volgens Jackson (2000) creëert de acteur via deze methode afstand tot het verhaal. Ook is er meer ruimte voor uitleg en duiding van de tijd of cultuur die anders wellicht erg ontoegankelijk zou kunnen blijven voor de moderne bezoeker. Daarbij kan *'Third Person' interpretation* geschikt zijn als middel om bepaalde stereotypen die over culturen bestaan, te vermijden.

Ondanks bovengenoemde kritiek zijn er ook verschillende musea en erfgoedinstellingen die een groot vertrouwen in het gebruik van *'First Person' interpretation* en *'Living History'* hebben. Zo ook *Plimoth Plantation* in Massachusetts in de Verenigde Staten, een erfgoedinstelling die een beeld geeft van een dorp uit 1627. *Plimoth Plantation* ontvangt zowel individuele bezoekers als scholen. Jackson (2000) onderzocht hoe *'Living History'* en *'First Person' interpretation* hier werd ingezet. Bij de eerste stap die wordt gezet in het dorp waant de bezoeker zich in de 17^e eeuw. De gebouwen, de kleding, de werktuigen; alles is in stijl van die tijd. Tijdens de wandeling door het dorp ontmoeten bezoekers de bewoners. Dit zijn de acteurs die vanuit *'First Person' interpretation* handelen. Hun personage is fictief maar vooraf onderworpen aan een zeer uitgebreid onderzoek. Elk personage heeft een verhaal, een kader waar vanuit gespeeld wordt. Wanneer bezoekers passeren kan de acteur een monoloog beginnen over zijn leven of zijn werk en bestaat er de mogelijkheid om in gesprek te gaan met de acteur. Dit gesprek geeft de bezoeker de kans om meer details van het verhaal en het verleden te weten te komen. De situatie is vrijblijvend: het is aan de bezoeker of er meer informatie naar boven gehaald wordt.

Jackson (2000) merkt op dat het voor volwassenen nog wel eens moeilijk blijkt te zijn om in gesprek te gaan met de acteurs, terwijl leerlingen eigenlijk altijd bereid zijn om mee te doen. Leerlingen zijn op die manier actief betrokken bij het ervaren van het verleden en het vergaren van informatie over het erfgoed. De opzet van *'Living History'* en *'First Person' interpretation* in de *Plimoth Plantation* dragen bij aan het leren over haar geschiedenis, over haar erfgoed.

Jackson (2000) gaat ook langs bij the *Young National Trust Theatre* (YNTT) uit het Verenigd Koninkrijk om onderzoek te doen naar de gekozen vorm van museumtheater. De YNTT is een theatergezelschap dat vanuit the National Trust is opgericht om scholen in contact te laten komen met nationaal erfgoed. Zo is elk programma ingericht rondom een van de historische gebouwen die in het Verenigd Koninkrijk te vinden zijn. Alles wordt in het werk gesteld om het gevoel van de plek te integreren in het verhaal dat wordt verteld. De YNTT ontvangt voornamelijk leerlingen in de leeftijd van 9 tot 13 jaar. De leerlingen komen net als in *Plimoth Plantation* in aanraking met historische personages die echt lijken en ook de onderdompeling in de setting is van een zelfde soort kaliber (*'Living History'*).

Maar Jackson (2000) ziet ook duidelijke verschillen: het programma van YNTT is veel openlijker op theater gebaseerd. Het is ingesteld op een beperkt en besloten publiek van een bepaalde leeftijd die er voor een bepaalde tijd is. De programma's zijn bijna volledig in een script vastgelegd, met ruimte voor de leerlingen om actief deel te nemen aan de debatten. Het script werkt toe naar een climax waarin met hulp van de leerlingen een beslissing moet worden genomen over het onderwerp. Er is dus een duidelijk begin, midden en eind en de leerlingen zijn voorbereid op het feit dat zij betrokken worden in een verhaal. Maar vooral zijn ze voorbereid op het feit dat zij zelf een rol mee zullen spelen. De leerlingen worden daarom vooraf in groepen verdeeld. Elke groep staat voor een fictieve doelgroep die andere belangen en redenen heeft om voor of tegen de beslissing te zijn. In kostuum debatteren zij met elkaar en een actrice (die de rol speelt van een fictief personage uit die tijd, *'First Person' interpretation*) speelt mee, luistert naar alle partijen en komt uiteindelijk tot een besluit. Jackson (2000) stelt dat door deze actieve houding de leerlingen geen bezoekers of publiek zijn maar deelnemers. Door de voorbereiding hebben ze hun persoonlijke verhaal gecreëerd zodat er verbinding ontstaat met het onderwerp en de locatie. Die verbinding verkleint de afstand tussen de leerling en het onderwerp. De informatie die wordt opgedaan wordt daardoor 'behapbaar', haast tastbaar. Doordat leerlingen meespelen, meedenken of in gesprek gaan met een acteur kunnen zij steeds meer informatie vergaren. Het meespelen en de gesprekken stimuleren een actieve houding in het boven tafel krijgen van meer informatie, om deze vervolgens weer te kunnen verwerken in het spel of het gesprek.

Jackson (2000) waarschuwt aan het eind van het artikel dat er een gevaar kan schuilen in het tastbaar maken van het verleden. De neiging tot popularisering en 'lachen' om kleding, gedragingen en overtuigingen ligt op de loer. Toch is er vooral de overtuiging dat museumtheater, mits goed ingezet, de kracht bezit om bezoekers te verbinden met het verleden. Vooral *'First Person' interpretation* is volgens Jackson (2000) een uiterst geschikte vorm om een bezoeker te informeren (vanuit een monoloog of dialoog) en de mogelijkheid te geven om te leren over de geschiedenis (vanuit een interactief gesprek met de bezoeker).

Dat Jackson (2000) gefascineerd is door museumtheater blijkt uit de onderzoeken waar hij jaren later bij betrokken was. Jackson & Rees Leahy (2005) en Jackson & Kidd (2008) bestuderen daar verschillende musea en erfgoedinstellingen die werken met museumtheater. Al deze musea en erfgoedinstellingen gebruiken de vorm *'Living History'* (in openluchtmusea en historische gebouwen) of *'First Person' interpretation* in performances (voornamelijk in musea)

Die onderzoeken gaan echter vooral over het leeraspect van museumtheater en kunnen dus niet worden gebruikt om uitspraken te doen over op welke manier museumtheater bij kan dragen aan leren over erfgoed.

Concluderend kan worden gesteld dat Jackson (2000) met het geven van de voorbeelden van *'First Person'* en *'Living History'* vormen van museumtheater beschrijft die bijdragen aan het leren over erfgoed. De bezoeker wordt aangezet tot actieve deelname als het verleden dichtbij wordt gebracht. Het verleden wordt tastbaar door de fictieve personages en de (deels nagebouwde) omgeving en objecten. Omdat de bezoeker in staat wordt gesteld om in gesprek te gaan met de personages kan hij informatie vergaren, leren over 'hoe het was'.

'Third Person' Interpretation is minder uitgebreid uiteengezet, maar wordt ook als een geschikte vorm van museumtheater gezien en dan voornamelijk als manier om een bepaalde mate van afstand te behouden tot het erfgoed.

Interessant in dit artikel is dat er nadruk werd gelegd op bezoekers in het algemeen en leerlingen tussen 9 en 13 jaar oud. De beschreven vormen van museumtheater zorgden dat zij op een actieve manier leerden over erfgoed.

Jackson (2000) noemt geen andere specifieke leeftijdsgroepen binnen het basis- en voortgezet onderwijs. Hierdoor is het lastig te stellen dat de beschreven vormen van museumtheater voor alle leerlingen bijdragen aan het leren over erfgoed. Toch zou ik vanuit mijn ervaring als theaterdocent en actrice bij een museum durven zeggen dat dit waarschijnlijk wel het geval is. Leerlingen van de basisschool hebben dankzij hun grote belevingswereld vaak een open houding ten opzichte van theater en het 'alsof' gegeven. Een onderdompeling in de geschiedenis door middel van *'Living History'* of luisteren naar het verhaal van een historisch figuur (*'First Person' interpretation*) doet dus een appèl op die belevingswereld.

Voor middelbare scholieren ligt dit wellicht anders. Het 'doen alsof' ligt ingewikkelder omdat gène een grote rol speelt. *'Third Person' interpretation* zou dan een uitkomst kunnen bieden. De afstand die de acteur neemt tot het verhaal geeft de scholieren de mogelijkheid om er zelf ook met afstand naar te kijken. Omdat er bij deze vorm wel sprake is van interactie, kan de acteur de scholieren wel blijven betrekken bij het verhaal. Op die manier wordt de afstand dan niet dermate groot dat de scholieren afhaken en niets meer opnemen.

§ 4. In hoeverre kan museumtheater bijdragen aan het leren over erfgoed bij leerlingen van het basis- en voortgezet onderwijs?

Waar in de vorige paragraaf werd beschreven dat *'First Person' interpretation*, *'Third Person' interpretation* en *'Living History'* vormen van museumtheater zijn die bijdragen aan het leren over erfgoed, wordt in deze paragraaf aandacht besteed aan de mate waarin museumtheater kan bijdragen aan het leren over erfgoed. In hoeverre vindt er kennisoverdracht plaats die beklijft? En welke leeraspecten hebben hier mee te maken? Omdat in Nederland hier nog nauwelijks onderzoek naar is gedaan richt ik me in deze paragraaf voornamelijk op onderzoek uit Groot-Brittannië. Daar is tussen 2001 en 2008 een grootschalig onderzoek gedaan naar de effecten van museumtheater bij leerlingen van verschillende leeftijden (basisschool 6 tot 11 jaar en middelbare school 12 tot 16 jaar) maar ook bij families en individuele bezoekers. Hieronder zal eerst het onderzoek nader worden toegelicht om vervolgens de uitkomsten uiteen te zetten.

Het onderzoek is in drie fases uitgevoerd door onderzoekers van de universiteit van Manchester en uiteindelijk gebundeld in het rapport *Performance, Learning and Heritage* (Jackson & Kidd, 2008). In het onderzoek werden diverse musea gevolgd waar museumtheater als vorm werd gebruikt voor (permanente) exposities.

Fase I

De eerste fase was een klein opgezette pilot fase. Hierin werd een schoolklas (ongeveer 25 leerlingen in de leeftijd van 6,7 jaar,) gevolgd tijdens hun bezoek aan de *Tower of London*. In het museum werd de klas in twee groepen verdeeld: de ene groep kreeg een reguliere rondleiding, de andere groep kreeg een rondleiding waarbij een acteur in personage, passend bij het onderwerp, betrokken was. (*'First Person' Interpretation*) Walker was vooraf aanwezig bij de voorbereiding op het bezoek, waar het onderwerp klassikaal werd besproken. Na afloop van het bezoek kwam Walker twee keer terug om de leerlingen te interviewen over hun ervaring en de kennis die was blijven hangen. De eerste interviews werden vlak na het museumbezoek gehouden, de tweede interviews werden een maand later afgenomen. Opvallend was dat Walker (2001) merkte dat een maand na het bezoek aan het museum, de leerlingen die met de acteur waren mee geweest, nog veel hadden onthouden van het bezoek, zowel van de ervaring als de inhoud van de tour. Ook de manier van antwoorden op de vraag verschilde: volgens Walker (2001) gaven de leerlingen met de theaterervaring creatievere antwoorden op de vragen (wat zij hadden gezien, waar het over ging, wat de acteur had verteld) met meer gebruik van beeldtaal en emoties.

De omschrijving van dit onderzoek is zeer summier; harde feiten worden niet duidelijk omschreven waardoor het wat algemeen blijft. De waarde van de uitkomsten van dit onderzoek is daardoor niet goed in te schatten. Wellicht is dat ook een van de redenen dat er een vervolgonderzoek werd opgezet.

Fase II

Zoals gezegd was het pilotonderzoek te klein om voorbarige conclusies te trekken. Fase II werd daarom groter opgezet. Jackson & Rees Leahy (2005) volgden acht schoolklassen van vier verschillende scholen (leeftijd 9 tot 11 jaar) die een bezoek brachten aan het Imperial War Museum en het People's History Museum. Ook in dit onderzoek werden de leerlingen verdeeld in twee groepen. Zo kreeg de ene groep een heel actieve maar niet-theatrale rondleiding terwijl de andere groep ging kijken en luisteren naar een monoloog van een actrice als gekostumeerd personage (*'First Person' interpretation*). Vooraf werd er weer gekeken naar de voorbereidingen in de klas (een gestructureerd klassengesprek) en kwamen de onderzoekers na het bezoek aan het museum in de klas om in groepjes van drie semigestructureerde interviews te houden. Ook lieten ze de leerlingen tekeningen en creatieve schrijfopdrachten maken om te achterhalen hoeveel de leerlingen hadden 'geabsorbeerd' en onthouden van hun bezoek. Daarbij keken ze niet alleen naar hoeveel feiten konden worden opgenoemd maar ook of gedachten en gevoelens een rol speelden bij de museumervaring.

Jackson & Rees Leahy (2005) ondervonden dat de grootste uitdaging in het onderzoek zat in het meten van het effect van de (theatrale) rondleidingen. Waar in fase I van het onderzoek vooral werd gekeken naar de mate waarin feitelijke kennis beklijfde, (waar ging het over? Over welke periode in de geschiedenis gaat het? etc.) wilden zij in fase II het geleerde juist benaderen vanuit een breder

perspectief. Aspecten als ervaring, connectie, verrassing, eigenaarschap en inspiratie werden toegevoegd aan de al bestaande aspecten als begrip en het terughalen/herinneren van feitelijkheden. Deze zeven aspecten werden gepresenteerd als categorieën waar de data in kon worden ondergebracht. De interviews en opdrachten gaven inzicht in vragen als: in welke mate hebben de leerlingen de informatie verwerkt tijdens hun bezoek? (begrip) Zijn de leerlingen in staat het verhaal in context te plaatsen? Zien zij oorzaak en gevolg? (connectie) Uitten de leerlingen verrassing of fascinatie ten opzichte van het verhaal/de ervaring (verrassing) Waren de leerlingen in staat om de connectie tussen het museumbezoek en hun eigen leven te maken? (eigenaarschap en empathie) (Jackson & Rees Leahy, 2005, p.308)

Conclusies uit de gecategoriseerde data wezen uit, dat in algemene zin de leerlingen in beide gevallen enthousiast waren over het bezoek. Het actieve aspect (het leren door te doen) zowel in de theatrale als niet-theatrale rondleiding, gaf leerlingen het gevoel dat ze de 'echte dingen hadden gezien' en dat die 'echte dingen zien' leuker waren dan 'wanneer er in de klas over werd verteld.' Opvallend was dat uit de antwoorden bleek dat vooral de live performances, de rollenspellen en het actieve gebruik van de objecten het meest bijdroegen aan het enthousiasme. (Jackson & Rees Leahy, 2005)

Jackson & Rees Leahy (2005) stelden verder de volgende punten vast: leerlingen die deelnamen aan de theatrale rondleiding toonden meer empathie ten opzichte van negatieve of problematische aspecten van het historische verhaal. Ook verbonden zij zich vaker persoonlijk aan het personage en de historische periode dan de leerlingen die aan de niet-theatrale rondleiding deelnamen. Daarnaast concludeerden zij dat leeraspecten als herinnering en begrip op korte en lange termijn verbeterde, wanneer het verhaal via *'First Person' interpretation* wordt overgebracht en het verhaal een sterk lineair karakter heeft. Dit terwijl een meer gefragmenteerd verhaal, bestaande uit elementen die niet bij elkaar worden gebracht door middel van een dramatisch verhaal, ruimte geeft om leerlingen hun eigen betekenis te geven aan het getoonde. Echter leidde dit vaak tot misverstanden, bijvoorbeeld een verkeerde interpretatie van het verhaal. Twee maanden na het museumbezoek waren deze misverstanden over de objecten en verhalen vaak zelfs toegenomen. Dit versterkt hun aanbeveling om een performance zo te ontwerpen dat het voldoende integreert in de museumervaring als geheel. Jackson & Rees Leahy (2005) stellen dat museumtheater op die manier een significante versterking kan zijn wanneer de leerstof wordt ondergaan.

De voorzichtige conclusies en aanbevelingen worden niet als eindpunt gepresenteerd. Jackson & Rees Leahy (2005) zien eerder aanknopingspunten om verder onderzoek te verrichten. Een paar jaar later werd het *Performing, Learning & Heritage report* gepresenteerd: fase III van het onderzoek.

Fase III

In die derde en laatste fase werd het onderzoek nog verder uitgebreid: nu namen er vier verschillende musea deel. Alle vier gericht op erfgoed, alle vier boden zij museumtheater aan als vorm van rondleiding. Naast basisschoolleerlingen werden nu ook middelbare scholieren gevolgd (tussen de 12 en 16) maar ook families en individuele bezoekers. Tussen 2005 en 2008 ondervroegen Jackson & Kidd (2008) de diverse groepen om nog meer inzicht te krijgen in het (leer)effect van museumtheater. De door Jackson & Rees Leahy (2005) vastgestelde zeven categorieën uit fase II zijn ook in dit onderzoek gebruikt om de antwoorden van de deelnemers hanteerbaar te kunnen analyseren. De onderzoekers vergaarden data middels methodes als observaties, interviews, filmopnames, creatieve opdrachten als tekenen en schrijven, archiefonderzoek en enquêtes. Hoe vaak elke methode werd toegepast stond niet vast, maar varieerde per casus van het onderzoek. (Jackson & Kidd, 2008)

De vorm van museumtheater was per museum verschillend: waar het ene museum koos voor een performance met een sterk theateraantal karakter (acteurs die in en uit hun rol stapten en weinig interactie met het publiek) zorgde een ander museum ervoor dat het publiek door middel van *'Living History'* terug ging in de tijd. Toch waren er ook overeenkomsten. Zo werden twee performances door een enkele acteur gespeeld en vanuit *'First Person' Interpretation* uitgevoerd. Ook werden deze twee performances niet tussen de objecten uitgevoerd maar op een centrale plek in het museum waar mensen zelf konden besluiten om te blijven staan of door te lopen.

Opvallend is dat Jackson & Kidd (2008) geen uitspraken doen over welke vorm van museumtheater het meest effectief is gebleken in dit onderzoek. Ondanks dat Jackson (2000) eerder omschreef dat vooral *'Living History'* en *'First Person' interpretation* bijdragen aan het leren over

erfgoed, wordt daar in het rapport niet op in gegaan. Wel is het zo dat performances die vanuit *'First Person' interpretation* werden uitgevoerd, het meest voorkwamen in alle drie de fases van het onderzoek.

De reacties van de deelnemers zijn opgenomen in het rapport en ondergebracht in de zeven categorieën die het bredere perspectief op leren benadrukken (Jackson & Rees Leahy, 2005; Jackson & Kidd, 2008). Zo gaven de leerlingen (en andere bezoekers) aan dat zij na de performance meer begrepen van de historische gebeurtenissen maar ook van persoonlijke motivaties van de betrokken historische figuren. Ook waren ze in staat kritisch te kijken naar hun eigen houding ten opzichte van de geschiedenis. Zo gaven sommige leerlingen toe dat zij voor het bezoek aan het museum en het zien van de performance vaak onwetend waren, maar dat de performance hen andere perspectieven toonde. Hierdoor konden zij de impact van gebeurtenissen beter inschatten en leefden zij mee met de historische figuren. Bovenal lieten de ondervraagden blijken dat zij maanden na het bezoek aan een van de musea zich nog veel herinnerden van de inhoud van de performance en aan het bezoek in het algemeen. Door het verassende effect van de performance bleven de herinneringen van de sfeer, het verhaal en de objecten zowel in interviews als in tekeningen levendig overeind.

Omdat Jackson & Kidd (2008) kiezen voor een algemene benadering van museumtheater, is de conclusie niet heel uitgesproken. Zo valt te lezen dat het onderzoek niet moet worden gezien als succesformule. Juist omdat de vier musea (en de musea uit de vorige onderzoeken) zo verschillend werken kan er niet worden gesteld dat er een garantiebewijs is voor een succesvol concept. Liever benadrukken de auteurs de kracht van museumtheater in het algemeen en zouden de conclusies en aanbevelingen kunnen worden ingezet om het leren over erfgoed te beïnvloeden.

Zoals hierboven beschreven kwam in het rapport naar voren dat de performances een langdurige impact hadden op de bezoekers. Al moet de performance altijd in een context van verschillende ervaringen tijdens het museumbezoek worden gezien; het feit dat de ondervraagden vooral terug kwamen op de performance geeft volgens Jackson & Kidd (2008) aan dat museumtheater een van de krachtigste technieken is als het gaat om het creëren van blijvende impact.

De belangrijkste aanbeveling van Jackson & Kidd (2008) is een vragenlijst voor musea en erfgoedinstellingen die de wens hebben om museumtheater in hun aanbod op te nemen.

Jackson & Kidd (2008) bevestigen met deze vragenlijst hun conclusie dat er geen kant en klaar concept voor museumtheater bestaat. De vragen zijn vooral handvatten voor het onderzoek dat musea zelf moeten doen. Toch sturen de vragen wel aan op het ontwerpen van een inhoudelijk en artistiek product zodat musea zowel nadenken over het te belichten erfgoed als de vorm van museumtheater. Het leeraspect komt, zij het niet al te expliciet, ook aan bod. Ook dit lijkt hun conclusie te benadrukken dat museumtheater kennis kan overdragen. Omdat er in het onderzoek niet gesproken wordt van een leerrendement en er geen harde cijfers zijn gepubliceerd, is het aan de musea en erfgoedinstellingen die de vragenlijst willen hanteren zelf of het leeraspect een uitgesproken plaats krijgt in het te ontwikkelen product.

Na het bestuderen van deze onderzoeken lijkt de conclusie tweeledig. Enerzijds tonen Walker (2001), Jackson & Rees Leahy (2005) en Jackson & Kidd (2008) dat museumtheater een significante bijdrage kan leveren aan het leren over erfgoed. Meermaals werd er beschreven dat leerlingen (en andere bezoekers) meer hadden onthouden van hun bezoek, wanneer zij in aanraking kwamen met museumtheater. Ook de mate van empathie, verbinding en eigenaarschap was groter ten opzichte van de leerlingen die een reguliere rondleiding kregen. Die brede benadering van het leeraspect is interessant, het geeft aan dat museumtheater op verschillende niveaus kan binnenkomen bij een bezoeker. Volgens de onderzoekers heb je niet alleen iets geleerd wanneer je feiten hebt onthouden maar ook wanneer je kritisch naar je eigen houding kan kijken ten opzichte van het erfgoed of wanneer je je inleeft in de verschillende perspectieven die binnen het erfgoed bestaan.

Anderzijds hebben de onderzoekers geen harde bewijzen dat leerlingen proefwerken over het betreffende erfgoed beter hebben gemaakt dankzij museumtheater. Het ontbreken van deze bewijzen zorgt er voor de onderzoeken een wat vrijblijvende indruk maken. Het lijkt er op dat het aan de musea en ook scholen zelf is om in te schatten wat de waarde van museumtheater voor hen kan zijn. Als zij de visie op leren delen, hebben zij een mooi rapport in handen dat handvatten biedt om er zelf mee aan de slag te gaan. Maar vaak speelt geld ook een rol als scholen een museumbezoek willen organiseren.

Een reguliere rondleiding is vaak goedkoper dan een rondleiding met museumtheater, wat de keuze voor museumtheater minder aantrekkelijk maakt. Middelbare scholieren lopen zelfs vaak ongebeleid rond met een stencil met vragen om op de kosten voor een rondleider te besparen. Wat de leerlingen er van hebben opgestoken is vaak onduidelijk en de kans op verveling is groot. Als de onderzoeken van Jackson & Rees Leahy (2005) en Jackson & Kidd (2008) konden aantonen dat leerlingen, wanneer zij in aanraking kwamen met museumtheater, in de klas beter scoorden bij een geschiedenistoets, zouden scholen hier wellicht sneller voor kiezen. Het zou de keuze voor een duurder programma kunnen legitimeren als de school weet dat het hen later ook wat kan opleveren. Aan de positieve kant: gezien de groei in het aantal boekingen voor het programma Jij & de Gouden Eeuw, zijn scholen zich meer en meer bewust dat er ook geleerd kan worden van iets dat niet in een boek of op een proefwerk staat. Dat in ogenschouw nemend, lijken deze uitkomsten waardevol.

§ 5. Waarom kan museumtheater bijdragen aan leren over erfgoed bij leerlingen van het basis- en voortgezet onderwijs?

Nu het inzichtelijk is geworden dat museumtheater bijdraagt aan het beter onthouden van feitelijkheden van het erfgoed maar ook ruimte biedt voor empathie en een kritische houding ten opzichte van het erfgoed, rest de vraag hoe dat kan. Waarom heeft museumtheater effect op het leren? Hoe werkt het proces? In deze paragraaf zal daar aan de hand van de artikelen van Hughes (2010) en Williams (2013) antwoord op worden gegeven.

Wanneer een bezoeker deelneemt aan een programma of rondleiding waarin gebruikt wordt gemaakt van museumtheater, kan er een situatie ontstaan die Williams (2013) liminaliteit of een 'tussenwereld' noemt. Met liminaliteit wordt bedoeld dat men zich in twee werelden bevindt, of op de drempel van een overgang. In het geval van een theatrale rondleiding of performance in het museum, bevindt de bezoeker zich tussen het heden en verleden. Bijvoorbeeld in het geval van *the Plimoth Plantation* die door Jackson (2000) werd beschreven. In die erfgoedinstelling is *'Living History'* ingezet om de bezoeker onder te dompelen in het verleden en is liminaliteit een sterk gegeven. Men waant zich even in de geschiedenis, ook al zijn de acteurs net zo 21^{ste} eeuws als zij.

Williams (2013) beschrijft twee erfgoedinstellingen die gevestigd zijn in oorspronkelijke gebouwen, namelijk een mijn en een molen. In de mijn worden de bezoekers rondgeleid door mannen die vroeger in diezelfde mijn hebben gewerkt. Zij zijn dus geen professionele acteurs die vanuit een volledig geregisseerd script rondleiden. Wel spreken zij vanuit een *'First Person' interpretation* en kan de setting als *'Living History'* worden beschouwd. De mijn is weliswaar authentiek, maar de aankleding is gedeeltelijk gereconstrueerd. Zowel voor de bezoekers als voor de mijnwerkers ontstaat tijdens de rondleiding het moment van liminaliteit. Vooral de rol van de mijnwerker is hierin nogal complex stelt Williams (2013). Hij is zichzelf maar neemt de rol aan van een rondleider. Daarnaast representeert hij zijn voormalige rol als werknemer én staat hij tegelijkertijd symbool voor alle mijnwerkers uit het verleden. In een interview met Williams (2013) vertelden de mijnwerkers dat zij de rondleiding ervoeren 'alsof' zij aan het werk waren zoals vroeger. De nagebootste setting in hun oude werkomgeving gaf hen het gevoel alsof zij 'zichzelf' konden zijn. Het feit dat de rondleidende mijnwerkers zichzelf in een tussenwereld waanden, straalde op de bezoekers af: zij begaven zich in een omgeving waarin verborgen verhalen onthuld werden door iemand die wist waar hij het over had. Sommige bezoekers ervoeren de rondleiding bijna alsof zij collega's waren van de mijnwerker.

Liminaliteit een interessant gegeven als het gaat over leren. De mengeling van feiten, verzonnen en geïmproviseerde dialogen of monologen, zorgen er namelijk voor dat de historisch te verifiëren wereld (zoals het was, zoals in de mijn) kan worden doorgrond door middel van de verbeelde wereld (de 'alsof' wereld, de verzonnen onthullingen van de mijnwerker). Jackson (2000, zoals beschreven in Witkin, 1999, p.206) spreekt over de 'bekwaamheid van de lerende' om in of tussen twee werelden tegelijk te zijn: om zowel de deelnemer als de observant te zijn. Dit zou volgens Jackson (2000, zoals beschreven in Witkin, 1999, p.206) dan ook de meest productieve manier van leren zijn.

Om liminaliteit en dus een optimale leersituatie te creëren, stelt Williams (2013) vast dat de volgende punten van belang zijn:

- het museum of de erfgoedinstelling bevindt zich op of dichtbij de originele plek maar bevat ook 'decor' om het gevoel van 'hoe het was' te bevorderen (*'Living History'*)
- De gidsen spelen vanuit *'First Person' interpretation* of *'Third Person' interpretation* en kunnen zowel professionele acteurs zijn als mensen die een duidelijke verbintenis hebben met het betreffende erfgoed
- De gids bouwt de rondleiding op vanuit een verhaal dat elementen als mythen, legendes, persoonlijke verhalen en feitelijke informatie bevat.
- De rondleiding bevat elementen die bijdragen aan de collectieve ervaring van de bezoekersgroep: bijvoorbeeld het gezamenlijk uitvoeren van rituelen of handelingen die betrekking hebben op het verhaal van de gids of de historische gebeurtenis.

Williams (2013) lijkt met het bestuderen van liminaliteit een aanvulling te bieden voor het Performing, Learning and Heritage report (Jackson & Kidd, 2008)

Wanneer de leerling zich in de tussenwereld bevindt die museumtheater voor hem schept, is hij is beter in staat om deel te nemen aan het verhaal en zich in te leven in de historische figuren. Tegelijkertijd is hij de observant die na afloop herinneringen kan oproepen en die een kritische houding kan aannemen ten opzichte van zijn eigen kennis van het erfgoed.

Hughes (2010) wil juist weten hoe het komt dat de ene performance er voor zorgt dat het publiek enthousiast en met nieuwe kennis het museum verlaat, terwijl de andere performance vooral meer vragen oproept. Volgens Hughes (2010) heeft dit te maken met de balans tussen het esthetische, ook wel artistieke en het pedagogische element in de performance.

Aan de hand van de '*Transactional Theory*' van Rosenblatt (1978) beschouwt zij de houding, percepties en interpretaties van de bezoekers(leerlingen en volwassenen) tijdens en na het bezoeken van musea met museumtheater.

De '*Transactional Theory*' werd door Rosenblatt (1978) ontwikkeld als een manier om grip te krijgen op het spanningsveld tussen het lezen en het begrijpen van een tekst. Hughes (2010) trekt een parallel met museumtheater waarin het volgens haar gaat over het spanningsveld tussen de artistieke en pedagogische doeleinden. Het samengaan van deze twee doeleinden heeft al vaker voor discussie gezorgd. Zo zou museumtheater volgens pedagogen te weinig educatief zijn terwijl kunstenaars menen dat museumtheater te weinig artistiek is. Jackson (2005) schreef eerder al dat museumtheater zowel educatief als artistiek kan zijn, maar alleen wanneer het artistieke aspect even sterk vertegenwoordigd is als het educatieve aspect. Zonder het artistieke aspect wordt museumtheater vooral een didactische werkvorm. Dan bestaat de kans dat de dramatische lijn ontbreekt en leerlingen zich minder verbinden aan het getoonde.

Volgens Hughes (2010) moet museumtheater het publiek uitdagen tot het aannemen van een 'efferente' houding en een 'esthetische' houding. Het begrip efferent komt officieel uit de anatomie en betekend letterlijk 'wegvoerend'. Hughes (2010) plaatst het begrip in de context van het verkrijgen en 'wegvoeren' van informatie. Het publiek zet persoonlijke of existentiële informatie opzij en maakt ruimte om nieuwe informatie te verkrijgen, om te willen leren. Aan de andere kant is er de esthetische houding waarbij het publiek alles in zich opneemt dat refereert aan ideeën, associaties en gevoelens.

Om er achter te komen of een van de twee houdingen de overhand neemt bij het kijken naar museumtheater, ondervroeg Hughes (2010) 198 mensen, waarvan 20% kinderen onder de 18 jaar. De deelnemers werden zowel direct als maanden na het museumbezoek ondervraagd.

De vijf performances die waren te zien, werden opgevoerd in twee verschillende musea: the Museum of Science (MOS) en the Kentucky History Center (KHS). De vorm van de performances is summier beschreven maar worden in ieder geval telkens door een enkele acteur gespeeld en zijn vanuit '*First Person*'interpretation opgezet.

Uit de antwoorden van de deelnemers bleek dat er in het algemeen, naar mate de tijd verstreek, er een verschuiving ontstond van efferente antwoorden (kennis, feiten) naar meer esthetische antwoorden (associaties, gevoelens). Toch kon het per performance sterk verschillen. Dit had vooral te maken met het feit dat de ene performance duidelijk meer emotioneel van opzet was dan de andere performance. Ook was het opmerkelijk dat het ene museum (KHS) grotendeels esthetische reacties kreeg, terwijl het andere museum een bijna gelijk aantal efferente en esthetische reacties kreeg (MOS). Bij performances in de MOS was er duidelijk sprake van meer balans tussen feiten en emotionele verbinding.

Hughes (2010) concludeert dat wanneer de performance in staat is om beide houdingen bij het publiek te activeren, er een symbiotische situatie ontstaat waarin de twee houdingen elkaar ondersteunen en versterken. Met andere woorden: een performance met de juiste mix van feitelijke kennis en emotionele verbinding zorgen ervoor dat de performance voor lange tijd zal beklijven.

Als conclusie kan gekeken worden naar synthese van deze twee processen. De artikelen hebben dan misschien verschillende onderzoeken gedaan, toch komen ze elkaar ook tegen wanneer ze spreken over de *verbinding* die de bezoeker maakt met de performance. Zo moet museumtheater volgens Williams (2013) liminaliteit kunnen bewerkstelligen zodat de bezoeker het verleden dichtbij ervaart en

zich er mee kan verbinden. Die verbinding zorgt er volgens Hughes (2010) tegelijkertijd voor dat de bezoeker een esthetische houding aanneemt: hij koppelt emoties en associaties aan het getoonde.

Wanneer de performance ten slotte ook in voldoende mate een efferente houding bij de bezoeker teweegbrengt, kan er door deze twee processen een optimale leersituatie ontstaan en is de kans groot dat de bezoeker in staat is om maanden later herinneringen op te roepen.

In het onderzoek van Hughes (2010) keken de deelnemers naar performances die vanuit *'First Person' interpretation* werden uitgevoerd. In het artikel van Williams (2013) worden *'First/Third' Person interpretation* en *'Living History'* zelfs genoemd als voorwaarden voor het laten ontstaan van liminaliteit. Er kan dus worden gesteld dat bovenstaande conclusie over de beschreven processen betrekking hebben op deze vormen van museumtheater.

Beide onderzoeken doen jammer genoeg geen expliciete uitspraken over leerlingen en hoe het proces van liminaliteit en de voorwaarden van een esthetische en efferente houding bijdraagt aan hun leerproces. Toch denk ik dat deze uitkomsten juist ook waardevol zouden kunnen zijn voor het onderwijs. De processen zouden zoals gezegd samen voor een optimale leersituatie kunnen zorgen. Hierdoor wordt een bezoek brengen aan een museum of erfgoedinstelling nog interessanter, of liever gezegd: efferent én esthetisch.

§ 6. Synthese

In de derde paragraaf kan dankzij Jackson (2000) worden gesteld dat *'Living History'*, *'First Person' interpretation* en *'Third Person' interpretation* vormen van museumtheater zijn die bijdragen aan het leren over erfgoed. Deze vormen zorgen ervoor dat het verleden zichtbaar en tastbaar wordt. *'Living History'* wordt voornamelijk gebruikt in openluchtmusea en erfgoedinstellingen die gevestigd zijn in historische gebouwen of locaties. Alles in deze musea wordt opgebouwd en aangekleed met authentieke en gerepliceerde objecten, kostuums en werktuigen. *'First Person' interpretation* is een vorm die door acteurs wordt ingezet om het publiek kennis te laten maken met verhalen van (fictieve) personages uit het verleden. De acteur representeert een tijdgeest en de mensen die toen leefden, maar kan ook een bekend historisch figuur verbeelden. *'Third Person' interpretation* is minder uitgebreid besproken in de artikelen maar kan gezien worden als een belangrijk alternatief voor *'First Person' interpretation*. Dit heeft vooral te maken met de afstand die *'Third Person' interpretation* kan creëren. De acteur is in deze rol meer een verteller waardoor eventuele gevoeligheden over het betreffende erfgoed vanuit meer perspectieven kunnen worden benadert.

Jackson (2000) heeft leerlingen van 9 tot 13 jaar meegenomen in het onderzoek, voor hen bleken deze vormen van museumtheater bij te dragen aan het leren over erfgoed. Of dit voor jongere of oudere leerlingen geldt valt niet met zekerheid te zeggen. Gezien de grote belevingswereld van jongere leerlingen zouden *'Living History'* en *'First Person' interpretation* aan kunnen slaan. Leerlingen ouder dan 13 jaar hebben misschien meer baat bij de afstand die *'Third Person' interpretation* in acht neemt. Dit omdat zij zich sneller ongemakkelijk voelen bij het 'als of' gegeven. Ook geeft het hen de kans om kritisch naar de diverse perspectieven van het erfgoed te kijken.

In de vierde paragraaf kan er middels het *Performing, Learning and Heritage report* (Jackson & Kidd, 2008) worden gesteld dat de vraag in hoeverre museumtheater bijdraagt aan het leren over erfgoed lastig te beantwoorden is. Er is namelijk geen onderzoek gedaan naar resultaten van proefwerken bij het vak geschiedenis. De onderzoeken laten echter wel zien op welke leeraspecten een appèl wordt gedaan, wanneer leerlingen in aanraking komen met museumtheater. Zo toonden leerlingen na het zien van een performance meer empathie, verkregen zij meer feitelijke kennis en waren zij in staat kritisch te kijken naar hun eigen houding ten opzichte van het erfgoed. De conclusie in de vierde paragraaf moet daarom vooral in het licht van een bredere kijk op leren worden gezien: leren gebeurt niet alleen tijdens het maken van een toets maar ook door te doen, door te ervaren en te beleven.

In de vijfde paragraaf geven Hughes (2010) en Williams (2013) inzicht in de vraag waarom museumtheater werkt. Williams (2013) noemt het begrip liminaliteit dat zorgt voor het creëren van een tussenwereld. Heden en verleden kan worden verbonden met museumtheater. *'Living History'*, *'First Person' interpretation* en *'Third Person' interpretation* zijn zelfs voorwaarden om liminaliteit te bewerkstelligen. Deze vormen kunnen de 21^{ste} eeuwse bezoeker in staat stellen om zich onder te dompelen in het verleden. Daarnaast moet een performance volgens Hughes (2010) zowel een efferente als esthetische houding aanwakken bij het publiek. Door de efferente houding worden feiten beter opgenomen en onthouden. De esthetische houding zorgt voor een verbinding met emoties en associaties. Omdat liminaliteit ook zorgt voor verbinding (heden/verleden, diverse perspectieven etc.) vinden de twee processen elkaar en kunnen zij samen zorgen voor een optimale leersituatie.

De conclusies van deze paragrafen leiden tot het beantwoorden van de vraag op welke manier, in hoeverre en waarom kan museumtheater bijdragen aan het leren over erfgoed bij leerlingen van het basis- en voortgezet onderwijs?

Door *'Living History'*, *'First Person' interpretation* en *'Third Person' interpretation* in te zetten als vorm van museumtheater kan er worden bijgedragen aan het leren over erfgoed bij leerlingen van het basis- en voortgezet onderwijs. Deze vormen zorgen ervoor dat onder andere begrip, empathie en eigenaarschap worden gestimuleerd maar of dit ook bij een geschiedenistoets is terug te zien kan niet worden gezegd. Dat kennis en emoties beklijven komt doordat museumtheater (vaak *'First Person' interpretation*) een efferente en esthetische houdingen kunnen aanwakken.

Ook het creëren van liminaliteit (dankzij *'Living History'*, *'First Person' interpretation* en *'Third Person' interpretation*) draagt bij het leren. Het zorgt er voor dat een leerling zowel deelnemer als

observant kan zijn. Dit zorgt voor verbinding met het verleden en tegelijkertijd kan een leerling op die manier kritisch kijken naar zijn eigen houding ten opzichte van het erfgoed.

§ 7. Conclusie en discussie

Al met al kan worden gesteld dat wanneer musea of erfgoedinstellingen leerzaam en betekenisvol museumtheater willen inzetten om leerlingen van het basis- en voortgezet onderwijs te laten leren over erfgoed, na kunnen denken over de volgende bevindingen:

- *'Living History'*, *'First Person' interpretation* en *'Third Person' interpretation* zijn vormen van museumtheater die de geschiedenis tastbaar maakt voor leerlingen. (Jackson, 2000) De omgeving, het decor, de objecten, de kostuums en personages verbeelden het verleden in een mix van feit (authentieke omgeving/objecten) en fictie (personages, aankleding). De leerling kan door *'Living History'* en *'First Person' interpretation* ondergedompeld worden in de geschiedenis. *'Third Person' interpretation* zorgt daarentegen juist voor een mate van afstand om kritisch te kunnen blijven kijken naar het erfgoed.
- Museumtheater doet een beroep op meer dan alleen het onthouden van feiten. Ook door emotionele verbinding (empathie) kritische houding (eigenaarschap) en het zien van oorzaak en gevolg (connectie) wordt er geleerd over het verleden. Met het oog op de zoektocht van scholen om het leren ook buiten de lesboekjes te plaatsen, is museumtheater een voorbeeld van leren door te doen en te ervaren (Jackson & Kidd, 2008)
- De bovengenoemde vormen van museumtheater kunnen leerlingen laten leren over erfgoed omdat deze vormen liminaliteit creëren. Dit is een fase die de leerling in staat stelt een verbinding te maken tussen heden en verleden. Door zowel deel te nemen aan en het observeren van museumtheater kan de leerling ervaren 'hoe het was' door te doen 'alsof' (Williams, 2013).

Daarnaast moet museumtheater de leerling zowel uitdagen tot het aannemen van een efferente als een esthetische houding. Dit zorgt er voor dat de leerling zowel kennis opdoet van als ook emoties verbindt aan hetgeen wat hij heeft gezien. Wanneer beide aspecten aanwezig zijn binnen museumtheater, stelt het de leerling in staat om optimaal te leren van het getoonde (Hughes, 2010).

Ondanks dat ik zelf inmiddels een paar jaar werkzaam ben binnen een programma met museumtheater, vond ik de artikelen en hun uitkomsten verrassend en waardevol. Verrassend om dat het begrip liminaliteit nog onbekend was voor mij, terwijl het veel inzicht geeft in waarom er iets kan worden geleerd van museumtheater. Waardevol vond ik de brede benadering op leren die zowel Jackson & Rees Leahy (2005) als Jackson & Kidd (2008) meenamen in hun onderzoek. Ondanks dat ik voor dit onderzoek graag had gezien dat men geschiedenisproefwerken had bestudeerd, kan ik me wel vinden in de visie dat leren over meer gaat dan een toets halen of niet. Dit geeft wat mij betreft ook aan dat museumtheater geschikt is voor diverse groepen leerlingen. Want misschien is niet elke leerling goed in het maken van toetsen, maar wel een kei in reflecteren of creatief schrijven. Zo kun je zonder proefwerk toch nagaan wat zij hebben onthouden en ervaren.

Als ik vanuit dit onderzoek kijk naar mijn werk in het museum kom ik tot de volgende conclusie: Jij & de Gouden eeuw lijkt vooral vanuit een mix van *'First Person' interpretation* en *'Third Person' interpretation* te zijn opgezet. We representeren als acteurs geen personages uit de Gouden Eeuw en dragen geen kostuums uit die tijd maar we zijn ook niet onszelf. Ik speel Helga Bicaci, onderzoeker en lid van Het Genootschap voor Rijksgeheimen. Vanuit de rol van onderzoeker neem ik de leerlingen mee in het verhaal en naar het museum. We duiken in de geschiedenis en wanneer we in een van de attracties zitten, bijvoorbeeld het Behouden Huys op Nova Zembla, ervaren de leerlingen door een 'alsof' situatie 'hoe het was'. Een moment van liminaliteit dus. Doordat het programma de leerlingen aanmoedigt om zowel te onderzoeken als te ervaren, blijkt uit de onderzochte theorie dat het programma daarom zowel een efferente als esthetische houding aanwakkert.

De reacties zijn achteraf eigenlijk altijd positief. Docenten en leerlingen vonden het leerzaam en leuk. Toch zou een vervolgonderzoek naar wat dit betekent voor een toets over de Gouden Eeuw interessant zijn. Dit is dan ook een van mijn aanbevelingen. Wat mij betreft zou dat de nu ontbrekende aanvulling kunnen zijn op wat er al over is geschreven. Ook zie ik mogelijkheden voor het programma Jij & de Gouden Eeuw om de onderzoeken en theorieën zichtbaarder te omarmen. De afdeling Educatie zet het programma voor basisscholen nu in als zijnde 'lesstof vervangend'. Door het

programma met deze theoretische legitimatie te versterken wordt het voor scholen nog inzichtelijker hoe museumtheater kan bijdragen aan het leren over erfgoed. Het voortgezet onderwijs programma is (nog) niet lesstof vervangend. Het zou een mooi streven zijn als dat de volgende stap is. Ook dan zouden de bevindingen van dit onderzoek bij kunnen dragen aan een uitgebalanceerd programma.

Als laatste beveel ik meer onderzoek naar museumtheater in Nederland ten zeerste aan. Er zijn op dit moment wel scripties geschreven over het onderwerp, maar geen gepubliceerde wetenschappelijke artikelen. Een dergelijk onderzoek zou kunnen weergeven welke ontwikkelingen hier op dit moment plaatsvinden en waar de mogelijkheden liggen om middels museumtheater erfgoed en onderwijs nog meer met elkaar te verbinden.

Tot slot een korte reflectie op dit onderzoek. Veel van de artikelen en onderzoeken kwamen van de hand van Anthony Jackson (2000;2005;2005;2008). In samenwerking met andere onderzoekers heeft hij veel inzicht gegeven in museumtheater. Het nadeel is dat de kans bestaat dat er eenzijdig beeld wordt geschetst van museumtheater, zeker omdat ik geen recente kritische artikelen heb kunnen vinden. Ook vond ik het jammer dat ik het boek van Grever & van Boxtel (2014) uiteindelijk niet heb kunnen gebruiken. Zij hebben zeer helder en interessant geschreven over effecten van erfgoededucatie in Nederland. Helaas kwam museumtheater hier niet in voor waardoor hun onderzoek mijn onderzoeksvragen niet kon beantwoorden.

Gelukkig bereikten de artikelen van Hughes (2010) en Williams (2013) mij net op tijd. Hun onderzoeken waren precies de aanvullingen die nodig waren om mijn onderzoeksvragen samen te brengen.

Al met al heeft het inzicht gegeven in museumtheater algemeen en in mijn eigen praktijk. Voor nu een mooie afsluiting, al sluit ik het opzetten van een vervolg onderzoek niet uit.

Haarlem, 2016

Referentielijst

- Bridal, T. (2004). *Exploring museum theatre*. Lanham, Maryland, US: Rowman Altamira.
- Giles, H. (1997). Report on the 'Peopling the Past' Seminar, *Newsletter of the International Museums & Theatre Alliance (IMTAL)*, 8.
- Grever, M., & van Boxtel, C. (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden: Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Hilversum: Uitgeverij Verloren.
- Hughes, C. (2010). Theatre performance in museums: art and pedagogy. *Youth Theatre Journal*, 24(1), 34-42.
- Jackson, A. (2000). Inter-acting with the past-the use of participatory theatre at museums and heritage sites. *Research in Drama Education*, 5(2), 199-215
- Jackson, A., & Leahy, H. R. (2005). 'Seeing it for real...?' Authenticity, theatre and learning in museums. *Research in drama education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 10(3), 303-325
- Jackson, A., & Kidd, J. (2008). Performance, learning & heritage. *Centre for Applied Theatre Research* University of Manchester, UK
Verkregen op 14-11-2015
<http://www.plh.manchester.ac.uk/documents/Performance,%20Learning%20&%20Heritage%20-%20Report.pdf>
- Jackson, T. (2005). The dialogic and the aesthetic: Some reflections on theatre as a learning medium. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 104-118.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
Verkregen op 4-05-2016
http://www.jstor.org/stable/3586604?seq=1#page_scan_tab_contents
- Walker, V. (2001). Exploring evaluation techniques for live interpretation - towards a research methodology for live interpretation: a pilot project at Tower of London' *Journal of Education in Museums* 22: 2001, pp 14 – 20.

- Williams, P. (2013). Performing interpretation.
Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism, 13(2),
115-126.
- Witkin, R. (1999) *Speech tijdens 'Researching Drama and Theatre in Education' Conference*,
University of Exeter, 1999.

<http://www.encyclo.nl/begrip/efferent>

<http://www.encyclo.nl/begrip/liminaal>