UNIVERSITY OF AMSTERDAM

UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Lichamelijk leren in en door theater

Dieleman, C.

Publication date
2024
Document Version
Final published version
Published in
Cultuur + Educatie
License
Unspecified

Link to publication

Citation for published version (APA):
Dieleman, C. (2024). Lichamelijk leren in en door theater. *Cultuur + Educatie*, *23*(68), 32-49. https://www.lkca.nl/publicatie/cultuureducatie-68/

General rights
It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations
If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: https://uba.uva.nl/en/contact, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (https://dare.uva.nl)

Download date:15 Sep 2026

Lichamelijk leren in en door theater

Cock Dieleman

Zowel bij het maken als meemaken van theater speelt de fysieke ervaring een belangrijke rol. In zijn artikel belicht Cock Dieleman de verschillende manieren waarop het lichaam een rol speelt bij het leren in en door theater.

Theater is een belichaamde kunstvorm. Het is dus min of meer vanzelfsprekend dat het leren in en door theater een belangrijke lichamelijke component heeft. Maar hoe dat lichamelijk leren precies in zijn werk gaat en welke rol het lichaam in de verschillende aspecten van theatereducatie – maken, meemaken en doceren – speelt, is nog niet uitgebreid onderzocht.

In dit artikel verken ik de centrale rol van het lichaam en lichamelijk leren in en door theater en theateronderwijs. Door de ontwikkeling van de cognitiewetenschap, waarbij inzichten vanuit verschillende wetenschapsgebieden – zoals neurowetenschap, psychologie en filosofie – samenkomen, weten we steeds meer over de (wissel)werking van ons brein en ons lichaam. Alvorens op theater in te zoomen is het daarom van belang om eerst de wetenschappelijke en filosofische achtergronden van belichaamde cognitie te beschrijven.

Lichaam en brein

Waar er eerst een strikte scheiding leek te zijn tussen het cognitieve en het affectieve domein, ook letterlijk gesitueerd in verschillende delen van de hersenen, weten we nu dat emoties, intuïtie en creativiteit juist onderdeel uitmaken van het cognitieve spectrum (Efland, 2002; Blair, 2019). Cognitie is dus veel meer dan een objectief proces van informatie verwerken en betekenis geven. Met het wegvallen van dat klassieke onderscheid tussen het cognitieve en affectieve domein, staat ook de tegenstelling tussen lichaam en geest steeds meer ter discussie.

In de afgelopen kwart eeuw zijn de inzichten in de werking van het brein en het lichaam sterk geëvolueerd. Zo verwijst Rhonda Blair in haar artikel *Theatre and embodiment* (2019) naar neurowetenschapper Antonio Damasio. Volgens Damasio zijn zowel rede en bewustzijn als emotie een manifestatie van het lichaam. De hersenen zijn slechts een onderdeel van dat lichaam. ‘De geest’ en het volgens Descartes bijbehorende zelfbewustzijn (cogito, ergo sum – ik denk, dus ik ben) zijn in tegenstelling tot de hersenen geen te lokaliseren orgaan, maar een proces. Het ‘zelf’ is derhalve dynamisch en veranderlijk (Blair, 2019).

De cognitiewetenschap duidt de verschillende aspecten van cognitie tegenwoordig aan met de vier E’s: cognitie is ‘embodied’, ‘embedded’, ‘extended’ en ‘enacted’. Met het eerste wordt uiteraard bedoeld dat cognitie niet los te zien is van ons lichaam. ‘Embedded’ wil zeggen dat cognitie onderdeel is van de interactie met onze omgeving. Daarmee is ze ook ‘extended’: het cognitieve domein beperkt zich niet tot het individu, maar is onderdeel van grotere netwerken van actoren. En ten slotte is cognitie ook

'enacted' oftewel onderdeel van ons handelen. Zonder het lichaam kunnen we de omgeving niet waarnemen en verwerken en tot handelen overgaan. Zonder lichaam is het denken dus zinloos en richtingloos (Blair, 2019).

Dit sluit aan bij de meer filosofische beschouwingen van twee belangrijke denkers uit de eerste helft van de twintigste eeuw, John Dewey en Maurice Merleau-Ponty. Het gedachtegoed van Dewey (1859-1952) is zeer breed, maar een kernpunt in zijn pragmatische denken over onderwijs is dat hierin niet van tevoren vastgestelde en objectiveerbare kennis, maar de leerervaring zelf centraal moet staan. Volgens Dewey (1916) zijn subject en object, de geest en het lichaam, niet te scheiden. Alleen reflectie op de eigen ervaringen in samenspraak met anderen kan tot waardevolle inzichten leiden. Kennis is volgens hem dus niet statisch en objectief, maar dynamisch en belichaamd en de leeromgeving zou daarop gericht moeten zijn: 'a shared experiental setting, a place of encounter where teachers and students interact and engage with matters of interest in a cooperative inquiry-based way' (in Thorburn & Stolz, 2023, p. 609). Op een vergelijkbare manier keek Dewey tegen de kunstervaring aan. Ook kunst is in zijn ogen geen vaststaand statisch object, maar een proces waarin de ervaring van de kunstbeschouwer centraal staat. De waarde en betekenis van kunst zijn dus niet gelegen in het kunstwerk zelf, maar in de betekenisvolle kunstervaring (Dewey, 1934).

Vanuit een fenomenologisch perspectief komt Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) tot vergelijkbare conclusies. In zijn filosofie staat zintuigelijke waarneming centraal, maar daarbij gaat het er niet om dat die door onze ratio tot objectiveerbare kennis leidt. Volgens Merleau-Ponty (1958[1945]) kunnen wij de wereld om ons heen alleen begrijpen dóór haar te ervaren. Aangezien die ervaring niet louter rationeel is, betekent de wereld begrijpen dat we haar ook emotioneel, praktisch en esthetisch moeten beleven. Het lichaam is dus geen barrière om tot echte kennis te komen, maar is daar een onlosmakelijk onderdeel van. Omdat waarneming en ervaring per definitie subjectief zijn, is de dialoog met anderen cruciaal, want zo leren we anderen begrijpen en kunnen we ons eigen perspectief verrijken (Stolz, 2015). Taal is daartoe een belangrijk hulpmiddel. Door taal kunnen we tot intersubjectiviteit komen en de eigen ervaring en die van anderen doorgronden (Thorburn & Stolz, 2023).

Ook in het denken van Merleau-Ponty speelt kunst een vooraanstaande rol. Volgens hem moet men kunst niet als een nabootsing van de wereld beschouwen, maar als een eigen wereld die we kunnen waarnemen: 'In de *esthetische* ervaring van een portret is er op geen enkele wijze sprake van een 'gelijkenis' met het werkelijke model.' (Merleau-Ponty, 2003, pp. 75-76). Ook bij Merleau-Ponty staat, net als bij Dewey, de *kunstervaring* dus centraal.

De moderne cognitiewetenschap bevestigt derhalve wat Dewey en Merleau-Ponty ruim een halve eeuw daarvoor al in hun filosofie en hun ideeën over onderwijs en kunst naar voren hadden gebracht: onze cognitieve activiteit is niet los te zien van ons lichaam. Sterker nog: cognitie is per definitie belichaamd. Dit betekent ook dat het lichaam in elk leerproces een essentiële rol vervult. Helaas dringen dat soort inzichten maar langzaam tot het onderwijs door. Hier spreekt men nog al te vaak over cognitieve en creatieve vakken, alsof daartussen een onoverkoombare barrière bestaat. De voortdurende toetscultuur, waarbij leerlingen en hun leraren vooral op die zogenaamde cognitieve vakken worden afgerekend, speelt daarbij een niet te onderschatten rol van betekenis.

Onderwijs, en met name kunstonderwijs, is zonder lichamelijk leren dus nauwelijks voorstelbaar. En dat geldt nog sterker voor de theatrale kunstdisciplines waarin de uitvoerenden hun eigen lichaam als expressiemiddel inzetten: teksttheater, dans, mime, muziektheater. In dit artikel staat theateronderwijs, in het onderwijs aangeduid als het vak drama, centraal. De recente inzichten uit wetenschappelijk onderzoek zijn voor theatermakers en dramadocenten niet nieuw. Volgens Duffy (2012) wisten dramadocenten intuïtief al lang dat lichaam en geest niet van elkaar te scheiden zijn en bevestigt het onderzoek naar belichaamde cognitie veel onderliggende hypotheses in drama. Lambert en collega's (2019, p. 151) noemen dit zelfs 'the *embodied* nature of drama as a subject'. In het theater is lichamelijk leren immers vanzelfsprekend. Het lichaam is niet alleen het instrument van de acteur, de acteur ís zelf zijn of haar lichaam. En als theater een belichaamde kunstvorm is, zal ook het leren in en door theater per definitie lichamelijk zijn.

In de volgende paragrafen neem ik dit lichamelijk leren in en door theater nader onder de loep. Het is tegenwoordig moeilijk om de grenzen van theater als kunstdiscipline af te bakenen, maar de klassieke duiding van het woord impliceert in ieder geval dat er een acteur is die een rol speelt en een toeschouwer die daarnaar kijkt en luistert. Lichamelijk leren in en door theater betreft dus enerzijds de ontwikkeling van het vermogen om zich in een personage in te leven en die rol met lichaam en stem vorm te geven. Anderzijds gaat het om het verdiepen van de esthetische ervaring van de toeschouwer. Een veilige leeromgeving en een vakkundige en betrokken docent zijn belangrijke voorwaarden voor dit lichamelijk leren. Achtereenvolgens kijk ik daarom naar het nabootsende en expressieve lichaam, het sprekende lichaam, het empathische lichaam, het diverse en kwetsbare lichaam, het docerende lichaam en ten slotte het toeschouwende lichaam. Relevante filosofische perspectieven, onderzoeken en voorbeelden uit de Nederlandse en internationale (onderwijs)praktijk passeren hierbij de revue.

Het nabootsende en expressieve lichaam

In de klassieke oudheid stond het begrip *mimesis* centraal in het debat over de werking van kunst. Mimesis kan zowel nabootsing als uitbeelding betekenen, maar het gaat daarbij altijd over een representatie van een (fictieve) werkelijkheid die grote overeenkomsten vertoont met de 'echte' wereld om ons heen. De Griekse filosoof Aristoteles maakte mimesis tot het centrale begrip van zijn *Poëtica* (rond 335 v. Chr.). Het eerste deel daarvan gaat over de werking van de tragedie en heeft grote invloed gehad op de ontwikkeling van het theater, een invloed die zelfs in onze tijd nog steeds resoneert. De neiging om de werkelijkheid om ons heen uit te beelden is volgens Aristoteles onderdeel van de menselijke natuur. Van jongs af aan leren mensen door te imiteren en uit te beelden. Ze beleven er bovendien plezier aan (Aristoteles, 2017). Mimesis geldt sindsdien als het belangrijkste paradigma in de kunstgeschiedenis, dat pas in de vorige eeuw serieus ter discussie is gesteld.

Nabootsing en uitbeelding komen in alle kunstvormen voor, maar zijn in het theater onlosmakelijk met het lichaam verbonden. Waar Aristoteles zich in zijn verhandeling over de tragedie voornamelijk op de tekst richtte, zijn het in het theater bijna altijd de lichamen van de acteurs die de handelende personages uitbeelden. De lichamelijke expressie is in de loop van de theatergeschiedenis ook steeds belangrijker geworden. Vooral de acteermethode van de Russische acteur en regisseur Konstantin Stanislavski (1863-1938), die voor zowel theater als film bijzonder invloedrijk is geweest, was op een holistische manier gericht op uitbeelding van de tekst door het lichaam. De acteur moest volgens Stanislavski niet alleen het eigen lichaam, maar ook het eigen emotionele geheugen gebruiken om de toneeltekst over het voetlicht te brengen. In het lichaam van de acteur versmelten als het ware de door de toneeltekst gerepresenteerde wereld en de emotionele en lichamelijke wereld van degene die de tekst uitbeeldt. Het lichaam is hierbij te beschouwen als een complex geheel van zintuigelijke impressies, gevoelens, emoties, gedachten en aangeleerd gedrag. Door met onze fysieke en sociale omgeving te interacteren, kunnen we dit complexe systeem aanpassen en reorganiseren. Dit is niet alleen de essentie van acteren, maar ook van lichamelijk leren door theater (Blair, 2019).

Het lichamelijk leren door het lichaam te gebruiken als expressiemiddel zien we in het theateronderwijs bijvoorbeeld terug in improvisatieoefeningen en rollenspelen. Daarbij gaat het niet enkel om fysieke bewegingen, maar ook om de gezichtsuitdrukking en de stem in te zetten als expressiemiddel. Het is dus niet alleen van belang wát er in taal wordt uitgedrukt, maar ook hóe dat door de stem en de rest van het lichaam gebeurt. Het sprekende lichaam is niet alleen in staat om te argumenteren en ideeën uit te drukken, maar ook om gevoelens en emoties over te brengen.

Het sprekende lichaam

Aristoteles beschouwde het theater vooral als een vorm van dichtkunst, met taal als het belangrijkste medium van de uitbeelding. De enscenering van de tragedie met het spel van de acteurs en de visuele vormgeving waren daaraan ondergeschikt. De gedachte dat de geschreven toneeltekst het uitgangspunt is van de theatervoorstelling heeft tot ver in de twintigste eeuw voortgeduurd. Dat wil overigens niet zeggen dat er in de geschiedenis geen andere theatervormen bestonden. Een bekend voorbeeld is de commedia dell'arte uit de zestiende en zeventiende eeuw. Deze voorstellingen van rondreizende groepen waren gebaseerd op een verzameling scenario's, waarin steeds dezelfde typematige karakters voorkwamen. In de voorstellingen zelf stonden improvisatie en fysiek acteren centraal (Dieleman et al., 2020).

Maar in het mainstream theater bleef tekst de basis. In de grote schouwburgen waren – en voor een deel geldt dat nog steeds – vooral uitvoeringen van toneelteksten uit de literaire canon te zien. Vooral voor het voortgezet onderwijs betekende die nadruk op de toneelstukken als tekst dat theateronderwijs onderdeel was van het literatuuronderwijs. Op mijn eigen middelbare school bijvoorbeeld waren het de leraren Engels en Frans die toneelteksten met ons instudeerden om voor de rest van de school en ouders en familie op te voeren. Aangezien drama pas aan het eind van de vorige eeuw een volwaardig schoolvak is geworden en nog steeds op een beperkt aantal scholen als eindexamenvak kan worden gekozen, heeft die verbondenheid met het literatuuronderwijs lang voortgeduurd en is deze nooit helemaal verdwenen.

Maar bij het instuderen van toneelteksten en die door middel van het lichaam uitvoeren komen ook andere aspecten van taal dan de geschreven tekst aan bod. De taal van een acteur behelst niet enkel de geschreven woorden, maar is bij de acteur onderdeel van de lichamelijke expressie: de toneeltekst is dan niet langer een geschreven tekst, maar wordt belichaamd. Het instuderen van een tekst en het repeteren zijn vormen van lichamelijk leren geworden. De acteur of de leerling leert immers niet alleen de tekst van buiten, maar leert ook die in dialoog met anderen tot uitdrukking te brengen. Toneelspelen is daarmee dus niet alleen een individueel lichamelijk proces, maar ook een sociale vorm van oefenen. Het repeteren van de acteur is vergelijkbaar met het oefenen van de sporter, de danser en de musicus die hun lichaam trainen om – al dan niet in interactie met anderen – steeds beter te kunnen presteren.

Het is dan ook niet verbazingwekkend dat uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat dramalessen een positieve invloed kunnen hebben op de taalontwikkeling van leerlingen (Podlozny, 2000; Winner et al., 2013; Bosch & Dieleman, 2018). Het gaat daarbij in de eerste plaats om de spreek- en luistervaardigheid, maar

theateronderwijs heeft zelfs een positieve invloed op schrijf- en leesvaardigheid. Door de woorden in te studeren, uit te spreken en lichamelijk uit te beelden leren kinderen de verschillende betekenissen en nuances van geschreven tekst beter te doorgronden en in hun context te plaatsen (Bosch & Dieleman, 2018). Inmiddels weten we ook dat taalproductie, taalbegrip en het waarnemen van de intentie van fysieke handelingen in dezelfde hersengebieden plaatsvinden en neurologisch niet van elkaar te scheiden zijn (Blair, 2019).

Ondanks dit overtuigende bewijs lijkt het basisonderwijs maar mondjesmaat die positieve invloed van drama te benutten. Er zijn wel Nederlandstalige lesmethodes die drama en taal combineren, maar in de meeste drama-methodes voor het basisonderwijs is taalontwikkeling slechts een klein onderdeel. Het is bovendien onduidelijk hoe groot het bereik van die verschillende lesmethodes is (Bosch & Dieleman, 2018).

Het empathische lichaam

Wie een personage overtuigend wil spelen, moet in de huid van dat personage kunnen kruipen. Acterende leerlingen moeten daarom niet alleen de gedachten en gevoelens van dat personage kunnen begrijpen, maar die tot op zekere hoogte ook kunnen reproduceren en belichamen. Empathie wordt daarom ook wel de vijfde E van belichaamde cognitie genoemd en is binnen theater cruciaal (Blair, 2019). De acteur voelt als het ware met het eigen lichaam de emoties van het personage en juist dat leidt tot beter begrip. In de reactie op en omgang met onze omgeving speelt de ander een belangrijke rol. Hierbij zijn spiegelneuronen actief, waardoor we de handelingen van de ander niet alleen kunnen zien en voelen, maar ook de intentie daarvan bewust of onbewust begrijpen (Blair, 2019; Buttry, 2020).

Het is dan ook niet verrassend dat theateronderwijs sociale vaardigheden en het begrip voor andere perspectieven kan verbeteren (Winner et al., 2013; Bosch & Dieleman, 2018). Dat kan door het uitspelen van een bestaande dramatekst, maar ook door improvisatie en rollenspel, waarin leerlingen leren zich in een ander te verplaatsen en vanuit die rol samen met medeleerlingen te improviseren. Naast inleving speelt verbeelding daarbij een cruciale rol. De gedachten en handelingen van de ander dienen niet enkel begrepen te worden, maar moeten ook in het eigen lichaam ontstaan. Het rollenspel is een complexe en holistische oefening, waarin de speler een niet door een dramatekst gedefinieerd personage met het eigen lichaam verbeeldt, zonder daarbij het bewustzijn van het eigen zelf te verliezen. De speler beziet de wereld dus zowel door de eigen ogen als door die van een fictieve ander, en interacteert door de eigen ogen én de ogen van die ander met medespelers, die eenzelfde proces doormaken (Buttry, 2020; Goldstein & Winner, 2012).

Juist deze sociale component van acteren maakt theateronderwijs een krachtig instrument om in te zetten voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden. Drama wordt inderdaad vaak als pedagogisch middel toegepast voor andere doelen dan (alleen) het leren van vakspecifieke kennis en artistieke vaardigheden. In het Engels wordt een veelheid aan termen gebezigd om recht te doen aan die vakoverstijgende of transfereffecten: process drama, drama in education, applied theatre, drama-based pedagogy (Haanstra et al., 2022). Zoals het woord procesdrama al zegt, ligt de focus hierbij altijd op de effecten van het proces en niet zozeer op het eindresultaat. Wanneer men binnen procesdrama naar een presentatie toewerkt – wat zeker niet altijd het geval is – is die uitvoering meestal niet bedoeld als zelfstandig artistiek product, maar meer als een manier om het proces en de intentie van de makers met anderen te delen. Daarbij kan de focus op ontwikkeling van taal en sociale vaardigheden liggen, maar ook op samenwerking en bewustwording van allerhande maatschappelijke problemen, waarbij het empathisch vermogen van belang is. Denk bijvoorbeeld aan thema's als milieu, klimaat, sociale achterstand of acceptatie van minderheden.

Het diverse en kwetsbare lichaam

Je verplaatsen in een ander en met het eigen lichaam de gedachten en gevoelens van je personage tot uitdrukking brengen, kan een veilige manier van expressie zijn, omdat je je achter de rol kunt verschuilen. Maar het is nog steeds het eigen lichaam dat je daarbij als expressiemiddel inzet. Je kunt dat lichaam niet ontkennen of verbergen en daarmee maak je je ook kwetsbaar. Het is daarom belangrijk dat theaterlessen binnen een veilige omgeving plaatsvinden, waarin iedereen gelijkwaardig is en geaccepteerd wordt. Tegelijkertijd moeten leerlingen binnen zo'n leeromgeving ook risico's durven nemen, zodat ze zich kunnen uiten en blijven ontwikkelen. Macpherson (2021) noemt hiervoor een aantal kenmerken en voorwaarden: een gevoel van eigenaarschap, respect voor anderen en andere meningen en waarden, naar elkaar luisteren en constructieve feedback.

De kwetsbaarheid geldt nog sterker voor lichamen die afwijken van dominante schoonheidsidealen, zoals die bijvoorbeeld via sociale media worden verspreid. Jongeren hebben vaak een negatief zelfbeeld en dat komt voor een belangrijk deel door een negatief lichaamsbeeld. Volgens Winters en Code (2017) is drama bij uitstek geschikt om de problematiek rondom zo'n negatief lichaamsbeeld te thematiseren. Al benadrukken ze wel dat drama niet automatisch positieve effecten teweegbrengt:

> 'On the one hand, drama has the potential to provide a stage for exploring participatory relationships, agency and critical insights in classrooms, but

> on the other hand it also has the potential to shut down communication, initiating participants' feelings of fear and vulnerability, as well as sometimes encourage power inequities.' (Winters & Code, 2017, p. 126).

Helaas zijn ook in de toneelliteratuur nogal wat stereotyperingen rondom gewenste (gender)rollen en lichamen te vinden. Wereldwijd kiezen meisjes vaker voor drama als (eindexamen)vak dan jongens. Maar verreweg de meeste toneelschrijvers in de canon zijn man en dientengevolge zijn er relatief weinig aantrekkelijke rollen voor vrouwen geschreven. De meeste vrouwenrollen bevestigen bovendien de traditionele genderstereotyperingen. Als leerlingen vanuit bestaande toneelteksten willen experimenteren met verschillende rollen, werken deze stereotyperingen beperkend (Lambert et al., 2019).

Dergelijke stereotyperingen gelden nog sterker voor leerlingen en studenten van kleur of met een lichamelijke beperking. Kaja Amado Dunn (2019) beschrijft hoe zij als theaterstudent in de Verenigde Staten met raciale stereotyperingen te maken kreeg: 'In my own training, I repeatedly ran into the problems of mandatory self-erasure and negative stereotyping; I was repeatedly placed in the position of altering or disappearing my body, or placing that body in the position of conforming to an unacknowledged racial hegemony' (Dunn, 2019, p. 69). Ze beschrijft hoe ze tijdens haar opleiding vaker dan haar witte medestudenten stereotype rollen kreeg toebedeeld, zoals prostituee of dienstmeid. Haar docent verklaarde en verantwoordde dat hij dat deed om haar klaar te stomen voor de rollen waar ze in haar latere beroepspraktijk voor gecast zou worden.

Een vergelijkbare ervaring tekent actrice en theatermaker Mira Bryssinck op. Ze vertelt dat ze als actrice met een fysieke beperking ook letterlijk beperkt wordt door de rollen die haar wel en niet worden aangeboden. Zo krijgt ze rollen juist vanwege haar beperking in plaats van om haar expertise als speler. Aan de andere kant krijgt ze nogal eens afwijzingen, omdat haar beperking niet binnen de dramaturgie van het stuk zou passen. Maar zelfs binnen werkprocessen die volgens haar 'werkelijk divers zijn en dus volgens *good practices* inclusief werken' lijkt haar beperking juist geaccentueerd te worden binnen de dramaturgie van de voorstelling (Bryssinck, 2021).

Het docerende lichaam

Vanwege de kwetsbaarheid en diversiteit van de lichamelijke expressie, zeker wanneer die op wat voor manier dan ook afwijkt van impliciete normen, is een veilige leeromgeving voor drama dus van het grootste belang. Helaas is dit niet altijd vanzelfsprekend. Leraren zijn niet alleen verantwoordelijk voor zo'n veilige leeromgeving, maar fungeren daarbij ook

als rolmodel. Maar veel leerkrachten zijn zelf onzeker, voelen zich onvoldoende voorbereid en missen de deskundigheid om een dergelijke verantwoordelijkheid te dragen. Zij zijn in hun opleiding niet of nauwelijks met theater in aanraking gekomen en voelen zich daarom niet in staat om drama als zelfstandig vak of als methode in hun lessen toe te passen (Haanstra et al., 2022).

Uit een aantal onderzoeken komt echter naar voren dat workshops, gedegen training en coaching deze onzekerheid in relatief korte tijd kunnen verhelpen. Naast kennis en ervaring verkrijgen leerkrachten meer zelfvertrouwen om drama in hun eigen lessen toe te passen (Haanstra et al., 2022). In de Verenigde Staten onderzochten Cawthon en Dawson (2009) bijvoorbeeld hoe leerkrachten in korte tijd getraind werden in het geven van dramalessen. Ze werden bovendien actief ondersteund bij het voorbereiden en uitvoeren van die lessen. De onderzoekers concluderen dat de leerkrachten na de trainingen beter scoorden op self-efficacy en dat ze beter in staat waren hun leerlingen authentieke leerervaringen te bieden.

Een specifieke manier om als leerkracht drama in het onderwijs in te zetten is om niet zozeer als docent en mentor op te treden, maar om op een gelijkwaardige manier met leerlingen te co-creëren. Uit het onderzoek van McDonagh en Finneran (2017) naar een Iers project over co-creatie in drama bleek dat de leerkrachten meer zelfvertrouwen kregen en daardoor flexibel konden opereren. De leerlingen leerden vervolgens hoe ze zelfstandig en met elkaar ideeën konden exploreren en uitproberen. Daarbij stond lichamelijke expressie centraal. Volgens de deelnemende leerkrachten bloeiden de leerlingen op en kregen ze niet alleen meer begrip voor theater als kunstvorm, maar ook meer inzicht in zichzelf en in hun eigen handelen.

Het onderzoek van Heijnen en Graumans-Tigchelaar (2023) laat zien dat in Nederland vakleerkrachten ook vaker de rol van medemaker en minder die van expert op zich nemen, waardoor er ruimte ontstaat voor een onderzoekende en procesgerichte aanpak, die beide kanten (docent en leerling) ten goede komt. Het lichamelijk leren krijgt hierdoor een extra impuls, omdat de theaterdocenten met hun lichaam op een gelijkwaardig niveau met de leerlingen co-creëren. Theaterdocenten zijn hierin getraind, maar veel leerkrachten zijn er tijdens hun opleiding niet of nauwelijks mee in aanraking gekomen. Ze kunnen onzeker zijn over de inzet van hun eigen lichaam in de theaterlessen, durven zich niet kwetsbaar op te stellen en zullen dergelijke werkvormen dan liever vermijden.

Ook binnen de verschillende vormen van procesdrama kunnen leerkrachten of theaterdocenten als 'teacher in role' opereren. De leerkracht speelt dan zelf mee en neemt een bepaalde rol op zich. Dat kan een personage in een rollenspel zijn, maar ook de rol van verteller. Een bekende en veel toegepaste

methode is Mantle of the Expert, in de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw ontwikkeld door dramadocente Dorothy Heathcote (1926-2011). Deze werkvorm wordt vaak binnen procesdrama toegepast. Leerlingen vormen met de leraar een team van experts die samen een oplossing moeten zoeken voor een bepaald vraagstuk, dat weliswaar fictief is maar zich in de reële wereld zou kunnen voordoen. Het team moet bijvoorbeeld een ramp bestrijden, een gestrande bergbeklimmer redden of een nieuw product ontwerpen. Er zijn allerlei fictieve contexten te bedenken die aansluiten op het curriculum en waarbij leerlingen authentieke leerervaringen kunnen opdoen. Ze moeten voor hun opdracht immers bepaalde kennis en vaardigheden verwerven. De leraar fungeert hierbij als lid van het team (speelt dus een rol), maar blijft ook het hele proces monitoren. Zowel de docent als de leerling kan het fictieve proces tijdelijk stopzetten om te reflecteren of om bepaalde kennis en vaardigheden te verwerven (Selderslaghs, 2020, 2021).

Mantle of the Expert is te zien als een lichamelijke vorm van leren, omdat de leerlingen door de fictieve mantel aan te trekken tot expert transformeren. Duffy spreekt in dit verband zelfs over 'enclothed cognition' (Duffy, 2012, p. 124). De kennis en vaardigheden die de leerlingen in de mantel opdoen, zijn belichaamd. En omdat ze in een team werken, delen ze ook kennis en ervaring. Het is een authentieke vorm van leren, omdat leerlingen zeggenschap krijgen over hun eigen leerproces, verantwoordelijkheid nemen en intrinsiek gemotiveerd raken (Selderslaghs, 2021). Omdat de docent zowel deelnemer als procesbegeleider is, kunnen leerlingen die een bepaalde angst of weerstand hebben om in een rol te stappen, daarbij op een organische manier geholpen en begeleid worden. In de internationale context wordt deze werkvorm vaak toegepast en bestudeerd. Het eerdergenoemde onderzoek van Winters en Code (2017) naar het negatieve lichaamsbeeld van jongeren en de samenhang met schoolprestaties maakte bijvoorbeeld gebruik van Mantle of the Expert. Leerlingen kregen onder andere als experts de opdracht om de perfecte mannequin te ontwerpen.

Hoewel Mantle of the Expert dus een internationaal erkende en veel toegepaste methode is, lijkt die binnen het Nederlandse onderwijs maar weinig te worden ingezet. Ook daarin wreekt zich het gebrek aan oefening tijdens de pabo. De Vlaamse theaterdocent en onderzoeker Bob Selderslaghs echter treedt als een waar pleitbezorger van Mantle of the Expert op (zie praktijkvoorbeeld 3 elders in dit nummer). Hij zet de werkvorm niet alleen vakoverstijgend in, maar ook binnen een artistieke context. Hij noemt dit Mantle of the Expert 2.0 waarbij 'leerlingen via een holistische benadering van drama en door een combinatie van zelfregulerend leren en motiverend lesgeven' (Selderslaghs, 2021, p. 79) artistieke competenties krijgen bijgebracht.

Het toeschouwende lichaam

Uit de voorgaande paragrafen is duidelijk geworden dat theater een lichamelijke kunstvorm is en theater maken een vorm van lichamelijk leren, die binnen het kunstonderwijs zelf én als methode voor vakoverstijgende leerdoelen in te zetten is. Maar ook het kijken naar theater is in belangrijke mate zintuigelijk en lichamelijk. De eerdergenoemde spiegelneuronen zorgen ervoor dat we de handelingen van de acteurs niet alleen herkennen, maar ook meevoelen (Blair, 2019; Buttry, 2020). Bij het kijken naar theater ontstaat dus empathie. Dat meevoelen met de personages was in de klassieke oudheid al een belangrijk element van de tragedie, zoals Aristoteles die in zijn *Poëtica* heeft beschreven. Door met de lijdende hoofdpersoon mee te voelen, konden toeschouwers hun eigen lijden en angsten verlichten, een proces dat bekend staat als catharsis.

De esthetische ervaring in het hier en nu is niet enkel een rationeel proces van betekenisgeving, maar ook een lichamelijke en emotionele ervaring (Gumbrecht, 2004). Dat geldt in het hedendaags theater misschien nog wel sterker dan pakweg een halve eeuw geleden. In de loop van de twintigste eeuw is het mimetische paradigma, dat sinds de klassieke oudheid dominant was in de kunst, binnen het theater ter discussie gesteld. En daarbij is ook de rol van de toeschouwer veranderd. Twintigste-eeuwse theatervernieuwers als Bertolt Brecht en Antonin Artaud vonden dat het Aristotelische theater de toeschouwer in een passieve rol dwong en wilden die passiviteit doorbreken. Brecht deed dat met zijn episch theater door de toeschouwers niet met de personages mee te laten leven, maar ze juist tot kritische distantie te bewegen. Hij doorbrak de denkbeeldige vierde wand en liet zijn acteurs zich rechtstreeks tot het publiek richten. De acteurs speelden dus niet alleen de personages, maar konden ook een bemiddelende en vertellende rol aannemen (vandaar de naam episch theater). Artaud wilde met zijn theater van de wreedheid die afstand tot het vertoonde juist doorbreken en de toeschouwer onderdeel maken van een theatraal ritueel. Het onderscheid tussen spelers en toeschouwers moest daartoe opgeheven worden (Rancière, 2015; Dieleman et al., 2020).

Brecht en Artaud hebben grote invloed gehad op het theater in de twintigste eeuw, maar vooral de ontwikkeling van het zogeheten postdramatische theater vanaf de jaren vijftig en zestig van de twintigste eeuw heeft de positie van de toeschouwer blijvend veranderd. De term 'postdramatisch theater' is, anders dan 'episch theater' en 'theater van de wreedheid', niet afkomstig van een theatermaker, maar door een theaterwetenschapper bedacht (Lehmann, 1999). Lehmann wilde hiermee een ontwikkeling beschrijven waarbij theatervoorstellingen niet meer gebaseerd zijn op een tekst als min of meer logische structuur, maar eerder een associatieve reeks van teksten, beelden, geluiden en muziek aan het publiek tonen. De postdramatische voorstelling

vertrekt dus niet vanuit een logische plotlijn en valt niet zomaar te ontleden tot een eenduidige betekenis. De voorstelling is eerder een zintuigelijke ervaring, die mensen verschillend kunnen beleven en begrijpen. De makers schrijven de betekenis van de tekst en de voorstelling niet voor, maar de toeschouwer beleeft de voorstelling en zoekt zelf naar samenhang en betekenis.

Binnen dit esthetische paradigma (Rancière, 2010) is de lichamelijke en zintuigelijke ervaring van de theatervoorstelling nog belangrijker dan in het klassieke Aristotelische theater, dat vooral op de betekenis en interpretatie van de dramatekst was gericht. Taal heeft binnen het postdramatische theater een andere, meer poëtische en muzikale functie gekregen, die niet langer dominant is over de andere theatrale elementen, zoals acteren, decor, kostuums en geluid. Het postdramatische theater is dus meerduidig en gelaagd. Voor het onderwijs betekent het dat theater niet meer automatisch met taalonderwijs verbonden is, maar dat het, nog meer dan vroeger, een zelfstandig kunstvak moet zijn. In het verleden waren educatieve activiteiten van theatergezelschappen voor het voortgezet onderwijs vooral gericht op een beter begrip van de toneeltekst, waardoor leerlingen ook de voorstelling beter zouden begrijpen. De typische voorbereidende workshop van een theatergezelschap bestond uit het uitspelen van teksten en thema's uit de voorstelling, zodat leerlingen die bij het zien van de voorstelling beter konden begrijpen en die bovendien konden verbinden aan hun eigen leefwereld (Dieleman et al., 2020).

Vooral jeugdtheatergezelschappen slaan in Nederland en Vlaanderen tegenwoordig een andere weg in. Ze varen niet alleen een eigen artistieke koers, maar dragen ook een duidelijke visie uit op de ontwikkeling van kinderen en jongeren. Artistieke visie en educatieve missie vloeien daarbij in elkaar over. Veel jeugdtheatergezelschappen hebben een fysieke, beeldende, en muzikale stijl van theater maken, die goed aansluit bij de belevingswereld van kinderen en jongeren. Ze combineren de lichamelijke expressie vaak met epische technieken, waarbij de acteurs niet alleen als personage, maar ook als verteller optreden, vooral als er confronterende en controversiële thema's aan bod komen. Het Nederlands jeugdtheater staat erom bekend dergelijke thema's niet uit de weg te gaan (Dieleman et al., 2020). Daartoe behoren niet alleen thema's als geweld, oorlog en aanstootgevend taalgebruik, maar ook onderwerpen rondom diversiteit en inclusie, zoals intimidatie, pesten, uitsluiting en discriminatie. Het zijn thema's die ook op scholen actueel zijn en nogal eens verbonden zijn met de lichamelijke (gender)identiteit van leerlingen.

De fysieke en expressieve stijl van de jeugdtheatergezelschappen zien we terug in de educatieve activiteiten, waarin de zintuigelijke ervaring eveneens centraal staat. De gezelschappen zijn bovendien kritisch op de huidige

onderwijspraktijk, die vaak de nadruk legt op rationele kennis en vaardigheden en kunsteducatie vooral als een moment van ontspanning en afwisseling ziet (Dieleman & Eversmann, 2018; Dieleman et al., 2019).

Conclusie

Onderzoek naar belichaamde cognitie bevestigt niet alleen de denkkaders van filosofen zoals John Dewey en Maurice Merleau-Ponty, maar ook dat wat theatermakers en dramadocenten al lang wisten: lichaam en geest zijn niet van elkaar te scheiden. Wat er in onze hersenen gebeurt, staat niet los van de zintuigelijke ervaring en andere lichamelijke processen. Zowel bij het maken als meemaken van theater speelt de fysieke ervaring een belangrijke rol. Het lichaam is immers niet alleen het instrument van de acteur, de acteur is ook zelf dat lichaam. En de herkenning die optreedt bij het kijken naar theater is vooral een lichamelijke herkenning, die ontstaat omdat we meevoelen met de lichamen van de spelers en personages die we op het toneel waarnemen.

Dit betekent dat leren in en door theater altijd een belangrijke lichamelijke component heeft. Dat lichamelijke leren kent verschillende dimensies. In de eerste plaats gebruiken acteurs het lichaam om een personage uit te beelden, en dus zich in de fictieve ander in te leven en die te begrijpen. Het lichaam transformeert dus tot een ander lichaam, maar blijft ook zichzelf. Deze dubbele laag herkennen ook de toeschouwers. Ze zien immers zowel het lichaam van de acteur als dat van het verbeelde personage.

Door je in een ander in te leven, leer je die ander te begrijpen. Dat is de basis voor empathie en voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden en burgerschap in het onderwijs. De taal die daarbij wordt gebruikt, is niet enkel een gelezen of geschreven tekst, maar één die de acterende leerling door het lichaam als expressiemiddel inzet. De oorsprong van taal is lichamelijk en theateronderwijs stelt leerlingen in staat juist die lichamelijke dimensie van taal verder te ontwikkelen. Maar taal is ook te gebruiken om anderen te beschuldigen, te stigmatiseren en uit te sluiten. Het is daarom belangrijk dat theateronderwijs in een veilige omgeving plaatsvindt, waarin leerlingen zichzelf kunnen zijn en risico's durven nemen.

Het eigen lichaam is in theateronderwijs het instrument om tot expressie te komen. Maar dat lichaam is ook kwetsbaar, zeker als het afwijkt van wat als norm geldt. Leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs, en vooral in het voortgezet onderwijs hebben vaak een negatief zelfbeeld dat niet zelden samenhangt met een negatief lichaamsbeeld. Theateronderwijs is in staat om dat te doorbreken, maar dat is enkel mogelijk als de leraar een veilige leeromgeving creëert en bewaakt. Leerkrachten voelen zich daarin niet altijd

bekwaam en missen de zelfverzekerdheid om theaterlessen te geven. Maar onderzoek laat zien dat dit door gerichte training binnen relatief korte tijd kan veranderen. Een belangrijke methode om dit te bewerkstelligen is de leerkracht als 'teacher in role' te laten optreden. De leerkracht staat dan niet langer boven de leerlingen, maar is met het eigen lichaam medemaker geworden.

Het hedendaagse theater, en zeker het jeugdtheater, is fysiek, beeldend en muzikaal. Het is minder dan vroeger op taalbegrip gericht. Dit sluit goed aan op de belevingswereld van kinderen en jongeren. Jeugdtheatergezelschappen maken zich bovendien sterk voor een lichamelijke vorm van leren. Ze dragen deze visie op onderwijs ook uit en beschouwen kinderen en jongeren hierbij als gelijkwaardige gesprekspartners. De jeugdtheatergezelschappen kunnen daarom een belangrijke partner zijn om lichamelijk leren in en door theater in de onderwijspraktijk te verankeren.

Cock Dieleman is universitair docent theaterwetenschap aan de Universiteit van Amsterdam. Zijn onderwijs en onderzoek concentreren zich op theatereducatie, jeugdtheater en dramaturgie.
C.Dieleman@uva.nl

Literatuur

Aristoteles (2017). *Poëtica.* (Vert. P. Gerbrandy & C. de Jonge). Historische Uitgeverij.

Blair, R. (2019). Theatre and embodiment. *Theatre Symposium*, *27*, 11-23.

Bosch, K., & Dieleman, C. (2018). De onterecht ondergeschikte rol van theatereducatie. *Cultuur+Educatie*, *17*(49), 77-97.

Bryssinck, M. (2021, 1 september). Dag werkveld, we moeten dringend eens praten. *Rekto Verso.* www.rektoverso.be/artikel/dag-werkveld-we-moeten-dringend-eens-praten

Buttry, J. (2020). *Understanding theatre's potential for fostering empathy and compassion*. Thesis Texas Christian University.

Cawthon, S.W., & Dawson, K. (2009). Drama for schools: impact of a drama-based professional development program on teacher self-efficacy and authentic instruction. *Youth Theatre Journal*, *23*(2), 144-161.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education.* The Macmillan Company.

Dewey, J. (1934). *Art as experience.* Perigee.

Dieleman, C., & Eversmann, P. (2018). *Podiumkunsten in de cultureel-maatschappelijke infrastructuur.* LKCA/ Universiteit van Amsterdam.

Dieleman, C., De Bonth, C., Van den Bulk, L., Van Miert, M., & De Vreede, M. (2019). *Betovering en betekenis. Trendrapport theater-, dans- en muziekeducatie 2019.* LKCA.

Dieleman, C., Franzen, R., Zangl, V., & Danner, H. (2020). *Inleiding in de dramaturgie.* Amsterdam University Press.

Duffy, P. (2012). Problem finders in problem spaces: a review of cognitive research for drama in education. *Youth Theatre Journal*, *26*(2), 120-132.

Dunn, K. A. (2019). Hidden. Damage. When uniformed casting and actor training disregard the effect of character embodiment on students of color. *Theatre Symposium*, *27*(1), 68-91.

Efland, A. D. (2002). *Art and cognition. Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.

Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development, 13*(1), 19-37.

Gumbrecht, H. U. (2004). *Production of presence. What meaning cannot convey.* Stanford University Press.

Haanstra, F., Dieleman, C., van Hoek, E., Reus, L., & Schönau, D. (2022). *Wat werkt in kunstzinnige oriëntatie?* Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, Lectoraat Kunsteducatie.

Heijnen, E., & Graumans-Tigchelaar, N. (2023). *Wicked theaterlessen. Authentieke kunsteducatie voor docerende theatermakers.* Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Lambert, K., Wright, P., Currie, J., & Pascoe, R. (2019). Embodiment and becoming in secondary drama classrooms: the effects of neoliberal education cultures on performances of self and of drama texts. *Critical Studies in Education*, *60*(2), 149-167.

Lehmann, H-T. (1999). *Postdramatisches Theater*. Verlag der Authoren.

McDonagh, F., & Finneran, M. (2017). The teacher as co-creator of drama: a phenomenological study of the experiences and reflections of Irish primary school teachers. *Irish Educational Studies*, *36*(2), 169-183.

Macpherson, J. (2021). Negotiated space: a reframing of safety and collaboration in the classroom. *Youth Theatre Journal*, *35*(1-2), 79-89.

Merleau-Ponty, M. (1958[1945]). *Phenomenology of perception.* (Vert. Routledge & Kegan Paul). Routledge.

Merleau-Ponty, M. (2003). *De wereld waarnemen.* (Vert. J. Slatman). Boom.

Rancière, J. (2010). *Dissensus. On politics and aesthetics.* (Ed. and Trans. S. Corcoran). Continuum.

Rancière, J. (2015). *De geëmancipeerde toeschouwer* (Vert. J. Beerten & W. van der Star). Octavio.

Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education, 34*(3/4), 239-275.

Selderslaghs, B. (2020). *Het abc van Mantle of the Expert. Inspiratiegids voor elke dramadocent.* Uitgeverij Boeklyn.

Selderslaghs, B. (2021). Mantle of the Expert 2.0: als drama meer is dan de som der delen. *Cultuur+Educatie, 20*(59), 69-81.

Stolz, S. A. (2015). Embodied learning. *Educational Philosophy and Theory*, *47*(5), 474-487.

Thorburn, M., & Stolz, S. A. (2023). Where Merleau-Ponty meets Dewey: Habit, embodiment, and education. *Studies in Philosophy and Education, 42*(6), 599-615.

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education.* OECD.

Winters, K., & Code, M. (2017). Imperfect/I'm perfect: bodies/ embodiment in post-secondary and elementary settings. *Pedagogies*, *12*(1), 108-129.