



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

De X factor van theatereducatie: educatieve activiteiten rondom theatervoorstellingen.

Dieleman, C.

Publication date

2011

Document Version

Final published version

Published in

Conferentie onderzoek in cultuureducatie 2011: papers

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Dieleman, C. (2011). De X factor van theatereducatie: educatieve activiteiten rondom theatervoorstellingen. In *Conferentie onderzoek in cultuureducatie 2011: papers* Cultuurnetwerk.

http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/onderzoek_in_cultuureducatie/2011/papers/dieleman.pdf

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, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

De X Factor van theatereducatie

Educatieve activiteiten rondom theatervoorstellingen

In deze paper wordt een inventarisatie en analyse gemaakt van de educatieve projecten die door theatergezelschappen, meestal rondom hun voorstellingen, worden ontwikkeld. Het gaat met name om activiteiten die door de gezelschappen zelf als innovatief en succesvol worden beschouwd. Wat maakt deze projecten zo bijzonder en succesvol en hoe kunnen deze geslaagde maar meestal incidentele projecten een bijdrage leveren aan theateronderwijs als onderdeel van een doorlopende leerlijn cultuureducatie?

Cultuureducatie staat in Nederland sinds de start van het project *Cultuur en School* en de invoering van het vak *Culturele en Kunstzinnige Vorming* (CKV) aan het eind van de jaren negentig van de vorige eeuw volop in de belangstelling. Het woord cultuureducatie is tot nu toe vooral een beleidsterm gebleken, een containerbegrip waarbinnen voor steeds meer culturele uitingen, maar ook voor de verschillende vormen en niveaus van onderwijs een plek wordt opgeëist. Op de website van Cultuurnetwerk wordt cultuureducatie gemakshalve omschreven als “alle vormen van educatie waarbij cultuur als doel of als middel wordt ingezet”.¹ Daarbinnen worden weliswaar vier deelgebieden onderscheiden, te weten kunsteducatie, erfgoededucatie, media-educatie en literatuureducatie, maar die deelgebieden zijn van zichzelf vrijwel net zo moeilijk te categoriseren en begrenzen als het veelomvattende begrip cultuureducatie zelf. Met name kunsteducatie blijft een lastige en complexe abstractie. Enerzijds kan een onderscheid gemaakt worden tussen actieve, receptieve en reflectieve kunsteducatie. Oftewel het zelf (leren) maken van kunst, bijvoorbeeld als muzikant, acteur, schrijver, danser of schilder; het van kunst (leren) genieten als consument; en het (leren) nadenken over die rol van kunstproducent of -receptant, over het proces van maken of receptant, en over de uitkomst van dat proces. Anderzijds is ook het onderscheid van belang tussen de diverse vormen van kunst, die niet alleen van elkaar verschillen in de media waarvan ze gebruik maken, maar ook in de wijze waarop ze een beroep doen op de cognitieve vermogens van de leerlingen. Ten slotte verwijst de term kunsteducatie van zichzelf naar het feit dat kunst een bijzondere vorm van cultuur betreft, die zich in kwalitatieve zin van de rest van de cultuur onderscheidt. En dat kan dan weer zowel positief als negatief worden opgevat. Positief, omdat de bijzondere en uitdagende kunstervaring zich onderscheidt van de alledaagsheid van populaire cultuur en vermaak; negatief omdat kunst nogal eens als ‘hoge’ cultuur wordt benoemd en zich daardoor ook in hiërarchische zin van ‘lage’ cultuur onderscheidt en via mechanismes van canonisering en uitsluiting sociale ongelijkheid in stand houdt.²

Cultuureducatie heeft niet alleen als aandachtspunt van politiek en beleid het afgelopen decennium een hoge vlucht genomen, ook binnen het wetenschappelijk onderzoek heeft het concept zich in een steeds groeiende belangstelling mogen verheugen. Enerzijds is er veel monitoronderzoek gedaan, waarbij effecten van beleidsmaatregelen en subsidieregelingen op de cultuureducatie van onder-

¹ www.cultuurnetwerk.nl

² o.a. Pierre Bourdieu, *De regels van de kunst. Wording en structuur van het literaire veld* (Amsterdam: Van Gennep, 1994).
Erwin Jans, *Interculturele intoxicaties. Over kunst, cultuur en verschil* (Berchem: EPO, 2006) 157-159.

wijnsinstellingen en culturele instellingen zijn gemeten. Dat geldt bijvoorbeeld voor de invoering van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming en de bijbehorende cultuurvouchers in het voortgezet onderwijs en voor de stimuleringsregeling Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs. Anderzijds heeft in diverse onderzoeken het belang van cultuureducatie voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren en de invloed ervan op latere cultuurdeelname in meer algemene zin centraal gestaan.

Waar het vooralsnog aan lijkt te ontbreken is een meer universele theorie waarbinnen cultuureducatie als leergebied in het onderwijs vanuit onder meer de ontwikkelingspsychologie en de cognitiewetenschappen gerechtvaardigd wordt en van waaruit de door iedereen zo gewenste doorlopende leerlijn cultuureducatie verder ontwikkeld kan worden. De ontwikkeling van die theorie en de vertaling ervan naar de praktijk van het onderwijs zijn met het onderzoeksproject *Cultuur in de spiegel*³ onder leiding van Barend van Heusden inmiddels in gang gezet. Behalve dit onderzoek op macroniveau is er juist ook meer gedetailleerd onderzoek nodig naar de specifieke werking van de talloze cultuureducatieve projecten die in Nederland geïnitieerd worden. Die worden niet alleen door onderwijsinstellingen ontwikkeld, maar ook door organisaties uit het culturele veld zelf.⁴ Juist die rol en betekenis van culturele instellingen in de Nederlandse praktijk van cultuureducatie blijft in onderzoek nog vaak onderbelicht. De educatieprogramma's van culturele instellingen worden gekenmerkt door een grote mate van diversiteit en heterogeniteit, afhankelijk van onder meer kunstdiscipline, doelgroep en regio. Meestal worden deze projecten wel geëvalueerd, maar zelden op een zodanig systematische wijze dat het mogelijk is om succesfactoren en belemmeringen te benoemen en ze onderling te vergelijken. De vraag is ook of het mogelijk is een algemeen analyse-instrument voor al die programma's te ontwikkelen dat juist aan die diversiteit recht doet. Met een theaterproject zal iets anders beoogd en bewerkstelligd kunnen worden dan met een muziekproject of een project beeldende kunst. De werking zal bovendien afhankelijk zijn van de leeftijd, het onderwijsniveau en de esthetische competentie van de deelnemers. Toch is het belangrijk dat dergelijke analyse-instrumenten op microniveau kunnen worden ingezet om, zoals Anne Bamford benoemt, de kwaliteit van cultuureducatieve projecten vast te kunnen stellen en te bewaken.⁵

Met name bij theatereducatie, waarvan de specifieke kennis en vaardigheden bij veel onderwijsgegenden minder goed ontwikkeld zijn, kunnen de educatieve projecten van gezelschappen en podia van grote waarde zijn voor een doorlopende leerlijn cultuureducatie. Nederland en Vlaanderen hebben in tegenstelling tot de Angelsaksische landen weinig traditie op het gebied van actieve theatereducatie, in de vorm van spellessen of de vakoverschrijdende inzet van drama als onderwijsmethode. Drama en dans worden slechts op een beperkt aantal middelbare scholen als kunstvak aangeboden. Maar op het gebied van de receptieve theatereducatie is er wel een traditie. Leerlingen bezoeken in het kader van het onderwijs voorstellingen, die op school of in het theater gespeeld

³ Barend van Heusden, *Cultuur in de spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs* (Groningen: SLO / Rijksuniversiteit Groningen, 2010).
www.cultuurindespiegel.nl

⁴ Hiertoe kunnen kunstproducerende instellingen (theatergezelschappen, orkesten), instellingen die de kunstproducten distribueren (musea, podia), en instellingen die een bemiddelende rol vervullen (steunfuncties, centra voor de kunsten) worden gerekend.

⁵ Anne Bamford, *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in The Netherlands* (2007) 176-177.

worden. In het jeugdtheater worden die voorstellingsbezoeken bijna altijd gekoppeld aan educatieve activiteiten die door de betreffende gezelschappen zelf worden georganiseerd. Hierdoor komen de meeste leerlingen tijdens hun schoolloopbaan wel enkele malen met verschillende vormen van theater en theatereducatie in aanraking. Sinds de introductie van *Culturele en Kunstzinnige Vorming* in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs hebben ook de 'reguliere' theatergezelschappen meer educatief aanbod bij hun voorstellingen ontwikkeld. Bovendien is het gat dat traditioneel bestond tussen de jeugdtheatervoorstellingen, die bijna altijd voor de basisschoolleeftijd bedoeld waren, en de theatervoorstellingen voor volwassenen langzaam gedicht. Zowel reguliere theatergezelschappen als jeugdtheatergezelschappen hebben een deel van hun aanbod inmiddels op de doelgroep van 12 tot 18 jaar gericht.⁶

Op 23 september 2010 vond een expertmeeting theatereducatie plaats, georganiseerd door het Theater Instituut Nederland, de Stadsschouwburg van Amsterdam en de Nederlandse Associatie voor Podiumkunsten (NAPK). Ten behoeve van een verkennend onderzoek naar de rol en betekenis van theatereducatieve projecten in de Nederlandse cultuureducatie is in november 2010 door de NAPK aan de deelnemers aan de expertmeeting en aan de eigen leden gevraagd om hun meest geslaagde en / of innovatieve educatieproject (best practices) in te sturen. In totaal hebben 32 organisaties in de podiumkunsten één of meerdere projecten ingestuurd. De respons was ongeveer vijftig procent. De gezelschappen, waaronder zowel toneel, opera, muziektheater, dans, jeugdtheater en jeugddans moeten worden begrepen, maakten de grootste groep uit. Het gaat in totaal om twintig gezelschappen.⁷ Voor dit onderzoek zijn de projecten van deze gezelschappen door masterstudenten theaterwetenschap en dramaturgie⁸ nader onderzocht en volgens een bepaald format beschreven en geanalyseerd om de onderlinge vergelijking van die projecten te vergemakkelijken. Bovendien is een quick scan gemaakt van educatieve activiteiten die beschreven stonden op de websites van de gezelschappen die niet op de oproep gereageerd hadden. De projecten van orkesten, podia en kunstencentra zijn in dit onderzoek louter ter referentie gebruikt. De belangrijkste vragen waarop getracht is een antwoord te vinden, zijn wat deze projecten zo bijzonder en succesvol maakt, en of daaruit lering te trekken valt voor toekomstige projecten, en voor de rol van theatereducatie in het Nederlandse onderwijs.

In het verzoek aan de gezelschappen zijn de kwalificaties 'innovatief' en 'geslaagd' bewust niet omschreven. Zo konden de inzenders zelf bepalen op welke activiteiten zij deze kenmerken het meest van toepassing achtten. Vervolgens zijn de ingezonden activiteiten geanalyseerd en gecategoriseerd. Daarbij is onder andere gekeken naar aard, omvang, doelstelling, doelgroep, financiering en bemensing van de projecten, en naar inhoudelijke en organisatorische aansluiting bij en samenwerking met het onderwijsveld. Bovendien is gekeken of het mogelijk was uit de informatie over het project onderscheidende en innovatieve kwaliteiten te destilleren, die de X factor van het project is genoemd.

⁶ Cock Dieleman, *Het nieuwe theaterleren. Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo*. Diss. (Amsterdam: Vossiuspers, 2010) 139-140.

⁷ Het gaat om tien 'reguliere' theatergezelschappen, zeven jeugdtheater- of jongerentheatergezelschappen, één 'regulier' dansgezelschap, en twee jeugddansgezelschappen.

⁸ De volgende masterstudenten hebben aan het onderzoek meegewerkt: Fenna Vlekke, Jesse Vanhoeck, Jurriaan Kamp, Lianne van der Vlugt, Marcella Wisbrun, Marloes van Straaten, Oona Goyvaerts.

Aard en omvang van de projecten

Uit eerder onderzoek naar netwerken waarbinnen door docenten en educatiemedewerkers van theatergezelschappen en podia in het kader van CKV wordt samengewerkt, kan worden geconcludeerd dat het aanbod van educatieve activiteiten bijzonder divers is.⁹ In dit onderzoek wordt die conclusie nog eens bevestigd. Educatiedewerkers zijn in het algemeen voorstander van een ervaringsgerichte voorbereiding op het voorstellingsbezoek. Voor middelbare scholieren is de spelworkshop, voorafgaand aan de voorstelling, een beproefde methode om leerlingen op de voorstelling voor te bereiden. Hierin komen teksten en thema's uit de voorstelling aanbod en op die manier maken de deelnemers mee hoe theater tot stand komt en wat er bij acteren allemaal komt kijken. De in de workshop uitgespeelde scènes worden door hen in de echte voorstelling herkend, wat zorgt voor een beter begrip van de voorstelling en meer waardering voor de verrichtingen van de acteurs. Onder de door de gezelschappen ingezonden educatieprojecten is een aantal dat op deze beproefde methode geënt is. Het Nationale Toneel bijvoorbeeld noemt ze *theaterlesprojecten*. Deze kunnen zowel op school als in het theater gegeven worden, zijn altijd aan een bepaalde voorstelling gekoppeld en worden aan de betreffende voorstelling aangepast. De tijdsinvestering en de kosten zijn gering. Ook door een aantal dansgezelschappen worden vergelijkbare workshops aangeboden. Het jeugdoperagezelschap Holland Opera gaat nog een stap verder. Zij laat door de leerlingen in het decor van de voorstelling van het gezelschap een kleine *zelfspeelopera* opvoeren, een verkorte variant van de voorstelling die de leerlingen na afloop van hun eigen presentatie gaan zien.

De miniopera's van Holland Opera vragen zowel van de leerlingen als de medewerkers van het gezelschap een forse tijdsinvestering. Het project bestaat uit zes lessen, waarin drie muziekstukken en drie stukken tekst worden behandeld, plus de dag waarop de presentatie wordt getoond en de eigenlijke voorstelling wordt bezocht. Meestal zijn de educatieve activiteiten echter geconcentreerd in korte, intensieve projecten. In workshops voor CKV-leerlingen wordt in maximaal twee uur het voorstellingsbezoek op een actieve manier voorbereid. Deze CKV-activiteiten worden in veel gevallen aangeboden door gezelschappen die hun voorstellingen niet speciaal op kinderen en jongeren richten. De workshops zijn noodzakelijk om de leerlingen in korte tijd voor de voorstelling klaar te stomen, ofwel hun esthetische competentie te verhogen, zodat die voldoende tegenwicht biedt tegen de uitdagingen die de voorstelling hen oplegt. Voor onervaren theaterbezoekers, die CKV-leerlingen nu eenmaal zijn, is een dergelijke voorbereiding dus geen overbodige luxe. In de drieslag actief-receptief-reflectief ligt de nadruk van de gezelschappen derhalve op de eerste twee. Activiteiten ter reflectie, na afloop van de voorstelling, worden veel minder aangeboden. Wellicht wordt er van uit gegaan dat deze reflectie op school plaats zal vinden. De vraag is echter of dat ook gebeurt. De praktijk is op veel scholen nog steeds dat leerlingen in een CKV-verslag vooral het bewijs aan de docent moeten leveren dat ze de betreffende voorstelling ook daadwerkelijk bezocht hebben. De docent heeft weinig tijd om al die voorstellingsverslagen te beoordelen. Bovendien heeft hij de voorstelling zelf vaak niet gezien. Van de eigenlijke reflectie komt in zo'n situatie niet veel terecht.

In het jeugdtheater en in de jeugddans is de situatie iets anders dan in het volwassenentheater. Daar vinden workshops ook na afloop van de voorstelling plaats en worden bovendien de acteurs of

⁹ Dieleman, *Het nieuwe theaterleren* 233-234.

Babette Groenewege, *Theatre education vs. theatereducatie*. Masterscriptie Theaterwetenschap, Faculteit der Geesteswetenschappen UvA, 2007.

dansers zelf vaker betrokken bij die workshops. Zo ontwikkelt het Limburgse jeugdtheatergezelschap Het Laagland elk jaar een speciale *voorstelling in de klas*. In 2010 was dat, voorafgaand aan het wereldkampioenschap voetbal, een solovoorstelling over een gepassioneerde voetbalfan. De voorstelling werd gevolgd door een workshop die door de actrice zelf werd geleid. Jeugddansgezelschap De Stille uit Breda organiseert zogenaamde *1-2tjes*, korte dansduetten waar de kinderen omheen zitten. Na afloop kunnen de leerlingen vragen stellen aan de dansers en zelf het dansen uitproberen. Ook wordt een gedeelte van het duet nog eens gedanst, maar dan op andere muziek en met een andere intentie. Ook in dit project worden de dansers direct bij de workshop betrokken.

Jeugdtheatergezelschappen zetten in hun educatieprojecten ook vaker andere media in dan 'reguliere' theatergezelschappen. Theatergroep Max maakt in de educatieprojecten als voorbereiding op haar voorstellingen regelmatig gebruik van nieuwe media. Voor de voorstelling *Dochters van Lear* werd een spelworkshop ontwikkeld voor de hoogste klassen van het basisonderwijs waarin de scènes en improvisaties ook gefilmd werden. Deze filmpjes waren voorafgaand aan het bezoek aan de voorstelling in de foyer te zien. Naar aanleiding van de voorstelling *Toneel* werd een verwerkingsworkshop over performance art ontwikkeld. Hierin kregen de deelnemende middelbare scholieren eerst een korte les over de historische context van performance art, waarna ze de opdracht kregen om in kleine groepjes zelf een theatrale performance te maken, waarin een statement over de bezochte voorstelling werd uitgebeeld. Ook deze performances werden gefilmd, aan elkaar gepresenteerd en vervolgens op YouTube gezet. Voor *Konijn van Porselein*, een voorstelling voor kinderen vanaf 5 jaar, werd door De Toneelmakerij gekozen voor een zintuiglijke reis langs een schilderijententoonstelling, twee korte performances en een enorme kijkdoos met allerlei vakjes en laatjes waar geluiden en geuren uitkwamen en waar dingen te voelen en te zien waren. In de kijkdoos woonden zowel echte konijnen als een door een dramadocent gespeeld 'konijn'. Kwatta ten slotte ontwikkelde bij de voorstelling *Houd van die hond* een workshop gedichten schrijven voor basisschoolleerlingen uit groep 5 tot en met 8.

De projecten rondom specifieke voorstellingen bieden in korte tijd weliswaar een gedegen en inspirerende voorbereiding of reflectie op de voorstelling, maar die ervaring is vermoedelijk te vluchtig om het enthousiasme voor theater blijvend tot stand te brengen. Veel gezelschappen kiezen om die reden, al dan niet naast een aanbod van korte workshops, voor langer lopende en meer intensieve projecten waarbinnen volgens hetzelfde principe van ervaringsgerichtheid kinderen en jongeren met theater in aanraking worden gebracht. Het Noord Nederlands Toneel organiseert jaarlijks het project *Dichterbij*, waarin een groep van zestig jongeren een week lang het gezelschap overneemt. De jongeren maken in die week gezamenlijk een voorstelling, waarbij alle taken door de jongeren zelf worden uitgevoerd met hulp van en begeleiding door de medewerkers van het gezelschap. De voorstelling heeft bovendien een inhoudelijke link met een voorstelling die het gezelschap in die periode op het repertoire heeft staan. Hoewel minder massaal van opzet, is het project *Masterclass* van het Ro theater vergelijkbaar van opzet. In dit project bereiden getalenteerde jongeren een presentatie voor in het decor van een eigen voorstelling van het gezelschap. De meerdaagse spelprojecten worden afgesloten met een masterclass van de regisseur en een presentatie voor familie en vrienden van de deelnemers. Behalve het Noord Nederlands Toneel en het Ro Theater organiseert ook Toneelgroep Amsterdam jaarlijks een of meerdere *juniorproducties*. In tegenstelling tot het NNT en het Ro theater

doet het gezelschap dit samen met een aantal scholen voor voortgezet onderwijs, waarmee het een langlopende samenwerking heeft.

Danstheater Aya initieerde in het seizoen 2009-2010 in samenwerking met stichting Bekijk 't, een organisatie die jongeren actief met kunst en cultuur wil laten kennismaken¹⁰, het grootschalig dansproject *IDEALS*. Aya wilde hiermee leerlingen uit het voortgezet onderwijs de gelegenheid bieden om zelf mee te dansen in een professionele voorstelling. In 28 steden in Nederland werden scholen benaderd die een actief cultuureducatiebeleid voerden. Op de scholen - één per stad - die uiteindelijk waren geselecteerd voor het project, werd onder leiding van een dansdocent van Aya een aantal workshops gegeven. Na afloop van die workshops vonden audities plaats, waarvoor de deelnemers gevraagd werd behalve hun danskunsten ook een 'special skill' te laten zien of horen. Per school werden uiteindelijk elf leerlingen geselecteerd. Deze groep studeerde gedurende een week een groepsdans en enkele solo's in, waarna de jongeren twintig minuten mochten meedansen in de uiteindelijke voorstelling. In flankerende workshops werd door andere leerlingen een schrijfpodricht over idealen gemaakt. Per school werden drie van deze teksten geselecteerd, die door het team van Bekijk 't werden verfilmd om later op grote schermen tijdens de voorstelling vertoond te worden. *IDEALS* is 33 keer opgevoerd en door bijna 12.000 mensen bezocht. In totaal hebben ruim 300 leerlingen in de voorstelling meegedanst. Het bereik van de workshops was het tienvoudige. Vanwege het grote succes zal het project in 2012 worden herhaald.

IDEALS is een goed voorbeeld van een project waarin de artistieke en de educatieve doelstellingen geïntegreerd zijn. Die integratie kan gezien worden als een opvallende tendens. In het vergelijkende onderzoek voor haar masterscriptie naar educatieprogramma's van zes theatergezelschappen in 2007 vond Babette Groenewege geen educatieprogramma's waarbij dat het geval was.¹¹ Ook in mijn eerdere onderzoek naar netwerken, waarbinnen theatergezelschappen en onderwijsinstellingen in het kader van CKV samenwerken, werd door vrijwel alle respondenten aangegeven dat de voorstelling als artistieke uiting autonoom is en dat de educatieve activiteiten daar zo goed mogelijk bij aan proberen te sluiten.¹² Weliswaar staan in de meeste van de hier onderzochte projecten de educatieve doelstellingen eveneens los van de artistieke doelstellingen, maar er is toch een opvallend aantal waarbij de educatieve doelstellingen en de artistieke doelstellingen gelijk opgaan. Dat geldt dus voor *IDEALS*, maar ook voor de eerder genoemde *1-2tjes* van De Stilte en de *voorstellingen in de klas* van Het Laagland. Jeugdtheatergezelschap Sonnevand maakte met *De Wolf en de 7 Geitjes* een muziektheatervoorstelling voor kleuters in de klas, waarin de kinderen een eigen muzikale bijdrage aan de voorstelling voorbereiden. Ook Toneelgroep Maastricht en De Utrechtse Spelen, twee relatief grote theatergezelschappen uit de Basisinfrastructuur, maken speciaal voor het voortgezet onderwijs voorstellingen voor in de klas. Dat die projecten door de educatiemedewerkers van de gezelschappen als succesvol en innovatief naar voren worden geschoven, zou er op kunnen duiden dat er zo langzamerhand sprake is van een paradigmaverschuiving in de visie op theatereducatie. Theatergezelschappen uit de Basisinfrastructuur, waartoe ook de meeste jeugdtheatergezelschappen en jeugddansgezelschappen behoren, worden steeds vaker aangesproken op hun maatschappelijke verantwoordelijkheid. De integratie van educatieve en artistieke doelstellingen is een manier om een

¹⁰ www.bekijkt.nl

¹¹ Groenewege, *Theatre education vs. theatereducatie*.

¹² Dieleman, *Het nieuwe theaterleren* 219-223.

invulling te geven aan die verantwoordelijkheid. Daarbij moet wel opgemerkt worden dat het hier om incidentele projecten gaat. In de meeste voorstellingen van de genoemde gezelschappen zal de artistieke autonomie van de makers voorop blijven staan.

Doelstelling en doelgroep

In de vorige paragraaf was sprake van het al dan niet integreren van artistieke en educatieve doelstellingen. Doelstellingen beogen bepaalde effecten. John Harland deed in het Verenigd Koninkrijk kwalitatief onderzoek naar binnenschoolse kunsteducatie gegeven door kunstvakdocenten, en naar kunstprogramma's die uitgevoerd werden door kunstenaars of door educatief medewerkers van kunstinstellingen. Op basis van deze onderzoeken maakt hij in een vaak aangehaald artikel in het tijdschrift *Cultuur + Educatie* onderscheid tussen zes categorieën van effecten die kunnen optreden bij actieve kunsteducatie.¹³ Hij onderscheidt drie categorieën van primaire, intrinsieke effecten en drie categorieën van secundaire effecten. De primaire effecten zijn:

1. Kennis, techniek en vaardigheden in de verschillende kunstdisciplines
2. Ontwikkelen van creativiteit, verbeeldingskracht en denkvaardigheden
3. Verkennen, onderzoeken en kunnen uitdrukken van betekenis in kunst of door middel van kunst.

De secundaire effecten zijn hiervan dan weer direct of indirect het gevolg:

4. Emotionele effecten zoals plezier, betrokkenheid en minder stress
5. Persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling
6. Transfereffecten, waaronder leerprestaties in andere vakken en cultuurdeelname.

Ofschoon Harland zijn categorieën heeft ontwikkeld op basis van onderzoek naar actieve kunsteducatie, acht hij het zelf waarschijnlijk dat ze ook op receptieve educatie van toepassing zijn.¹⁴ En hoewel bepaalde effecten ook onbedoeld kunnen optreden, ligt het voor de hand om effecten van actieve en receptieve kunsteducatie terug te vertalen naar educatieve doelstellingen. Die educatieve doelstellingen kunnen zoals gezegd geïntegreerd zijn met de artistieke doelstellingen of daar min of meer los van staan. Dat wil overigens niet zeggen dat er in dat geval geen verband is tussen educatieve doelstellingen en artistieke doelstellingen. Een educatieve doelstelling om specifieke esthetische competenties (kennis en vaardigheden) van leerlingen te verhogen zou op zichzelf weer een voorwaarde kunnen zijn om de artistieke doelstellingen te realiseren.

Het is opvallend dat de doelstellingen van de ingezonden educatieprojecten vaak heel concreet en bescheiden zijn. Ze vallen veelal onder de primaire categorie van kennis en vaardigheden en de secundaire categorie van plezier en betrokkenheid. Een minderheid van de projecten richt zich op creatieve en denkvaardigheden, of op het onderzoeken en kunnen uitdrukken van betekenis in kunst of door middel van kunst.¹⁵ Ook doelstellingen gericht op persoonlijke en sociale ontwikkeling werden een enkele maal naar voren gebracht. Doelstellingen gericht op transfereffecten werden door de theatergezelschappen in hun projectbeschrijvingen niet genoemd. Het is overigens niet uit te sluiten dat andere effecten zijn opgetreden dan in de doelstellingen werden genoemd. Dat de educa-

¹³ John Harland, 'Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatie'. *Cultuur + Educatie* 23 (2008) 12-52.

¹⁴ *ibidem* 49.

¹⁵ Dit komt overeen met wat Harland met betrekking tot actieve kunsteducatie constateert.

tieve activiteiten door de educatiemedewerkers van de gezelschappen als succesvol zijn bestempeld, geeft aan dat zij in ieder geval zelf denken dat de nagestreefde waarden ook gerealiseerd zijn. De daadwerkelijke effecten van de educatieve activiteiten zijn echter niet onderzocht. Om deze hypothese te kunnen bevestigen zou nader onderzoek gewenst zijn.

De doelgroepen worden doorgaans naar leeftijd onderscheiden. Hoewel de meeste van de ingezonden projecten bedoeld zijn voor leerlingen in het voortgezet onderwijs, wordt er in de projectbeschrijvingen zelden onderscheid gemaakt naar schoolniveau. Alleen Theatergroep Zep heeft een project ingestuurd, dat speciaal gericht is op vmbo-scholieren. De jeugdtheatergezelschappen en jeugddansgezelschappen ontwikkelen zowel projecten voor kinderen in de basisschoolleeftijd als voor kinderen en jongeren in het voortgezet onderwijs. De reguliere theatergezelschappen richten zich vooral op leerlingen in de CKV-leeftijd, meestal vanaf 14 of 15 jaar. Ook hierop zijn echter uitzonderingen. Het Onafhankelijk Toneel en Tryater bijvoorbeeld zonden elk een educatieproject voor basisschoolleerlingen in.

Waar vrijwel elk educatieproject leeftijdsgrenzen kent, zijn er geen educatieprojecten ingestuurd die zich op een specifieke culturele of etnische achtergrond van kinderen of jongeren richten. Wel kunnen de voorstellingen van sommige gezelschappen als multicultureel of cultureel divers worden bestempeld, zowel wat betreft de culturele achtergronden van de makers als vanwege de thema's die naar voren worden gebracht. Dat is dan natuurlijk weer van invloed op de diversiteit aan doelgroepen die door de voorstellingen worden aangesproken. MC is een multicultureel productiehuis uit Amsterdam, dat voorstellingen produceert waarin verschillende disciplines samenkomen. Ook in hun educatieprogramma's is die brede aanpak terug te vinden. Zo hoopt het gezelschap deelnemers van verschillende culturen en met uiteenlopende interesses te bereiken. In het kader van het project *WATCH&CREATE* bezochten middelbare scholieren vanaf 14 jaar drie eenakters tijdens de elfde editie van het festival *Hollandse Nieuwe*. Na afloop gingen ze in een workshop van één dag zelf met het materiaal en de thema's aan de slag. Het resultaat daarvan werd getoond in containers op het festivalterrein, zowel aan bezoekers als aan de makers van de bezochte eenakters.

Aansluiting bij het onderwijs

Lang niet alle educatieprogramma's zijn op het onderwijs gericht. Het Nederlands Danstheater bijvoorbeeld biedt buiten school om workshops aan voor kinderen en hun ouders. Ook de hierboven beschreven jongerenprojecten *Dichterbij* van het NNT en *Masterclass* van het Rotheater hebben geen directe verbinding met het onderwijs. Toch worden de meeste educatieprojecten wel voor het onderwijs ontwikkeld. Dat is niet altijd even makkelijk. Waar programma's voor cultuureducatie op scholen flink van elkaar kunnen verschillen en een doorlopende leerlijn op macroniveau op zijn best in ontwikkeling is, blijkt het voor theatergezelschappen lastig om aansluiting bij de onderwijsprogramma's te vinden. Het is mogelijk een van de redenen dat veel gezelschappen zich toch blijven concentreren op relatief korte workshops, meestal ter voorbereiding of ter reflectie op het voorstellingsbezoek. In het kader van Culturele en Kunstzinnige Vorming, waarbinnen in betrek-

kelijk weinig studielasturen aandacht besteed moet worden aan vier domeinen¹⁶, is het ontwikkelen van een actieve workshop ter voorbereiding op het voorstellingsbezoek een effectieve manier om ervoor te zorgen dat leerlingen zo goed mogelijk voorbereid en gemotiveerd in de zaal zitten. In die workshops wordt in combinatie met een voorstellingsbezoek aan minstens drie van de vier domeinen aandacht besteed. Het bezoek aan de voorstelling geldt als culturele activiteit, de voorbereidende workshop als praktische activiteit en bovendien als inhoudelijke voorbereiding (kennis van kunst en cultuur). Het vierde domein, de reflectie, wordt meestal aan de docent op school overgelaten, hoewel juist op theatergebied de kennis van veel CKV-docenten te kort schiet.¹⁷ Op die manier wordt het voorstellingsbezoek weliswaar op een efficiënte manier georganiseerd, maar is er zoals al eerder opgemerkt waarschijnlijk te weinig tijd en gelegenheid om leerlingen echt enthousiast te maken voor het theater als kunstvorm. Het ontbreken van een doorlopende leerlijn cultuureducatie (en daarmee van een doorlopende leerlijn theatereducatie), het incidentele karakter van de theaterbezoeken, het gebrek aan kennis en tijd bij docenten, en de lage status van het vak binnen het onderwijsprogramma dragen er toe bij dat Culturele en Kunstzinnige Vorming geen blijvende invloed heeft op de cultuurdeelname van leerlingen. Marie-Louise Damen, die dat uitblijven van effecten op cultuurdeelname in haar proefschrift over cultuurdeelname en CKV aantoont, ziet dat als een bevestiging van de culturele reproductietheorie: de invloed van de ouders op het cultureel gedrag van leerlingen is vele malen groter dan die van het onderwijs. Als CKV als multidisciplinair kunst- en cultuurvak al effect had kunnen sorteren, komt het daarvoor volgens haar te laat en is het in zijn omvang te gering, 'too little too late'.¹⁸

Toch is het de vraag of dit algemene beeld van CKV als 'mislukt' kunst- en cultuurvak recht doet aan de mogelijkheden die het vak nog steeds te bieden heeft en aan de ontwikkeling die het heeft door- gemaakt sinds het in het voortgezet onderwijs is ingevoerd. Theatergezelschappen zijn er zoals gezegd in geslaagd om educatieprojecten rondom hun voorstellingen te ontwikkelen waarin de beschikbare tijd uiterst efficiënt benut wordt. Wanneer die projecten als onderdeel van een doorlopende leerlijn theatereducatie in vruchtbare bodem aarden, wanneer docenten voldoende kennis en tijd hebben om het vak goed te geven en de culturele activiteiten te evalueren, èn wanneer het vak binnen het hele onderwijsprogramma meer aanzien krijgt, dan zou het wellicht een meer bestendig effect kunnen hebben op latere cultuurdeelname dan nu het geval is. Zolang al die factoren nog belemmerend werken en de omstandigheden waarbinnen CKV gegeven wordt nog verre van ideaal zijn, is een pessimistische kijk op de mogelijke werking van CKV op esthetische competenties en cultuurdeelname voorbarig en onterecht.¹⁹

¹⁶ De vier domeinen van CKV zijn: culturele activiteiten, kennis van kunst en cultuur, praktische activiteiten, reflectie & kunstdossier.

¹⁷ Dieleman, *Het nieuwe theaterleren* 176-177.

¹⁸ Marie-Louise Damen, *Cultuurdeelname en CKV. Studies naar effecten van kunsteducatie op de cultuurdeelname van leerlingen tijdens en na het voortgezet onderwijs*. Diss. (Utrecht 2010) 31-34.

¹⁹ Cock Dieleman, 'Het nieuwe theaterleren. Hindernissen voor theatereducatie in het voortgezet onderwijs.' *Conferentie onderzoek in cultuureducatie* (Radboud Universiteit Nijmegen: Cultuurnetwerk, 2010) http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/eerdere_evenementen/papers/2010/Het_nieuwe_theaterleren.pdf

Een manier om theater en onderwijs dicht bij elkaar te brengen is het project *Cultuurcoaches*, ook wel *combinatiefunctie cultuur* genoemd.²⁰ Dit is een landelijk programma waarbij medewerkers van culturele instellingen voor een deel van hun tijd op een brede school gedetacheerd wordt om daar een bijdrage te leveren aan het onderwijsprogramma. Door het Rotheater werd dit als succesvol educatieproject ingestuurd. Het Rotheater heeft drie cultuurcoaches in dienst, die op verschillende scholen voor voortgezet onderwijs in de zogenaamde krachtwijken in Rotterdam werkzaam zijn en de scholen met actieve theatereducatie ondersteunen bij de invulling van hun cultuureducatieve programma.

Aangezien voorstellingen van jeugdtheatergezelschappen die gericht zijn op leerlingen van de basisschool, vaak ook op school worden opgevoerd, is het vanzelfsprekend dat ook hun educatieprojecten veelal op school en in samenwerking met de docenten worden georganiseerd. Soms wordt een lessenspakket ontwikkeld dat de docent zelf kan uitvoeren. In andere gevallen komen educatief medewerkers en/of dramadocenten van het betreffende gezelschap naar school om het project in goede banen te leiden. Het is opmerkelijk dat bij vrijwel alle door jeugdtheatergezelschappen en jeugddansgezelschappen ingezonden projecten de educatieve activiteiten door leden van het gezelschap worden uitgevoerd. De uitvoering van de educatieve activiteiten wordt in veel gevallen dus niet aan de leerkrachten toevertrouwd. Ook hierbij zal het gebrek aan kennis van en ervaring met theater en dans bij de docenten vermoedelijk een van de redenen zijn om de activiteiten in eigen hand te houden.

Financiën en bemensing

Over de exacte financiering van de ingezonden educatieprojecten is weinig bekend. Verreweg het grootste deel van de betrokken gezelschappen wordt door de rijksoverheid gesubsidieerd in het kader van de Basisinfrastructuur. Enkele gezelschappen ontvangen een meerjarige subsidie van het Fonds voor de Podiumkunsten. De meeste krijgen ook nog gemeentelijke en/of provinciale subsidie. Bij ongeveer een kwart van de ingezonden projecten, meestal die van grotere omvang, werden bovendien andere financiers aan het project genoemd; het Fonds voor Cultuurparticipatie, het SNS Reaalfonds, het VSB fonds en de Van den Ende Foundation meer dan eens. De scholen betalen eveneens een bijdrage voor de deelname van de leerlingen aan het educatieve programma, maar die bijdrage is zelden kostendekkend. Soms worden voorstelling en educatieve activiteit als één pakket afgenomen, in andere gevallen betalen de deelnemers aan het educatieve programma een verlaagde toegangsprijs voor de voorstelling. In een enkel geval is het educatieve programma helemaal gratis.

Vrijwel alle gezelschappen hebben één of meerdere educatiemedewerkers in dienst. Daarnaast worden per project freelancers ingeschakeld. De workshops worden doorgaans door dramadocenten verzorgd, die per project of per workshop betaald worden. In enkele gevallen wordt met podia of bemiddelende instanties samengewerkt, maar meestal houden de gezelschappen de organisatie van het educatieve programma in eigen hand. Jeugdtheatergezelschap Het Laagland geeft aan educatie als aparte term zelden te gebruiken. Het gezelschap heeft dan ook geen educatiemedewerkers in dienst, maar ziet theatereducatie als een gedeelde verantwoordelijkheid, die onderdeel uitmaakt van

²⁰ www.cultuurcoach.org

het artistieke beleid. Het Nationale Toneel heeft één medewerker voor educatie, maar maakt geen gebruik van freelancers. De betrokken medewerker verzorgt zelf alle workshops.

Conclusie: de X factor van theatereducatie

In het kader van een verkennend onderzoek naar de rol van theatereducatieve activiteiten binnen de Nederlandse cultuureducatie is aan de leden van de Nederlandse Associatie voor Podiumkunsten gevraagd hun meest succesvolle en/of innovatieve educatieproject te selecteren. Dit onderzoek richt zich op de projecten die door de (jeugd)theatergezelschappen en (jeugd)dansgezelschappen zijn ingezonden. In totaal gaat het om twintig gezelschappen. De reguliere theatergezelschappen richten zich grotendeels op leerlingen in het voortgezet onderwijs, vooral in het kader van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming, de jeugdtheatergezelschappen en jeugddansgezelschappen zowel op leerlingen in het basisonderwijs als leerlingen in het voortgezet onderwijs. Het gaat hierbij om een grote diversiteit aan educatieve activiteiten, zoals de gezelschappen trouwens ook in hun artistieke signatuur behoorlijk van elkaar verschillen. In eerder onderzoek was al duidelijk geworden dat theatergezelschappen een voorkeur hebben voor ervaringsgerichte projecten. Voor 'reguliere' theatergezelschappen gaat het dan enerzijds om korte, intensieve workshops ter voorbereiding op het voorstellingsbezoek waarin gewerkt wordt met teksten en thema's uit de betreffende voorstelling, anderzijds om langer lopende talentontwikkelingsprojecten die meestal buiten het onderwijs om georganiseerd worden. Jeugdtheatergezelschappen en jeugddansgezelschappen maken in hun projecten meer gebruik van andere media, zoals video, en bieden ook vaker programma's ter reflectie aan, meestal na afloop van de voorstelling. Hun projecten zijn in zijn algemeenheid veelzijdiger en geven meer aandacht aan reflectie dan die van de reguliere gezelschappen.

Een opvallende ontwikkeling vormen de projecten waarin artistieke en educatieve doelstellingen worden geïntegreerd. Het jeugdtheater heeft een lange traditie van voorstellingen die op school, bijvoorbeeld in de gymzaal of aula, worden opgevoerd. Voorstellingen in de klas in combinatie met een educatieve activiteit gaan nog een stapje verder. Van dit soort projecten werd een viertal ingezonden, opmerkelijk genoeg zowel door jeugdtheatergezelschappen als reguliere theatergezelschappen. Jeugddansgezelschap Aya valt op door het grootschalige project *Ideals* in samenwerking met Bekijk 't, waarin in elke speelplaats samenwerking met een school werd gezocht en in een reeks van workshops elf leerlingen van die school werden geselecteerd om in de voorstelling mee te dansen.

De verschillende projecten worden door de gezelschappen meestal wel geëvalueerd, maar zelden op een systematische en uniforme wijze, waardoor onderlinge vergelijking van de resultaten moeilijk is. Het is daarom lastig om een algemeen geldend antwoord te geven op de vraag wat deze projecten zo succesvol maakt. Veel projecten worden bovendien op maat bij een specifieke voorstelling gemaakt en hebben dus een eenmalig karakter. Toch kan in zijn algemeenheid wel gesteld worden dat de ervaringsgerichtheid, de professionele uitvoering, en het feit dat de gezelschappen in de voorbereiding wel met het onderwijsveld overleggen maar de uitvoering van de projecten grotendeels in eigen hand houden, als succesfactoren kunnen worden bestempeld. Dat in steeds meer projecten artistieke en educatieve doelstellingen geïntegreerd worden en dat die projecten door de gezelschappen als succesvol en innovatief worden beschouwd, geeft aan dat deze integratie van artistieke

en educatieve doelstellingen eveneens als succesfactor benoemd kan worden. Zeker voor een eerste kennismaking met theater zijn de genoemde voorstellingen in de klas waarschijnlijk zeer geschikt.

Voor een blijvend effect van educatieve theaterprojecten en voorstellingsbezoeken is meer nodig dan professionaliteit, innovativiteit en aansluiting bij de doelgroep. De projecten moeten aansluiten bij het onderwijsprogramma en onderdeel uitmaken van een doorlopende leerlijn cultuureducatie. In zo'n doorlopende leerlijn zouden de verschillende kunstdisciplines een duidelijke plaats moeten krijgen. Die doorlopende leerlijn is volop in ontwikkeling, maar nog nergens volledig gerealiseerd. Het onderzoeksproject *Cultuur in de spiegel* biedt goede vooruitzichten, maar aan de specifieke kwaliteiten van de verschillende kunstvormen en aan de rol van culturele instellingen in de realisatie van die doorlopende leerlijn is nog weinig aandacht besteed. Naast het vooralsnog ontbreken van die doorlopende leerlijn zijn de lage status van kunst- en cultuuronderwijs en het gebrek aan tijd en kennis en ervaring bij docenten belangrijke belemmeringen voor succes op langere termijn. De X factor van theatereducatie moet derhalve niet alleen bij de theatergezelschappen maar ook in het onderwijs zelf gevonden worden.