UNIVERSITY OF AMSTERDAM

UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Het nieuwe theaterleren : een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo

Dieleman, C.

Publication date
2010

Document Version
Final published version

Link to publication

Citation for published version (APA):
Dieleman, C. (2010). *Het nieuwe theaterleren : een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo*. [Thesis, fully internal, Universiteit van Amsterdam]. Vossiuspers UvA.

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:18 Nov 2026

Uva Proefschrift

Faculteit der Geesteswetenschappen

Sinds de introductie in 1999 van het schoolvak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) maken de theatrale podiumkunsten een belangrijk onderdeel uit van cultuureducatie in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Omdat binnen CKV de receptieve cultuureducatie centraal staat, trekken leerlingen er massaal op uit om culturele activiteiten te ondernemen. Theaterbezoek is vanaf het begin populair. Hierdoor kregen aan de ene kant docenten te maken met een voor het onderwijs tamelijk nieuwe kunstdiscipline; aan de andere kant kregen theaters en theatergezelschappen er een publieksgroep bij, die nog niet zo goed in het Nederlandse theaterwereldje was ingevoerd. In deze studie wordt het veld waar theater en onderwijs elkaar in het kader van CKV ontmoeten, onder de loep genomen. Op basis van diepte-interviews met docenten, leerlingen en educatiemedewerkers van culturele instellingen wordt een beeld geschetst van de wijze waarop theaterinstellingen en scholen samenwerken, maar ook van de hindernissen die een succesvolle samenwerking in de weg kunnen staan.

Cock Dieleman (1961) studeerde geschiedenis en theaterwetenschap. Hij is als docent verbonden aan de opleiding Theaterwetenschap van de Universiteit van Amsterdam. Daarnaast was hij van 1999 tot 2005 hoofd educatie van Het Zuidelijk Toneel en ZT Hollandia.

Vossiuspers UvA

9 789056 296117

Het nieuwe theaterleren Cock Dieleman

Het nieuwe theaterleren

Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo

COCK DIELEMAN

University of Amsterdam

Het nieuwe theaterleren

Lay out: Cock Dieleman / Leonie de Vries
Ontwerp omslag: René Staelenberg, Amsterdam

ISBN 978 90 5629 611 7
e-ISBN 978 90 4851 231 7
NUR 676

© C. Dieleman / Vossiuspers UvA – Amsterdam University Press, 2010

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 jº het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Het nieuwe theaterleren

Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo

ACADEMISCH PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Universiteit van Amsterdam,
op gezag van de Rector Magnificus
prof. dr. D.C. van den Boom
ten overstaan van een door het
college voor promoties ingestelde commissie,
in het openbaar te verdedigen in de Aula der Universiteit
op donderdag 4 februari 2010, te 10:00 uur

door

Cornelis Dieleman

geboren te Den Haag

Promotor: prof. dr. K.E. Röttger
Co-promotor: dr. P.G.F. Eversmann

Faculteit der Geesteswetenschappen

Inhoudsopgave

VOORWOORD **9**

1 INLEIDING EN VRAAGSTELLING **13**

1.1 INLEIDING 14
1.2 DE STAND VAN ZAKEN BINNEN CKV 17
1.2.1 De invoering van CKV *17*
1.2.2 Problemen en controverses *20*
1.3 DE STAND VAN ZAKEN BINNEN HET ONDERZOEK 22
1.3.1 Empirische sociologie: cultuurdeelnameonderzoek *23*
1.3.2 Onderzoeken van het SCO-Kohnstamm Instituut *26*
1.3.3 Cultuurnetwerk *27*
1.3.4 Het CKV1-volgproject *27*
1.3.5 Monitorstudies *28*
1.3.6 Internationaal onderzoek naar de effecten van kunsteducatie *29*
1.3.7 The Wow factor: Anne Bamfords internationale benchmark *30*
1.3.8 Publicaties over de invoering van het vak drama *35*
1.3.9 Het tijdschrift Theater & Educatie *36*
1.3.10 Hans van Maanen: Het Nederlands Toneelbestel van 1945 tot 1995 ..... *36*
1.4 THEORETISCH KADER 37
1.4.1 Bourdieu *37*
1.4.2 Netwerktheorie *46*
1.5 PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSMETHODE 55
1.5.1 Probleemstelling en onderzoeksvragen *56*
1.5.2 Begripsbepalingen en onderzoeksmethode *59*
1.5.3 Begrenzingen van het onderzoek *61*

2 THEATER EN EDUCATIE IN HISTORISCH PERSPECTIEF **63**

2.1 INLEIDING 63
2.2 DE NEGENTIENDE EEUW 64
2.2.1 Kunsteducatie in de eerste helft van de negentiende eeuw *65*
2.2.2 Het adagium van Thorbecke (1862) *67*
2.2.3 Ontwikkelingen vanaf 1870 ..... *68*
2.3 DE PERIODE 1900-1940 71
2.3.1 Het lekenspel *72*
2.3.2 De reformpedagogiek *74*

2.4 NA 1940 75
2.4.1 De vorming van het Nederlandse theaterbestel..... 76
2.4.2 Theatereducatie en de vrije expressiebeweging. 79
2.4.3 Kunsteducatie onder de Mammoetwet 84
2.4.4 Theater en theatereducatie als onderdeel van het welzijnsbeleid 87
2.4.5 Actie Tomaat: explosie van het theaterbestel 91
2.4.6 De ontwikkeling van het vak drama 95
2.5 ENKELE CONCLUSIES 99

3 HET VELD VAN THEATER EN CKV 103

3.1 INLEIDING 103
3.2 ONDERWIJSVERNIEUWING IN DE JAREN NEGENTIG 104
3.2.1 De invoering van de basisvorming 105
3.2.2 De Tweede Fase 107
3.2.3 Het vmbo 114
3.2.4 Schaalvergroting 116
3.3 CKV 117
3.3.1 De vier domeinen van CKV 119
3.3.2 De rol van de docent: kunstcoördinator, mentor, vakdocent..... 123
3.3.3 KCV 126
3.3.4 CKV in het vmbo 128
3.3.5 Educatieve uitgeverijen en lesmethodes 131
3.4 CULTURELE INSTELLINGEN ALS PARTNER IN EDUCATIE 133
3.4.1 De theatergezelschappen 134
3.4.2 De theaters 141
3.4.3 Bemiddelende instanties..... 142
3.5 STIMULERING VANUIT DE OVERHEID: CULTUUR & SCHOOL EN ACTIEPLAN CULTUURBEREIK 145
3.5.1 Cultuur & School..... 146
3.5.2 Actieplan Cultuurbereik 151
3.5.3 Kunst van leven 155
3.6 CKV IN INTERNATIONAAL PERSPECTIEF: VERGELIJKING MET ANDERE LANDEN 157
3.7 SAMENVATTING EN CONCLUSIES 160

4 THEATER EN CKV: HET VELD EN DE SPELERS 165

4.1 INLEIDING 165
4.2 DE RESPONDENTEN 168
4.3 DOCENTEN EN LEERLINGEN CKV 173
4.3.1 De organisatie van CKV 174
4.3.2 De status van het vak 181

4.3.3 Het lesprogramma 184
4.3.4 Lesmethode..... 191
4.3.5 De keuze van de culturele activiteiten..... 194
4.3.6 CKV-vouchers 200
4.3.7 Het netwerk en de rol van theater 202
4.3.8 Hoge en lage cultuur 205
4.3.9 Het effect van CKV..... 209
4.4 Docenten en leerlingen KCV..... 213
4.5 Medewerkers theatergezelschappen 219
4.5.1 Doelstellingen 219
4.5.2 Doelgroepen..... 223
4.5.3 Visie op onderwijs 228
4.5.4 Educatieve activiteiten 233
4.5.5 Netwerk 242
4.6 Medewerkers van theaters 249
4.6.1 Doelgroepen en doelstellingen..... 250
4.6.2 Visie op onderwijs 253
4.6.3 Aanbod van voorstellingen en activiteiten 254
4.6.4 Netwerk 261
4.7 Medewerkers van bemiddelende instanties 265
4.8 Samenvatting en conclusie 268

5 KIEZEN VOOR KWALITEIT: OVER CULTUUR, KUNST EN CANON 275

5.1 Het keuzeprobleem 275
5.2 Hoge en lage cultuur 279
5.3 De canon 281
5.4 Kwaliteit 284
5.5 De esthetische ervaring 288
5.6 Conclusie 292

6 SAMENVATTING EN CONCLUSIE.....295

6.1 Theater en CKV in het voortgezet onderwijs 296
6.2 Twee velden komen samen..... 298
6.3 De pedagogische visie van de CKV-docent 300
6.4 De classificatie van cultuur en het belang van theatereducatie 302
6.5 De visies van de actoren..... 305
6.6 Diversiteit in netwerken..... 306
6.7 Reflectie op de gehanteerde onderzoeksmethode 308

LITERATUUR **311**

SUMMARY **332**

SAMENVATTING **336**

INDEX **340**

Voorwoord

Wie mij in 1999 zou hebben gezegd dat ik over tien jaar een dissertatie zou afronden, had ik waarschijnlijk voor gek verklaard. Ik was net met een nieuwe baan begonnen als hoofd educatie van theatergezelschap Het Zuidelijk Toneel. In de periode daarvoor was ik als docent theaterwetenschap werkzaam geweest in het universitaire onderwijs. Gaandeweg was ik het gebrek aan voeling met de praktijk in de academische wereld als een gemis gaan ervaren. Ik bleef aan de universiteit verbonden, maar de kans om naast mijn docentschap mijn kennis en ervaring in te zetten bij het ontwikkelen van educatieve programma's voor een van de meest vooraanstaande theatergezelschappen van Nederland greep ik met beide handen aan. 1999 was ook het jaar dat het interdisciplinaire kunstvak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV1) onderdeel ging uitmaken van het verplichte curriculum in de het voortgezet onderwijs. Als onderdeel van de Tweede Fase in de bovenbouw van havo en vwo was CKV1 een exponent van ervaringsgericht onderwijs, ook wel 'het nieuwe leren' genoemd. De verwachtingen in de theaterwereld waren hoog gespannen. Eindelijk zou theater in Nederland een wezenlijk onderdeel gaan uitmaken van de culturele opvoeding van jongeren.

Zoals altijd was de praktijk weerbarstiger. In de begintijd van CKV1 waren het vooral incidenten die de pers haalden. In de theaterwereld groeide de scepsis, maar ook in het onderwijsveld lag CKV als onderdeel van het overladen en gefragmenteerde onderwijsprogramma in de Tweede Fase onder vuur. In de jaren daarna echter zijn enthousiaste CKV-docenten en educatiemedewerkers er gezamenlijk in geslaagd een groot deel van de scepsis weg te nemen. Onderwijsgevenden en medewerkers van theatergezelschappen leerden elkaars taal te spreken en het leek steeds beter te gaan met theater als onderdeel van CKV. Tegelijkertijd had ik als educatiemedewerker - en met mij meer collega's in de theaterwereld - het gevoel dat er ook nog veel knelpunten bleven bestaan. Het was moeilijk om er grip op te krijgen. Het veld van theater en CKV was onoverzichtelijk. Er gebeurde heel veel, maar het ontbrak aan meer duurzame samenwerkingsverbanden, aan heldere doelstellingen en aan inzicht wat de incidentele theaterbezoeken in het kader van CKV nu daadwerkelijk aan de culturele ontwikkeling van leerlingen konden bijdragen. Toen ik in 2005 in de gelegenheid werd gesteld om een promotieonderzoek te starten, waarin juist theater als onderdeel van CKV centraal zou staan, deed ik wat ik daarvoor niet voor mogelijk had gehouden. Ik keerde als promovendus terug in de academische wereld om antwoor-

den te vinden op de vragen waar ik in de praktijk van theatereducatie tegenaan gelopen was. Hopelijk zal deze studie een bijdrage leveren aan een beter inzicht hoe door het onderwijsveld en het theaterveld in het kader van CKV wordt samengewerkt, wat de succesfactoren en obstakels zijn, en hoe de theatrale ervaring een rol kan spelen in de culturele ontwikkeling van jongeren.

Mijn dank gaat in eerste instantie uit naar alle studenten theaterwetenschap van de Universiteit van Amsterdam die in de loop van vier jaar door hun deelname aan het onderwijs over theater en educatie een bijdrage hebben geleverd aan dit onderzoek. Zij hebben niet alleen een groot deel van de interviews afgenomen, die aan de basis van dit onderzoek liggen, maar hebben ook door hun eigen onderzoeken en door de vele momenten waarop wij over theatereducatie van gedachten hebben gewisseld meegewerkt aan dit resultaat: Hilke Diemer; Bregtje Bos; Lisanne van Werkhoven; Irene Timmer; Anne Marie van der Vlies; Babette Groenewege; Maaike Ophuijsen; Femke Baljon; Ben Bochoven; Josje Bruinsma; Eveline Slijkerman; Maaike Polman; Suzanne van Kaam; Elvira Koch; Flore Hageman; Linde Bijlhout; Sofie Veenstra; Marlous van Ekeren; Kiki Raposo de Haas; Isabel Meloen; Maaike Pilgram; Jorien Kuipers; Crystal Lopez Ramirez; Egon Mars; Kristel Stekelenburg; Anneloes Vink; Feline Perrenet; Lieve Hayen; Mikki Stelder; Jelle Verwer; Irene Miedema; Eline Ebbekink; Maaike Schuurmans; Ricarda Franzen.

Een woord van dank is er ook voor alle respondenten, docenten, leerlingen en medewerkers van culturele instellingen, die aan dit onderzoek hebben meegewerkt, maar die volgens afspraak hier anoniem zullen blijven. Speciale dank is er voor mijn voormalige collega's, de educatiemedewerkers van theatergezelschappen, waarvan sommigen niet alleen als respondent aan dit onderzoek hebben meegewerkt, maar die mij ook in de jaren van mijn onderzoek deelgenoot zijn blijven maken van hun ervaringen, ideeën en initiatieven om de plaats van theatereducatie in het onderwijs te verstevigen en de invulling ervan te verbeteren.

Zonder de aansporingen van Christopher Balme en Peter Eversmann was ik vijf jaar geleden waarschijnlijk nooit aan dit onderzoek begonnen. Zonder de waardevolle literatuursuggesties van Hans van Maanen was ik misschien nooit op het juiste methodische spoor terecht gekomen. Peter Eversmann is in al die jaren als copromotor mijn steun en toeverlaat geweest. Hij heeft niet alleen mijn werk van kritisch commentaar voorzien, maar bovenal mij altijd het vertrouwen gegeven dat ik met iets goeds bezig was en dat ik daadwerkelijk een belangrijke bijdrage aan

kennis en inzicht over theater en educatie kon leveren. De adviezen van mijn promotor Kati Röttger hebben vooral in de afrondende fase een belangrijke bijdrage aan het eindresultaat geleverd.

Bovenal wil ik hier Leonie bedanken, die mij steeds door dik en dun heeft gesteund en die ook alles geduldig heeft gelezen en gecorrigeerd. Ik heb een proefschrift willen schrijven dat door iedereen met belangstelling gelezen kan worden, ook door degenen die niet of minder goed in het theaterwetenschappelijke en sociologische idioom thuis zijn. Als ik daarin geslaagd ben, mag dat voor een belangrijk deel op haar conto worden bijgeschreven.

1 Inleiding en vraagstelling

In het voortgezet onderwijs heeft zich de afgelopen jaren een reeks van vernieuwingen voltrokken. De basisvorming, de Tweede Fase, het studiehuis, en de omvorming van mavo en lbo tot vmbo zijn slechts enkele voorbeelden. Discussies over segregatie, de kenniseconomie, de canon en over 'het nieuwe leren' halen bijna dagelijks de kranten. Ook de plaats van kunst en cultuur in het onderwijs heeft een stormachtige ontwikkeling doorgemaakt. Vooral de introductie van Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1) op havo en vwo in 1999 heeft voor veel beroering gezorgd. Voor het eerst gingen leerlingen massaal op pad om culturele instellingen te bezoeken en culturele activiteiten te ondernemen. De ervaringen en reacties van docenten, leerlingen en vertegenwoordigers van culturele instellingen liepen uiteen van zeer enthousiast tot afwijzend. Incidenten haalden regelmatig de pers, maar even zovele succesverhalen werden opgetekend.

Voor theaters en theatergezelschappen waren deze ontwikkelingen eveneens nieuw. Veel grote theatergezelschappen hadden al wel een educatieve dienst, maar deze hadden bij de scholen vooral te maken met een select groepje talendocenten, dat veelal het lezen van een bepaald toneelstuk koppelde aan het groepsbezoek van een voorstelling met leerlingen. Het jeugdtheater beperkte zich tot een aantal specifieke jeugdtheatergezelschappen en was vooral gericht op kinderen in de basisschoolleeftijd. De reguliere theatergezelschappen rekenden, uitgezonderd enkele familievoorstellingen en educatieve projecten voor de hoogste klassen van het voortgezet onderwijs, kinderen en jongeren niet tot hun doelgroep. Ook de theaters hadden weinig ervaring met de doelgroep van de jeugd van twaalf jaar en ouder.

Op de scholen was theater een nieuwe factor in het onderwijs. Weliswaar waren dans en drama inmiddels erkende schoolvakken, op slechts een handjevol scholen werden die vakken daadwerkelijk aangeboden.[1] Het gevolg was dat CKV[2], waar de theatrale podiumkunsten een belangrijk onderdeel van uitmaakten, vooral werd gegeven door docenten Nederlands, vreemde talen, muziek en beeldende vorming. Tegelijkertijd sprongen theatergezelschappen en accommodaties in het geconstateerde

[1] Uit onderzoek dat in 1999 in opdracht van de KPC Groep is verricht (Fianne E.M. Konings, *VO en de kunstvakken* (KPC Groep, 2000).) blijkt dat op ongeveer 15% van de middelbare scholen drama en/of dans werd aangeboden, meestal in de onderbouw.
[2] Sinds 2007 heet CKV1 kortweg CKV. Zie ook § 1.2.1

gat, waardoor kunstcoördinatoren en CKV-docenten overladen werden met aanbod, waartussen zij veelal het kaf niet van het koren konden scheiden, laat staan dat hun leerlingen hiertoe in staat waren.

Deze plotselinge kruisbestuiving tussen theater en onderwijs heeft een levendig veld opgeleverd, waarbinnen ruimte is voor talloze nieuwe initiatieven en samenwerkingsverbanden. Sommige daarvan houden stand, andere sterven een vroege dood. Het veld is onoverzichtelijk, zelfs voor degenen die erbinnen opereren. Ik heb dat zelf mogen meemaken. Van 1999 tot 2005 was ik, naast mijn docentschap bij de opleiding theaterwetenschap van de Universiteit van Amsterdam, hoofd educatie van achtereenvolgens Het Zuidelijk Toneel en ZT Hollandia in Eindhoven. In die hoedanigheid heb ik de invoering van CKV van nabij meegemaakt. Ik heb niet alleen zelf educatiebeleid en educatieprogramma's ontwikkeld, maar ik heb ook veelvuldig contact gehad met kunstcoördinatoren en docenten van middelbare scholen, met andere educatiemedewerkers van culturele instellingen en met vertegenwoordigers van bemiddelende instanties.

1.1 Inleiding

Het doel van deze studie is het veld, waar theater en onderwijs elkaar in het kader van CKV ontmoeten, te onderzoeken. Welke positie heeft theater binnen CKV, wie zijn de actoren in dit veld en welke rol spelen zij? Dat zijn de belangrijkste vragen die ik hoop te kunnen beantwoorden. Daarbij zal dankbaar gebruik worden gemaakt van de talloze rapporten en publicaties die sinds de invoering van CKV zijn verschenen en die vooral op kwantitatieve onderzoeksgegevens gebaseerd zijn. Mijn voornaamste bronnen zijn echter de diepte-interviews met verschillende actoren in het veld van theater en CKV, die in de loop van dit onderzoek door studenten theaterwetenschap zijn afgenomen. Er is gesproken met leerlingen en docenten CKV en KCV[3], en met vertegenwoordigers van theatergezelschappen, theaters en bemiddelende instanties. Het onderzoek onderscheidt zich niet alleen door de gehanteerde methode en de aldus verkregen data van eerdere onderzoeken naar CKV en cultuureducatie, maar ook door de exclusieve gerichtheid op de discipline theater, die als nieuwe factor binnen het voortgezet onderwijs bijzondere aandacht verdient. Er is uit de verschillende onderzoeken en studies die eerder verricht zijn, wel de nodige gegevens en inzichten op dit gebied te destill-

[3] KCV staat voor Klassieke Culturele Vorming, het culturele vak dat op het gymnasium wordt aangeboden.

eren, maar deze informatie is nooit eerder samengebracht. Deze studie beoogt dus enerzijds de bestaande onderzoeksgegevens op het gebied van theater en CKV bijeen te brengen, anderzijds de nog beperkte kennis op dit gebied uit te breiden en een beter inzicht te krijgen in de diversiteit en complexiteit van het veld.

Het veldbegrip is ontleend aan de sociologie. Wie zich op het terrein van onderwijs en kunst begeeft, kan niet om het werk van de Franse socioloog Pierre Bourdieu (1930-2002) heen, omdat hij zowel de rol van het onderwijs in de ontwikkeling van cultureel kapitaal als de werking van het culturele veld uitgebreid heeft bestudeerd en beschreven.[4] Het werk van Bourdieu heeft grote invloed gehad, onder andere op de vele Nederlandse onderzoeken op het gebied van cultuurdeelname en cultuureducatie, maar zijn theorieën zijn niet onomstreden. De allesoverheersende nadruk op sociale ongelijkheid en strijd als verklaring voor het handelen van actoren heeft weerstand en kritiek van verschillende zijden opgeroepen. Dit heeft geresulteerd in alternatieve benaderingen, waarvan een aantal onder de noemer 'netwerktheorie' is te scharen. Hiertoe behoren onder andere het bekende *Art Worlds* van Howard Becker[5], die veeleer de samenwerking tussen de verschillende actoren als uitgangspunt van analyse neemt en daardoor een minder deterministische visie presenteert dan Bourdieu voorstelt. Daarnaast heb ik vooral in de zogenaamde Actor-Network-Theory (ANT), die voor het eerst als samenhangende theorie door Bruno Latour werd opgetekend[6], argumenten gevonden om de uitspraken en reflecties van de betrokken actoren als betrouwbare bron te gebruiken, zonder dat die uitspraken, zoals bij Bourdieu, eerst vanuit de sociale context verklaard hoeven te worden. Volgens Latour bestaat die sociale context als onderliggende structuur niet eens, maar wordt het sociale gevormd door een reeks van verbindingen, die wel het resultaat van onderzoek maar nooit het uitgangspunt kunnen zijn. Daarmee haalt hij het belangrijkste paradigma van de kritische sociologie onderuit en worden nieuwe perspectieven geboden voor de bestudering van sociale netwerken in de culturele wereld, maar ook voor de plaats van het artefact daarbinnen.

Een belangrijke vraag is met welke cultuuruitingen leerlingen in het kader van CKV in aanraking dienen te komen. Zijn zij in staat zelf een

[4] Zie verder § 1.4.1
[5] Howard S. Becker, *Art worlds* (Berkeley, California: University of California press, 1982).
[6] Bruno Latour, *Reassembling the social. An introduction to Actor-Network-Theory* (Oxford: Clarendon, 2005).

keuze te maken uit het aanbod of moet die door docenten voorgeschreven of gestuurd worden? Daarover verschillen docenten en andere betrokkenen sterk van mening. Dit 'keuzeprobleem' heeft raakvlakken met discussies over de classificatie van cultuuruitingen. Dient het verschil tussen 'hoge' en 'lage' cultuur richtinggevend te zijn bij de selectie van voorstellingen voor CKV? Is er een canon op te stellen waaraan de keuze zich moet conformeren? Of kan ook de populaire cultuur, waarmee leerlingen al vertrouwd zijn, het uitgangspunt vormen? Het zijn vragen waar uiteraard geen eenduidig antwoord op te geven is, maar die wel de essentie raken van actuele discussies die momenteel binnen het onderwijsveld, maar ook ver daarbuiten, gevoerd worden.

Het vervolg van dit hoofdstuk is gewijd aan een overzicht van de stand van zaken binnen CKV en binnen het onderzoek dat relevant is voor de hierboven beschreven problematiek. Vervolgens wordt het theoretisch kader geschetst, waarbinnen dit onderzoek wordt verricht en worden onderzoeksvraag en onderzoeksmethode nader gespecificeerd. In hoofdstuk 2 geef ik een overzicht van de historische ontwikkeling van de rol die het theater binnen het Nederlandse onderwijs heeft gespeeld en van de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen op dit gebied. Vervolgens wordt in hoofdstuk 3 nader ingegaan op het ontstaan van het vak CKV, de inrichting van het vak, de positie binnen het curriculum en de rol van de theatrale podiumkunsten binnen CKV. Beide hoofdstukken presenteren vooral een samenvatting van de al aanwezige kennis op dit gebied, maar vanuit een nieuw perspectief. Daarbij wordt steeds meer ingezoomd op het veld van theater en CKV. In hoofdstuk 4 wordt dan volledig de ruimte gegeven aan de actoren in dat veld. Op basis van interviews met 'vertegenwoordigers' van de verschillende groeperingen wordt het veld en de daarbinnen heersende dynamiek in kaart gebracht. Hoofdstuk 5 behandelt het keuzeprobleem. Met welke voorstellingen moeten leerlingen in het kader van CKV geconfronteerd worden en hoe verhoudt die selectie zich tot hun eigen culturele gedragspatroon? Daarnaast biedt de actuele discussie over de culturele canon in het onderwijs een aanknopingspunt voor de vraag of er binnen de theatrale podiumkunsten ook plaats is voor een canon en of die binnen het onderwijs aan bod moet komen. In hoofdstuk 6 wordt de balans opgemaakt, waar mogelijk worden conclusies getrokken en mogelijkheden voor verder onderzoek verkend.

1.2 De stand van zaken binnen CKV

1.2.1 De invoering van CKV

Sinds de invoering van de Tweede Fase in het schooljaar 1999-2000 is er een nieuw vak op middelbare scholen: Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV). Het vak werd aanvankelijk onderverdeeld in drie onderdelen: CKV1, 2 en 3. CKV1 was een verplicht vak in de bovenbouw van havo / vwo, dat wil zeggen dat alle leerlingen – ongeacht het profiel dat ze hadden gekozen – het vak moesten volgen. Op het havo was in totaal 120 uur (studielasturen) voor het vak beschikbaar, op het vwo 200 uur. CKV 2 en 3 maakten onderdeel uit van het profiel cultuur en maatschappij en konden binnen de andere profielen als keuzevak gelden. Sinds het schooljaar 2003-2004 is het vak CKV ook een verplicht onderdeel in het vmbo, maar daar is voor het vak slechts 40 uur beschikbaar. Op het gymnasium kregen de leerlingen KCV, Klassieke Culturele Vorming. Dit kwam in de plaats van CKV1. Gymnasiumleerlingen konden CKV1 wel opnemen in hun vrije deel mits de school het vak aanbood.[7]

CKV3 leek het meest op de oude expressievakken die als examenvak konden worden gekozen.[8] Bij CKV3 kozen leerlingen een van de vier kunstdisciplines: beeldende vorming, muziek, dans of drama. Naast vaktheorie was er vakpraktijk. Overigens hoefden scholen niet alle vier die kunstdisciplines aan te bieden. Ze konden met één volstaan. Bovendien hadden ze de vrijheid om (een van) de oude kunstvakken te blijven aanbieden. In dat geval hoefden ze ook geen CKV2 aan te bieden. CKV2 was algemeen theoretisch, ingedeeld naar historische themagebieden. Het vak richtte zich op alle kunsten en in het bijzonder op de interdisciplinaire benadering daarvan. Zo kwamen literatuur, beeldende kunst, film en televisie, muziek, en theater (waartoe zowel toneel, muziektheater als dans worden gerekend) in gelijke mate aan bod en werd de nadruk gelegd op de onderlinge beïnvloeding en het vervagen van de grenzen tussen de verschillende kunstdisciplines.

Voor CKV1 was geen centraal schriftelijk eindexamen. Wel kende het vak een aantal eindtermen waaraan de leerlingen moesten voldoen. Deze

---

[7] Zie voor dit alles o.a. Harry Ganzeboom, Folkert Haanstra, Marie Louise Damen en Ineke Nagel, *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject*, Cultuur + Educatie, 8 (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland 2003) 9-12.

[8] Tot de invoering van de Tweede Fase hadden leerlingen voor het eindexamen de keuze uit de tehatex vakken (tekenen, handvaardigheid, textiele werkvormen) en muziek.

eindtermen hadden betrekking op de vier deelgebieden (domeinen) van CKV1:
A. culturele activiteiten
B. praktische activiteiten
C. kennis van kunst en cultuur
D reflectie en kunstdossier

De culturele activiteiten stonden centraal. Op het vwo waren tien culturele activiteiten verplicht, op het havo zes. De culturele activiteiten waren bedoeld als kennismaking met de verschillende kunstdisciplines - muziek, theater, beeldende kunst, film en literatuur - en moesten van erkende kwaliteit zijn. Om de culturele activiteiten te stimuleren kregen leerlingen een gratis CKV-pas, een variant op het cultureel jongerenpaspoort, en vijftig gulden aan vouchers die bij de culturele instellingen besteed konden worden. De bedoeling was dat leerlingen de activiteiten zelfstandig zouden kiezen uit het culturele aanbod. De docent had daarbij een mentorfunctie. Hij of zij moest de leerlingen bij hun keuze adviseren en begeleiden. Alle docenten van de kunstvakken, van Nederlands en van de vreemde talen kregen automatisch de bevoegdheid om het vak te geven. Op elke school werd tevens een kunstcoördinator aangesteld die de contacten met de culturele instellingen ging onderhouden en overzicht houden over het culturele aanbod.

CKV1 maakte onderdeel uit van de invoering van de Tweede Fase in de bovenbouw van havo en vwo, waarbij leerlingen konden kiezen uit vier profielen: natuur en techniek, natuur en gezondheid, economie en maatschappij, en cultuur en maatschappij. Naast een gemeenschappelijk deel, dat voor alle leerlingen verplicht was en waartoe ook CKV1 behoorde, kende elk profiel een deel met voor dat profiel specifieke vakken en een vrij deel, waarin school en leerlingen eigen keuzes konden maken. Al direct bij de invoering was er veel kritiek op De Tweede Fase door het grote aantal vakken, de daaruit voortvloeiende versnippering en de door leerlingen en docenten onwerkbaar geachte exameneisen. Deze kritiek op de Tweede Fase heeft uiteindelijk geresulteerd in de nota *Ruimte laten en keuzes bieden in de Tweede Fase havo en vwo*. De daarin voorgestelde veranderingen werden – na amendering door de verschillende belangenverenigingen en de Tweede Kamer – in 2007 ingevoerd. Opvallend is dat, bij een vermindering van het aantal vakken, CKV 2 en 3 in het profiel Cultuur en Maatschappij een minder prominente plaats zijn gaan innemen. Ze zijn niet langer verplicht maar kunnen als cultureel kernvak gekozen worden. Ook de benaming van de vakken is veranderd. De verwarrende namen CKV2 en CKV3 zijn verdwenen en vervangen door *Kunst*

(beeldend, muziek, dans of drama) met een algemeen theoretisch deel en een vakspecifiek deel. Het theoretische deel kan door leerlingen van de andere profielen onder de naam Kunst (algemeen) apart als keuzevak in de vrije ruimte worden opgenomen. De benaming Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) is dus voortaan voorbehouden aan het interdisciplinaire vak, dat in alle profielen verplicht blijft. Op het havo zijn nog steeds 120 uur beschikbaar, op het vwo is het aantal uren teruggebracht tot 160.[9]

Van de nieuwe kunstvakken is CKV1 / CKV ongetwijfeld het meest vergaand en het meest ambitieus. In de eerste plaats is het bedoeld voor alle leerlingen. Daarmee draagt het impliciet de filosofie uit dat kunst een basisingrediënt van de menselijke beschaving vormt en dat kennis van en ervaring met kunst een vast onderdeel van het onderwijs dienen uit te maken. Meer expliciet staat de ambitie centraal om kunst en cultuur toegankelijker te maken. CKV dient drempelverlagend te werken en het bezoek van culturele activiteiten, ook op langere termijn, te stimuleren. Zo past CKV perfect in de gedachte van sociale spreiding die sinds de jaren vijftig een van de belangrijkste speerpunten van de Nederlandse cultuurpolitiek vormt.[10]

In de tweede plaats is het vak expliciet gericht op interactie met de (culturele) wereld buiten de school. Voor de meeste activiteiten dient de leerling zich buiten de veilige omgeving van de school te begeven. Theaterbezoek bijvoorbeeld vindt meestal ‘s avonds plaats in een andere ruimte dan het eigen schoolgebouw en wordt in hoge mate bepaald door codes en gedragsregels die anders zijn dan die van de eigen schoolomgeving. Het deelnemen aan culturele activiteiten door CKV-leerlingen vraagt ook om een specifieke benadering en begeleiding vanuit de verschillende culturele instellingen die de culturele producten aanbieden, waarmee de leerlingen in contact komen.

---

[9] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen, *Ruimte laten en keuzes bieden in de tweede fase havo en vwo* (Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2003).
Gerrit Dinsbach, *Handreiking schoolexamen culturele en kunstzinnige vorming havo/vwo* (Enschede: SLO, 2006),
Gerrit Dinsbach, *Handreiking schoolexamen kunst havo/vwo* (Enschede: SLO, 2006).

[10] Zie hiervoor o.a.: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap en Boekmanstudies, *Cultuurbeleid in Nederland* (Den Haag / Amsterdam: Ministerie van OCW / Boekmanstichting, 2007).

In de derde plaats staat CKV een integrale beleving van alle kunstdisciplines voor. Daarmee bedoel ik dat niet alleen de verschillende kunstdisciplines aan bod dienen te komen, maar dat ook alle aspecten van kunstbeleving de revue dienen te passeren en dat idealiter wordt gewerkt vanuit thema's die dwarsverbanden leggen tussen verschillende kunstvormen, culturen en tijdperken.

CKV is (ook internationaal) uniek door de interdisciplinaire benadering en de samenwerking tussen de verschillende actoren die zich met esthetische vorming bezighouden. Het is een typische exponent van de Tweede Fase en het studiehuis, waarmee het gelijktijdig is ingevoerd. Het staat voor een ervaringsgerichte didactische aanpak en richt zich sterk op de individuele zelfwerkzaamheid van de leerling.

1.2.2 Problemen en controverses

De invoering van een vak als CKV verloopt natuurlijk niet zonder slag of stoot. Geconstateerde problemen bij de invoering van CKV1 waren:

1. Onwerkbare exameneisen.
   Met name de eis dat over elke culturele activiteit een verslag moest worden geschreven werd door veel docenten onhaalbaar en onnodig geacht. Er werd in dit verband zelfs over *verslagenritis* gesproken.[11]

2. Problemen bij de keuze van culturele activiteiten.
   In de exameneisen werd gesproken over activiteiten *van erkende kwaliteit*, maar nergens werd omschreven wat dit precies inhield. Het riep de vraag op of er een algemeen erkende culturele canon bestaat en over de mate waarin de keuze van de culturele activiteiten zich hieraan moet conformeren. In de praktijk gaan docenten heel verschillend met deze eis om. Sommige vinden een James Bondfilm acceptabel, andere zijn veel strenger in hun eisen. Soms bestaat de neiging om formele criteria toe te passen, bijvoorbeeld de eis bij podiumkunsten dat de voorstelling of uitvoering op een erkend podium plaatsvindt, maar meestal hanteren de docenten geen strikte criteria.[12]

---

[11] Maria P. van Bakelen, "Jongeren kiezen voor kunst. En hoe kiezen de schooldirecties?," *Theater & Educatie* 6.3 (2000): 39.

[12] Harry B. G. Ganzeboom, Folkert Haanstra, Marjo van Hoorn, Ineke Nagel en Camiel Vingerhoets, *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject*, Cultuur + Educatie 2 (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland 2001) 30-36.

3. Tijdsproblemen.
   De specifieke mentorfunctie vergt van een docent veel uren voor individuele begeleiding, die hij in de praktijk niet heeft. Ook voor leerlingen speelt het probleem van de tijdsdruk. Vooral de culturele activiteiten vragen veel tijdsinvestering, veelal buiten de reguliere schooltijden.

4. Problemen met het individuele karakter van CKV.
   In de praktijk blijkt het voor docenten lastig om de leerlingen goed bij een individuele keuze van culturele activiteiten te begeleiden. Niet alleen hebben ze te weinig tijd om hun mentortaak goed te vervullen, docenten zijn zelf vaak onvoldoende op de hoogte van het culturele aanbod en kunnen de leerling te weinig handvatten bieden om het bezoek voor te bereiden. Om die reden, maar ook om redenen van logistieke aard, wordt toch vaak voor groepsbezoek gekozen, wat de mogelijkheid biedt om een culturele activiteit met de hele klas voor te bereiden. De keerzijde van groepsbezoek zijn incidenten waarbij CKV-leerlingen een voorstelling verstoren of in ieder geval het kijkgenot van andere toeschouwers negatief beïnvloeden.

Een nog nauwelijks onderkend probleem is dat de theatrale podiumkunsten (toneel, muziektheater en dans) een nieuwe factor in het onderwijsaanbod vormen (dit geldt overigens ook voor film). De traditionele expressievakken waren immers muziek en beeldende vorming. Theater is natuurlijk niet helemaal nieuw op middelbare scholen. Op veel scholen was wel een toneelvereniging of organiseerde de leraar Engels wel eens een bezoek aan een voorstelling van een stuk van Shakespeare, maar als zelfstandig vak had drama geen erkende status. Op slechts een handjevol scholen werd drama als keuzevak aangeboden.

Binnen CKV blijkt theater nu juist een van de populairste kunstvormen te zijn. Het interdisciplinaire karakter van CKV vraagt om kennis van de verschillende kunstdisciplines en ervaring met culturele activiteiten, bij voorkeur die waarin verschillende disciplines vertegenwoordigd zijn. De theatrale podiumkunsten lenen zich hier bij uitstek voor, omdat zij veelal (literaire) tekst, beeldende vormgeving en muziek in zich verenigen. In de praktijk wordt ongeveer 35% van de CKV-vouchers aan theatrale

podiumkunsten besteed. Daarmee trekt het theater inmiddels de meeste CKV-bezoekers [13].

Nu het vak CKV is ingevoerd en de theatrale podiumkunsten daar een groot deel van het aanbod van uitmaken, is de vraag naar de competentie van de docenten gerechtvaardigd. In de praktijk wordt het vak vooral gegeven door docenten kunstgeschiedenis en beeldende vorming, docenten muziek, docenten Nederlands en docenten vreemde talen. Uit de onderzoeksresultaten van het CKV1-volgproject blijkt dat slechts een kwart tot een derde zich op het gebied van drama of dans deskundig acht.[14] Het percentage dat daadwerkelijk een lesbevoegdheid op dit gebied heeft, is nog veel lager. Het interdisciplinaire karakter kan in het onderwijsaanbod tot uiting komen, doordat de docent allround is, d.w.z. op alle terreinen (literatuur, beeldende vorming, muziek, drama, dans) bevoegd of doordat het vak gegeven wordt door een team van docenten, waarin alle disciplines vertegenwoordigd zijn. Geen van beide is op dit moment het geval. Daarbij komt dat veel CKV-docenten het vak 'erbij' doen. Het is waarschijnlijk dat hun prioriteit en affiniteit bij hun eigen vaksectie ligt. Op veel scholen is om die reden ook weinig overleg tussen de verschillende CKV-docenten.[15]

1.3 De stand van zaken binnen het onderzoek

Zowel binnen de sociale wetenschappen als binnen de kunstwetenschappen zijn onderzoeken gedaan die direct of indirect verband houden met theater en onderwijs in Nederland en met de kruisbestuiving tussen die twee. Binnen de sociale wetenschappen heeft zich dat geconcentreerd rond de empirisch-sociologische cultuurdeelnameonderzoeken, waarin de invloed van factoren als afkomst, inkomen, beroep, geslacht, opvoeding en onderwijs op cultuurdeelname is onderzocht. Daarnaast zijn er de nodige onderwijskundige studies gedaan naar inrichting en effecten van kunstonderwijs. Omdat in de periode dat die onderzoeken gedaan zijn, het theater in het middelbaar onderwijs (nog) een ondergeschikte rol

[13] Cijfers zijn gebaseerd op de CKV-bonbesteding in het schooljaar 2004-2005. De gegevens werden gepubliceerd door CJP in: Jennet Sintenie, *CKV-bonbesteding schooljaar 2004-2005* (Amsterdam: CJP, 2006), 2-8.

[14] Ganzeboom, Haanstra, Damen en Nagel, *Eindrapportage CKV1-Volgproject* 61.

[15] Harry Ganzeboom, Folkert Haanstra, Marie Louise Damen en Ineke Nagel, *Momentopname 2001. CKV1-Volgproject*, Cultuur + Educatie 3 (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland 2002) 24.

speelde, hebben de resultaten van die onderzoeken vooral betrekking op muziek en beeldende vorming.

De laatste jaren is er sprake van periodieke monitoring van de cultuureducatie in de verschillende onderwijsniveaus. Deze peilingen worden uitgevoerd in opdracht van het ministerie van OCW. In 2007 is bovendien de actuele situatie op het gebied van cultuureducatie in Nederland door Anne Bamford vergeleken met de criteria voor de kwaliteit van kunsteducatie, die door haar in *The Wow Factor* (2006) waren ontwikkeld. *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education* doet verslag van een internationaal vergelijkend onderzoek naar de praktijk van cultuureducatie. Dit onderzoek werd uitgevoerd in opdracht van UNESCO.

Binnen de kunstwetenschappen is de oogst erg mager. Er zijn enkele verspreide studies gedaan naar de plaats van drama en theater in het Nederlandse onderwijs. Daarnaast was er tot voor kort het tijdschrift *Theater & Educatie*, waarin op actuele kwesties binnen het theateronderwijs werd ingegaan. Van onschatbare waarde is het boek *Het Nederlands Toneelbestel van 1945 tot 1995* van Hans van Maanen. Niet omdat hij nu zo uitgebreid aandacht besteed aan de plaats van het theater in het onderwijs, maar wel omdat hij als een van de weinigen een brug slaat tussen de theaterwetenschap en de kunstsociologie.

Hieronder wordt een aantal studies nader besproken. Het gaat echter nog niet om een eigen plaatsbepaling. Daar zal in het vervolg van dit hoofdstuk, wanneer de theoretische grondslagen aan bod komen, nader op in worden gegaan.

1.3.1 Empirische sociologie: cultuurdeelnameonderzoek

Nederland kent een rijke traditie van onderzoek naar het sociale gedrag van haar bevolking. Vanaf de jaren vijftig is dit bijzonder goed gedocumenteerd. Het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) is sinds 1974 het centrale orgaan, dat periodiek onderzoek doet naar de leefsituatie, opinievorming en tijdsbesteding van de bevolking. Ook cultuurparticipatie maakt hier nadrukkelijk onderdeel van uit. In opdracht van het ministerie van OCW rapporteert het SCP met enige regelmaat over de cultuurdeelname van de Nederlanders, waarbij zowel de kunsten als het

culturele erfgoed en de media aan bod komen.[16] De gebruikte data zijn vooral afkomstig uit het Aanvullend Voorzieningengebruik Onderzoek (AVO) en het Tijdsbestedingsonderzoek (TBO), die om de vier (AVO) of vijf (TBO) jaar worden gehouden.

Specifiek op het gebied van de theatrale podiumkunsten verscheen in 1970 al het boek *Toneel en publiek in Nederland* van de hand van Zweers en Welters, een inventarisatie van bestaande onderzoeksgegevens over omvang en samenstelling van het toneelpubliek.[17] Twintig jaar later, in 1990, volgde *Podiumkunsten en publiek* van de hand van Maas, Verhoeff en Ganzenboom. Hierin wordt de grote diversiteit in het bezoek van de verschillende soorten podia onder andere verklaard vanuit de culturele competentie van de bezoekers en vanuit de mate van complexiteit en (on)conventionaliteit van het aanbod.[18] *Podiumkunsten en publiek* maakt onderdeel uit van een van een kleine hausse in cultuurdeelname-onderzoek, waarvan vanaf het midden van de jaren tachtig sprake was. In Utrecht leidde Harry Ganzeboom tien jaar lang een team van wetenschappers dat uitgebreid onderzoek heeft gedaan naar de effecten van verschillende factoren op cultuurdeelname in Nederland. De gegevens zijn verkregen door enquêtes en interviews, al dan niet als onderdeel van grootschalige bevolkingsonderzoeken. De data zijn voornamelijk kwantitatief en bieden een cijfermatige onderbouwing van de hypothese dat de mate van cultuurdeelname een indicator is van sociale ongelijkheid.

Het is met name de cultuursocioloog Pierre Bourdieu geweest die dit ongelijkheidsprobleem theoretisch heeft onderbouwd. Volgens hem wordt culturele smaak bepaald door cultureel kapitaal, dat uitsluitend door jarenlange socialisatie in opvoeding en onderwijs kan worden verkregen. Deze culturele smaak speelt dan weer een doorslaggevende rol in de sociale stratificatie en zo reproduceert de elite zichzelf.[19] Bij Bourdieus eigen empirische onderbouwing kunnen de nodige vraagtekens worden gezet, maar de Nederlandse onderzoeken hebben keer op keer

[16] De meest recente publicatie in deze reeks is: Andries van den Broek, Jos de Haan en Frank Huysmans, *Cultuurbewonderaars en cultuurbeoefenaars. Trends in cultuurparticipatie en mediagebruik* (Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2009).
[17] W. Zweers en L.A. Welters, *Toneel en publiek in Nederland*, Boekmanstichting Publikatie 7 (Rotterdam, 's Gravenhage, Utrecht: Universitaire Pers Rotterdam, Nijgh & Van Ditmar, Bijleveld, 1970).
[18] Ineke Maas, René Verhoeff en Harry Ganzeboom, *Podiumkunsten & publiek. Een empirisch-theoretisch onderzoek naar omvang en samenstelling van het publiek van de podiumkunsten* (Rijswijk: Ministerie van Welzijn Volksgezondheid en Cultuur. Directoraat-Generaal Culturele Zaken, 1990).
[19] Zie verder paragraaf 1.4.1.

aangetoond dat cultuurdeelname is voorbehouden aan degenen die er al in de vroege jeugd mee in aanraking zijn gekomen en een hoge opleiding hebben genoten.[20] Daarbij moet worden aangetekend dat dit vooral opgaat voor de 'hogere' of – in Bourdieus terminologie – legitieme kunst.[21] Wat betreft de effecten van kunstonderwijs zijn er voorzichtige indicaties dat dit een positieve invloed heeft op latere cultuurdeelname. Hoewel de invloed van het ouderlijk milieu vele malen groter is, kan een zelfstandige effect worden aangetoond van het volgen van een kunstzinnig vak op receptieve cultuurparticipatie binnen dezelfde kunstdiscipline.[22]

Sociale spreiding is al sinds de jaren vijftig een speerpunt van de Nederlandse cultuurpolitiek. Het is waarschijnlijk om die reden dat veel van de onderzoeken, zoals *Podiumkunsten en publiek* en het CKV1-volgproject, in opdracht van de overheid zijn uitgevoerd of door de overheid zijn gefinancierd. Dat doet aan de waarde van de onderzoeksresultaten niets af, maar het verklaart wellicht waarom je wel erg vaak hetzelfde refrein terug moet horen. Dat gaat ongeveer als volgt: slechts een klein deel van de bevolking is cultureel actief; dit zijn vooral hoger opgeleiden en mensen met een cultureel beroep; dit gedragspatroon is al in de vroege jeugd aangeleerd. Dat veel onderzoeken in opdracht van de overheid zijn uitgevoerd, verklaart ook waarom de resultaten vaak in (praktische) aanbevelingen worden vertaald.[23]

Eén vraag blijft na lezing van de diverse publicaties prangend aanwezig. Als cultuurdeelname sociaal bepaald is en de sociale ongelijkheid in stand houdt, waarom vertoont dan maar een relatief klein deel van de elite dit gedrag? Het publiek dat met enige regelmaat[24] beroepstoneel bezoekt, maakt bijvoorbeeld slechts 2 à 3 procent van de bevolking uit, terwijl het

---

[20] o.a. Francine Antoinette Nagel, *Cultuurdeelname in de levensloop* (Utrecht: Universiteit Utrecht, 2003) 1-18.

[21] Wat de podiumkunsten betreft is aangetoond dat een groot deel van de culturele activiteit zich buiten de 'officiële' kanalen afspeelt en in onderzoeken vaak niet wordt opgemerkt. Zie hiervoor o.a.: Martine van der Blij, *De kunstmatige kloof. Een empirisch-theoretisch onderzoek naar het bestaan van een duale structuur van het podiumkunstenveld in Nederland.*, Boekmanstudies (Amsterdam: Boekmanstudies, 1995).

[22] Ineke Nagel, *Effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs*, SCO rapport (Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut Faculteit POW, 1996) 75 e.v.
Nagel, *Cultuurdeelname in de levensloop* 91 e.v.

[23] Het zou interessant zijn om na te gaan welke adviezen in de loop der jaren daadwerkelijk tot beleidsmaatregelen hebben geleid, zodat de onderzoeken ook op hun effectiviteit kunnen worden beoordeeld.

[24] Eén keer per kwartaal of vaker

percentage hoger opgeleiden vele malen hoger is.[25] De vraag is dus welke positie die andere hoger opgeleiden innemen. Staan zij op de sociale ladder daadwerkelijk lager dan hun cultureel actieve landgenoten of speelt culturele reproductie in de sociale stratificatie van Nederland een minder prominente rol dan op basis van Bourdieus theorie kan worden verwacht?

1.3.2 Onderzoeken van het SCO-Kohnstamm Instituut

Het SCO-Kohnstamm Instituut voor onderzoek van opvoeding en onderwijs maakt onderdeel uit van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam en doet onderzoek naar ontwikkelingen binnen onderwijs, jeugdzorg en opvoeding. Aan het eind van de jaren tachtig en in de jaren negentig, toen Folkert Haanstra aan het instituut verbonden was, werd een aantal rapporten gepubliceerd over de plaats van de kunstvakken in het (middelbaar) onderwijs[26], over de samenwerking van kunstinstellingen en voortgezet onderwijs[27] en over de effecten van kunstonderwijs[28]. Deze onderzoeken sloten nauw aan bij het in de vorige paragraaf genoemde cultuurdeelnameonderzoek. Omdat ook door de toenmalige LOKV (Landelijk Ondersteuningsinstituut voor Kunstzinnige Vorming) aan de genoemde onderzoeken ruim aandacht werd besteed, kan van een ware hausse in de aandacht voor kunsteducatie gesproken worden. Waarschijnlijk niet toevallig kan deze periode ook gezien worden als die van de emancipatie van de kunstvakken in het voortgezet onderwijs. In 1993 werden dans en drama als schoolvakken erkend en kregen ze een plaats in de nieuwe basisvorming. Bovendien werd met de kunstvakken terdege rekening gehouden in de plannen voor de Tweede Fase en de samenstelling van de profielen. Ook het opnieuw samengaan van cultuur en onderwijs in één ministerie (1994) kan in dit verband als een 'sign of the times' gezien worden.

---

[25] Andries van den Broek, Frank Huysmans en Jos de Haan, *Cultuurminnaars en cultuurmijders. Trends in de belangstelling voor kunsten en cultureel erfgoed*, Het culturele draagvlak. 6 (Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2005) 44.

[26] o.a. Folkert Haanstra en Jacob Oostwoud Wijdenes, *Kunsteducatie in het onderwijs. Een inventarisatie*, SCO rapport (Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut : Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch, 1995).

[27] Folkert Haanstra, Wil Oud en Annemiek Veen, *De samenwerking tussen voortgezet onderwijs en culturele instellingen*, SCO rapport, vol. 165 (Amsterdam: Centrum voor Onderwijsonderzoek UvA / Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch, 1988).

[28] o.a. Folkert Haanstra en Lily van Oijen, *Leereffecten van kunstzinnige vorming - een inventarisatie van onderzoek*, SCO-rapport 56 (Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek UvA, 1985).

1.3.3 Cultuurnetwerk

Cultuurnetwerk is het kenniscentrum voor kunst- en cultuureducatie in Nederland. Het informeert en adviseert, heeft een uitgebreide bibliotheek en website, en is uitgever van diverse publicaties, zoals het tijdschrift *Bulletin Cultuur en School* en de reeks *Cultuur + Educatie*, waarbinnen onder meer de resultaten van het CKV1-volgproject zijn gepubliceerd. *Cultuur + Educatie* verschijnt drie maal per jaar en is een platform voor onderzoeksresultaten die betrekking hebben op cultuureducatie in de meest brede zin van het woord. Cultuurnetwerk is tevens verantwoordelijk voor de aanstelling van een bijzonder hoogleraar Cultuureducatie en Cultuurparticipatie bij de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht. Deze leerstoel werd in 1995 ingesteld door de LOKV, de voorloper van Cultuurnetwerk.[29] Sinds 2001 wordt de leerstoel bekleed door Folkert Haanstra. Vóór hem was Wim Knulst bijzonder hoogleraar. Folkert Haanstra is tevens lector kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

1.3.4 Het CKV1-volgproject

Het CKV1-volgproject was een driejarig onderzoeksproject, dat tegelijk met de invoering van CKV1 van start ging en waarover in een drietal nummers van *Cultuur + Educatie* verslag is gedaan. Het onderzoek werd uitgevoerd door onderzoekers van de Universiteit Utrecht, onder wie Harry Ganzeboom en Folkert Haanstra, in opdracht van het ministerie van OCW en Cultuurnetwerk. De doelstelling was drieledig:

> "Het onderzoek is bedoeld om belangrijke aspecten van de eerste jaren van invoering te beschrijven, om de meningen van betrokkenen in kaart te brengen en om de effecten van CKV1 op cultuurdeelname van leerlingen te bepalen." [30]

De resultaten van het onderzoek zullen in de loop van deze studie ruimschoots aan de orde komen. Desalniettemin zal ik hier de voor mijn onderzoek belangrijkste conclusies alvast samenvatten[31]:

---

[29] LOKV staat voor Landelijke Organisatie voor Kunstzinnige Vorming. Zie voor de ontstaansgeschiedenis van LOKV hoofdstuk 2, § 2.3.4

[30] Ganzeboom, Haanstra, Damen en Nagel, *Eindrapportage CKV1-Volgproject* 12.

[31] Ganzeboom, Haanstra, Damen en Nagel, *Eindrapportage CKV1-Volgproject* 13-18.

1. De multidisciplinaire samenstelling van CKV1-secties kan op veel scholen niet gerealiseerd worden. Competenties op het gebied van dans en drama ontbreken het vaakst.

2. Als belangrijkste organisatorische problemen worden het geringe aantal uren voor CKV1, zowel voor docenten als leerlingen, en het gebrek aan financiële middelen gezien.

3. De leerlingen hebben een grote vrijheid bij het kiezen van culturele activiteiten. De opvattingen van docenten over welke culturele activiteiten leerlingen voor CKV1 wel en niet mogen bezoeken, lopen nogal uiteen.

4. Docenten staan positief tegenover de samenwerking met culturele instellingen.

5. Op middellange termijn, tot maximaal vier jaar na het afsluiten van CKV1, worden geen effecten op cultuurdeelname gemeten. Leerlingen die CKV1 hebben afgerond, bezoeken niet meer en ook geen andere cultuuruitingen dan degenen die het vak niet hebben gevolgd. Dit is in tegenspraak met eerdere onderzoeken naar de effecten van kunstonderwijs. Wel zijn er voorzichtige aanwijzingen dat leerlingen die het vak hebben gevolgd, op middellange termijn meer waardering hebben voor kunst en cultuur.

1.3.5 Monitorstudies

De laatste jaren worden de ontwikkelingen op het gebied van cultuureducatie steeds beter gevolgd met behulp van zogenaamde monitoronderzoeken, die in opdracht van het ministerie van OCW worden uitgevoerd. Zo bestaat er sinds 2006 een *monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs* en wordt vanaf 2004 een driejarig monitoronderzoek uitgevoerd, dat de voortgang en resultaten van de subsidieregeling *Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs* in kaart brengt. De cultuureducatie bij culturele instellingen wordt onder de loep genomen door de *Enquête Cultuureducatie onder rijksgesubsidieerde culturele instellingen,* die sinds de invoering van het project Cultuur en School in 1997 regelmatig is uitgevoerd. Deze monitorstudies verschaffen een schat aan informatie over omvang en kwaliteit van de Nederlandse cultuureducatie. Een van de centrale vragen is hoezeer scholen cultuureducatie in hun

programma verankerd hebben.[32] De samenwerking met culturele partners speelt daarbij een belangrijke rol.

De monitorstudies onderzoeken dus vooral de stand van zaken van de cultuureducatie in het Nederlandse onderwijs en/of in het culturele veld. Bijna alle onderzoeken worden in opdracht van het ministerie van OCW uitgevoerd. De belangrijkste doelstelling lijkt te zijn om het eigen beleid te rechtvaardigen, te evalueren, en indien nodig bij te sturen. Cultuurbereik en cultuurparticipatie zijn de belangrijkste graadmeters van het effect van het gevoerde beleid. Daarbij bestaat het gevaar dat beleidsmakers bepaalde kwantitatieve trends in cultuurdeelname interpreteren als resultaten van het gevoerde beleid. De eigen dynamiek van het culturele veld en van de publieke belangstelling, en de grote verschillen tussen regio's, kunstvormen, subculturen en zelfs individuele kunstinstellingen dreigen daarbij naar de achtergrond te geraken. Scholen en culturele instellingen hebben een grote mate van vrijheid om de beleidsdoelstellingen naar eigen inzicht te concretiseren, maar juist die concrete cultuureducatieve projecten worden zelden op een systematische en professionele manier geëvalueerd.

1.3.6 Internationaal onderzoek naar de effecten van kunsteducatie

Er is waarschijnlijk geen enkel leergebied in het onderwijs waar zo veel positieve effecten aan worden toegeschreven als dat van de kunstvakken. Haanstra en Van Oijen maakten in 1985 al een uitgebreide inventarisatie van onderzoeken naar de effecten van wat toen nog kunstzinnige vorming werd genoemd.[33] Aan de ene kant gaat het daarbij om intrinsieke effecten, zoals productieve vaardigheden, esthetische perceptie, kennis van en attitude tegenover kunst. Aan de andere kant betreft het instrumentele of transfereffecten, waaronder enerzijds (positieve) invloeden op persoonlijkheidsvorming en zelfbeeld gerekend kunnen worden, en anderzijds uitwerking op cognitieve vermogens, tot aan verbetering van prestaties in andere leergebieden. Met name in de Angelsaksische landen is veel aandacht voor deze instrumentele effecten. In Groot-Brittannië ligt de nadruk daarbij op de effecten van kunst- en cultuureducatie op de persoonlijke en sociale ontplooiing. In de Verenigde Staten, waar het onderwijs op veel scholen gekenmerkt wordt door een sterke mate van

[32] Claudy Oomen, Afke Donker, Michiel van der Grinten en Folkert Haanstra, *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Meting 2007* (Utrecht: Oberon, 2007) 5.
[33] Haanstra en Oijen, *Leereffecten van kunstzinnige vorming*.

prestatiedwang, reiken de ambities nog verder. Omdat kunsteducatie in zo'n resultaatgerichte ambiance nogal eens tot sluitpost dreigt te worden gereduceerd, gaat de aandacht vooral uit naar de veronderstelling dat kunsteducatie een positief effect zou hebben op prestaties in de 'harde' vakken, zoals rekenen, wiskunde en diverse taalvaardigheden.[34]

Dit soort transfereffecten zijn wetenschappelijk zeer omstreden. Haanstra en Van Oijen constateren in hun onderzoek al dat er weliswaar een verband bestaat tussen cognitie en kunstonderwijs, maar dat de directe invloed van kunstzinnige vorming op cognitieve vermogens moeilijk valt te bewijzen.[35] Ook Hetland en Winner concluderen in een meta-analyse van 188 verschillende onderzoeken dat voor de meeste van deze effecten geen oorzakelijk verband met het volgen van kunstvakken kan worden aangetoond. Alleen het verband tussen muziek (zowel actief als receptief) en ruimtelijk inzicht, en tussen dramalessen en verbale vermogens wordt door hen bewezen geacht.[36] Overigens stelt Hetland dat het ook niet gewenst is om de legitimering van kunsteducatie in dit soort vermeende effecten op de schoolprestaties te zoeken. Daarmee worden de kunstvakken gereduceerd tot het hulpje van de cognitieve vakken, terwijl de intrinsieke waarde van kunst centraal zou moeten staan.[37] Zodra het specifiek om prestaties in andere leergebieden gaat, heeft zij natuurlijk een punt, maar in het algemeen is het niet altijd even makkelijk om een onderscheid te maken tussen intrinsieke en instrumentele effecten. Veel intrinsieke effecten kunnen ook instrumenteel worden opgevat. Zo zou meer kennis van kunst tot meer waardering kunnen leiden, hetgeen weer een positief effect op latere cultuurdeelname kan hebben. Geredeneerd vanuit het eerder genoemde ongelijkheidsprobleem zal dat door velen als een wenselijk maatschappelijk effect beschouwd worden.

1.3.7 The Wow factor: Anne Bamfords internationale benchmark

Op initiatief van UNESCO vond in 2004 een internationaal onderzoek plaats naar de praktijk van cultuureducatie (arts education) in meer dan 35 landen. Het project, dat onder leiding stond van Anne Bamford, resul-

---

[34] Cock Dieleman, "Internationale voorbeelden van cultuureducatie," *SICAmag* 36 (2007).
[35] Haanstra en Oijen, *Leereffecten van kunstzinnige vorming* 157.
[36] Ellen Winner en Lois Hetland, *The arts and academic achievement: what the evidence shows*, The Journal of Aesthetic Education 34.3-4 (2000).
Een Nederlandse samenvatting van dit onderzoek kan gevonden worden in:
Lois Hetland, "Het spoor van vier onderzoeken," *Cultuur + Educatie* 8.23 (2008).
[37] Hetland, "Het spoor van vier onderzoeken," 61.

teerde in de publicatie van *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education* (2006). Er werd een uitgebreide vragenlijst uitgezet onder 150 sleutelfiguren voor kunst- en cultuuronderwijs in 75 landen, waarvan er uiteindelijk 37 werden geretourneerd, die even zoveel landen of groepen van landen vertegenwoordigen. De vragenlijsten genereerden kwantitatieve, maar ook kwalitatieve data door het gebruik van gesloten en open vragen en doordat door elk land maximaal drie case-studies of visuele documenten werden geselecteerd.[38] Door Nederland werd bijvoorbeeld de rapportage over het CKV1-volgproject ingestuurd.

De uitkomsten van het onderzoek betreffen enerzijds gegevens over de aard, omvang en inhoud van de internationale kunsteducatie, en anderzijds een lijst van criteria waaraan volgens Bamford de kwaliteit van kunsteducatie kan worden afgemeten. Wat het eerste betreft concludeert Bamford onder andere dat een onderscheid gemaakt dient te worden tussen onderwijs *in* de kunsten en onderwijs *door* de kunsten. Uit het onderzoek blijkt dat beide noodzakelijk zijn om kinderen maximaal van kunsteducatie te laten profiteren. In het primair onderwijs ligt de nadruk veelal op onderwijs door de kunsten, in het secundair onderwijs op onderwijs in de kunsten. Onderwijs door de kunsten is onder andere van belang voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden, motivatie, motoriek en zelfs reken- taal- en computervaardigheden. Hoewel er op dit gebied veel positieve effecten werden gerapporteerd, bestaat er volgens Bamford nauwelijks longitudinaal onderzoek om dit soort resultaten te onderbouwen.[39]

Bamford concludeert uit haar onderzoek verder dat er wereldwijd gemiddeld 170 uur per jaar aan kunstonderwijs wordt besteed; dat kunstonderwijs door de nationale overheden zeer belangrijk wordt gevonden maar dat daar weinig naar wordt gehandeld; dat de docenten en kunstenaars die de kunsteducatie moeten verzorgen nauwelijks bij de ontwikkeling en formulering van beleid betrokken worden; en dat kunstonderwijs vooral door generalisten wordt gegeven die meestal niet in het vakgebied zijn ingevoerd.[40]

[38] Anne Bamford, *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education.* (Münster: Waxmann, 2006) 41-42.
[39] Bamford, *The Wow Factor* 143-144.
[40] Bamford, *The Wow Factor* 57-76.

Vooral dat laatste heeft gevolgen voor de kwaliteit van het onderwijs. Kwaliteit is cruciaal volgens Bamford. De effecten van kunstonderwijs van lage kwaliteit door docenten die niet gekwalificeerd zijn zouden zelfs negatief zijn. Met andere woorden: er kan beter geen kunstonderwijs worden gegeven dan kunstonderwijs van lage kwaliteit. Die kwaliteit kan volgens Bamford aan een aantal factoren worden afgelezen. Enerzijds zijn dat structurele factoren, zoals samenwerking tussen scholen en culturele instellingen, toegankelijkheid van het kunstonderwijs, contact met de plaatselijke gemeenschap, en evaluatie van de prestaties van leerlingen en docenten. Anderzijds wordt kwaliteit bepaald door methodische factoren, zoals projectmatig werken, de nadruk op samenwerking en presentatie, en mogelijkheden voor reflectie, discussie, onderzoek en experiment.[41]

Door de grote diversiteit aan gegevens en de vaak contextspecifieke informatie zagen Bamford en haar onderzoeksteam zich voor de vrijwel onmogelijke opgave geplaatst om deze gegevens te analyseren en tot algemene uitspraken te komen over de kwaliteit van de wereldwijde kunsteducatie. Er zijn daarom de nodige vraagtekens bij de uitkomsten van het onderzoek te zetten. Haanstra laat zich in een artikel in het tijdschrift *Kunstzone* kritisch uit over de criteria die Bamford voor de kwaliteit van kunsteducatie aanlegt. Hij vindt ze soms tegenstrijdig en erg op de westerse cultuur georiënteerd. Nog grotere twijfels heeft hij over de positieve effecten van kunsteducatie die door Bamford worden opgesomd. Hij noemt *The Wow Factor* "een blijde, maar slecht onderbouwde boodschap over de effecten van kunsteducatie" en "een goed nieuws show voor kunsteducatie".

> "Dat enkele tientallen respondenten het eens zijn met stellingen dat kunsteducatie bijdraagt aan meer verbeeldingskracht, betere schoolprestaties, creativiteit, geestelijk en fysiek welbevinden en wat niet al, is mooi, maar heeft weinig bewijskracht. De empirische onderbouwing moet komen van de verzamelde onderzoeken. Maar is het wetenschappelijk verantwoord om vergaande uitspraken te doen over effecten van kunsteducatie als je alleen gebruik maakt van die onderzoeken die door belanghebbende ondervraagden zijn aangedragen? Nee, dat is alsof een rechter uitspraak doet in een zaak waarbij alleen de getuigen à decharge zijn gehoord."[42]

[41] Bamford, *The Wow Factor* 85-101.

[42] Folkert Haanstra, "The Wow Factor. Een blijde, maar slecht onderbouwde boodschap over de effecten van kunsteducatie.," *Kunstzone* 5.9 (2006).

Bamford is zelf heel wat meer optimistisch over de uitkomsten van haar onderzoek. Met name de criteria voor kwaliteitsvolle kunsteducatie zijn volgens haar zo consistent, dat ze universeel toepasbaar zijn:

> "It was a somewhat unexpected result of the research that from all the diversity of case studies presented the parameters of quality were so uniform. From this consistency, it is reasonable to develop a detailed and comprehensive list of the characteristics, in terms of both structure and method that are indicative of – or at least likely to be evident in – quality arts programmes, regardless of the context in which they operate."[43]

Sinds de publicatie van *The Wow Factor* heeft Bamford de cultuureducatie van een aantal landen onder de loep genomen en gelegd langs de internationale meetlat die door haar zelf in *The Wow Factor* is ontwikkeld. Zij deed dat voor de Deense cultuureducatie in de *Folkeskole* en voor de Vlaamse en Nederlandse cultuureducatie. Dat de cultuureducatie van Nederland en Vlaanderen in dezelfde periode werd doorgelicht, berust niet op toeval. Hoewel het niet de bedoeling was om de Nederlandse en Vlaamse situatie met elkaar te vergelijken, is over de uitvoering van het onderzoek door de beide ministeries, die opdracht voor het onderzoek hadden gegeven, van tevoren uitvoerig overleg geweest.[44]

In een half jaar tijd heeft Bamford, geholpen door een Nederlands onderzoeksteam, een soort foto weten te maken van de Nederlandse cultuureducatie. Dat die opname hier en daar wat onscherp of weinig gedetailleerd is, zal niemand verbazen. Maar Bamford is er wel in geslaagd een heel ander beeld te schetsen van de Nederlandse cultuureducatie dan tot nu toe uit het verzamelde onderzoeksmateriaal naar voren kwam. Met name de interviews die zij en haar team hebben gehouden, leggen de basis voor een analyse, waarin de kracht èn zwaktes van de Nederlandse cultuureducatie worden blootgelegd. Die zwaktes hebben er vooral mee te maken dat cultuureducatie weliswaar op veel fronten door de overheid gestimuleerd wordt, maar dat er volgens Bamford te weinig waarborgen zijn dat kinderen op alle onderwijsniveaus hier ook voldoende van profiteren en dat dientengevolge een duidelijke cultuureducatieve lijn in het totale onderwijs vooralsnog ontbreekt. Een belangrijke conclusie luidt dan ook:

> "It could be said that The Netherlands has the policy, intention and structural approach that should ensure high quality arts and cultural education

[43] Bamford, *The Wow Factor* 88.
[44] Dieleman, "Internationale voorbeelden van cultuureducatie," 15.

> for all children, but in reality what children on average receive is a more disjointed pattern of arts and cultural experiences that are of varying quality."[45]

Volgens Bamford is de Nederlandse cultuureducatie een internationale koploper, maar lang niet alle kinderen profiteren hiervan. Dat lijkt misschien een inkoppertje, maar in de verzamelde Nederlandse onderzoeken heb ik daar tot nu toe maar weinig van kunnen terugvinden. Toch werd ook dit rapport van Bamford in Nederland niet overal juichend ontvangen. Diederik Schönau, lector kunsteducatie aan ArtEZ Hogeschool voor de Kunsten, nam het stokje van zijn collega Haanstra over en schreef enkele uiterst kritische artikelen, waarin hij onder meer het feit hekelt dat Bamford zich op interviews met belanghebbenden baseert.

> "Iedereen zal in een gesprek met een geïnteresseerde buitenstaander bewust of onbewust de feitelijke informatie versimpelen en haar of zijn visie, frustratie, ambitie of beleving uitvergroten. Deze studie brengt niet in kaart wat er gebeurt, maar wat velen denken dat er gebeurt of zou moeten gebeuren. Het is hetzelfde bezwaar dat ook Bamfords *The Wow Factor* aankleeft."[46]

Deze houding is typerend voor veel Nederlandse sociale wetenschappers, die vinden dat cijfers een beter beeld van de werkelijkheid geven dan de reflecties van de actoren, die direct bij het proces betrokken zijn en daarom per definitie met wantrouwen moeten worden bekeken. Dat ook cijfers een werkelijkheid construeren, die minstens net zo aanvechtbaar is als de reflecties van de 'belanghebbenden', wil er bij Schönau kennelijk niet in.[47] Schönaus kritiek is overigens wel terecht waar het de vele foutjes, slordigheden en ongerijmdheden in het bijna tweehonderd pagina's dikke rapport betreft. Daar waar de gebruikte onderzoeksmethode in weerwil van Schönaus kritiek wel degelijk een beter begrip van de Nederlandse cultuureducatiepraktijk had kunnen opleveren, moet het als een gemiste kans worden beschouwd dat de onderzoeksresultaten door een grote mate van onzorgvuldigheid in de verslaggeving tekort schieten. Het rapport biedt nieuwe inzichten en aanknopingspunten voor verder onderzoek, maar lijkt helaas te haastig tot stand gekomen om zelf als betrouwbare bron te kunnen dienen.

---

[45] Anne Bamford, *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in The Netherlands* (2007), 154.

[46] Diederik Schönau, "Deugt het rapport van Anne Bamford?," *SICAmag* 36 (2007): 10.

[47] Aan de kritiek op deze zienswijze zal in paragraaf 1.4 uitgebreid aandacht worden besteed.

1.3.8 Publicaties over de invoering van het vak drama

Over de ontwikkeling en de invoering van het vak drama in het Nederlandse onderwijs zijn drie verspreide boekpublicaties verschenen. Het betreft werken van Toxopeus (1990)[48], Vroomen (1994)[49] en Coppens (2000)[50]. De eerste twee zijn vooral historisch van aard en beschrijven de ontwikkeling van de dramatische vorming en de toepassing van drama in het onderwijs.

Het boek van Helma en Peter Toxopeus is geschreven in opdracht van het toenmalige Instituut voor Dramatische Vorming te Amsterdam. Hoewel het aanvankelijk de bedoeling was een korte geschiedenis van de dramatische vorming te schrijven die ter ere van het tienjarige bestaan van het instituut in 1982 het licht moest zien, is het echtpaar Toxopeus zo grondig te werk gegaan, dat uiteindelijk pas in 1990 een lijvig boekwerk van meer dan 500 pagina's gepubliceerd werd. Hoewel op het eerste gezicht nogal onoverzichtelijk en al te zeer gericht op de ontwikkelingen in Amsterdam, biedt het bij nadere beschouwing een schat aan informatie over de geschiedenis van de Nederlandse theatereducatie, zowel binnen als buiten het onderwijs, en de politieke en beleidsmatige ontwikkelingen in de onderzochte periode 1920-1990. Toxopeus heeft niet alleen grondig bronnenonderzoek gedaan, maar ook interviews gehouden met vele betrokkenen uit het veld.

Jacques de Vroomen verbindt in zijn dissertatie de geschiedenis van de theatereducatie aan die van het moedertaalonderwijs en tracht de ontwikkeling te verklaren met behulp van de rationaliteitentheorie van de Nijmeegse socioloog Matthijsen, een historisch interpretatiekader, waarin de heersende onderwijspedagogiek in een bepaalde periode wordt gekoppeld aan de voor die tijd dominante 'rationaliteit', Onder rationaliteit verstaat Matthijsen een sociaal regelsysteem, dat het gedrag van mensen bepaalt. Zo onderscheidt hij in de loop van de geschiedenis de religieuze rationaliteit, de literaire rationaliteit, de technische rationaliteit en de sociale rationaliteit.[51]

---

[48] Helma Toxopeus Dirks en Peter H. Toxopeus, *Hoe een leek tot spel kwam. Een geschiedenis van de dramatische vorming* (Amersfoort: Acco, 1990).

[49] Jacques de Vroomen, *Toneel op school. Een historisch en theoretisch onderzoek naar opvattingen over en gebruik van drama in educatie* (Nijmegen: Universitair Publikatiebureau KUN, 1994).

[50] Henriette Coppens, *Drama op school. De invoering van een nieuw vak in het Nederlandse voortgezet onderwijs* (Amsterdam: s.n., 2000).

[51] Vroomen, *Toneel op school* 345-357.

Het proefschrift van Coppens richt zich op de emancipatie van drama als volwaardig schoolvak. Zij vraagt zich af welke elementen bij de introductie van een nieuw schoolvak een rol spelen en waarom drama als volwaardig vak zo moeilijk erkenning kan vinden. Ze geeft een historische schets van de ontwikkeling van drama tot volwaardig schoolvak en concludeert dat noch het gebruik van drama als werkvorm, noch drama als expressievak de positie van volwaardig schoolvak rechtvaardigen. Alleen de erkenning van drama als kennisgebied, verbonden met de theaterkunst en de theaterwetenschap, rechtvaardigt de plaats in het curriculum, waarmee ze in feite een lans breekt voor de receptieve theatereducatie. Het vastleggen van kerndoelen en eindtermen is volgens haar een belangrijke stap op weg naar algemene erkenning. Coppens, die zelf jarenlang als docente drama voor de klas heeft gestaan, verduidelijkt haar betoog met voorbeelden uit haar eigen beroepspraktijk.

1.3.9 Het tijdschrift Theater & Educatie

Hoewel het tijdschrift *Theater & Educatie* een zelfstandige positie innam, was het nauw verbonden met de Beroepsvereniging voor Dramadocenten. De meeste nummers van het tijdschrift waren thematisch van opzet. Zo zijn er in de loop der jaren nummers over CKV1, CKV3, toneelschrijven, dramaturgieonderwijs en locatietheater verschenen. De artikelen hadden een journalistiek karakter en beschreven veelal wederwaardigheden uit de beroepspraktijk. Soms waren ze meer opiniërend van aard, maar de claim dat het tijdschrift theorievorming wilde stimuleren werd zelden waargemaakt. Vanwege het beëindigen van subsidies is de uitgave van Theater & Educatie in december 2007 stopgezet.

1.3.10 Hans van Maanen: Het Nederlands Toneelbestel van 1945 tot 1995

Dit boek bestaat uit drie delen: een deel over de betekenisgeving van theatervoorstellingen, één over de ontwikkeling van het toneelbestel en een derde deel, waarin Van Maanen, een analyse van het Nederlandse toneelbestel tracht te maken. Het is vooral in dit derde deel dat hij een brug slaat tussen de kunstsociologie en de theaterwetenschap. Hij bespreekt de drie hoofdthema's in de discussie over het toneelbestel, die nauw met elkaar samenhangen: het kwaliteitsprobleem, de toneelparticipatie en het legitimeringsvraagstuk. Bij de vraagstukken van de kwaliteit en de toneelparticipatie behandelt hij de visie van Bourdieu en zijn navolgers binnen de Nederlandse kunstsociologie. Hij zet grote vraagtekens

bij de stelling dat sociale opbrengsten de keuze om theatervoorstellingen te bezoeken bepalen en bespreekt – in tegenstelling tot de sociologen – ook de esthetische opbrengsten. Hij stelt zich hierbij de vraag of de minder getrainde toeschouwer bij minder complexe voorstellingen, die wel aansluiten bij zijn competentie, niet hetzelfde esthetische genot ervaart als de culturele elite bij complexe voorstellingen. Wanneer Maas, Verhoeff en Ganzeboom in *Podiumkunsten en publiek* theatervoorstellingen ten behoeve van empirisch onderzoek door experts laten schalen op conventionaliteit en complexiteit[52], maken ze volgens Van Maanen weliswaar onderlinge verschillen tussen voorstellingen zichtbaar, maar zeggen ze niets over de relatie tussen het kunstwerk en de culturele competentie van de individuele toeschouwer. Volgens Van Maanen is het vermogen tot esthetische dispositie[53] niet voorbehouden aan de culturele elite, maar onderscheidt het een artistieke van een niet-artistieke ervaring.[54] Hiermee raakt hij tevens aan de definitie en rechtvaardiging van een canon voor de podiumkunsten.[55]

1.4 Theoretisch kader

1.4.1 Bourdieu

Wie zijn onderzoek wil richten op de werking van het onderwijs in de kunsten en op het veld waarin door onderwijsinstellingen en culturele instellingen wordt samengewerkt, komt onvermijdelijk uit bij het werk van de Franse socioloog Pierre Bourdieu. Niet alleen is hij degene die het aanleren van esthetische disposities in het gezin en in het onderwijs in een theoretisch kader met een bijbehorend begrippenapparaat heeft gevat, hij heeft ook de werking van het culturele veld beschreven en geanalyseerd. Juist het feit dat hij beide aspecten in één 'grande theorie' heeft samengebald, maakt zijn werk zo waardevol. Daarnaast is Bourdieu natuurlijk een van de belangrijkste en invloedrijkste cultuursociologen uit de geschiedenis. Ik heb al eerder opgemerkt dat de lange reeks van cultuurdeelnameonderzoeken in Nederland sterk door het werk van Bourdieu is beïnvloed.

---

[52] Maas, Verhoeff en Ganzeboom, *Podiumkunsten & publiek* 58-61.
[53] Voor een nadere uitleg van dit begrip zie 1.4.1
[54] Hans van Maanen, *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995* (Amsterdam: Amsterdam University Press, 1997) 289-295.
[55] Zie verder § 5.3

De theorie van Bourdieu is dus een belangrijk en onvermijdbaar baken geweest voor mijn onderzoek. Het werk van Bourdieu is echter niet altijd even makkelijk te doorgronden. Het kenmerkt zich door een geheel eigen idioom dat zijn terminologie ontleent aan het Latijn. Bovendien zet hij zijn theorie in lange, ingewikkelde zinnen uiteen. Hij heeft een oeuvre van tientallen werken nagelaten, allemaal bouwstenen van zijn 'grande theorie'.[56] Zijn beroemdste werk is *La distinction. Critique sociale du jugement*. Naast dit standaardwerk heb ik vooral de werken waarin hij het culturele veld beschrijft en analyseert, geraadpleegd. In de volgende paragrafen zal ik de meest relevante onderdelen van de theorie samenvatten en evalueren.

1.4.1.1 Kapitaal, habitus en culturele reproductie

In navolging van Marx beschouwt Bourdieu de westerse samenleving als een klassenmaatschappij. Waar de marxisten echter het bezit van de productiemiddelen (economisch kapitaal) als het onderscheidende kenmerk tussen de verschillende klassen zien, is dit onderscheid volgens Bourdieu ook gelegen in het sociale en culturele kapitaal dat tijdens een lange periode door opvoeding (primaire socialisatie) en onderwijs (secundaire socialisatie) wordt verworven. Het culturele kapitaal behelst kennis en vaardigheden die deels zijn geïnstitutionaliseerd in de vorm van titels en diploma's, het sociale kapitaal is het sociale netwerk dat het individu tijdens zijn leven en loopbaan ten dienste staat. Behalve economisch, sociaal en cultureel kapitaal onderscheidt Bourdieu ook nog symbolisch kapitaal dat vooral in de culturele wereld een belangrijke rol speelt. Hier kom ik later op terug.

Waar het nu om gaat is dat deze vormen van kapitaal alleen door een jarenlang socialisatieproces kunnen worden verworven en geïnternaliseerd. Daardoor ontstaat iets wat Bourdieu *habitus* noemt en wat naast 'kapitaal' en 'veld' (champ) een van de kernbegrippen van zijn theorie vormt. Habitus zou je kunnen omschrijven als een manier van denken, doen en omgaan met anderen die noodzakelijk is om in een bepaald veld te kunnen functioneren. Je zou het ook de regels van het spel kunnen

[56] Bourdieu zag zichzelf als een reflexieve socioloog. De socioloog moest volgens hem niet alleen de blik naar buiten werpen, maar ook naar binnen en zich voortdurend bewust zijn van zijn eigen positie in het onderzoeksveld en in de maatschappij. Hij was daarom ook een verklaard tegenstander van een dichtgetimmerde 'grande theorie'. Paradoxaal genoeg hebben zijn beschouwingen door de vele geschriften waarin steeds dezelfde noties terugkeren zich in de loop der jaren als vanzelf tot 'grande theorie' ontwikkeld.

noemen, met dien verstande dat deze regels nergens zijn vastgelegd en dat de spelers zich niet bewust zijn van het feit dat zij het spel volgens deze regels spelen.

> "The habitus is both the generative principle of objectively classifiable judgements and the system of classification (*principium divisionis*) of these practices. It is in the relationship between the two capacities which define the habitus, the capacity to produce classifiable practices and works, and the capacity to differentiate and appreciate these practices and products (taste), that the represented social world, i.e. the space of life-styles is constituted."[57]

Omdat de habitus afhankelijk is van het culturele en sociale kapitaal dat alleen door jaren van opvoeding en onderwijs kan worden verkregen, reproduceert de klassenstructuur zichzelf voortdurend. De habitus komt tot stand door de sociale structuur en houdt deze tegelijkertijd in stand. Zelfs arbeiderskinderen die de intellectuele vermogens bezitten om 'hogerop' te komen ontberen volgens Bourdieu het gevoel voor het spel, de 'sens pratique' om het sociale spel met al zijn subtiliteiten te spelen.

Onderdeel van de habitus van de heersende klasse is volgens Bourdieu de beheersing van de hoge cultuur, ofwel culturele smaak. Men weet hoe zich te kleden, hoe zijn huis in te richten, wat lekker eten is etc. De culturele elite onderscheidt zich door een manier van leven, een lifestyle en ontleent er status en distinctie (*distinction*) aan. Daarbij hoort ook het vermogen om de verschillende vormen van kunst te waarderen en te beoordelen, d.w.z. onderscheid te maken tussen wat Bourdieu legitieme en illegitieme kunst noemt. De culturele elite bezit volgens Bourdieu de esthetische dispositie en competentie om kunstwerken te 'lezen' en om onmiddellijk de zin en waarde ervan te kunnen vaststellen. Kenmerkend daarvoor is het vermogen om de wijze van voorstellen te beoordelen en niet dat wat wordt voorgesteld. Het primaat van vorm boven functie is volgens Bourdieu een van de belangrijkste kenmerken van de esthetische dispositie.[58] Zonder het benodigde culturele kapitaal is het dus niet mogelijk om een kunstwerk te beoordelen. Hiermee keert Bourdieu zich niet alleen tegen het Kantiaanse geloof in de universaliteit van het esthetische, maar ook tegen de kunstwetenschappers die de structuur en de essentie van een kunstwerk willen bestuderen zonder zich rekenschap te

---

[57] Pierre Bourdieu, *Distinction. A social critique of the judgement of taste*, vert. Richard Nice, Herdr. (London: Routledge, 1989) 170.

[58] Pierre Bourdieu, *De regels van de kunst. Wording en structuur van het literaire veld* (Amsterdam: Van Gennep 1994) 359.

geven van het feit dat de waarde van het kunstwerk gelegen is in het symbolische kapitaal dat binnen een bepaald veld aan het kunstwerk wordt toegekend.[59]

1.4.1.2 Het veldbegrip en de culturele wereld

Volgens Bourdieu is de sociale wereld onder te verdelen in velden. Een veld is een relatief autonoom universum waarbinnen het sociale spel volgens bepaalde regels gespeeld dient te worden.[60] Zo onderscheidt Bourdieu het politieke veld, het onderwijsveld, het veld van de wetenschap, en het culturele veld. Hoewel elk veld relatief autonoom ten opzichte van de andere velden functioneert, bestaan er algemene veldwetten die voor alle velden opgaan.

> "We weten dat we in elk veld een conflict aantreffen, waarvan steeds de specifieke vormen moeten worden onderzocht, tussen de nieuwkomers die proberen de gesloten toegangsdeuren open te breken en de machthebbers die proberen hun monopolie te verdedigen en de concurrentie buiten te sluiten. (...) Een veld werkt alleen als er iets op het spel staat en mensen bereid zijn het spel te spelen, voorzien van de habitus die kennis en erkenning impliceert van de immanente wetten van het spel, van de inzet, enz."[61]

Het veld is dus een strijdtoneel. Iedereen die deze arena wil betreden, moet over de juiste habitus beschikken en dus over een bepaalde hoeveelheid kapitaal. Afhankelijk van het veld kan dit vooral economisch, sociaal of cultureel kapitaal zijn. Binnen elk veld is er een strijd gaande tussen enerzijds degenen die aan de macht zijn en de orthodoxie vertegenwoordigen en verdedigen en anderzijds de nieuwkomers die meer geneigd zijn tot gezagsondermijnende strategieën of ketterij. Opvallend in deze terminologie is de parallel die Bourdieu met de religie trekt. Dat is niet geheel toevallig. Volgens Bourdieu wordt elk veld gekenmerkt door een gezamenlijk geloof in het spel en de waarde van de inzetten, de *illusio*.

---

[59] Pierre Bourdieu, *The field of cultural production. Essays on art and literature* (Cambridge: Polity Press, 1993) 10.

[60] Bourdieu spreekt van 'champ', dat behalve als veld ook als strijdperk te vertalen is. Die dubbele associatie gaat in de vertaling grotendeels verloren. Het gebruik van het begrip 'veld' is dan ook enigszins kunstmatig. We zouden in het Nederlands beter van 'wereld' (de wereld van de kunst, de wereld van de wetenschap) kunnen spreken. Omdat door andere auteurs steeds van het veldbegrip wordt gesproken, zal ik met enige tegenzin die term blijven hanteren.

[61] Pierre Bourdieu, *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip. Gekozen door Dick Pels*, Kennis, openbare mening, politiek (Amsterdam: Van Gennep, 1989) 171-172.

Deze illusio is misschien wel het meest prominent aanwezig in het culturele veld (het veld van de culturele productie). Het gezamenlijke geloof in de creativiteit van de kunstenaar en het kunstwerk als sacraal, gewijd object bepaalt de dynamiek van dit veld. De producten van het culturele veld, de schilderijen, beelden, romans, vertegenwoordigen van zichzelf een economische waarde die meestal vrij gering is. De waarde van een kunstwerk berust voornamelijk op het belang dat er door bepaalde spelers in het veld, uitgeverijen, critici, musea, bibliotheken etc., aan toegekend wordt. Bourdieu noemt dit symbolisch kapitaal. Een voorbeeld: een schilderij van een onbekende schilder en dat van een gelouterde kunstenaar zullen aan linnen en verf een economische waarde vertegenwoordigen die nagenoeg gelijk is. Toch zal de gevierde kunstenaar zijn werk kunnen verkopen voor een bedrag dat onvergelijkbaar veel hoger is dan dat van de onbekende schilder. Deze waarde wordt niet door de kunstenaar zelf bepaald maar door het gezamenlijke geloof in de scheppingskracht van de kunstenaar die het kunstwerk produceert.

Paradoxaal genoeg is het in het culturele veld 'not done' om economische winst na te streven. Dat wordt geassocieerd met massacultuur, waartegen de elitecultuur zich juist wil afzetten. Zo onderscheidt Bourdieu binnen het culturele veld aan de ene kant het subveld van de grootschalige, commerciële productie waarbinnen winst maken geen vies woord is, maar dat juist om die reden als illegitiem wordt beschouwd en symbolisch wordt buitengesloten, en aan de andere kant het subveld van de beperkte productie waarin onafhankelijkheid van de externe vraag voorop staat en waarin het najagen van eerbetoon en prestige wordt afgekeurd. Behalve deze tweedeling is er ook nog de eerder genoemde tussen de gevestigde kunstenaars en de nieuwkomers, de avant-garde, die in hun pogingen de oudgedienden voorbij te streven zich beroepen op de terugkeer naar het oorspronkelijke, zuivere kunstbegrip. Soms slagen zij erin de machthebbers van de troon te stoten (die overigens zelf ooit op eenzelfde manier het middelpunt van de belangstelling hebben veroverd). In de loop van deze historische dialectiek zullen sommige kunstenaars en kunstobjecten in de vergetelheid raken, andere zullen definitief een plaats in de geconsacreerde cultuur, de canon, verwerven. Het is uiteindelijk het onderwijssysteem dat een rol van doorslaggevende betekenis speelt in de afbakening van wat wel en niet tot die canon gerekend mag worden, welke werken 'slechts' bestsellers blijven en welke klassiekers worden. Hierbij gaat het veld volgens Bourdieu uiterst traag te werk,

zodat kunstenaars en hun kunstwerken meestal pas na hun dood een plekje in het lesprogramma verwerven.[62]

Welke positie neemt het culturele veld nu in de totale sociale ruimte in en hoe verhoudt het zich tot het veld van de macht? Het culturele veld als geheel, ofwel de culturele elite, behoort volgens Bourdieu tot de dominante klasse, maar daarbinnen weer tot het gedomineerde deel daarvan, omdat de werkelijke macht zich bij de bezitters van het economische kapitaal bevindt. Vergeleken met het veld van de macht en het universitaire veld is het culturele veld minder gesloten. Economisch kapitaal is geen strikte voorwaarde voor toelating, evenmin als informatiekapitaal.

> "Een hoge graad van codificatie van het recht van deelname aan het spel gaat gepaard met het bestaan van expliciete spelregels en minimale consensus over die regels; een lage graad van codificatie correspondeert daarentegen met toestanden van het veld waarin de spelregels zelf in het spel op het spel staan. Het literaire veld en het artistieke veld worden gekenmerkt door een heel lage codificatiegraad (in tegenstelling tot bijvoorbeeld het universitaire veld). Tot hun meest significante eigenschappen behoren de extreme poreusheid van hun grenzen en de extreme diversiteit van de definities van betrekkingen of posten die ze te bieden hebben, dus van de legitimiteitsprincipes die er met elkaar in botsing komen."[63]

Tegelijkertijd constateert Bourdieu dat het culturele productieveld zich naar een steeds grotere autonomie ontwikkelt en dat dit vergezeld gaat van een grotere reflexiviteit. Kennis van de geschiedenis van het veld en van de verschillende posities binnen het veld wordt daarom steeds belangrijker:

> "De blik die vereist is voor het binnen de logica van het veld geproduceerde kunstwerk is een *differentiële*, distinctieve blik, die in de waarneming van elk afzonderlijk werk de ruimte van gelijktijdig mogelijke werken betrekt, en dus aandachtig en gevoelig is voor de *verschillen en verschuivingen* ten opzichte van andere, contemporaine maar ook vroegere werken. (...) Van kunst genieten zonder het bewustzijn en de kennis van de historische spelen en inzetten waarvan het werk het produkt is wordt steeds moeilijker en steeds zeldzamer; wat men wel de 'vernieuwende bijdrage' van het werk noemt kan uiteraard alleen door historische vergelijkingen en verwijzingen worden vastgesteld."[64]

---

[62] Bourdieu, *De regels van de kunst* 181-182.
[63] Bourdieu, *De regels van de kunst* 274.
[64] Bourdieu, *De regels van de kunst* 300-301.

Deze analyse van Bourdieu is natuurlijk van groot belang voor het onderwijs. Zonder historisch bewustzijn en zonder kennis van het culturele veld is het volgens Bourdieu bijna onmogelijk geworden om nog van kunst te genieten. Wie zegt dat echt goede kunst geen uitleg behoeft, zelfs niet voor de leek, kan in het licht van Bourdieus werk niet anders dan als mateloos naïef bestempeld worden.

1.4.1.3 Voors en tegens van een Bourdieusiaanse veldanalyse

Het feit dat de theorie van Bourdieu op vrijwel alle facetten van mijn onderzoek van toepassing is, lijkt op het eerste gezicht een buitengewoon aantrekkelijk startpunt. Bourdieus analyse van de verschillende soorten kapitaal, van het belang daarvan in de sociale wereld en de onderverdeling van die wereld in velden met allemaal hun eigen spelregels, maakt zijn werk tot een baken voor de sociale wetenschapper en voor de kunstwetenschapper die verder wil kijken dan de esthetiek van het individuele kunstwerk. Tegelijkertijd heb ik de nodige reserves. Het werk van Bourdieu kent ook een aantal zwakke plekken die blootgelegd moeten worden, alvorens de waarde van de theorie voor mijn eigen onderzoek en onderzoeksmethode vastgesteld kan worden.

In de eerste plaats is de empirische onderbouwing van Bourdieus theorie nogal mager of op zijn minst eenzijdig. Bourdieu heeft dit waarschijnlijk zelf al aangevoeld en verontschuldigt zich direct in de eerste zin van zijn voorwoord bij de Engelstalige editie van *La distinction*: "I have every reason to fear that this book will strike the reader as 'very French' "[65]. De onderzoeksresultaten hebben inderdaad bijna allemaal betrekking op het Frankrijk van de jaren zestig en zijn dus geografisch en historisch beperkt. Men kan zich afvragen of zijn beschouwingen over de scherpe scheidslijnen tussen de klassen en de daarmee samenhangende culturele smaak wel opgaan voor andere landen. In Nederland is de scheiding tussen hoge en lage cultuur veel minder scherp gedefinieerd en zeker in het onderwijs is geen sprake meer van een streng geformuleerde canon. Wat het culturele veld betreft stoelt Bourdieus analyse vooral op onderzoeksgegevens over het literaire veld en in mindere mate op data over de beeldende kunst. Zijn analyse van het literaire veld betreft dan weer het Frankrijk aan het eind van de negentiende eeuw, toen volgens Bourdieu het literaire veld zich verzelfstandigde en we de geboorte zien van de intellectueel. Ook hier kan men de vraag stellen of de literaire wereld nog

[65] Bourdieu, *Distinction* xi.

steeds zo in elkaar steekt en of zijn analyse ook opgaat voor andere artistieke velden, zoals dat van de muziek of het theater. Pascal Gielen, die getracht heeft een Bourdieusiaanse analyse van de Vlaamse danswereld te maken, stuitte alvast op twee problemen. Enerzijds is het veld bij Bourdieu geografisch gedefinieerd, terwijl in de danswereld juist internationale netwerken de dynamiek bepalen. Anderzijds is de danswereld – en dit gaat ook op voor toneel en klassieke muziek – sterk afhankelijk van overheidssubsidies, waardoor in dit geval de relatieve veldautonomie – een van de pijlers van Bourdieus theorie – in twijfel moet worden getrokken.[66]

Een tweede bezwaar tegen de theorie van Bourdieu betreft het begrip *habitus*. Bourdieu hanteert een soort ontmaskeringsstrategie, waarbij het beeld ontstaat van mensen die denken dat ze over een eigen vrije wil beschikken, maar intussen geconditioneerd zijn door opvoeding en onderwijs. Een soort *The matrix* avant la lettre. Ongetwijfeld zullen mensen in hun sociale gedrag geconditioneerd zijn, maar om ze het bewustzijn daarvan en de reflectie daarop te ontzeggen lijkt mij onterecht. In het dagelijkse handelen en meer specifiek de handelingsstrategieën van actoren binnen een bepaald veld zal veeleer sprake zijn van een mix van aangeleerd en onbewust gedrag enerzijds en meer bewuste en gecalculeerde strategieën anderzijds. De vraag is ook of het zinvol is om dit onderscheid te maken. Mensen handelen nu eenmaal zoals ze handelen en zullen daarmee verschillende doelen willen realiseren, die moeilijk uit elkaar te halen zijn, tenzij we ons vizier op de psychologie van de individuele actor richten.

In de derde plaats ziet Bourdieu– en daarbij speelt zijn links-activistische achtergrond ongetwijfeld een belangrijke rol – het veld, ook dat van de culturele productie, als een strijdperk, waarin gestreden wordt om de verschillende posities in dat veld. Dialectiek en strijd zijn volgens Bourdieu zelfs de motor van de geschiedenis:

> "Stellen dat de geschiedenis van het veld de geschiedenis is van de strijd om het monopolie over legitieme waarnemings- en waarderingscategorieën is nog te zwak uitgedrukt, want strijd máákt de geschiedenis van het veld, het veld ontleent aan strijd zijn dynamiek, zijn eigenlijke tijdsdimensie."[67]

---

[66] Pascal Gielen, *Kunst in netwerken. Artistieke selecties in de hedendaagse dans en de beeldende kunst* (Heverlee-Leuven: LannooCampus, 2003) 102-104.
[67] Bourdieu, *De regels van de kunst* 193.

De vraag is of hij hiermee recht doet aan de geschiedenis van het culturele veld. Wie een levendig discours als strijd bestempelt en elke vernieuwing als een overwinning van de ketterij op de orthodoxie, geeft wel een heel eenzijdig beeld van de wereld van de kunsten. Bourdieu ziet het veld letterlijk als een strijdperk, een ruimte die als het ware fysiek begrensd is en waarin slechts plaats is voor een beperkt aantal spelers. Vanuit dat startpunt is de strijd om de verschillende posities logisch gedacht, maar het is – net als bij de hantering van het begrip habitus – een eenzijdige analyse. Zo zijn de grenzen van het veld waarschijnlijk heel wat flexibeler dan Bourdieu ons wil doen geloven, waardoor het veld kan uitbreiden of inkrimpen. Bovendien wordt binnen de sociale ruimte van het culturele veld niet alleen gestreden maar ook samengewerkt. Er bestaan netwerken die net zo goed de dynamiek van het veld mede bepalen. De netwerktheorie biedt wat dit betreft een meer positieve en minder deterministische blik op de wereld van de kunsten. Hieraan zal in de volgende paragraaf aandacht worden besteed.

Hoewel Bourdieu het veld van de culturele productie wel binnen het veld van de macht positioneert, is het onduidelijk wat er gebeurt als twee velden met elkaar in contact komen en als het ware een nieuw veld vormen, zoals bij CKV, waar het onderwijsveld en het culturele veld elkaar ontmoeten. Het onderwijsveld dringt hier als het ware het culturele veld binnen en omgekeerd krijgt het onderwijsveld te maken met de waarden en conventies van het culturele veld. Dit levert een geheel eigen dynamiek op, waar binnen de theorie van Bourdieu, die juist een steeds grotere verzelfstandiging van het culturele veld waarneemt, geen plaats voor is.

Een laatste bezwaar gaat over Bourdieus visie op het kunstwerk als drager van symbolisch kapitaal. Hij ontkent daarmee de wisselwerking die plaatsvindt tussen het kunstproduct en de recipiënt. Dit is voor een kunstwetenschapper natuurlijk onverteerbaar. Dat mensen in tranen kunnen uitbarsten bij een mooi stuk muziek, een bepaalde passage uit een boek tien keer overlezen omdat die voor hen persoonlijk bedoeld lijkt te zijn of dagenlang kunnen blijven nadenken over een theatervoorstelling speelt bij Bourdieu geen enkele rol. Kunstbeleving is gereduceerd tot een statussymbool van de elite, een uiting van sociale distinctie. Daarmee kan het kunstwerk zelf in de veldtheorie ook nooit een zelfstandige positie toebedeeld krijgen. Pascal Gielen merkt terecht op dat kunstbeleving invloed heeft op de manier waarop mensen interacteren en dat kunstwerken mede een beeld van de werkelijkheid creëren. Met andere woorden dat niet alleen menselijke wezens in het culturele veld actief

zijn, maar dat ook kunstwerken (boeken, schilderijen, theatervoorstellingen) als actor kunnen optreden.[68]

Bovenstaande bezwaren zijn fundamenteel. De veldtheorie van Bourdieu zal dan ook niet als enige richtsnoer voor mijn onderzoek kunnen gelden. Ik moet op zoek naar andere kaders waarvoor genoemde bezwaren niet of in mindere mate gelden. Laten we daartoe het vizier richten op de verschillende netwerktheorieën.

1.4.2 Netwerktheorie

Onder de noemer netwerktheorie is een groot aantal, vooral economische en sociologische concepten en modellen, te vatten, die weliswaar een aantal zaken gemeen hebben, maar op veel punten ook wezenlijk van elkaar verschillen. De grootste gemene deler van de netwerktheorieën is, dat ze een alternatief willen bieden voor de klassieke economische en sociaal-wetenschappelijke modellen, waarin competitie voorop staat, de waarde van alle goederen in geld kan worden uitgedrukt en waarin datgene wat ik voor het gemak maar even de menselijke factor noem een ondergeschikte rol speelt. [69] In het algemeen zijn netwerktheorieën minder rigide, meer flexibel maar ook minder veelomvattend dan de klassieke modellen. Ik zal hier twee theorieën behandelen die volgens mij de meest waardevolle inzichten kunnen opleveren voor mijn onderzoek en die alternatieven bieden voor mijn bezwaren tegen de theorie van Bourdieu. De eerste is die van Howard Becker die in 1982 met het vlot geschreven *Art Worlds* in één klap de Amerikaanse tegenhanger van Bourdieu werd. De tweede is de zogenaamde Actor-Network-Theory (ANT) onder welke noemer zich auteurs van diverse pluimage hebben verenigd, met Bruno Latour als voornaamste vertegenwoordiger.

1.4.2.1 Becker

Het is betrekkelijk eenvoudig om het belangrijkste verschil tussen de theorie van Becker en die van Bourdieu te benoemen. Waar Bourdieu vooral de almaar voortdurende concurrentie tussen de actoren en de strijd om de posities in een bepaald veld benadrukt, legt Becker juist het

---

[68] Gielen, *Kunst in netwerken* 106-111.

[69] Miranda Boorsma, "A network approach to art markets," *Cultural Politics - Global, Local and National*, ed. K. Hannah, Langsted, J., Nordic Theatre Studies (Um: University of Umeå, Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, 2002) 95.

accent op de samenwerking in de totstandkoming van het kunstwerk en de receptie daarvan. Becker gaat net als Bourdieu in tegen de mythe van de kunstenaar als enige maker van het kunstwerk. Hij ziet het kunstwerk als de uitkomst van de samenwerking tussen degenen die het kunstwerk bedenken, die het materiaal leveren, die het uitvoeren, die het distribueren èn degenen die het 'consumeren'. Zij vormen gezamenlijk een 'art world'. Bourdieu ziet de uitkomst van deze samenwerking - het kunstwerk - louter als drager van symbolisch kapitaal, als de uitkomst van een gezamenlijk geloof in het bestaan van het kunstwerk als kunstwerk, terwijl Becker juist de nadruk op de samenwerking zelf legt. In Beckers theorie heeft het kunstwerk in ieder geval een duidelijke plaats. Wat bij Bourdieu min of meer een zwart gat is, de totstandkoming van het kunstwerk, krijgt bij Becker de volle aandacht.

De *art world* van Becker zit op het eerste gezicht heel wat simpeler in elkaar dan het veld van de culturele productie van Bourdieu. Dat is ook de kritiek van Bourdieu op Becker: dat zijn analyse te beperkt is en dat hij zaken over het hoofd ziet.[70] Net als bij Bourdieu spelen conventies in Beckers art world een belangrijke rol, maar bij Becker zijn deze niet in een onbewuste habitus gevat. Hij ziet conventies niet als disposities die het veld gesloten houden voor buitenstaanders, maar veeleer als elementen die de samenwerking in de totstandkoming van het kunstwerk mogelijk maken:

> "To summarize, various groups and subgroups share knowledge of the conventions current in a medium, having acquired that knowledge in various ways. Those who share such knowledge can, when the occasion demands or permits, act together in ways that are part of the cooperative web of activity making that world possible and characterizing its existence."[71]

Waar bij Bourdieu een nieuwe generatie zijn plaats binnen een veld moet verwerven door de strijd aan te gaan met de machthebbers, kunnen in Beckers visie ook door een andere manier van denken, door de inzet van innovatieve technologieën of door een nieuw publiek nieuwe art worlds ontstaan. Becker ziet art worlds dus niet als begrensde sociale ruimtes, zoals Bourdieu. Er kunnen zich nieuwe art worlds vormen en oude verdwijnen, maar dat houdt niet noodzakelijkerwijs verband met elkaar.

> "When an innovation develops a network of people, who can cooperate nationwide, perhaps even internationally, all that is left to create an art

[70] Bourdieu, *The field of cultural production* 34-35.
[71] Becker, *Art worlds* 67.

> world is to convince the rest of the world that what is being done is art and deserves the rights and privileges associated with that status."[72]

Becker heeft dus een positievere kijk op de wereld van de kunsten dan Bourdieu. Dat blijkt ook uit zijn visie op de verwerving van esthetische competentie. In Bourdieus deterministische opvatting kan cultureel kapitaal alleen door jarenlange conditionering in het gezin en in het onderwijs verkregen worden, bij Becker is het gewoon een kwestie van leren. Weliswaar onderscheidt ook in Beckers art world de kunstkenner zich van zijn gewone medemens door het vermogen om het kunstwerk als zodanig te herkennen, te onderscheiden van andere materialen en te waarderen.[73] Het is echter een competentie die aangeleerd kan worden, waarvoor in het bijzonder de distributeurs van kunst zich inzetten met als doel hun afzetmarkt te vergroten. Over de podiumkunsten schrijft hij bijvoorbeeld:

> "Ability to appreciate the performing arts signifies a culture and sophistication which many socially mobile people have not acquired elsewhere and must learn, if they are to learn it, from the people who distribute art. In that way the intermediaries who manage the public sale of art provide opportunities for display to an audience whose taste they have trained and thus provide the integration into the society's economy which allows artists to live from their work."[74]

Bij Becker is er bijgevolg nog hoop voor degenen die cultuurparticipatie hoog in het politieke vaandel hebben staan. In het bijzonder de nadruk op samenwerking in plaats van strijd en de minder deterministische kijk op de verwerving van esthetische competentie maken Beckers theorie tot een aantrekkelijk alternatief voor die van Bourdieu. Toch valt er ook wel het een en ander op af te dingen. Zijn empirische onderbouwing is uiterst zwak, zelfs magerder dan die van Bourdieu. Waar de laatste zich deels nog op bevolkingsonderzoeken baseert, put Becker vooral uit eigen ervaring. Het is zo op het eerste gezicht een tamelijk willekeurig samenraapsel van voorbeelden uit de Amerikaanse kunstwereld dat hij ons presenteert. Ook in zijn sociologische analyse ziet hij de wereld van de kunsten nogal eens door een Amerikaanse bril, vooral wanneer hij de rol van de overheid bespreekt. Overheidssteun aan de kunsten impliceert volgens Becker dat die een positieve bijdrage aan de sociale orde moeten leveren.

---

[72] Becker, *Art worlds* 339.
[73] Becker, *Art worlds* 50.
[74] Becker, *Art worlds* 122.

> "Governments may regard the arts as a positive force in national life, a force which supports social order, mobilizes the population for desirable national goals, and diverts people form socially undesirable activities."[75]

Naarmate de overheidssteun in omvang toeneemt, wordt deze door Becker al snel geassocieerd met totalitaire regimes. Dat overheidssteun er mede op gericht kan zijn de pluriformiteit te bevorderen en experiment en vernieuwing mogelijk te maken, zoals in het Nederlandse theaterbestel, is voor hem ondenkbaar:

> "Work defined as politically radical, obscene, sacrilegious or too different from conventional definitions of what constitutes art receives little government support anywhere." (mijn onderstreping)[76]

Al met al biedt Beckers *Art worlds* een welkome nuancering van Bourdieus theorie, maar nog geen theorie en methode die flexibel genoeg is om de specifiek Nederlandse situatie rondom theater en CKV in kaart te brengen. We hebben dan immers niet te maken met een afgebakend veld in de zin zoals Bourdieu dat bedoelt, noch met een art world zoals door Becker gedefinieerd. Veeleer is er sprake van een overlap tussen twee velden, het veld van de culturele productie (en meer specifiek het theaterveld) en dat van het onderwijs, een gebied waar deze twee velden samenkomen en als het ware een nieuw veld vormen, waarin door onderwijs en culturele instellingen wordt samengewerkt en misschien ook wel strijd geleverd.

1.4.2.2 Actor-Network-Theory (ANT)

Bijna ongemerkt maar ook onvermijdelijk raakte ik als theaterwetenschapper, geschoold in de geschiedenis van het theater en de analyse van toneelstukken en voorstellingen, verzeild in een discours over wat (kunst)sociologie is en wat het zou moeten zijn. In mijn zoektocht naar een geheel andersoortige visie dan die van Bourdieu en Becker kwam ik uiteindelijk uit bij de Actor-Network-Theory, kortweg ANT.[77]

---

[75] Becker, *Art worlds* 181.
[76] Becker, *Art worlds* 105.
[77] Ik kwam voor het eerst in aanraking met ANT via het al eerder geciteerde proefschrift van Pascal Gielen *Kunst in netwerken*. Dit werd mij weer aangeraden door Hans van Maanen, die in het beginstadium van mijn onderzoek behulpzaam is geweest en tal van nuttige literatuursuggesties heeft gedaan.

Het aardige van ANT is dat deze het paradigma van de sociologie volledig op zijn kop zet. Het lastige is dat ANT tot voor kort nergens als één samenhangende theorie in een publicatie was vastgelegd. De term Actor-Network-Theory is dan ook het product van anderen, waarmee de ANT-wetenschappers liever niet vereenzelvigd wilden worden. Juist het feit dat ANT nergens was vastgelegd, zorgde ervoor dat de theorie, voor zover het al een theorie genoemd kan worden, flexibel bleef en zich als een kameleon aan de verschillende onderzoeksgebieden (o.a. technologie, economie, politiek, wetenschap) kon aanpassen. Wie meer over ANT te weten wilde komen, restte echter niets dan een van de publicaties te lezen waar 'een vorm van ANT' als onderzoeksmethode werd toegepast of een artikel waarin op een bepaald aspect van de theorie dieper werd ingegaan. Wat de kunsten betreft bleef het rondom ANT angstvallig stil. De toepassing ervan op de Vlaamse kunstwereld door Pascal Gielen is een van de weinige voorbeelden die ik heb kunnen vinden.

In 2005 verschijnt *Reassembling the social. An introduction to Actor-Network-Theory*, de langverwachte publicatie waarin ANT voor het eerst als theorie wordt opgetekend. Bruno Latour, die in dit geval als spreekbuis optreedt, is sinds jaar en dag een van de voornaamste vertegenwoordigers van ANT. In zijn boek accepteert hij voor het eerst de term ANT - "a name that is so awkward, so confusing, so meaningless that it deserves to be kept" – en zet hij ANT lijnrecht tegenover het paradigma van de sociale wetenschappen zoals dat sinds het begin van de twintigste eeuw bestaat.

> "(…)this version of social theory has become the default position of our mental software that takes into consideration the following: there exists a social 'context' in which non-social activities take place; it is a specific domain of reality; it can be used as a specific type of causality to account for the residual aspects that other domains (psychology, law, economics, etc) cannot completely deal with; it is studied by specialized scholars called socio-logists or socio-(x) – 'x' being the place holder for the various disciplines; since ordinary agents are always 'inside' a social world that encompasses them, they can at best be 'informants' about this world and, at worst, be blinded to its existence, whose full effect is only visible to the social scientist's more disciplined eyes; no matter how difficult it is to carry on those studies, it is possible for them to roughly imitate the successes of the natural sciences by being as objective as other scientists thanks to the use of quantitative tools; if this is impossible, then alternative methods should be devised that take into account the 'human', 'intentional', or 'hermeneutic' aspects of those domains without abandoning the ethos of science; and when social scientists are asked to give expert advice on social engineering

> or to accompany social change, some sort of political relevance might ensue from these studies, but only after sufficient knowledge has been accumulated."[78]

Wat Latour hier tegenover zet, is even simpel als verstrekkend in zijn consequenties:

> "The other approach does not take for granted the basic tenet of the first. It claims that there is nothing specific to social order; that there is no social dimension of any sort, no 'social context', no distinct domain of reality to which the label 'social' or 'society' could be attributed; that no 'social force' is available to 'explain' the residual features other domains cannot account for; that members know very well what they are doing even if they don't articulate it to the satisfaction of the observers; that actors are never embedded in a social context and so are always much more than 'mere informants'; that there is thus no meaning in adding some 'social factors' to other scientific specialties; that political relevance obtained through a 'science of society' is not necessarily desirable; and that 'society' far from being the context 'in which' everything is framed, should rather be construed as one of the many connecting elements circulating inside tiny conduits."[79]

Wat Latour in feite doet, is het sociale opnieuw definiëren. Het statische contextbegrip verruilt hij voor een meer dynamische conceptie van het sociale. Het is niet een structuur of context die achter de dingen schuilgaat en het handelen van de actoren kan verklaren. Een dergelijke structuur bestaat eenvoudigweg niet. Het sociale wordt gevormd door een reeks van verbindingen (associations) en kan dus nooit het uitgangspunt, maar alleen de uitkomst van een onderzoek zijn. Het wordt alleen zichtbaar door de sporen die het achterlaat op het moment dat een nieuwe verbinding tot stand komt tussen elementen, die van zichzelf niet sociaal zijn.[80] Het is aan de onderzoeker om deze verbindingen te volgen. Vandaar de titel van het boek: *Reassembling the social*. En vandaar de titel van het inleidende hoofdstuk: *How to resume the task of tracing associations.*

Wie deze verbindingen wil bestuderen, moet afstand doen van het denken in oorzaak en gevolg. Het is niet zo dat één actor iets in gang zet wat een soort kettingreactie tot stand brengt. De actor is zelf opgebouwd uit verbindingen, die Latour plug-ins noemt, in analogie met dat wat tegenwoordig bijna synoniem met het netwerk is geworden:

---

[78] Latour, *Reassembling the social* 3-4.
[79] Latour, *Reassembling the social* 4-5.
[80] Latour, *Reassembling the social* 8.

> "When you reach some site in cyberspace, it often happens that you see nothing on the screen. But then a friendly warning suggests that you 'might not have the right plug-ins' and that you should 'download' a bit of software which, once installed on your system, will allow you to *activate* what you were unable to see before. What is so telling in this metaphor of the plug-in is that competence doesn't come in bulk any longer but literally in bits and bytes. You don't have to imagine a 'wholesale' human having intentionality, making rational calculations, feeling responsible for his sins, or agonizing over his mortal soul. Rather, you realize that to obtain 'complete' human actors, you have to *compose* them out of many successive *layers*, each of which is empirically distinct from the next."[81]

De actor is noch een zelfstandig en vrij individu, noch een door de samenleving gedetermineerde marionet, maar zelf ook een netwerk. Vandaar het streepje tussen actor en netwerk, ze kunnen niet los van elkaar worden gezien. De actornotie is bij Latour dan ook niet beperkt tot humane wezens. Dieren en bacteriën, maar ook machines en andere levenloze objecten kunnen als actor fungeren. Bepalend is niet de aard van hun wezen, maar of ze de rol van *intermediary* of die van *mediator* vervullen. In het eerste geval is de input hetzelfde als de output, in het tweede geval vindt er een verandering plaats in de betekenis van wat wordt getransporteerd, waardoor de verbindingen - en dus het netwerk - zichtbaar worden. Actoren moeten dus – net als personages in een toneelstuk - performatief zijn, willen ze een rol van betekenis kunnen spelen.

Laat ik dit verschil tussen intermediary en mediator aan de hand van een voorbeeld trachten te verduidelijken. Ik blijf daartoe even bij het apparaat waar Latour de term plug-ins vandaan heeft gehaald. Een computer is een ongelooflijk ingewikkeld stukje techniek, maar in 99% van de gevallen vervult dit apparaat ongemerkt zijn rol als intermediary. Toch kan de rol van die computer elk moment veranderen in die van mediator, bijvoorbeeld omdat er technisch iets fout gaat. De computer kan ineens de printer niet meer aansturen, geen email meer binnenhalen, of gewoon helemaal dienst weigeren. Iedereen heeft het wel eens meegemaakt. De consequenties zijn nog groter als de boordcomputer van een vliegtuig ermee ophoudt of als de motoren plotseling uitvallen. Al deze objecten, die bedoeld zijn om als intermediary te fungeren, kunnen in een mediator veranderen. Er zijn heel wat Hollywoodfilms aan gewijd. Kan de motor die uitvalt als oorzaak worden gezien van het neerstorten van het vliegtuig? Nee, want wellicht is de onderhoudsbeurt uitgesteld om geld te

[81] Latour, *Reassembling the social* 207.

besparen, heeft iemand bij de controle niet goed opgelet, is er sprake van metaalmoeheid omdat ooit besloten is om een andere legering te gebruiken. Met andere woorden: elke actor is zelf weer een netwerk en legt nieuwe verbindingen naar alle kanten bloot. Je kunt de verbindingen blijven volgen door ruimte en tijd, maar er is nergens een begin en er is geen structuur achter verborgen.

Wat zijn voor de onderzoeker nu de praktische gevolgtrekkingen uit deze gedachtegang? In de eerste plaats hoeft hij zich niet te beperken tot menselijke actoren die in sociale groepen opereren. Alles wat als mediator fungeert, kan en moet bestudeerd worden. Het is natuurlijk de vraag of het onderscheid tussen intermediary en mediator altijd zo eenvoudig te maken is als bij het voorbeeld van de computer. Bij menselijke actoren is dat in ieder geval niet zo en we moeten dan ook voorzichtig zijn met de actoren die op het eerste gezicht slechts als intermediary fungeren, terzijde te schuiven. In de tweede plaats hoeft de onderzoeker de uitspraken van actoren niet te wantrouwen of ze in een context te plaatsen. Actoren zijn in staat tot reflectie en hun uitspraken kunnen dus wel degelijk als zelfstandige bron worden gebruikt. Zij manifesteren zich bovendien als vertegenwoordigers van een bepaalde groep en zetten zich af tegen andere actoren en andere groepen. Onderzoeksmethodes waarbij actoren zelf aan het woord worden gelaten, zoals diepte-interviews, zijn dan ook de grondslag van veel ANT-onderzoeken. Daarbij bedient de onderzoeker zich niet van een eigen wetenschappelijk idioom, maar van een taal die zo 'gewoon' mogelijk is, juist omdat actoren hun eigen metataal gebruiken die met het taalgebruik van de onderzoekers zou kunnen conflicteren.

De ANT-onderzoeker blijft dus de hele tijd op hetzelfde niveau. Hij springt niet heen en weer tussen actor en context, tussen micro en macro, eenvoudigweg omdat er geen context, geen macro bestaat, dat zich op een ander niveau afspeelt. "How to keep the social flat" noemt Latour dat:

> "Macro no longer describes a *wider* or *larger* site in which the micro would be embedded like some Russian Matryoshka doll, but another equally local, equally micro place, which is *connected* to many others through some medium transporting specific types of traces. No place can be said to be bigger than any other place, but some can be said to benefit from far safer connections with many *more* places than others. This move has the beneficial effect to keep the landscape flat, since what earlier, in the pre-relativist sociology, was situated 'above' or 'below' remains side by side and firmly on the same plane as the other loci which they were trying to overlook or include. What is now highlighted much more vividly than before are all the connections, the cables, the means of transportation, the vehicles linking

> places together. This is their strength but also, as we are going to see, their frailty. If you cut some underlying structure from its local application, nothing happens: it remains there in its mysterious empyrean; if you cut a structure-making site from its connections, it simply *stops* being able to structure anything." [82]

De ANT-wetenschapper doet eigenlijk niets anders dan een verslag schrijven waarin een netwerk wordt gevolgd. Dat betekent dat hij alles buiten beschouwing laat wat buiten het netwerk valt, dus niet met elkaar verbonden is. Het betekent niet dat hij nergens een overzicht mag geven – Latour spreekt van een panorama – mits hij zich er rekenschap van geeft dat dit panorama een kunstmatige en geregisseerde activiteit is en niet de sociale context zelf.

ANT en kunst

Zoals al eerder vermeld, is het aantal ANT-studies over de kunsten beperkt. De kunstsociologe Nathalie Heinich lijkt als een van de weinige door ANT geïnspireerd. Heinich is een leerling van Bourdieu, maar zet zich in haar werk af tegen de kritische sociologie van haar leermeester. Net als Latour ontkent zij dat er zoiets als een theorie van het sociale bestaat:

> "Ik heb geen 'theorie van het sociale' en ik ben er ook niet naar op zoek. Want 'het sociale' van sociologen' is in mijn ogen slechts een idee, mogelijk net zo achterhaald als sommige andere ideeën."[83]

Haar werk rust op twee pijlers, die nauw met ANT verwant zijn. Enerzijds is dat de *sociologie de la singularité*. Juist in de kunstwereld, betoogt Heinich, is het persoonlijke, het authentieke sinds Van Gogh de norm en daarom kan de kunstwereld ook het beste vanuit dat uitgangspunt bestudeerd worden. De tweede belangrijke pijler in het werk van Heinich is haar akritische, waardeneutrale benadering. Het gaat erom de actoren in de kunstwereld te begrijpen, niet om ze te ontmaskeren. Dit resulteert in een oeuvre, dat vooral beschrijvend is en waarin kunstwerken, kunstenaars en consumenten in hun waarde worden gelaten. Daarbij moet wel aangetekend worden dat Heinich zich in haar studies vooral tot de wereld van de beeldende kunst beperkt en die van de podiumkunsten, waarvoor het singuliere regime veel minder opgaat, bijna volledig buiten beschouwing laat.

---

[82] Latour, *Reassembling the social* 176.

[83] Nathalie Heinich, *Het Van Gogh-effect en andere essays over kunst en sociologie* (Amsterdam: Boekmanstichting, 2003) 12.

Ook door Latour wordt kunst een aantal malen expliciet genoemd in zijn boek, vooral wanneer hij zich afzet tegen de klassieke sociologie.[84] Deze claimt volgens Latour altijd objectiever en meer wetenschappelijk te zijn dan haar informanten en ontkent dat objecten, dus ook kunstwerken, als actor kunnen optreden, waardoor de liefde van mensen voor kunst wel ergens anders door verklaard móet worden:

> "So, sociologists don't 'really mean' that a social force could be made visible 'instead of' gods and divinities or 'in addition' to works of art, only that this force is what gives them a durable existence *in the absence* of what actors say must be the solid and substantial flesh of their divinities and masterpieces. It should thus be noted that, contrary to what usually happens in natural sciences, the task of explaining starts only after a profound *suspicion* has been introduced about the very existence of the objects to be accounted for. Critical theorists would add that such a revelation of the social entity would be unbearable, since it would actually destroy the necessary illusion that makes society maintain its 'veil of false consciousness'. So, in their account, social forces play the complicated role of being simultaneously what has to be postulated to explain everything and what, for many reasons, has to remain invisible. Those contradictory requirements are very reminiscent of the 19th century ether that had to be at once infinitely rigid and infinitely elastic. No wonder: like the ether of physicists, the social of sociologists is an artifact caused by the same lack of relativity in the description."[85]

Door de definitie die Latour aan actor en netwerk geeft en de consequenties die hij eraan verbindt voor de betrokken onderzoeker, is nu ook een plek vrijgekomen voor het kunstwerk. Het is niet langer de drager van symbolisch kapitaal, maar kan zelf als actor-netwerk worden bestudeerd. Een ANT-studie over de theatrale podiumkunsten ben ik helaas nog niet tegengekomen, maar is een theatervoorstelling niet een actor-netwerk bij uitstek?

1.5 Probleemstelling en onderzoeksmethode

De netwerktheorieën in het algemeen en de Actor-Network-Theory in het bijzonder. bieden meer mogelijkheden om de esthetische ervaring de plaats in het sociale netwerk te geven die zij verdient. Bovendien is het de theatrale ervaring, als bijzondere vorm van die esthetische ervaring,

---

[84] Net als Heinich zet Latour zich herhaaldelijk af tegen de 'critical sociologists', waartoe ook Bourdieu kan worden gerekend.
[85] Latour, *Reassembling the social* 102.

waar het bij theaterbezoek in het kader van CKV om draait. De theorie van Bourdieu, waarin het belang van kunst vooral als vorm van cultureel en symbolisch kapitaal en als onderdeel van een voortdurende machtsstrijd wordt beschreven, biedt daarvoor te weinig ruimte. Een dergelijke analyse doet geen recht aan de intrinsieke waarde van die theatrale ervaring, en daarmee samenhangend aan het algemene belang om er in het onderwijs mee kennis te maken. Dat belang is wat mij betreft onomstreden. Desalniettemin moet deze studie niet als een strikte netwerkanalyse of 'ANT-analyse' worden gelezen. Dat laatste zou ook niet kunnen, omdat het kenmerk van ANT nu juist is dat het zich telkens aan het onderzoeksgebied aanpast. Het gaat mij er dus niet om te bewijzen dat ANT als vorm van netwerktheorie op het veld van theater en CKV kan worden 'toegepast'. Ik maak graag gebruik van de inzichten die de verschillende theorieën mij verschaffen, maar dat is in dit geval meer een pragmatische keuze dan een principiële stellingname.

1.5.1 Probleemstelling en onderzoeksvragen

De plaats van het theater binnen CKV is een onontgonnen gebied. Over theatereducatie is wel het een en ander geschreven en over de introductie van CKV is het nodige materiaal voorhanden. Maar nergens komen deze twee samen. Het doel van deze dissertatie is om een inzicht te geven in het veld waar theater en onderwijs, in het bijzonder CKV, elkaar ontmoeten. Het is duidelijk dat we hier met twee abstracte begrippen te maken hebben en dat een nadere specificatie noodzakelijk is. Hoewel dat nu juist het doel van deze studie is en ik niet op de zaken vooruit wil lopen, zal toch ergens een begin gemaakt moeten worden. Een eerste poging tot differentiatie dus, een panorama volgens Latour, in het bewustzijn dat dat panorama een door mijzelf geconstrueerd beeld is en niet de werkelijkheid zelf.

Het vak CKV wordt op havo, vwo en vmbo gegeven. We kunnen alvast een onderscheid maken tussen docenten van de verschillende schooltypes die het vak onderwijzen, de leerlingen die het vak volgen en de schooldirecties die het vak een bepaalde status binnen de school verlenen. De competentie van de docenten wordt voor een belangrijk deel weer bepaald door de verschillende docentenopleidingen die hen op het vak voorbereiden of ze daarin bijscholen. Daarnaast zijn er de educatieve uitgeverijen die lesmethodes voor CKV op de markt brengen en andere organisaties die studiemateriaal verzorgen. Het zogenaamde Cultuurplein op internet, dat door Cultuurnetwerk wordt onderhouden, fungeert als

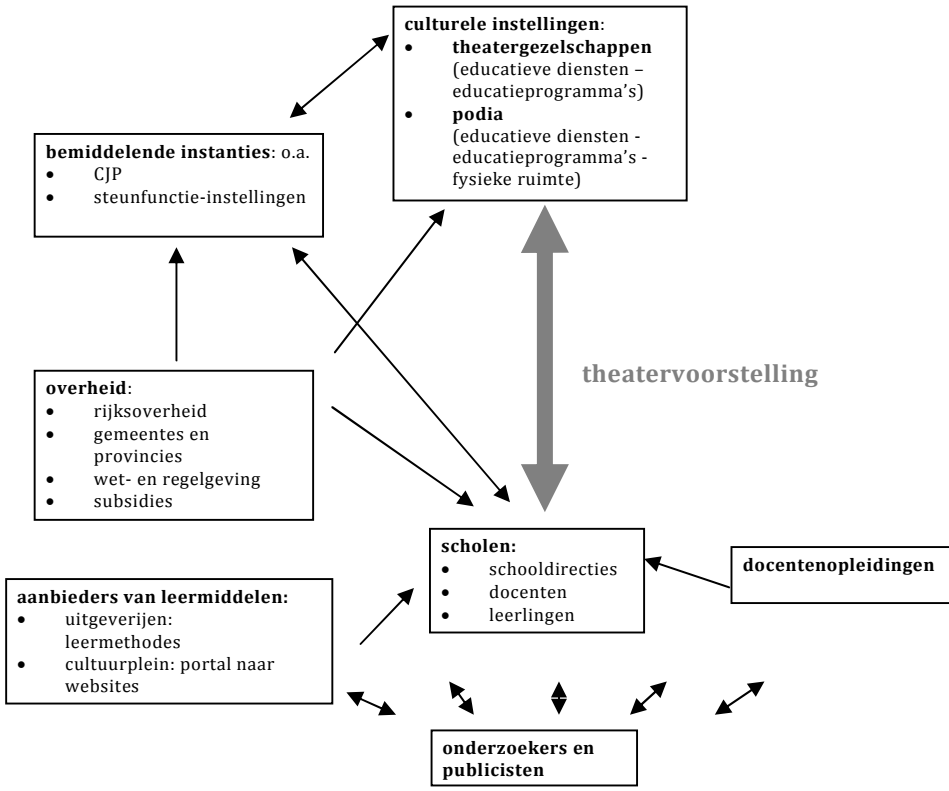
portal naar de vele websites die op een of andere manier op het vak inspelen. Ook spelen bemiddelende instanties een rol, zoals de provinciale en regionale steunfunctie-instellingen, centra voor kunstzinnige vorming, en het CJP, dat onder andere de uitgifte van CKV-passen en CKV-bonnen voor zijn rekening neemt.

Aan de theaterkant kunnen we een onderscheid maken tussen de theatergezelschappen, die de voorstellingen welke leerlingen bezoeken, produceren, en de theateraccommodaties waar die voorstellingen aan het publiek getoond worden. Beide soorten organisaties maken promotie en bieden veelal een educatieve omlijsting van hun voorstellingen aan. Bovendien adviseren ze docenten en leerlingen welke voorstellingen het meest geschikt zijn om door een bepaalde groep leerlingen bezocht te worden.

De rijksoverheid stelt door wet- en regelgeving de grenzen vast waarbinnen de activiteiten in dit veld zich af kunnen spelen. Dat geldt vooral aan de onderwijskant, waar de overheid de eindtermen vaststelt, bepaalt wie het vak mogen geven, wat het aantal studielasturen voor de verschillende schooltypes is, hoe groot het bedrag is dat elke leerling aan CKV-bonnen ontvangt en wie deze bonnen mogen beheren. De overheid speelt ook een stimulerende rol door subsidieregelingen en projecten als *Actieplan Cultuurbereik* en *Cultuur en School*, waardoor zowel onderwijsinstellingen als culturele instellingen extra geld ter bevordering van cultuurdeelname en cultuureducatie kunnen genereren.

Tenslotte is er de groep van onderzoekers, schrijvers en journalisten, die met hun publicaties informeren over de resultaten van onderzoeken, maar ook een bijdrage leveren aan de meningsvorming en het discours over belang, vorm en inhoud van het vak, en over de samenwerking tussen voortgezet onderwijs en culturele instellingen.

Schematisch ziet het gehele veld er dan zo uit:



Ik wil hier nogmaals benadrukken dat dit een voorlopige indeling is. Wellicht zullen er in de loop van het onderzoek actoren opduiken die hun eigen plek opeisen, terwijl andere mogelijk naar de achtergrond zullen verdwijnen. De belangrijkste doelstelling is om het veld van theater en CKV, waar onderwijsinstellingen en culturele organisaties elkaar ontmoeten, in kaart te brengen. Leidraad zal zijn hoe de verschillende actoren tegen het vak CKV en tegen de positie van het theater daarbinnen aankijken, welke mening ze hebben over de andere actoren in het veld, hoe selecties uit het theateraanbod tot stand komen, welke rol ze weggelegd zien voor de culturele canon en wat daar voor het theater onder moet worden verstaan. De theatervoorstelling staat in dit panorama weliswaar centraal, maar blijft zelf tot op zekere hoogte een zwarte doos. Wat zich daarbinnen afspeelt, blijft vooralsnog verborgen en geheimzinnig. Ik ben

me hiervan bewust. Het is niet mijn bedoeling om de netwerkfunctie van de theatrale communicatie in dit panorama te negeren, maar om te voorkomen dat ik mijzelf erin verlies en de lezer er dientengevolge in kan laten verdwalen, zal ik hier toch de zwarte doos van de theatervoorstelling als complex object van onderzoek voorlopig gesloten laten.

1.5.2 Begripsbepalingen en onderzoeksmethode

Inmiddels mag duidelijk zijn geworden dat ik geen heil zie in een Bourdieusiaanse veldanalyse. Op onderdelen is zijn theorie echter verhelderend en zelfs zeer nuttig voor mijn onderzoek. Ik denk daarbij onder andere aan de verschillende soorten kapitaal die Bourdieu onderscheidt. In het bijzonder *cultureel kapitaal* en *symbolisch kapitaal* spelen in het culturele veld natuurlijk een rol van betekenis en ze kunnen in een analyse van grote waarde zijn. Mijn bezwaar richt zich niet zozeer tegen het gebruik van deze begrippen, maar vooral tegen het feit dat symbolisch kapitaal bij Bourdieu de enige waarde is die een kunstwerk in een veld vertegenwoordigt en dat daarmee aan de intrinsieke waarde van het kunstwerk voorbij wordt gegaan.

Het *veldbegrip* zelf is ook aan Bourdieu ontleend. Ik zal het wel gebruiken, maar ik zal pragmatisch met het begrip omgaan. Een veld moet dan ook niet begrepen worden als een gesloten ruimte, waarin slechts voor een beperkt aantal spelers plaats is. Ik zie het veld als een globale plaatsbepaling, waarvan de grenzen vloeiend zijn. In het Nederlands is de connotatie met strijdperk gelukkig minder prominent dan het oorspronkelijke champ, want hoewel er in een veld ongetwijfeld veel strijd wordt geleverd zie ik het niet uitsluitend en ook niet in de eerste plaats als een arena.

Het begrip *habitus* zal ik niet gebruiken. De connotatie met Bourdieus deterministische visie, waarbij habitus de belangrijkste, zo niet enige drijfveer van de spelers in het veld is en de actoren geen enkele reflectiemogelijkheid wordt geboden, maakt het begrip wat mij betreft te beladen. Het past ook niet in mijn streven naar een zo helder mogelijk taalgebruik zonder al te veel in een wetenschappelijke metataal te vervallen. In navolging van Latour wil ik de informanten zelf aan het woord laten en ze de kans geven – waar nodig - hun eigen metataal te gebruiken.

Dan nog enkele woorden over het begrip dat in veel sociologische analyses centraal staat: de *actor*. Sommige auteurs maken een onderscheid

tussen actor en actant. Latour onderscheidt dan weer intermediaries en mediators. Het maakt het er allemaal niet makkelijker op. In mijn visie is een actor gewoon iets of iemand die handelt in een bepaald veld, in dit geval de overlap van het theaterveld en het onderwijsveld waarin een deel van het CKV-onderwijs zich afspeelt.

Behalve dit aan de sociologie ontleende idioom hebben we ook nog te maken met de problematische begrippen *kunst* en *cultuur*. De benaming Culturele en Kunstzinnige Vorming draagt beide in zich, maar de officiële benaming voor het leergebied is tegenwoordig *cultuureducatie*. Cultuureducatie wordt, onder andere op de website van Cultuurnetwerk, omschreven als "alle vormen van educatie waarbij cultuur als doel of als middel wordt ingezet".[86] Tot dit leergebied worden naast kunsteducatie ook erfgoededucatie, media-educatie en literatuureducatie gerekend. In essentie is cultuureducatie dus een containerbegrip, het zegt weinig over de problematische verhouding tussen de afzonderlijke begrippen kunst en cultuur. De term kunsteducatie is van zichzelf dan weer een verzamelnaam voor het onderwijs in de verschillende kunstvormen, zoals theater, dans, muziek, film en beeldende kunst. Wanneer gesproken wordt over theatereducatie kan dit dus zowel als onderdeel van de kunsteducatie als van het nog grotere geheel cultuureducatie worden gezien. Omdat tegenwoordig vooral de algemene benaming cultuureducatie wordt gehanteerd, zal de term kunsteducatie in deze studie minder gebruikt worden dan het overkoepelende cultuureducatie en het begrensde theatereducatie. Dit moet dus meer als een pragmatische dan als een principiële keuze worden gezien.[87]

Op het gebied van cultuurdeelname in Nederland zijn veel statistische data verzameld en in publicaties samengevat. Ik zal hier dankbaar gebruik van maken, maar het is niet mijn ambitie om nog meer van deze data te verzamelen. Ik heb voor mijn onderzoek dan ook geen grootschalige enquêtes uitgevoerd. Er zijn anderen die het beter kunnen en al voor mij hebben gedaan. Mijn data zijn verkregen door diepte-interviews onder de verschillende actoren. In navolging van Latour denk ik dat informanten heel wel in staat zijn tot reflectie. Veel mensen in het veld, docenten, leerlingen, educatiemedewerkers van theatergezelschappen, zijn zeer betrokken bij het vak en denken na over de positie van CKV in het onderwijs en over de positie van de theatrale podiumkunsten binnen CKV. Ik heb in die reflecties mogen delen en ben er van overtuigd dat het

[86] www.cultuurnetwerk.nl
[87] Voor een nadere uitwerking van de begrippen cultuur en kunst zie hoofdstuk 5.

niet alleen een schat aan informatie heeft opgeleverd, maar ook inzicht in de dynamiek van het veld.[88]

Mijn onderzoek is dus meer kwalitatief dan kwantitatief en statistisch van aard. Ik hoop hierdoor meer inzicht te krijgen in de specifieke pedagogiek van het vak CKV en de rol van theater daarbinnen. Bovendien heb ik in mijn analyse ruimte willen maken voor de theatervoorstelling als actor. Wat brengt de theatervoorstelling teweeg bij leerlingen en docenten en hoe wordt dat beïnvloed door een specifieke educatieve omlijsting? De rol van de culturele instellingen is tot nu toe in onderzoeken onderbelicht gebleven. Deze zal in een analyse waarin de theatervoorstelling betrokken wordt, automatisch meer op de voorgrond treden.

1.5.3 Begrenzingen van het onderzoek

Het onderzoek betreft de positie van theater binnen CKV en KCV op havo en vwo-scholen. CKV op vmbo wordt in het empirisch gedeelte van het onderzoek buiten beschouwing gelaten. Daarvoor is een aantal redenen dat in hoofdstuk vier nader zal worden toegelicht. De belangrijkste is dat CKV op het vmbo een marginale positie inneemt, waardoor het vak te zeer verschilt van dat op havo en vwo om een zinvolle vergelijking tussen de schoolsoorten te kunnen maken. Dit blijkt al uit het aantal uren dat voor CKV ingeruimd is. Op havo (120) en vwo (160) zijn drie, respectievelijk vier keer zo veel studielasturen voor CKV beschikbaar als op het vmbo (40).

Wanneer over theater wordt gesproken, wordt daarmee in principe de theatrale podiumkunsten in zijn volle breedte bedoeld. In de praktijk zijn de interviews met vertegenwoordigers van theatergezelschappen echter beperkt tot de professionele theatergezelschappen die lid zijn van de Vereniging van Nederlandse Theatergezelschappen en -producenten. Daarmee zijn zowel de 'hoge' kunstvormen dans en opera als de populaire cultuuruitingen cabaret en musical buiten beschouwing gelaten. Ook dat is niet zo zeer een principiële als wel een pragmatische keuze geweest. In de interviews met docenten en leerlingen is dan ook niet met deze beperking rekening gehouden.

[88] In hoofdstuk 4 wordt de specifieke methodologie van het onderzoek meer uitgebreid beschreven.

2 Theater en educatie in historisch perspectief

2.1 Inleiding

Wie een vluchtige blik op de culturele geschiedenis van Nederland werpt, zal geneigd zijn de theatereducatie daarin een marginale positie toe te kennen. Maar theatereducatie als onderdeel van de kunsteducatie neemt wel een opvallende plaats in in het krachtenveld van verschillende sociale actoren. Wie de veldtheorie van Bourdieu erop los laat, zal tot de conclusie komen dat de theatereducatie zich bevindt in de overlap van minstens drie verschillende velden: het theaterveld (of breder: het culturele veld), het onderwijsveld en het politieke veld. De theatereducatie maakt van al deze velden onderdeel uit, maar speelt in elk veld een andere rol, die dan weer door de geschiedenis van die velden mede bepaald wordt. Als we alleen al naar de namen kijken die in de loop van de jaren aan de theatereducatie gegeven werden, zien we hierin die diverse rolpatronen terugkeren. Naast de door mij gehanteerde term theatereducatie werden in het verleden – en nog steeds – de termen voordrachtskunst, drama (als benaming voor het schoolvak), dramatische vorming, dramatische (of theatrale) expressie en (creatief) spel gebruikt. In de kunsteducatie rouleren verder nog de termen kunstzinnige, muzische of esthetische vorming en vrije of creatieve expressie. Deze verschillende benamingen zijn onlosmakelijk verbonden met de - soms irreële - verwachtingen die men had van de effecten van kunsteducatie: cultuurspreiding, cultuurparticipatie, persoonlijke ontwikkeling, maatschappelijke emancipatie en integratie.

Als men de geschiedenis van de theatereducatie wil bestuderen, zal dus aan de ontwikkelingen in al deze velden aandacht besteed dienen te worden. Dat alleen al levert genoeg materiaal op om een heel boek aan te wijden. Het is niet mijn bedoeling om met dit hoofdstuk eerdere pogingen in die richting nog eens over te doen. Uit de inventarisatie van eerder onderzoek in hoofdstuk 1 wordt duidelijk dat Toxopeus reeds een omvangrijke studie naar de geschiedenis van de dramatische vorming heeft gedaan, dat Jacques de Vroomen de geschiedenis van de Nederlandse theatereducatie in relatie tot het moedertaalonderwijs heeft beschreven, en dat Henriette Coppens de ontwikkeling van drama tot volwaardig schoolvak heeft onderzocht (zie § 1.3.8). Wie de geschiedenis

van theatereducatie in breder perspectief wil bestuderen en vergelijken met de ontwikkelingen in andere disciplines zoals muziek en beeldende kunst, kan terecht bij het boek van de historicus Jozef Vos over de geschiedenis van de kunstzinnige vorming in Nederland.[89]

De intentie van dit hoofdstuk is om een historisch overzicht te geven en daarin die ontwikkelingen te benadrukken die voor de specifieke Nederlandse situatie rondom CKV nú mede bepalend zijn geweest, zodat ook de volgende hoofdstukken in een historisch kader geplaatst kunnen worden. In de komende paragrafen zullen die ontwikkelingen de revue passeren.

2.2 De negentiende eeuw

In de negentiende eeuw is er sprake van een aantal gebeurtenissen en ontwikkelingen, dat bepalend is geweest voor de aard en inrichting van het Nederlandse onderwijs enerzijds en die van de Nederlandse cultuurpolitiek anderzijds. Op het gebied van het onderwijs vormde de schoolstrijd in de tweede helft van de negentiende eeuw niet alleen de opmaat voor het Nederlandse onderwijssysteem zoals wij dat nu kennen, maar ook voor de verzuiling van de Nederlandse samenleving, een internationaal unieke politieke constellatie die een groot deel van het openbare leven in de twintigste eeuw bepaalde. Op het gebied van kunst en cultuur heeft het adagium van Thorbecke uit 1852 dat de overheid geen oordelaar is van kunst en wetenschap meer dan honderdvijftig jaar later nog steeds een bijna mythische status. Het was tevens de rechtvaardiging voor een grote mate van afzijdigheid van de Nederlandse overheid op het gebied van kunst en cultuur die tot na de Tweede Wereldoorlog zou voortduren. Waar de rijksoverheid dan toch de kunsten steunde, betrof het vooral musea en symfonieorkesten. Toneel, muziektheater en dans kwamen in dit rijtje niet voor.

De historicus Roel Pots laat zijn boek over cultuur en overheid in Nederland[90] beginnen bij de stichting van de Bataafse Republiek in 1795. Ook Jozef Vos laat zijn geschiedenis van de kunsteducatie aanvangen rond 1800. Hier valt veel voor te zeggen. Voor het eerst was er immers sprake van een eenheidsstaat en daarmee van een nationale politiek op het gebied van cultuur en onderwijs. De nieuwe bestuurders bewerkstel-

[89] Jozef Vos, *Democratisering van de schoonheid. Twee eeuwen scholing in de kunsten* (Nijmegen: SUN, 1999).
[90] Roel Pots, *Cultuur, koningen en democraten. Overheid & cultuur in Nederland*, 3e, geactualiseerde en herziene druk (Nijmegen: SUN, 2006).

ligden niet alleen de scheiding tussen kerk en staat, maar ook de instelling van een nationaal onderwijssysteem. In 1798 werd een *Agent voor Nationale Opvoeding* aangesteld tot wiens portefeuille naast het openbaar onderwijs ook kunst en wetenschap behoorden. De bevordering van kunst en cultuur maakte onderdeel uit van de volksopvoeding en moest bijdragen aan de vorming van een nationaal karakter.[91]

Met de komst van de Fransen in 1795 drong ook de Europese Verlichting eerst goed in Nederland door. Daarin waren opvoeding en onderwijs belangrijke thema's. Het geloof in de vorming en ontplooiing van de individuele mens stond in schril contrast tot het calvinistische idee over de nietigheid en onbetekenendheid van het individu. In Nederland was de in 1784 opgerichte *Maatschappij tot Nut van 't Algemeen* de belangrijkste pleitbezorger van de verlichtingsidealen. Volgens het Nut was onderwijs een zaak van de overheid en niet van de kerk. Al in 1796 deed het hoofdbestuur voorstellen voor het opleiden van onderwijzers, het invoeren van nieuwe leermiddelen en de instelling van een inspectie voor het onderwijs.[92] Veel van deze denkbeelden zijn terug te vinden in de verschillende wetten op het lager onderwijs die in de periode 1801-1806 werden ingevoerd. Daarin werd onder andere bepaald dat onderwijs was voorbehouden aan openbare scholen, waar echter wel maatschappelijke en christelijke deugden centraal moesten staan. Het oprichten van scholen op een specifieke christelijke grondslag, verbonden met een bepaalde kerk, was niet toegestaan.

2.2.1 Kunsteducatie in de eerste helft van de negentiende eeuw

Hoewel ik met Pots en Vos van mening ben dat een terugblik op de geschiedenis van de theatereducatie het best kan beginnen in de negentiende eeuw, wil dat nog niet zeggen dat er vóór die tijd van toneel op school geen sprake was. De Vroomen toont aan dat reeds in de zestiende en zeventiende eeuw zowel in de op humanistische leest geschoeide Latijnse scholen als in de rooms-katholieke jezuïetencolleges toneel werd gespeeld. Daarmee waren ook duidelijke didactische doelstellingen verbonden. Zo waren de toneelopvoeringen mede bedoeld om de spreekvaardigheid en het optreden in het openbaar te oefenen.[93] Maar hiervan

[91] Vos, *Democratisering van de schoonheid* 27-28.
[92] Vos, *Democratisering van de schoonheid* 25.
[93] Vroomen, *Toneel op school* 89-90;160-164.

is bij aanvang van de negentiende eeuw niet veel meer te merken, aldus Vos:

> "Uit de reeds eerdergenoemde handleidingen voor onderwijzers blijkt echter nergens dat dramatische oefening tot de elementaire opvoeding werd gerekend, noch dat dramatische werkvormen werden aanbevolen. Ook op de kweekscholen hoorde toneel niet tot het programma en in de inspectierapporten van Wijnbeek uit de jaren dertig en veertig wordt declamatie of toneel nergens genoemd. Voordrachtskunst behoorde als vanouds tot het voortgezet onderwijs aan burgerzonen. Weliswaar trok de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen in haar modelschoolplan – beperkte – tijd uit voor het leren van 'fraaije Dichtstukken', maar in haar streven naar hervorming van het lager onderwijs gaf zij verder weinig blijk van bijzondere interesse voor de voordrachtskunst, terwijl ze die wel had voor muziek en tekenen. In de waardering speelden ongetwijfeld ook de traditionele bezwaren van vooral kerkelijke gezagsdragers tegen openbare toneel- en theatervoorstellingen als onzedelijk, ijdel en uiterlijk vertoon een rol. In het dilettantentoneel werd alleen al het gezamenlijk optreden van mannen en vrouwen als onbetamelijk beschouwd. Het afwijzend oordeel over het toneel heeft tot diep in de twintigste eeuw vooral in godsdienstige kringen gedomineerd."[94]

Het Nut mocht dan de esthetische vorming als een belangrijk onderdeel van het onderwijs zien, blijkbaar behoorde toneelspelen daar niet toe. Voor muziek en tekenen gold dat wel. Niet alleen werd er in zangverenigingen en blaasorkesten heel wat gemusiceerd, ook op school werd er sinds de invoering van het klassikaal onderwijssysteem veel gezongen. In de onderwijswet van 1857 werd het zingen voor het eerst als verplicht onderdeel op de lagere school opgenomen.[95] Ook aan tekenen werd aandacht gegeven, al was dat aanvankelijk vooral bedoeld als training van jonge ambachtslieden. In 1857 kreeg het tekenen nog geen plek op de lagere school, maar wel in het nieuwe *Meer Uitgebreid Lager Onderwijs* (MULO). In 1863, bij de invoering van de wet op het middelbaar onderwijs, werd het ook in het programma van de *Hogere Burgerschool* (HBS) opgenomen.[96]

Het theaterleven concentreerde zich in die tijd vooral in Amsterdam en Den Haag, waar het financiële steun ontving van Willem I (1772-1843), die als zoon van de verdreven stadhouder Willem V in 1813 tot koning was uitgeroepen. In hoeverre er door burgers als liefhebberij nog veel toneel werd gespeeld, is niet helemaal duidelijk. De hausse van nieuwe

[94] Vos, *Democratisering van de schoonheid* 56.
[95] Vos, *Democratisering van de schoonheid* 50-54.
[96] Vos, *Democratisering van de schoonheid* 59.

rederijkerskamers in de tweede helft van de negentiende eeuw moest nog komen. Wel waren er diverse literaire genootschappen, waar het reciteren en declameren aan belang leek te winnen.[97]

2.2.2 Het adagium van Thorbecke (1862)

Volgens de liberale voorman Johan Rudolf Thorbecke (1798-1872) moest de overheid alleen de voorwaarden scheppen waardoor de particuliere krachten in de samenleving hun werk konden doen. De kerntaak van de overheid was het handhaven van de orde en zorgen dat de wet gerespecteerd werd. Toen in 1848 een golf van revoluties en opstanden in Europa woedde, kregen de eisen van de liberalen voor een parlementaire democratie ineens veel meer gewicht. Willem II (1792-1849), die in 1840 zijn vader als koning was opgevolgd, kon niet anders dan toegeven. Hij werd naar eigen zeggen in één nacht liberaal en stelde een commissie onder leiding van Thorbecke in om een nieuwe grondwet te ontwerpen. Deze grondwet, de basis voor onze huidige grondwet, voorzag niet alleen in de vorming van een parlementaire democratie op basis van censuskiesrecht, maar regelde ook de vrijheid van onderwijs, godsdienst, pers etc. Vanaf 1848 hadden protestanten en rooms-katholieken dus het recht om hun eigen scholen te stichten. Dat betekende echter nog niet dat die scholen in gelijke mate uit de schatkist werden gefinancierd. Deze financiële gelijkstelling tussen openbaar en bijzonder onderwijs vormde de inzet van de schoolstrijd in de tweede helft van de negentiende eeuw, die pas in 1917 beslecht zou worden.

Behalve van de grondwet van 1848 is Thorbecke vooral bekend geworden door een uitspraak die hij als minister van binnenlandse zaken in 1862 deed en die de geschiedenis in is gegaan als het adagium van Thorbecke. In de troonrede van dat jaar had de koning aandacht geschonken aan de industriële vooruitgang, zoals onder andere was gebleken op een tentoonstelling in Londen over nijverheid en kunst. In het daaropvolgende debat vroeg het conservatieve kamerlid De Brauw zich af waarom er wel aandacht was gegeven aan de industrie en niet aan de Nederlandse schilderijen, die daar toch ook te zien waren geweest. Thorbecke reageerde dat het aantal schilderijen maar heel gering was, maar ook dat het geen zaak van de regering was. *'De regering is geen oordelaar van weten-*

[97] Vos, *Democratisering van de schoonheid* 43.

schap en kunst."[98] Deze zinsnede is sindsdien uitgangspunt voor de Nederlandse politiek op het gebied van de kunsten en wordt in het huidige cultuurdebat nog steeds als referentiepunt gebruikt.[99]

Hoewel de historische waarde van het adagium vooral in de zin ligt dat de overheid niet mag oordelen over de inhoud van de kunst, hielden de verschillende kabinetten, waar Thorbecke deel van uitmaakte, zich ook in andere opzichten nogal afzijdig van de kunsten en waren weinig bereid deze te ondersteunen. Het primaat lag bij het particulier initiatief en bij de stadsbesturen, waarvan met name Amsterdam wel actief was op het gebied van de kunsten.

2.2.3 Ontwikkelingen vanaf 1870

In het laatste kwart van de negentiende eeuw kwamen de maatschappelijke en politieke ontwikkelingen in een stroomversnelling. Bevolkingsgroei en industrialisatie leidden niet alleen tot een toename van de sociale mobiliteit, maar ook tot de opkomst van emancipatiebewegingen van het katholieke volksdeel enerzijds en de arbeidersklasse anderzijds. Met de toename van het aantal kiesgerechtigden zien we ook het ontstaan van politieke partijen van protestanten, rooms-katholieken, socialisten en liberalen. Waar katholieken en protestanten aanvankelijk recht tegenover elkaar stonden, vormden zij later juist een blok, waardoor de liberale dominantie in de politiek tot een einde kwam. In 1901 was de antirevolutionair Abraham Kuyper (1837-1920) de eerste minister-president van een geheel confessioneel kabinet van rooms-katholieken en protestanten.

Internationaal leidden industrialisatie en kolonialisme ook tot een verhevigde concurrentie tussen de verschillenden landen in Europa. In Nederland had dit een groter cultureel nationalisme tot gevolg, dat een einde maakte aan een periode van onthouding op het gebied van kunst en cultuur. Eén van de belangrijkste pleitbezorgers van een grotere overheidsbemoeienis was de rooms-katholiek Victor de Stuers (1843-1916) die in

---

[98] Voor een uitgebreidere beschrijving van het debat en de uitspraak van Thorbecke zie o.a. Warna Oosterbaan Martinius, *Schoonheid, welzijn, kwaliteit. Kunstbeleid en verantwoording na 1945* ('s-Gravenhage: Gary Schwartz / SDU, 1990) 85-88.

[99] In een publicatie uit 2002 van het ministerie van OCW over het cultuurbeleid in Nederland wordt de actualiteit van het adagium als uitgangspunt van cultuurbeleid zelfs expliciet bevestigd: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen, *Cultuurbeleid in Nederland* (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2002) 41.

1873 een artikel in De Gids schreef, getiteld *Holland op z'n smalst*. Hij laakte hierin de verwaarlozing van het culturele erfgoed en de onverschilligheid van de politiek op het gebied van de kunst en cultuur. De 'artistieke opvoeding der natie' moest door de overheid voortvarend ter hand worden genomen. Al snel wist de ambitieuze De Stuers zich op te werken tot hoogste ambtenaar van de *Afdeling voor Kunsten en Wetenschappen* van het ministerie van binnenlandse zaken, waar hij tot 1901 als een soort extra minister het maximale rendement uit zijn strategische positie wist te behalen. Een van de belangrijkste wapenfeiten tijdens zijn 'regeerperiode' was ongetwijfeld de opening van het Rijksmuseum in 1885. Op het gebied van kunstonderwijs maakte De Stuers zich vooral sterk voor het tekenen, dat in 1889 dan ook als verplicht vak in het lager onderwijs werd ingevoerd.[100]

Aan het nieuwe cultureel elan van de rijksoverheid had het toneel part noch deel. Net als in de voorgaande periode besteedde de regering hier niet of nauwelijks aandacht aan. Dit werd aan de stadsbesturen overgelaten, waardoor het theaterleven zich vooral in de grote steden, met name Amsterdam en Den Haag, bleef concentreren. Ondanks de voortdurende afzijdigheid van de rijksoverheid mocht het toneel zich in de tweede helft van de negentiende eeuw in een groeiende populariteit verheugen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het aantal theaters in Nederland, dat in die periode ongeveer verdubbelde. De bevolkingsgroei en de toenemende verstedelijking zullen hierin ongetwijfeld een rol hebben gespeeld, maar de toename van de publiekscapaciteit was onmiskenbaar groter dan louter uit de bevolkingsaanwas verklaard kan worden.[101] Ook kunnen we van een zekere institutionalisering van het theaterveld spreken. In 1869 werd *Het Nederlandsch Tooneelverbond* opgericht, dat ook de in 1867 door het Nut opgerichte toneelschool in Amsterdam onder zijn hoede nam. Het Toneelverbond startte in 1871 tevens de publicatie van een tijdschrift, *Het Nederlandsch Tooneel*, en was in 1876 betrokken bij de formering een theatergezelschap, eveneens *Het Nederlandsch Tooneel* geheten, waarvan Willem III beschermheer werd en dat zowel de bespe-

[100] Pots, *Cultuur, koningen en democraten* 119-122.; Vos, *Democratisering van de schoonheid* 80-82.

[101] Bob Logger, Eric Alexander, Menso Carpentier Alting, Nico van der Krogt en Nathalie Wevers, eds., *Theaters in Nederland sinds de zeventiende eeuw* (Amsterdam: Theater Instituut Nederland en Stichting Oistat-Nederland, 2007) 41-46.

ling van de Koninklijke Schouwburg in Den Haag als die van de Amsterdamse Stadsschouwburg op zich nam.[102]

Van de verschillende politieke stromingen, die in de tweede helft van de negentiende eeuw ontstonden, waren vooral de protestanten onder leiding van de antirevolutionair Abraham Kuyper negatief over het toneel als kunstvorm. De bezwaren van de orthodoxe protestanten golden vooral de handeling van het acteren zelf. Het uitbeelden van een ander was onwaar en dus voor een christen niet toegestaan. Dit standpunt was niet alleen een belemmering voor het ontstaan van een amateurtoneelcultuur in protestantse kring.[103] Aangezien de antirevolutionairen de kabinetten na 1900 domineerden, was het er ook de oorzaak van dat de rijksoverheid tot de Tweede Wereldoorlog afzag van enige vorm van subsidie aan de theatrale podiumkunsten.

Vergeleken met de antirevolutionairen stonden de rooms-katholieken en liberalen veel minder afwijzend tegenover het toneel. Hun bezwaren golden vooral de inhoud en de kwaliteit van het repertoire dat in de schouwburgen vertoond werd. Maar alleen in socialistische en progressief-liberale kring werd het toneel omarmd als een krachtig middel tot verheffing en bewustwording van de arbeidersklasse. De successen van de maatschappelijk geëngageerde toneelstukken van Herman Heijermans (1864-1924) in de periode rond de eeuwwisseling vormen het bewijs dat dit enthousiasme gerechtvaardigd was. Stukken als *Op hoop van zegen* (1900) en *Allerzielen* (1904) trokken avond aan avond volle zalen. Het is tekenend voor het gebrek aan steun door de overheid, dat Heijermans desondanks als toneelschrijver - en vanaf 1912 als leider van zijn eigen gezelschap de *N.V. Toneelvereeniging* - grote moeite had om het hoofd boven water te houden. Net als Royaards (1867-1929) en Verkade (1878-1961), de twee andere grote toneelleiders van die tijd, moest hij steeds opnieuw aan een dreigend faillissement het hoofd bieden.[104]

Het amateurtoneel speelde zich in die jaren voor een groot deel af in de nieuwe rederijkerskamers, die net als muziek- en zangverenigingen in de tweede helft van de negentiende eeuw als paddestoelen uit de grond schoten en vooral in de jaren rond 1870 een grote bloei doormaakten. De Amsterdamse rederijkerskamer *Achilles*, opgericht in 1846, diende hier-

[102] R. L. Erenstein, ed., *Een theatergeschiedenis der Nederlanden. Tien eeuwen drama en theater in Nederland en Vlaanderen* (Amsterdam: Amsterdam University Press, 1996) 446-453.; Pots, *Cultuur, koningen en democraten* 166-168.
[103] Vos, *Democratisering van de schoonheid* 92.
[104] Erenstein, ed., *Een theatergeschiedenis der Nederlanden* 538.

bij als grote voorbeeld. Ook in het zuiden werden na 1870 amateurtoneelverenigingen opgericht die als tegenhanger van de liberale rederijkerskamers fungeerden en door de kerk als vehikel tot de emancipatie van het katholieke volksdeel werden ingezet.[105] Zo zou in de jaren die volgden, het amateurtoneel zich vooral binnen de afzonderlijke zuilen afspelen.

2.3 De periode 1900-1940

In dit tijdvak werd een proces van modernisering en democratisering afgerond. In de tweede helft van de negentiende eeuw was het lager onderwijs steeds verder uitgebreid. In 1900 werd uiteindelijk de algemene leerplicht bij wet vastgelegd. Het proces van democratisering leidde in 1917 tot de invoering van het algemeen kiesrecht voor mannen, gelijktijdig met een systeem van evenredige vertegenwoordiging. Twee jaar later kregen ook vrouwen actief kiesrecht. Tegelijk met de invoering van het algemeen kiesrecht kwam er een einde aan de schoolstrijd die Nederland tientallen jaren verdeeld had. In de grondwet werd vastgelegd dat bijzondere scholen in gelijke mate aanspraak konden maken op overheidsfinanciering als openbare scholen. Daarmee was het systeem van verzuiling een feit. Nederland was voortaan opgedeeld in een protestantse, een rooms-katholieke, een socialistische en een liberale zuil. De zuilen waren strikt gescheiden. Iedere zuil had zijn eigen organisaties op het gebied van politiek, onderwijs, vakbond, media, gezondheidszorg, jeugdbeweging, sport en – tot op zekere hoogte – ook van kunst en cultuur.

Weliswaar werden onderwijs, kunst en wetenschap vanaf 1918 in een eigen ministerie ondergebracht (*Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen*), voor een nationale cultuurpolitiek was de verzuiling niet bevorderlijk. Bovendien zou Nederland in de periode tot de Tweede Wereldoorlog geregeerd worden door kabinetten waarin de antirevolutionairen onder leiding van Hendrik Colijn (1869-1944) de boventoon voerden. Voor kunst en cultuur was dat geen goede zaak, maar voor het theater gold dat wel in het bijzonder. De afwijzing van toneel door de antirevolutionairen zorgde er samen met de bezuinigingsdrang van Colijn en de economische crisis na 1929 voor dat de theatrale podiumkunsten wederom niet voor subsidiëring door de overheid in aanmerking kwamen. Dit in tegenstelling tot diverse musea en symfonieorkesten die

[105] Vos, *Democratisering van de schoonheid* 92-93.

vanaf 1918 wel door de rijksoverheid gesteund werden. Ook de beide conservatoria in Den Haag en Amsterdam werden na 1918 door het Rijk ondersteund.[106]

Binnen de jeugdbewegingen van de verschillende zuilen ontwikkelde zich in deze periode het *lekenspel*, een vorm van theater, waarin massaal uiting werd gegeven aan de verbondenheid met de eigen beweging en die kan worden gezien als een van de eerste grootschalige vormen van theatereducatie in Nederland, zij het dat deze zich geheel buiten het reguliere onderwijs afspeelde. De leiders van deze lekenspelbewegingen zouden ook na de Tweede Wereldoorlog een belangrijke rol in de buitenschoolse theatereducatie blijven spelen, waarover later meer.

Een andere belangrijke ontwikkeling voor het onderwijs en voor de plek van de kunstzinnige vorming daarbinnen, was de opkomst van de *reformpedagogiek*, waarin op een heel andere manier tegen kinderen en hun persoonlijke ontplooiing werd aangekeken. De reformpedagogiek ontwikkelde zich weliswaar vooral buiten Nederland, maar ging toch niet helemaal aan ons land voorbij en zou bovendien grote invloed hebben op de (vrije) expressiebeweging, die in de jaren vijftig en zestig de kunsteducatie in Nederland domineerde.

2.3.1 Het lekenspel

> "Bij de lekespelen gaat het om het gemeenschapsstreven van een beweging. Het lekespel is spel van, voor en door de (eigen) gemeenschap. Het doel is: streven naar zelfverwerkelijking binnen die gemeenschap. Het gaat om zelfontplooiing en om de ontwikkeling van de harmonische mens. Het lekespel staat in dienst van pedagogische, didactische en politieke doeleinden. Het is een middel om diverse situaties en gebeurtenissen 'aan den lijve te ervaren'. Bij het lekespel staat het persoonlijk (conflict) niet op de voorgrond. Het lekespel geeft de strijd van groepen weer en niet van individuen. De figuren zijn meer personificaties van een bepaalde levenshouding. Het gebruik van spreekkoren is typerend."[107]

De jeugdbewegingen van de verschillende zuilen tijdens het interbellum werden alle gekenmerkt door een grote afkeer van de door industrialisatie en geestelijke vervlakking gekenmerkte maatschappij. Tegenover het in hun ogen vulgaire amateurtoneel en het vrijblijvende karakter van

[106] Pots, *Cultuur, koningen en democraten* 209-210.
[107] Toxopeus Dirks en Toxopeus, *Hoe een leek tot spel kwam* 36.

het beroepstoneel plaatsten de jeugdidealisten het lekenspel, naast volksliederen en volksdans. In het lekenspel werd een sterk, maar irreëel terugverlangen naar de saamhorigheid en volkscultuur van de preïndustriële samenleving geportretteerd. De jeugd belichaamde dit romantische verlangen. Enerzijds waren de jeugdbewegingen volledig naar binnen gericht en werden ze gekenmerkt door een totale afkeer van de huidige maatschappij, anderzijds werd de jeugd gezien als maatschappelijke voorhoede en werd op de jeugd het ideaal van de toekomst geprojecteerd.

> "De nieuwe jeugdorganisaties werden naast gezin en school beschouwd als een 'derde opvoedingsmilieu'. Het uitgesproken pedagogisch karakter kwam tot uitdrukking in een programma waarin de jeugdige deelnemers moesten worden gevormd en voorbereid op hun verantwoordelijke taak in de samenleving. Opmerkelijk genoeg golden daarbij niet de concrete maatschappelijke verhoudingen als maatstaf, maar voorstellingen van een utopische samenleving, die in de praktijk van de jeugdorganisatie als het ware al werd beleefd. Die ervaring zou in de toekomst door de jonge volwassenen als maatschappelijke voorhoede worden uitgedragen. Het sterkst kwam deze behoefte aan belijdenis en apostolaat tot uitdrukking in de socialistische Arbeiders Jeugd Centrale (AJC), in de katholieke studenten- en scholierenbewegingen van Heemvaart en De Graal en in de Vrijzinnig Christelijke Jeugdcentrale (VCJC).[108]

Het massaspel werd aanvankelijk door de verschillende bewegingen omarmd. Vooral in *De Graal*, een beweging van katholieke meisjes en vrouwen, werden in stadions enorme massaspektakels opgevoerd, die als het ware terugverwezen naar de middeleeuwen en als exponent gezien kunnen worden van de katholieke emancipatie. Toch keerden veel lekenspelleiders zich in de loop van de tijd af van het massaspel met zijn bombastische spreekkoren. Dat gold voor de socialist Ben Groeneveld (1898-1962), die in 1932 *De Jonge Spelers* oprichtte, dat naast socialistische schrijvers als Heijermans ook Vondel en Shakespeare op het repertoire had staan. Ook Anton Sweers , afkomstig uit de katholieke lekenspelbeweging, kwam terug van het massaspel om voor toneelopvoeringen in kleinere bezetting te kiezen. In 1934 richtte hij *Ons Leekenspel* op, dat begon als toneelfonds maar allengs uitgroeide tot verhuurcentrale en adviesbureau op het gebied van stukkeuze. Sweers had zelfs een plan

[108] Vos, *Democratisering van de schoonheid* 108.

voor een landelijke regieopleiding klaarliggen, maar dat werd door het begin van de oorlog gedwarsboomd.[109]

2.3.2De reformpedagogiek

In het begin van de twintigste eeuw ontstond een pedagogische stroming die zich afkeerde van het intellectualistische karakter van het onderwijs. In plaats daarvan werd de leefwereld van het kind centraal gesteld, waarbij in opvoeding en onderwijs diende te worden aangesloten, 'vom Kinde aus'. Het geïdealiseerde kind was nog niet door normen en regels verpest. Het was spontaan, nieuwsgierig en van nature kunstzinnig. Deze ideeën waren natuurlijk niet nieuw. Ze gingen terug tot Rousseau en waren in de negentiende eeuw al gehanteerd door de Duitse pedagoog Friedrich Fröbel (1782-1852), de geestelijk vader van de kleuterschool, die in elk kind een kunstenaar zag.

Belangrijke vertegenwoordigers van de reformpedagogiek waren de Italiaanse pedagoge Maria Montessori (1870-1952) en de Amerikaanse filosoof en psycholoog John Dewey (1859-1952). Deze laatste formuleerde het uitgangspunt 'learning by doing', dat aansloot bij de in Duitsland ontstane *Kunsterziehungsbewegung*. Deze beweging stelde zich aanvankelijk ten doel kunst een grotere plaats in de opvoeding te laten innemen, maar ging later nog een stap verder door het kind en zijn kunst zelf als voorbeeld te stellen. Kunstzinnige vorming speelde dus een belangrijke rol in de reformpedagogiek. De nadruk lag daarbij vooral op beeldende expressie, maar ook het toneelspel – met de nadruk op spel - mocht zich meer en meer in de belangstelling verheugen.

De reformpedagogiek was vooral in Duitsland en de Verenigde Staten populair. In Nederland vond de reformpedagogiek nog weinig navolging. Als uitzondering moet Kees Boeke (1884-1966) worden genoemd, die al in 1926 met een eigen schooltje in Bilthoven begon uit onvrede met het reguliere onderwijs. Hieruit zou later de *Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs* (WVO) groeien, die in 1935 werd opgericht als Nederlandse afdeling van de *New Education Fellowship*, de internatio-nale organisatie voor vernieuwing van opvoeding en onderwijs. De WVO zou na de Tweede Wereldoorlog een belangrijke rol spelen

[109] Toxopeus Dirks en Toxopeus, *Hoe een leek tot spel kwam* 63-64, 76-77, 83.; Vos, *Democratisering van de schoonheid* 114.

bij de vernieuwing van het onderwijs en de kunsteducatie, onder andere door de oprichting van *De Werkschuit* als centrum voor vrije expressie.

2.4 Na 1940

Aan de afzijdigheid van de overheid met het theaterleven kwam met de komst van de Duitse bezetter abrupt een einde. Kunstuitingen waren niet alleen aan strenge censuur onderhevig, maar werden ook gestimuleerd, met name daar waar ze een rol konden spelen in de nationaal-socialistische propaganda. Het einde van de oorlog betekende geenszins een terugkeer naar de politieke afzijdigheid op het gebied van kunst en cultuur. Er werd niet alleen gebroken met de periode van de Duitse bezetting, maar ook met het tijdvak dat daaraan vooraf was gegaan. Al tijdens de oorlog werden de plannen daarvoor gesmeed. Dat gold trouwens voor alle drie de velden waar de theatereducatie onderdeel van uitmaakt. Zij maakten in de jaren na de Tweede Wereldoorlog een spectaculaire ontwikkeling door, zodat ook de theatereducatie in een stroomversnelling raakte.

In de eerste plaats kwam er een einde aan de hegemonie van de antirevolutionairen in de politiek. Na de oorlog vonden de Partij van de Arbeid (PvdA) en de Katholieke Volks Partij (KVP) elkaar in een reeks rooms-rode coalities, die tot 1958 voort zou duren. In het kader van de wederopbouw werden ideologische verschillen opzij gezet. De rooms-rode coalitie maakte onder andere een einde aan de jarenlange politiek van onthouding op het gebied van de kunsten. Maar ook in protestants-christelijke kring was sprake van een veranderende houding ten opzichte van de kunsten, waarbij met name toneel en dans gerehabiliteerd werden.[110]

Zodoende – en in de tweede plaats – gingen de theatrale podiumkunsten deel uitmaken van het overheidsbeleid, dat gericht was op geografische (horizontale) en sociale (verticale) spreiding. Voor het eerst telde Nederland na de oorlog rijksgesubsidieerde theatergezelschappen, die een zogenaamde reisverplichting kenden. Ze moesten een belangrijk deel van hun voorstellingen buiten de eigen standplaats spelen. Zo zou het toneel voor elke Nederlander bereikbaar moeten worden. Om dit mogelijk te maken werden in de jaren na de Tweede Wereldoorlog tientallen schouwburgen gebouwd of verbouwd.

[110] Vos, *Democratisering van de schoonheid* 149.

In de derde plaats groeide in de politiek, als onderdeel van de spreidingsgedachte, de belangstelling voor kunsteducatie in het onderwijs. Tegelijkertijd maakte de buitenschoolse kunsteducatie een opzienbarende ontwikkeling door. In de loop van de jaren vijftig zien we de doorbraak van de vrije expressie. Waar in het politieke spreidingsideaal vooral aandacht was voor de verheffende en vormende betekenis van kunst als schoonheidsbeleving, stond in de expressiebeweging de individuele ontplooiing door middel van zelfwerkzaamheid centraal. Dramatische en dansante expressie speelden – naast beeldende expressie – hierin een vooraanstaande rol. Blijkbaar was Nederland nu pas rijp voor de ideeën van de reformpedagogiek, waar de expressiebeweging natuurlijk haar wortels in had.

Het is lastig het tijdperk vanaf de Tweede Wereldoorlog tot nu in afzonderlijke periodes onder te verdelen. De ontwikkelingen volgen elkaar in een razend tempo op en lopen bovendien in de onderzochte velden – het politieke, het theater-, en het onderwijsveld – niet altijd parallel. In de volgende paragrafen zullen daarom verschillende onderwerpen onder de loep worden genomen, die allemaal op hun eigen manier van invloed zijn geweest op de ontwikkeling van de theatereducatie in Nederland.

2.4.1 De vorming van het Nederlandse theaterbestel

Waar de Nederlandse overheid zich jarenlang afzijdig had gehouden van kunst en cultuur, bemoeide de Duitsers zich hier intensief mee. Kunst speelde zelfs een vooraanstaande rol in de nationaal-socialistische propaganda. Paradoxaal genoeg werd de actieve cultuurpolitiek van de Duitsers na de oorlog in bepaalde opzichten gecontinueerd, juist om een herhaling van oorlog en barbarij te voorkomen. Al tijdens de oorlog was in het zogenaamde *grijze boekje* door een groep, waartoe onder andere Ben Groeneveld behoorde, een blauwdruk voorgesteld voor een gecentraliseerd toneelbestel, dat na de oorlog door PvdA-minister Gerard van der Leeuw (1890-1950) van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen werd overgenomen. Er moest een coördinerende instantie komen, het Toneelorgaan, waarin vertegenwoordigers van rijk, gemeenten, toneelspelers, en van de verschillende aangesloten gezelschappen zitting zouden nemen. Het bestuur zou worden voorgezeten door een rijkscommissaris. Verder voorzag het plan in gezelschappen in Amsterdam, Rotterdam, Den

Haag en Utrecht. Een vijfde gezelschap moest als reizend volkstoneel dienst doen.[111]

Na de oorlog werd Benjamin Hunningher (1903-1991), die in de jaren zestig de eerste hoogleraar dramaturgie en geschiedenis van de dramatische kunst zou worden, door minister Van der Leeuw tot regeringsadviseur benoemd om het plan ten uitvoer te brengen. Zo ver is het echter nooit gekomen, want na de verkiezingen van 1946 verloor de PvdA de ministerspost voor Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. De katholiek Jos Gielen (1898-1981) werd nu minister. Deze voelde weinig voor de centralistische cultuurpolitiek van zijn voorganger. Hunningher werd ontslagen en het grijze boekje is nooit als zodanig ten uitvoer gebracht. Het principe dat de toneelgezelschappen in de grote steden en het *Nederlands Volkstoneel* van rijkswege gesubsidieerd zouden worden, bleef echter overeind. In 1947 werd de voorlopige *Raad voor de Kunst* in het leven geroepen om de overheid – geheel volgens het adagium van Thorbecke – inhoudelijk te adviseren op het gebied van kunst en kunstsubsidiëring. De voorlopige Raad werd in 1955 vervangen door de 'definitieve' Raad voor de Kunst, waarin vertegenwoordigers van de kunstwereld en door de overheid aangewezen deskundigen zitting hadden.

In de loop van de jaren vijftig en zestig werd het aantal professionele theatergroepen uitgebreid. In het kader van de spreidingsgedachte kwamen er, naast de gezelschappen in de grote steden, groepen in het oosten (Arnhem), zuiden (Eindhoven) en noorden (Groningen). Ook werden in de jaren vijftig de eerste professionele jeugdtheatergezelschappen opgericht: *Puck* en *Arena*. Op dansgebied was het jeugdballet *Scapino* een van de eerste van rijkswege gesubsidieerde balletgezelschappen in Nederland. Vanaf het midden van de jaren vijftig kregen ook balletgezelschappen in Amsterdam en Den Haag subsidie. Niet veel later zouden hieruit het nu zo bekende *Nationale Ballet* en het *Nederlands Danstheater* voortkomen. Op het terrein van het muziektheater ontving de *Nederlandse Opera* in Amsterdam na de oorlog subsidie. Vanaf het midden van de jaren vijftig gold dat tevens voor operagezelschappen in Enschede en Maastricht.

In de eerste tien jaar na de oorlog groeide de belangstelling voor de podiumkunsten gestaag. In het topseizoen 1956/1957 gaven de acht toen gesubsidieerde toneelgezelschappen 3322 voorstellingen voor 2.235.000

[111] Van Maanen, *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995* 65-69.

bezoekers.[112] Dat is het voor de beschouwer van nu onwaarschijnlijke gemiddelde van 672 bezoekers per voorstelling. Zelfs in aanmerking genomen dat er in die tijd alleen nog in schouwburgen werd gespeeld – vlakkevloertheaters bestonden nog niet – is het zonneklaar dat het toneel zich in een grote belangstelling mocht verheugen. Het toneelaanbod bestond in die jaren enerzijds uit het klassieke repertoire, van Griekse tragedie via Shakespeare tot en met het symbolisme. Daarnaast werden vooral moderne Amerikaanse auteurs gespeeld, zoals Tennessee Williams en Arthur Miller. Anderzijds was er ook een groot aanbod uit het meer populaire genre, waaronder blijspelen, thrillers en musicals. Zelfs het kindertheater speelde al een niet te verwaarlozen rol.[113]

Door de toename van het aantal professionele theatergezelschappen en de groeiende belangstelling voor toneel was er een grote behoefte aan geschoolde acteurs. Naast de toneelschool in Amsterdam kwamen er in de jaren vijftig toneelopleidingen in Maastricht en Arnhem. Overigens werd ook het aantal conservatoria en kunstacademies in die jaren aanzienlijk uitgebreid. In 1956 werd door Wanda Reumer (1915-2006) in nauwe samenwerking met Kees Boeke de *Academie voor Expressie door Woord en Gebaar* in Utrecht opgericht, de eerste docentenopleiding op het gebied van de dramatische expressie. Het zou echter nog tien jaar duren voordat het diploma door het ministerie erkend werd. Paradoxaal genoeg was het gebrek aan gekwalificeerde docenten later een van de argumenten om drama niet als expressievak in het onderwijsprogramma van de middelbare school op te nemen.

In nauwelijks tien jaar tijd was in Nederland met steun van de overheid een bloeiende theatercultuur ontstaan. Niet alleen was er ruimte gegeven aan een relatief groot aantal gesubsidieerde toneelgezelschappen, ook het aantal podia, met name in de middelgrote gemeenten die een regionale functie vervulden, was gegroeid. Maar rond 1960 begonnen in het pas opgetrokken bolwerk de eerste barstjes te ontstaan. De bezoekersaantallen liepen langzaam terug. Vooral in links-geëngageerde kring, waartoe zeker ook de *Federatie van Kunstenaarsverengingen* onder leiding van Jan Kassies (1920-1995) moet worden gerekend, werd de vraag opgeworpen of er niet te veel de nadruk was gelegd op geografische in plaats van sociale spreiding en of het aanbod niet te veel de smaak van de elite weerspiegelde.[114] Ook in de toneelwereld zelf was er steeds meer

[112] Van Maanen, *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995* 80.
[113] Van Maanen, *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995* 87.
[114] Pots, *Cultuur, koningen en democraten* 290.

onvrede, met het repertoire dat gespeeld werd, maar ook met de manier waarop dat over het voetlicht werd gebracht. Van Maanen schrijft hierover:

> "Intussen werd toneel immers steeds meer beschouwd als een ontmoeting tussen spelers en toeschouwers en minder als een poging om het werk van een auteur te herscheppen of een publiek te verpozen. Die ontwikkeling had plaats op drie niveaus. In de eerste plaats binnen kleine avant-gardegezelschappen als Test, het Vestzaktheater van Wim Burkunk en later ook de Werkgroep van Annemarie Prins. In de tweede plaats in afdelingen van de grote gezelschappen, en in de derde plaats werd de ontwikkeling toch ook zichtbaar in het reguliere repertoire: de stukken werden ernstiger, beschouwender, kritischer ook; en langzamerhand kon de vraag opkomen of de naturalistische speelwijze, waarbij de acteur opging in zijn rol, en in zekere zin als persoon verdween, nog wel de meest geschikte was voor dit nieuwe toneel van de communicatie en de ontmoeting."[115]

2.4.2 Theatereducatie en de vrije expressiebeweging.

De overheid paste het spreidingsideaal niet alleen op het aanbod van de kunsten toe. Ook de bevordering van kunsteducatie en amateurkunst maakte nadrukkelijk onderdeel uit van de naoorlogse cultuurpolitiek. Maar hier lukte het de overheid veel minder goed om de regie in handen te houden. Geheel in de Nederlandse traditie werd het initiatief vooral aan particuliere instellingen en lagere overheden overgelaten. Daardoor verloor het ministerie echter zelf het overzicht over het veld. Het was blijkbaar zo onoverzichtelijk dat de door minister Jo Cals (1914-1971) in 1955 in het leven geroepen *studiecommissie inzake het vraagstuk van de kunstzinnige vorming van de jeugd* onder voorzitterschap van het voormalig hoofd van de afdeling Kunsten, professor Vroom, er meer dan vijf jaar over deed om haar rapport uit te brengen. De commissie Vroom had als opdracht meegekregen om de kunstzinnige vorming in het reguliere onderwijs, de buitenschoolse kunstzinnige vorming, de opleiding van kunstenaars, en de ontwikkeling van leerkrachten op het terrein van de kunst te onderzoeken.[116] De commissie had echter maar voor een deel aan haar opdracht voldaan, want in het rapport werden alleen het lager en voortgezet onderwijs en de kweekschool uitgebreid behandeld.[117]

---

[115] Van Maanen, *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995* 89.

[116] Vos, *Democratisering van de schoonheid* 172.

[117] Zowel bij Toxopeus (p. 243-246) als Vos (p. 177-181) wordt uitgebreid aandacht besteed aan het rapport van de commissie Vroom. Ik volsta hier met een bespreking van de belangrijkste inzichten en conclusies.

De commissie onderscheidde drie aspecten van de kunstzinnige vorming, namelijk de expressieve en creatieve vermogens, de receptieve vermogens, en de ontwikkeling van de goede smaak. Wat dat laatste precies inhield, maakte de commissie overigens niet duidelijk. In ieder geval moest kunstzinnige vorming een tegenwicht bieden tegen de oprukkende technologie in de samenleving. Het onderwijs zelf was te eenzijdig intellectualistisch en zou meer aandacht moeten besteden aan de persoonlijke ontwikkeling van ieder kind. Hierin klinken duidelijk de ideeën van de reformpedagogiek van het begin van de eeuw door, die blijkbaar in Nederland voor het eerst op grote schaal gehoor hadden gevonden. De commissie vond verder dat kunstzinnige vorming niet als afzonderlijk vak gedoceerd moest worden, maar zo veel mogelijk in het gehele onderwijs geïntegreerd. Klassikaal onderwijs bleef daarbij de voorkeur houden. Persoonlijke ontwikkeling betekende in de ogen van de commissie immers vooral sociale vorming.

De commissie besteedde ook aandacht aan de actuele stand van zaken in het onderwijs. Ze constateerde dat aan drie kunstdisciplines aandacht werd besteed: tekenen, muziek en letteren. Dans- en filmvertoning kwamen volgens de commissie nauwelijks voor. Toneel werd überhaupt niet apart behandeld, maar vanwege de vele raakpunten bij letteren gerekend. Erg concreet werd de commissie overigens niet in haar beschouwingen. Ze ventileerde vooral indrukken. Zo bestond de indruk dat het tekenen in het voortgezet onderwijs sterk verbeterd was, maar ook dat de situatie van het muziekonderwijs nog steeds bedroevend kon worden genoemd. Ook concrete aanbevelingen deed de commissie nauwelijks, of het moest zijn dat de kunstzinnige vorming vooral als integrale methode diende te worden toegepast. Daarom kon het beter niet door aparte vakdocenten gegeven worden. Verder bepleitte de commissie voor elk schooltype en voor de buitenschoolse kunsteducatie de instelling van subcommissies voor nader onderzoek, en de aanstelling van consulenten kunstzinnige vorming.

Hoewel de commissie Vroom dus meer dan vijf jaar deed over het opstellen van haar rapport, heeft dat weinig concrete beleidsmaatregelen opgeleverd. Historisch gezien zou je van een gemiste kans voor de kunsteducatie kunnen spreken. Toch is het rapport in een aantal opzichten ook verhelderend. In de eerste plaats werd door het instellen van een aparte commissie alleen al duidelijk dat kunsteducatie als onderdeel van de spreidingsgedachte voor het eerst in de geschiedenis de volle aandacht van de politiek had gekregen. In de tweede plaats was het veld blijkbaar zo onoverzichtelijk geworden dat de commissie in meer dan vijf jaar tijd

slechts een deel van de haar opgedragen taken kon vervullen. Daarbij kwam dat er meerdere idealen en praktijken naast elkaar bestonden. De driedeling in de verschillende aspecten van de kunstzinnige vorming door de commissie weerspiegelen in feite die diversiteit en misschien wel verdeeldheid van de verschillende benaderingen. In de receptieve vermogens en de ontwikkeling van de goede smaak herkennen we het ideaal van de opvoeding tot schoonheid, dat al sinds de negentiende eeuw in progressief-liberale en sociaal-democratische kring het denken over kunsteducatie had gedomineerd. Het derde aspect, de ontwikkeling van creatieve en expressieve vermogens, was te danken aan de vrije expressiebeweging die in Nederland in korte tijd furore had gemaakt en die, zoals gezegd, teruggreep op het gedachtegoed van de reformpedagogiek, waarin de expressieve vermogens en de persoonlijke ontwikkeling van het kind centraal werden gesteld.

Hoe was het plotselinge succes van de vrije expressiebeweging te verklaren? Ongetwijfeld zal het maatschappelijk klimaat in een land dat jarenlang onder crisis, oorlog en bezetting gebukt was gegaan, daar een rol in hebben gespeeld. Toch zijn ook individuele personen en organisaties verantwoordelijk geweest voor dit succes. Kort na de oorlog organiseerde Willem Sandberg (1897-1984), sinds 1945 directeur van het Stedelijk Museum in Amsterdam, een tentoonstelling van kindertekeningen onder de titel *Kunst en Kind*, waarvoor veel publieke belangstelling was. Tegelijkertijd vormde zich een groep kunstenaars die zich in korte tijd tot een van de belangrijkste beeldende kunstbewegingen van na de oorlog ontwikkelde en voor wie de kinderlijke expressiviteit het uitgangspunt vormde. De *Cobra*-groep kende een aantal vooraanstaande Nederlandse vertegenwoordigers, van wie Appel en Corneille de bekendste zijn. De schilderijen van de Cobra-kunstenaars deden met hun grove lijnen en felle kleuren inderdaad denken aan kindertekeningen. Zowel de belangstelling, die Sandberg had voor de kinderkunst als het succes van de Cobrabeweging hebben onmiskenbaar bijgedragen aan de opmars van de vrije expressiebeweging in de kunsteducatie.[118]

De belangrijkste impuls binnen het onderwijsveld kwam van de *Werkgemeenschap tot Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs*. Die introduceerde in Nederland onder andere het werk van Herbert Read (1893-1968), die in zijn *Education through art* (1943) de ideeën van de tijdens het interbellum zo actieve en internationaal opererende New Education Fellowship op papier had gezet. De WVO richtte in 1948 de Werkgroep

[118] Vos, *Democratisering van de schoonheid* 151-152.

Aesthetische Vorming op, waar degenen die in de vrije expressie geïnteresseerd waren elkaar ontmoetten. De volgende stap was de oprichting van een eigen studiecentrum. Dit werd in 1950 *De Werkschuit*, een organisatie maar ook letterlijk een schuit in de Amsterdamse grachten, die zich zou manifesteren als de belangrijkste vertegenwoordiger en pleitbezorger van de vrije expressie in Nederland. De Werkschuit begon als studiecentrum om de beeldende expressie van kinderen te observeren, maar groeide door de grote belangstelling allengs uit tot cursuscentrum waar behalve kinderen ook onderwijzers, jeugdleiders en nieuwe cursusleiders door kunstenaars zelf werden opgeleid. De Werkschuit hielp tevens zusterinstellingen in andere steden in het leven roepen.

De vrije expressiegedachte sloeg dus het eerst aan in de beeldende sector en had grote invloed op het teken- en handenarbeidonderwijs. Maar gaandeweg breidde de invloed zich uit naar andere sectoren. Vooral in de theatereducatie deed de vrije expressie van zich spreken. Spel en dans waren voor de vrije expressie meer geschikt dan muziek, waar toch eerst enig technisch onderricht noodzakelijk was om expressie überhaupt mogelijk te maken. Een belangrijke inspiratiebron vormden Amerikaanse en Engelse voorbeelden, die bekend stonden onder de verzamelnaam *creative dramatics*. Centraal in de creative dramatics stond de individuele ontplooiing van het kind door middel van wat door de Nederlandse navolgers 'creatief spel' werd genoemd. In creatief spel gaven kinderen uiting aan hun gedachten en gevoelens door middel van taal en beweging. Door creatief spel als groepswerk leerden de kinderen bovendien zich te verplaatsen in anderen en hen zodoende beter te begrijpen en te accepteren. Creatief spel kon volgens de voorstanders in alle vakken worden toegepast en het beste was om er zo vroeg mogelijk mee te beginnen.[119]

Verschillende auteurs hebben hun ideeën over creative dramatics op schrift gesteld. Volgens De Vroomen dienden in de periode 1950-1970 drie Engelstalige boeken als baken voor het nieuwe denken over theatereducatie. Al in 1947 brak de Amerikaanse Winifred Ward (1884-1975) in *Playmaking with children* (1947) een lans voor de creative dramatics. Volgens haar stonden persoonlijke ontplooiing en de ontwikkeling van creativiteit in nauw verband met het democratisch gehalte van een samenleving. Kinderen leerden door spel sociale vaardigheden en ontwikkelden het vermogen om zich in een ander te verplaatsen. Bij Ward vond het spel plaats in besloten, informele kring. Optreden voor publiek

[119] Toxopeus Dirks en Toxopeus, *Hoe een leek tot spel kwam* 130.

hoorde daar nadrukkelijk niet bij. Ook in het werk van de als acteur opgeleide Engelsman Peter Slade (*Child drama* 1954) en zijn leerling Brian Way (*Development through drama* 1967) werd het spelen voor publiek in eerste instantie afgewezen. Drama was bij hen niet zo zeer een kunstvorm of een schoolvak als wel een pedagogische methode waardoor de ontwikkeling van het individu en zijn sociale vaardigheden konden worden gestimuleerd.[120]

In Nederland werd de introductie van het creatief spel voor een belangrijk deel gedragen door dezelfde mensen die voor de oorlog al als leiders van de lekenspelbeweging hadden geopereerd. Zij bundelden hun krachten en richtten in 1951 met behulp van het ministerie *Het Werkcentrum voor Leketoneel en Creatief Spel* op onder voorzitterschap van Ben Groeneveld. Binnen het Werkcentrum ging het lekentoneel, waarbij het spelen van een geschreven tekst centraal stond, hand in hand met creatief spel, dat een meer geïmproviseerd karakter van spelen inhield. Creatief spel was met name geschikt voor jonge kinderen, terwijl het lekenspel op latere leeftijd beoefend kon worden.[121] Het Werkcentrum wilde nog steeds - net als de lekenspelbeweging van voor de oorlog - een tegenwicht bieden tegen de passiviteit en geestelijke vervlakking die moderne vormen van massavermaak met zich meebrachten, maar was nu veel minder naar binnen gekeerd. Het vormde in de jaren vijftig het middelpunt van de theatereducatie in Nederland. Waar Nederland geen erkende opleiding tot dramadocent kende, waren de kadertrainingen van het Werkcentrum van groot belang voor de ontwikkeling van de theatereducatie binnen en buiten het onderwijs. Ook het door de aan het Werkcentrum verbonden Theo Vesseur geschreven boekje *Improviseren en dramatiseren met kinderen* (1953) heeft daaraan een bijdrage geleverd.

De receptieve theatereducatie werd vanaf de jaren vijftig gestimuleerd door het in 1953 opgerichte *Werk- en Informatiecentrum voor Kunst ten dienste van het Onderwijs aan de Rijpere Jeugd* (WIKOR). Het WIKOR, waarin net als bij het Werkcentrum de verschillende zuilen waren vertegenwoordigd, gaf voorlichting aan de verschillende schooltypen en bemiddelde tussen de professionele kunsten en het onderwijs. Het organiseerde tentoonstellingen en voorstellingen en gaf adviezen over het samenstellen van programma's.

---

[120] Voor een uitgebreide beschrijving van het werk van Ward, Slade en Way zie: Vroomen, *Toneel op school* 271-287.

[121] Toxopeus Dirks en Toxopeus, *Hoe een leek tot spel kwam* 127-130.

2.4.3 Kunsteducatie onder de Mammoetwet

Op onderwijsgebied was de hervorming van het middelbaar onderwijs een van de belangrijkste agendapunten na de oorlog. De verschillende schooltypen (mulo, mms, hbs en gymnasium) bestonden al sinds de wet op het middelbaar onderwijs uit 1863. Met de invoering in 1968 van de *Wet tot regeling van het Voortgezet Onderwijs*, ofwel de Mammoetwet, zou een geheel nieuwe structuur voor het voortgezet onderwijs ontstaan, waarin de verschillende schooltypen meer onderlinge samenhang moesten vertonen, zodat de doorstroommogelijkheden verbeterd zouden worden. Dat kon mede bewerkstelligd worden door de vorming van brede scholengemeenschappen waarin verschillende schooltypen vertegenwoordigd waren. Ons huidige stelsel voor voortgezet onderwijs is door de Mammoetwet in het leven geroepen, zij het dat het *lager beroepsonderwijs* (LBO) en het *middelbaar algemeen vormend onderwijs* (MAVO) sinds 1999 zijn samengevoegd tot het *voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs* (VMBO). De Mammoetwet voorzag verder in het *voorbereidend wetenschappelijk onderwijs* (VWO: Atheneum en Gymnasium), het *hoger algemeen vormend onderwijs* (HAVO) en verschillende vormen van *middelbaar en hoger beroepsonderwijs* (MBO, HBO).

Met de invoering van de Mammoetwet zou ook meer aandacht moeten komen voor de kunsteducatie, of expressievakken zoals ze toen werden genoemd. Minister Cals gaf in zijn Memorie van Antwoord bij de behandeling van het wetsvoorstel in 1961 aan dat 'zowel voor de natuurwetenschappen als voor de expressievakken een ruimere plaats moest worden ingeruimd'.[122] In het oude stelsel waren die expressievakken nog een ondergeschoven kindje. Alleen op de mms werd ruim aandacht gegeven aan kunstvakken, waaronder tekenen, kunstgeschiedenis, muziek, textiele werkvormen en zelfs voordrachtskunst. Op de andere schooltypen was tekenen het enige kunstvak.[123] Onder de Mammoetwet zou naast tekenen ook plaats gemaakt worden voor muziek en handvaardigheid, waaronder zowel handenarbeid als handwerken gerekend werden. Toen het wetsvoorstel behandeld werd, stond de kunsteducatie in het centrum van de politieke belangstelling. De publicatie van het rapport van de Commissie Vroom (zie § 2.3.2) vond immers in hetzelfde jaar plaats. Drie jaar later werd de *Nederlandse Stichting voor Kunstzinnige Vorming* (NSKV) in het leven geroepen als dienstverlenend instituut voor het onderwijs en de buitenschoolse kunstzinnige vorming, waarin de ver-

[122] Geciteerd in: Toxopeus Dirks en Toxopeus, *Hoe een leek tot spel kwam* 259.
[123] Coppens, *Drama op school* 28.

schillende belangenverenigingen vertegenwoordigd waren. Kunstzinnige vorming werd in het onderwijs van het grootste belang geacht als tegenwicht tegen de vooral intellectuele benadering van de andere vakken.

De Mammoetwet werd in 1963 aangenomen, maar het nieuwe stelsel zou pas in 1968 daadwerkelijk worden ingevoerd. In de tussentijd werd de invoering voorbereid. Dat gebeurde voornamelijk in het *Lochems Overleg*, waarin door het ministerie en afgevaardigden uit het onderwijsveld overleg werd gevoerd over de concretisering van de plannen. In dit overleg waren de kunstzinnige vakken ondervertegenwoordigd of zelfs geheel afwezig. In 1966 werd daarom op initiatief van de NSKV het *Lerarenberaad Randenbroek* opgericht, waarin onder meer organisaties van leraren handenarbeid, tekenen, muziek en dramatische expressie[124] vertegenwoordigd waren. Het Lerarenberaad protesteerde tegen de geringe aandacht voor de expressievakken bij de voorbereiding van de Mammoetwet, maar het protest kwam veel te laat. Bij de invoering van de Mammoetwet bleek dat voor de drie expressievakken – tekenen, handvaardigheid, muziek – nauwelijks meer tijd was ingeruimd dan in de oude situatie, terwijl de beschikbare uren nu over drie vakken verdeeld moesten worden. In de zogenaamde basistabellen werd het aantal uren voor de verschillende vakken per schooltype geregeld. Daarnaast waren er uren die door de schoolleiding naar believen konden worden ingevuld met verplichte of facultatieve vakken. Hierin konden onder andere film, toneel, voordrachtskunst en kunstgeschiedenis ondergebracht worden. Maar in de praktijk gingen de vrije uren vooral naar de examenvakken, waartoe overigens ook de verplichte expressievakken niet gerekend werden, omdat nog in geen van de expressievakken eindexamen kon worden gedaan.[125] Uit onderzoek van de Boekmanstichting blijkt dan ook dat in het schooljaar 1972-73 de facultatieve vakken film, toneel, fotografie en volksdansen slechts één procent van het totale aantal uren voor expressievakken in het middelbaar onderwijs uitmaakten.[126]

Vos, Toxopeus en Coppens noemen meerdere oorzaken voor de zwakke positie van de expressievakken onder de Mammoetwet, in een tijd dat het belang van de kunstzinnige vorming toch vrij algemeen erkend werd. In

[124] De leraren dramatische expressie werden vertegenwoordigd door de *Werkgroep Dramatische Expressie in het Voortgezet Onderwijs* (Toxopeus Dirks en Toxopeus, *Hoe een leek tot spel kwam* 274.)
[125] Vos, *Democratisering van de schoonheid* 199.
[126] De exacte aantallen zijn 1,46 u. per 1000 leerlingen voor film, toneel, fotografie en volksdansen tegenover 104,77 u. voor de drie verplichte expressievakken. Het betreffende onderzoek uit 1975 wordt aangehaald in: Coppens, *Drama op school* 36.

de eerste plaats was de grootscheepse onderwijshervorming niet zo zeer inhoudelijk als wel organisatorisch van aard was. De Mammoetwet was er op gericht om passend onderwijs voor iedereen mogelijk te maken en een zo goed mogelijke doorstroming tussen de verschillende schooltypen te bewerkstelligen, niet om de inhoud van het onderwijs drastisch te veranderen. In de tweede plaats was er een groot tekort aan bevoegde docenten. Er waren eigenlijk al te weinig docenten muziek en handvaardigheid om de uren uit de basistabellen behoorlijk in te vullen. Het gebrek aan gekwalificeerde docenten gold nog sterker voor de facultatieve expressievakken.[127] Wat drama betreft was de docentenopleiding in Utrecht nog maar net erkend en waren er dus nog nauwelijks bevoegde docenten. Pas in de jaren zeventig zouden opleidingen tot docent drama aan de toneelscholen in Arnhem, Amsterdam en Maastricht worden gestart, gevolgd door opleidingen aan de hogescholen in Leeuwarden, Kampen en Eindhoven. De bevoegdheidsproblematiek was een argument tegen het uitbreiden van het aantal uren voor de expressievakken. Het is het bekende verhaal van de kip en het ei. Een docentenopleiding had immers pas zin als een vak ook daadwerkelijk op scholen aangeboden werd.

Naast de bevoegdheidsproblematiek en het feit dat de Mammoetwet weinig onderwijsinhoudelijke hervormingen inhield, waren de oorzaken voor het teleurstellende resultaat vooral te vinden in de wereld van de kunsteducatie zelf. Die had na de oorlog een spectaculaire groei doorgemaakt, maar was nog niet in staat geweest om zich zo te organiseren dat een effectieve lobby in het Lochems Overleg mogelijk was. Ook ontbrak het aan een landelijke instelling voor onderzoek en theorievorming. De oprichting van de NSKV in 1964 kwam daarvoor te laat. In plaats van dat de krachten gebundeld werden, bleek de wereld van de kunsteducatie juist hopeloos verdeeld te zijn. De tekenleraren voelden zich bedreigd door muziek en handvaardigheid, terwijl die drie vakken samen zich weer teweer stelden tegen nieuwkomers als film, toneel en dans, die ook hun plekje probeerden te veroveren. Daarnaast bestond er een methodestrijd tussen degenen die de vakken zelfstandig wilden laten voortbestaan en degenen die een geïntegreerde aanpak voorstonden.[128] Voorstanders van die laatste benadering waren in de wereld van het dramaonderwijs in de meerderheid. Drama werd meer als een methode of werkvorm gezien dan als een zelfstandig vak.[129] Uiteindelijk werd de

[127] Vos, *Democratisering van de schoonheid* 201.
[128] Vos, *Democratisering van de schoonheid* 202.
[129] Coppens, *Drama op school* 35.

strijd in het voordeel beslist van degenen die de positie van de expressievakken als zelfstandige vakken wilden verstevigen. Binnen het Lerarenberaad Randenbroek werd in 1968 een voorstel aangenomen, waarin het ministerie werd gevraagd het mogelijk te maken om in de expressievakken eindexamen te doen.[130] In 1971 werd door het ministerie een *Experimentele Regeling Eindexamens Expressievakken* ingesteld voor tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen en muziek. De regeling gold echter niet voor drama en dans. Bovendien werden het beroepsonderwijs en het vwo vooralsnog van de regeling uitgezonderd.

Er is nog een fundamentele oorzaak voor de zwakke positie van de kunsteducatie in de Mammoetwet, die door de verschillende auteurs niet als zodanig wordt genoemd. Op politiek en ideologisch gebied had kunsteducatie in de jaren zestig een andere positie gekregen. De kunsten gingen vanaf 1965, toen kunst en cultuur onder het nieuwe ministerie van *Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk* (CRM) kwam te vallen, onderdeel uitmaken van het welzijnsbeleid, waarbij de verbreding van het cultuurbegrip centraal stond. Kunst moest voortaan maatschappelijk relevant zijn. Kunsteducatie en amateurkunst maakten nadrukkelijk onderdeel uit van dit streven. Door de inlijving van de kunsten bij CRM werd de positie van de kunsteducatie bij Onderwijs feitelijk verzwakt. Hoewel ook in de ogen van de ambtenaren van CRM de algemene kunstzinnige vorming binnen het onderwijs zou moeten plaatsvinden[131], behoorde dat streven natuurlijk niet tot hun beleidsterrein. Deze opdeling van de kunsteducatie tussen de ministeries van O&W en CRM zorgde er samen met de weinig concrete voorstellen van de Commissie Vroom voor dat de kunsteducatie in de jaren zestig weliswaar volop in de belangstelling stond, maar dat haar positie tijdens de voorbereiding van de Mammoetwet ronduit zwak was en te weinig op echte politieke steun kon rekenen.

2.4.4 Theater en theatereducatie als onderdeel van het welzijnsbeleid

Het vak drama mocht er dan bij de invoering van de Mammoetwet niet goed af zijn gekomen, voor de buitenschoolse theatereducatie was in de jaren zestig volop belangstelling. Wel ontbrak het aan een heldere organisatorische structuur. De twee organisaties die in de jaren vijftig een centrale rol hadden vervuld, het *Werkcentrum voor Leketoneel en Creatief*

[130] Vos, *Democratisering van de schoonheid* 200.
[131] Vos, *Democratisering van de schoonheid* 211-212.

Spel en de *Werkschuit*, begonnen die langzaam te verliezen. In 1971 werd de subsidie van het Werkcentrum stopgezet en werden de taken door andere organisaties overgenomen. De Werkschuit had in het onderwijs geen voet aan de grond gekregen en ging zich gaandeweg meer op de buitenschoolse kunsteducatie richten. Toen in 1963 de nieuwe *Rijksbijdrageregeling Amateuristische Kunstbeoefening* (AK) werd ingesteld, werd de Werkschuit min of meer gedwongen zich volledig op de amateuristische kunstbeoefening te concentreren. Bovendien werd zij door het ministerie gevraagd om samen met een aantal verwante instituten een landelijke organisatie in het leven te roepen. Dit werd in 1967 de *Vereniging voor Creativiteitsontwikkeling* (VCO), die een belangrijke schakel zou worden bij de verdeling van de rijkssubsidies voor centra voor kunstzinnige vorming.[132]

Het theatereducatieve veld bestond rond 1970 uit een wirwar van organisaties en overlegorganen, waarvan de meeste slechts een kort leven beschoren was. In 1967 werd het *Nederlands Centrum voor Amateurtoneel* (NCA) opgericht. Andere pogingen om de dramatische vorming van een organisatorisch kader te voorzien mislukten grotendeels. De in 1964 als onderdeel van de WVO opgerichte *Werkgroep Dramatische Expressie* werd in 1971 weer opgeheven en de door het ministerie in 1968 in het leven geroepen *Werkgroep Dramatische Vorming* hield het nog korter vol, zonder duidelijke resultaten.[133] Zij werd in 1971 opgevolgd door het *Centraal Beraad Dramatische Vorming* (CBDV). Die ondoorzichtige en instabiele structuur gold overigens niet alleen voor de theatereducatie, de hele welzijnssector had ermee te maken. De oplossing moest volgens het ministerie gezocht worden in decentralisatie, het toverwoord van de jaren zeventig. Toegankelijkheid en democratisch functioneren konden het best bewerkstelligd worden als het zwaartepunt in beleid en organisatie zo dicht mogelijk bij de mensen kwam te liggen, dat wil zeggen op gemeentelijk en provinciaal niveau.[134]

Er werden in de jaren zeventig onder opeenvolgende kabinetten veel plannen gemaakt, waarvan slechts weinige in concreet beleid werden vertaald. Marga Klompé (1912-1986) was voor de KVP minister van CRM van 1966-1971 en mede verantwoordelijk voor de eerste van drie nota's in de periode 1972 tot 1979 die betrekking hadden op kunst, kunstbeleid en kunsteducatie. Hoewel de *Discussienota Kunstbeleid* in 1972 verscheen

---

[132] Toxopeus Dirks en Toxopeus, *Hoe een leek tot spel kwam* 218-223.
[133] Toxopeus Dirks en Toxopeus, *Hoe een leek tot spel kwam* 269-274.
[134] Vos, *Democratisering van de schoonheid* 233-235.

onder de directe verantwoordelijkheid van haar opvolger Engels (eveneens KVP), kan Klompé als de belangrijkste architect van de nota worden beschouwd. In deze discussienota werd kunstbeleid nadrukkelijk als onderdeel van het welzijnsbeleid gepositioneerd. Kunst moest in directe verbinding tot de samenleving staan, maatschappelijk relevant zijn. Kunsteducatie, zowel actief als receptief, kon hierin een belangrijke schakel vormen en bijdragen aan de ontwikkeling van creativiteit.[135] In de nota *Kunst en Kunstbeleid* (1976) van Harry van Doorn (1915-1992), minister van CRM onder het progressieve kabinet Den Uyl, werd de welzijnsoriëntatie van het kunstbeleid nog maar eens bevestigd. De doelstelling van de kunstzinnige vorming was volgens Van Doorn drieledig: het inleiden tot kunstverschijnselen en tot het beleven en hanteren van de kunstzinnige middelen, het bijdragen aan de ontwikkeling van de persoonlijkheid, en aan het vermogen om bewust en kritisch vorm te geven aan eigen omgeving en leefpatroon.[136]

Onder het kabinet Den Uyl werd door de ministeries van CRM en O&W al een begin gemaakt met het gezamenlijke ontwerp van een samenhangend stelsel voor de binnenschoolse en buitenschoolse kunstzinnige vorming. Dit kreeg uiteindelijk zijn beslag in de beleidsnotitie *Verzorgingsstructuur Kunstzinnige Vorming* en de nota *Landelijke Verzorgingsstructuur Kunstzinnige Vorming op het gebied van de kunsten* (1979). Deze sloten rechtstreeks aan bij de doelstellingen die in de nota Kunst en Kunstbeleid al waren geformuleerd. De verantwoordelijkheid voor planning, financiering en uitvoering moest zo veel mogelijk naar de lagere overheden worden verlegd. De gemeentes werden rechtstreeks verantwoordelijk voor de financiering van muziekscholen en creativiteitscentra; de provincies zouden zich via de *Verenigde Centra voor Kunstzinnige Vorming* (VCKV), oftewel 'steunfunctie-instellingen', bezighouden met de begeleiding van onderwijs, sociaal-cultureel werk en amateurkunst, voor zover dat het plaatselijk belang te boven ging. Op landelijk niveau tenslotte zou één overkoepelende organisatie in het leven worden geroepen, het *Landelijk Ondersteuningsinstituut Kunstzinnige Vorming* (LOKV), waarin de verschillende landelijke organisaties zouden samenwerken. Het LOKV moest een centrum voor informatie, documentatie en onderzoek worden. Naast het LOKV zou er een *Landelijk Bemiddelings Bureau Kunsten* (LBBK) komen, dat de bemiddeling tussen het professionele kunstenaanbod enerzijds en instellingen voor onderwijs en sociaal-cultureel werk anderzijds ging ondersteunen.

[135] Toxopeus Dirks en Toxopeus, *Hoe een leek tot spel kwam* 317-322.
[136] Toxopeus Dirks en Toxopeus, *Hoe een leek tot spel kwam* 322-325.

De oprichting van het LOKV in 1982 betekende een grootschalige herstructurering van de bestaande situatie, waarin tientallen organisaties naast elkaar opereerden. In het LOKV moesten de verschillende disciplines (beeldende en audiovisuele vorming, dans, drama en muziek) en de diverse werkvelden (basisonderwijs, voortgezet onderwijs, centra voor kunstzinnige vorming en sociaal-cultureel werk) samenkomen. Behalve de NSKV behoorden tot de fusiepartners hoofdzakelijk organisa-ties die de afzonderlijke disciplines vertegenwoordigden. Voor drama was dat de afdeling Dramatische Vorming van het NCA. De *Stichting Drama Beraad*, de opvolger van het in 1971 opgerichte *Centraal Beraad Dramatische Vorming* (CBDV), was door de oprichting van het LOKV overbodig geworden en werd in 1984 opgeheven.[137] Na verloop van tijd werd ook de bemiddelingstaak van het *Nederlands Instituut voor Kunst in Onderwijs en Samenleving* (NIKOS, een samengaan van WIKOR en Het Schoolconcert) door het LOKV overgenomen. Toen daarnaast de *Vereniging voor Creativiteits Ontwikkeling* (VCO) en de *Stichting Onderwijs Muziekonderwijsinstellingen* (SOM) als vertegenwoordigers van de eerstelijns organisaties in 1987 fuseerden tot de *Vereniging voor Kunstzinnige Vorming* (VKV) was de grootscheepse reorganisatie van de kunsteducatie op landelijk niveau goeddeels volbracht.

De opbouw van de ondersteunende en bemiddelende functie die de zogenaamde steunfunctie-instellingen op provinciaal niveau moesten gaan vervullen, ging vergezeld van proefprojecten voor samenwerking met het onderwijs. Er waren zowel projecten met het basisonderwijs en het sociaal-cultureel werk, de zogenaamde *AKU-projecten*, als met het voortgezet onderwijs, *SeCu-projecten* genoemd.[138] Begin jaren tachtig werden diverse AKU- en SeCu-projecten uitgevoerd, zonder dat een duidelijke succesformule werd gevonden.[139] Daarna zouden de activiteiten van de meeste steunfunctie-instellingen zich op het basisonderwijs concentreren, waar ze een belangrijke maar niet altijd onomstreden[140] functie vervullen. De SeCu-projecten hadden te maken met allerlei organisatorische en praktische problemen, waaronder een tekort aan faciliteiten,

---

[137] Vos, *Democratisering van de schoonheid* 252.; Toxopeus Dirks en Toxopeus, *Hoe een leek tot spel kwam* 339.

[138] AKU staat voor Advies Verzorgingsstructuur Kunstzinnige Vorming; SeCu voor samenwerking Secundair onderwijs en Culturele instellingen

[139] Vos, *Democratisering van de schoonheid* 354-355.

[140] Vooral door de jeugdtheatergezelschappen wordt de monopoliepositie van de steunfunctie-instellingen in de bemiddeling tussen scholen en theatergezelschappen nogal eens als een belemmering gezien voor het directe contact tussen de theatergezelschappen en docenten van basisscholen.

financiën en tijd. Ook op personeel gebied waren er hindernissen, zoals het gebrek aan draagvlak onder docenten die niet direct bij de samenwerking betrokken waren.[141]

Voor SeCu-projecten op het gebied van drama en dans was het ontbreken van vakinhoudelijke expertise bij de betrokken docenten een belemmering voor succes. Leerlingen kwamen met drama hoofdzakelijk in aanraking door het bezoeken van voorstellingen die op school of in het theater werden gespeeld. Ook werden dramalessen door docenten van centra voor kunstzinnige vorming verzorgd. Een belangrijke conclusie van de SeCu-projecten was dat het gebruik van drama als werkvorm door niet in het vak opgeleide docenten slechts beperkt mogelijk was en dat drama dus beter door bevoegde docenten gegeven kon worden. De samenwerking tussen de docenten van de creativiteitscentra en die van de scholen verliep echter niet altijd even soepel. Een andere uitkomst van de SeCu-projecten was dat de bezochte theatervoorstellingen beter voorbereid en verwerkt moesten worden. Bij sommige projecten werd dat door de acteurs gedaan, maar voor hen was dit een te zware belasting. Ook dat kon beter door bevoegde docenten gebeuren. De SeCu-projecten brachten vooral pijnlijk aan het licht dat drama en dans op middelbare scholen nog steeds een vreemde eend in de bijt waren.[142]

2.4.5 Actie Tomaat: explosie van het theaterbestel

Het gooien van tomaten door leerlingen van de Amsterdamse toneelschool tijdens een voorstelling van de *Nederlandse Comedie* (1969) markeert een symbolisch keerpunt in de geschiedenis van het Nederlandse theaterbestel. Hoewel groepen als *Studio*, *Centrum* en *Terzijde* al in de jaren zestig actueel theater brachten, waarmee ze reageerden op de ontwikkelingen in de samenleving, was er binnen het bestel toch te weinig ruimte voor vernieuwing. De *Actiegroep Tomaat*, die vooral bestond uit toneelschoolleerlingen en studenten dramaturgie, richtte zich tegen de bestaande toneelpraktijk, die volgens hen zowel qua repertoire als speelwijze de maatschappelijke ontwikkelingen ontkende en daarmee een veel te klein deel van de bevolking bereikte. Bovendien moesten de gezelschappen volgens Actiegroep Tomaat democratischer georganiseerd worden, zodat de acteurs medeverantwoordelijk zouden worden voor

[141] Haanstra, Oud en Veen, *De samenwerking tussen voortgezet onderwijs en culturele instellingen* 43-45.
[142] Coppens, *Drama op school* 53.

wat ze op het toneel stonden te doen. Volgens Van Maanen is er een duidelijke parallel met andere maatschappelijke emancipatiebewegingen uit die tijd:

> "De min of meer revolutionaire beweging in het toneel en in de kunstensector in het algemeen werd gekenmerkt door dezelfde strijdpunten als de maatschappelijke revolte die zich in die jaren voltrok: tégen de traditionele gezagsverhoudingen en vóór het zelfbeschikkingsrecht van individuen, groepen en volkeren. De roep om engagement, persoonlijke betrokkenheid bij de maatschappelijke ontwikkelingen, vormt de kern van de Actie Tomaat …"[143]

Of Actie Tomaat nu de oorzaak of de aanleiding was, het theaterbestel explodeerde na 1969. In korte tijd kwamen veel kleine groepen tot stand, die een nieuw soort theater voorstonden, dat veel kleinschaliger en vooral veel gevarieerder was dan het repertoiretoneel van de grote gezelschappen. Daarbij diende ongetwijfeld de internationale avantgarde, die in Nederland vanaf 1965 onder andere in het Mickerytheater te zien was, als voorbeeld. Veel van de nieuwe Nederlandse theatergroepen speelden ook of zelfs uitsluitend voorstellingen voor de jeugd, zoals het *Werkteater*, *Wederzijds* en de scholengroep van *Toneelgroep Centrum*. Ook politieke theatergroepen zoals *Sater*, *Proloog* en *Mol*, ook wel vormingstoneel genoemd, speelden een belangrijk deel van hun voorstellingen voor kinderen en jongeren, zodat met recht van een nieuwe jeugdtheatersector gesproken kon worden. Naast de komst van veel nieuwe theatergroepen werd de periode na Tomaat ook gekenmerkt door de opmars van de vlakkevloertheaters, het 'tweede circuit', waarin de nieuwe groepen een belangrijk deel van hun voorstellingen speelden. Tot het tweede circuit behoorde, naast theaters als *Mickery*, *Shaffy*, *de Toneelschuur* en *Lantaren/Venster*, ook *de Krakeling*, het eerste jeugdtheatercentrum van Nederland, dat in 1978 haar deuren opende.

In de jaren tachtig maakte maatschappelijke vernieuwing plaats voor het criterium van de artistieke ontwikkeling. Het politieke vormingstheater overleefde de overgang naar de nieuwe zakelijkheid niet. De belangrijkste exponent Proloog werd in 1983 wegens gebrek aan artistieke kwaliteit opgeheven. Groepen als *Baal*, het *Onafhankelijk Toneel* en *Maatschappij Discordia* bleven in het veranderende klimaat van de jaren tachtig echter gezichtsbepalend. Het kwaliteitscriterium dat door Elco Brinkman (1948), van 1982 tot 1989 CDA-minister van het nieuwe departement van *Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur* (WVC), werd gehanteerd bij de

[143] Van Maanen, *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995* 129.

beoordeling van kunst, vormde aanvankelijk geen belemmering voor verdere uitbreiding van het aantal theatergezelschappen. In het seizoen 1969-1970 subsidieerde het Rijk elf theatergezelschappen, in 1973-1974 waren dat er 18 en in 1984-1985 maar liefst 48.[144] De publieke belangstelling was in die periode echter verder gedaald. Het was voor de 'gewone man' nauwelijks meer mogelijk om het gehele veld te overzien. De podiumkunsten werden daardoor steeds meer een zaak van ingewijden. Warna Oosterbaan Martinius introduceert in zijn boek *Schoonheid, Welzijn, Kwaliteit* de begrippen 'stijlverscheidenheid' en 'smaakonzekerheid' om dit proces te beschrijven. Stijlverscheidenheid treedt volgens Oosterbaan Martinius op door het autonomiseringsproces in de kunst. Hierdoor neemt de dynamiek en onvoorspelbaarheid van de kunst toe. Kunstenaars zoeken steeds nieuwe uitingsvormen, waardoor stijlen en stromingen elkaar in snel tempo opvolgen. Dit verschijnsel neemt vooral de laatste tientallen jaren explosieve vormen aan. Door het ontbreken van duidelijke maatstaven wordt het voor het grote publiek steeds moeilijker om de kwaliteit van kunst te beoordelen: smaakonzekerheid.[145] Volgens Oosterbaan Martinius is het dan ook niet de mate van complexiteit, die grotendeels bepalend is of mensen wel of niet aan culturele activiteiten deelnemen, zoals door Ganzeboom wordt gesuggereerd, maar de mate van bekendheid.

> "De mate van bekendheid is waarschijnlijk een vruchtbaarder uitgangspunt bij de verklaring van de selectieve deelname aan cultuuruitingen dan complexiteit. De kunst verandert in snel tempo en niet zozeer toenemende complexiteit, als wel de voortdurende afwisseling en verandering leidt tot het gebrek aan belangstelling bij het grote publiek. 'De schok van het nieuwe', om de titel van het bekende boek van Robert Hughes over moderne kunst aan te halen, komt bij veel mensen nog steeds hard aan. Zij kunnen de ontwikkelingen niet bijhouden en begrijpen de nieuwste uitingen niet; niet doordat die intrinsiek te moeilijk, maar eerder doordat die te nieuw zijn. Als er een zekere gewenning kan optreden – zoals bijvoorbeeld is gebeurd met de kunstwerken van de kunstenaars die tot De Stijl behoorden – worden ook deze ooit zo 'complexe' cultuuruitingen door brede lagen van de bevolking aan het hart gedrukt."[146]

Deze visie van Oosterbaan Martinius lijkt met name voor de theatrale podiumkunsten in de jaren tachtig, toen de maatstaf van maatschappelijke vernieuwing had plaatsgemaakt voor die van de artistieke vernieu-

---

[144] Van Maanen, *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995* 146.
[145] Oosterbaan Martinius, *Schoonheid, welzijn, kwaliteit.* 18-23.
[146] Oosterbaan Martinius, *Schoonheid, welzijn, kwaliteit.* 76-77.

wing, op te gaan. Het kwaliteitscriterium, dat door Brinkman was geïntroduceerd, werd door de kenners vooral uitgelegd als de mate waarin de betreffende theatergroep zich niet alleen van anderen maar ook van zijn eigen artistieke erfenis wist te onderscheiden. Stilstand was achteruitgang en kon zelfs stopzetting van de subsidie betekenen. Daarmee leek een zekere ontideologisering van de cultuurpolitiek tot stand te zijn gebracht, alsof men zich had neergelegd bij het feit dat slechts een zeer beperkt deel van de bevolking in de podiumkunsten participeerde. Die schijnbare berusting was echter slechts van tijdelijke aard. Onder de meer progressieve kabinetten in de jaren negentig werd het ideaal van cultuurspreiding en cultuurparticipatie in ere hersteld. Het kreeg toen bovendien een extra dimensie, omdat het groeiende deel van de bevolking van allochtone afkomst veel minder in kunst en cultuur participeerde dan de rest van de Nederlanders.[147]

Naast de hantering van het kwaliteitscriterium was er in de jaren tachtig onder Brinkman vooral sprake van een hervorming van het theaterbestel met meer aandacht voor efficiency en meer verantwoordelijkheid van de gezelschappen voor de eigen begrotingen. Het principe van de financiering van het exploitatietekort maakte plaats voor de budgetfinanciering op basis van een van tevoren opgestelde begroting. De gezelschappen kregen meer vrijheid om een eigen meerjarig financieel beleid te voeren, maar ook een grotere verantwoordelijkheid om eigen inkomsten te genereren. Omdat de overheid het principe van de zogenaamde uitkoopsom niet langer financierde, maakten theaters steeds vaker partage-afspraken met theatergezelschappen. Dat wil zeggen dat de gezelschappen in plaats van een vaste prijs een bedrag ontvingen, dat afhankelijk was van het aantal verkochte toegangskaarten. De gezelschappen kregen daardoor een belangrijke financiële prikkel om zelf publiek te genereren en dat niet uitsluitend aan de theaters over te laten.[148] Marketing ging vanaf dat moment een steeds grotere rol in het gesubsidieerde theater spelen.

---

[147] Uit onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau blijkt dat dit probleem zich bij toneel in verhevigde mate voordoet. Met name het toneelbezoek van Turken en Marokkanen blijft sterk achter. Daarin lijkt bovendien weinig te veranderen. In 2003 bezocht ongeveer 8% van hen minstens één keer een toneelvoorstelling. Voor de totale Nederlandse bevolking was dat 26%. Bij beroepstoneel is de verhouding nog schever. Slechts 1% van de Turken en Marokkanen bezocht in 2003 minstens één keer een voorstelling van het beroepstoneel, voor de totale Nederlandse bevolking lag dat percentage op 14:
Broek, Huysmans en Haan, *Cultuurminnaars en cultuurmijders* 42-45.

[148] Van Maanen, *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995* 233-240.

Brinkman kan ook als de grote architect van de *Wet op het Specifiek Cultuurbeleid* worden beschouwd, die in 1993 onder minister d'Ancona (PvdA) werd aangenomen. Deze eerste echte cultuurwet verplicht de minister om iedere vier jaar een cultuurnota aan het parlement voor te leggen, waarin zowel het gerealiseerde beleid als het voorgenomen beleid voor de komende vier jaar staat beschreven. De cultuurnota dient tevens als richtlijn voor de adviezen die de Raad voor de Kunst - die in 1995 werd uitgebreid tot de *Raad voor Cultuur* - moet geven voor de eveneens vierjarige financiering van een groot aantal rijksgesubsidieerde instellingen, waaronder in ieder geval alle podiumkunstinstellingen. Met het principe van deze vierjarige subsidieperiode was reeds in 1988 onder Brinkman een begin gemaakt. In de eerste zogenaamde kunstenplanperiode van 1988-1992 kregen nog maar 20 toneelgezelschappen een vierjarige rijkssubsidie.[149] In de volgende periodes zou dit aantal weer verder toenemen, mede doordat het jeugdtheater, dat in het eerste kunstenplan nog door gemeentes en provincies gesubsidieerd werd, weer onder de verantwoordelijkheid van het rijk kwam te vallen. In de periode 1993-1996 ontvingen maar liefst 12 jeugdtheatergezelschappen rijkssubsidie.[150]

2.4.6 De ontwikkeling van het vak drama

De invoering in de jaren zeventig van de mogelijkheid om in de expressievakken eindexamen te doen, maakte ook de invoering en verantwoording van eindtermen, leerplannen en beoordelingscriteria noodzakelijk. In 1975 werd de *Stichting Leerplan Ontwikkeling* (SLO) opgericht met als doel modellen van leerplannen en onderwijsleerpakketten te ontwikkelen. Dit gebeurde overigens niet zonder slag of stoot, omdat volgens tegenstanders de zo gekoesterde vrijheid van onderwijs in het geding was. Om de SLO en de minister te adviseren op het gebied van inhoudelijke hervormingen in het voortgezet onderwijs werden voor de verschillende vakgebieden *Commissies Modernisering Leerplan* (CML) in het leven geroepen, waarin vakdeskundigen en vertegenwoordigers uit het veld zitting hadden. Hoewel drama en dans slechts een marginale positie in het voortgezet onderwijs innamen, werd er toch een CML voor dans en drama ingesteld. Na twee jaar werden de CML's al weer vervangen door *Adviescommissies Leerplanontwikkeling* (ACLO), die niet meer rechtstreeks aan de minister advies uitbrachten, maar alleen nog aan de

[149] Van Maanen, *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995* 417.
[150] Van Maanen, *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995* 421.

SLO. De *ACLO voor dans en drama* stond onder leiding van Ton Konings (drama) en Jan Wilmans (dans). In 1986 werden de ACLO's op hun beurt weer vervangen door *Veldadviescommissies Leerplanontwikkeling* (VALO). Voor alle kunstvakken èn lichamelijke opvoeding kwam er één VALO. Hoewel de VALO's alleen voor de verplichte schoolvakken bedoeld waren, werden dans en drama toch opgenomen. De bemoeienis van Konings als spreekbuis van de in 1984 opgerichte Beroepsvereniging voor Dramadocenten was hierbij doorslaggevend. Zijn argument dat dans en drama vakken in oprichting waren en om die reden in de VALO vertegenwoordigd moesten worden, vond gehoor.[151] In de VALO hadden vertegenwoordigers van handvaardigheid, muziek, tekenen, dans, drama en lichamelijke opvoeding zitting. Als extra vakdeskundigen werden vertegenwoordigers van textiele werkvormen en audiovisuele vorming toegevoegd.

De invoering van de examenmogelijkheid voor muziek, tekenen en handvaardigheid in het middelbaar onderwijs werd in 1984 afgerond, toen ook in het vwo na een proefperiode de examenstatus definitief werd verworven. De mogelijkheid voor de scholen om dans, drama of audiovisuele vorming als keuzevak op te nemen was echter geen succes gebleken. Ze waren wel nadrukkelijk aanwezig in de plannen voor de *middenschool*, die vanaf het begin van de jaren zeventig werden ontwikkeld. De middenschool was bedoeld als een schooltype tussen de basisschool en het voortgezet onderwijs in. De bedoeling was om de keuze voor de soort voortgezet onderwijs uit te stellen en zo kinderen uit lagere en achterstandsmilieus de mogelijkheid te bieden zich verder te ontwikkelen. Binnen het concept was relatief veel aandacht voor de emotionele en sociale ontwikkeling van de leerlingen, waarbij de kunstzinnige vakken een belangrijke rol werd toebedacht. De experimenten met de middenschool hebben uiteindelijk nooit tot invoering geleid. De plannen kregen in afgezwakte vorm wel een vervolg in de *basisvorming* van het voortgezet onderwijs. In de basisvorming volgen alle leerlingen in de eerste klassen van het voortgezet onderwijs dezelfde vakken. Zo wordt in theorie de basis gelegd voor de verdere studie en wordt de doorstroming naar andere schoolsoorten vergemakkelijkt.[152]

In het eerste *Wetsvoorstel Invoering Basisvorming* in 1987 waren dans en drama (nog) niet als vakken opgenomen. Als belangrijkste argument gold

---

[151] Coppens, *Drama op school* 48.

[152] In de praktijk werd de basisvorming per schooltype al snel anders ingevuld en kreeg zo eerder een selectieve dan een algemeen vormende functie. Zie ook paragraaf 3.2.1

wederom de praktische haalbaarheid: er waren nog niet voldoende docenten om het vak te geven.[153] Na een intensieve politieke lobby, waarin Wilmans en Konings wederom een belangrijke rol vervulden, bracht staatssecretaris Jacques Wallage (1946) in 1991 wijzigingen aan in de wetsvoorstellen, waardoor leerlingen de keuze zouden krijgen uit vier kunstvakken, te weten beeldende vorming, muziek, dans en drama.[154] Bij de invoering van de basisvorming in 1993 werd uiteindelijk een pakket van vijftien vakken verplicht, waaronder twee kunstvakken: één beeldend vak en één uit het rijtje dans/drama/muziek. Voor alle vakken waren kerndoelen geformuleerd, voor het eerst dus ook voor drama en dans.

Tegen de invoering van de vakken drama en dans was verzet uit twee kampen; enerzijds van de kant van het reformatorische onderwijs en de kleine christelijke partijen, die er niets voor voelden dat drama en dans op enigerlei wijze in het onderwijs voorgeschreven zouden worden, anderzijds van vertegenwoordigers van de gevestigde kunstvakken en lichamelijke opvoeding, die zich in 1988 verenigd hadden in de het samenwerkingsverband *Beeldend, Muziek, Lichamelijke Opvoeding* (BMLO). Zij probeerden dans, drama en audiovisuele vorming uit de VALO en uit het onderwijs zelf te weren met als argument dat het geen zelfstandige vakken waren, maar afgeleiden van andere vakken, combinaties van andere vakken of didactische hulpmiddelen. Die concurrentiestrijd was al begonnen in 1985 bij de vorming van de nieuwe basisschool, waarbij de kleuterschool en de lagere school waren samengevoegd. De verschillende kunstvakken deden hun uiterste best om met name genoemd te worden en niet onder algemene noemers als expressieactiviteiten of spel en beweging 'weggestopt' te worden.[155]

Door de SLO werden zowel voor de basisschool als voor de basisvorming eindtermen opgesteld, ook voor drama en dans. Voor drama werden drie domeinen onderscheiden, te weten spelen, betekenis geven, en vormgeven. Uiteindelijk zou een *Commissie Herziening Eindtermen* in 1990 een advies uitbrengen waarin de voorgestelde eindtermen voor basisonderwijs en basisvorming in hun onderlinge samenhang werden bekeken. De commissie specificeerde de eindtermen voor drama en dans, wat

[153] Toxopeus Dirks en Toxopeus, *Hoe een leek tot spel kwam* 446-448.
[154] Coppens, *Drama op school* 68.
[155] Toxopeus Dirks en Toxopeus, *Hoe een leek tot spel kwam* 469-471.

weer een rechtvaardiging was om de vakken ook daadwerkelijk in de basisvorming op te nemen.[156]

Toen de constructie van de basisschool en de basisvorming voltooid was, werd het tijd om te kijken naar het vervolg. In 1992 werd door staatssecretaris Wallage een profiel voor de *Tweede Fase* voorgesteld. Het bevatte al de contouren van de uiteindelijke uitwerking met vier profielen, een verplicht deel per profiel, een profielafhankelijk deel en een vrij deel. Er werd een nieuw vak *Culturele en Kunstzinnige Vorming 1* (CKV1) voorgesteld dat voor de helft uit literatuur en voor de andere helft uit de andere kunstvakken zou bestaan. In het profiel *Cultuur en Maatschappij* moest het vak *CKV2* verplicht worden met als specialisaties beeldende vorming, muziek en podiumkunsten. *CKV3* kon in het vrije deel worden gevolgd als een voortraject voor een van de kunstvakopleidingen.[157] CKV2 en CKV3 zouden uiteindelijk, bij de invoering van de Tweede Fase in 1999, gecombineerd worden tot CKV2,3 met CKV2 als theoretische en CKV3 als vakspecifieke component, waarbij dans en drama werden gescheiden. Er werden dus 4 invullingen van CKV3 mogelijk: beeldend, muziek, drama of dans. Daarnaast bleef het mogelijk om een van de 'oude' expressievakken aan te bieden. Tenslotte werd het aandeel literatuur in CKV1 sterk verminderd, waardoor CKV1 vooral een interdisciplinair kunstvak werd met de nadruk op de culturele activiteiten.

Met de invoering van de basisschool, de basisvorming en de Tweede Fase hebben drama en dans zich dus eindelijk tot volwaardige schoolvakken geëmancipeerd. Daar is een lange geschiedenis aan vooraf gegaan. Drama en dans hebben ook nog lang niet de positie verworven die beeldende vorming en muziek op de basisschool al sinds de negentiende eeuw en in het middelbaar onderwijs sinds de Mammoetwet bezitten. Als onderdeel van het interdisciplinaire en op de receptieve kunsteducatie gerichte CKV doen de theatrale podiumkunsten het echter verrassend goed, waarschijnlijk omdat theatervoorstellingen van zichzelf al interdisciplinair zijn; elke voorstelling bevat immers beeldende en tegenwoordig ook vrijwel altijd muzikale elementen.

Door het samengaan van onderwijs en cultuur in één ministerie van *Onderwijs, Cultuur en Wetenschap* (OCW) in 1994 zijn nieuwe mogelijkheden voor samenwerking tussen kunst en onderwijs ontstaan. Vanuit de politiek werd en wordt dit onder meer gestimuleerd via het project

[156] Toxopeus Dirks en Toxopeus, *Hoe een leek tot spel kwam* 455-460.
[157] Coppens, *Drama op school* 79-81.

Cultuur en School, dat in 1996 door de staatssecretarissen Nuis (cultuur) en Netelenbos (onderwijs) werd geïntroduceerd. Door de theaterwereld werd vlot ingespeeld op de mogelijkheden die Cultuur en School en de invoering van CKV1 boden. Veel theatergezelschappen kregen een educatieve dienst of breidden de al bestaande dienst verder uit en begonnen projecten te ontwikkelen voor het middelbaar onderwijs; en de jeugdtheatergezelschappen, die zich tot dan toe vooral op de basisschoolleeftijd hadden gericht, gingen voorstellingen voor de doelgroep van jongeren vanaf twaalf jaar op het repertoire nemen. Door de overheid werd zelfs een zekere druk op de culturele instellingen gelegd, toen staatssecretaris Van der Ploeg in 1999 voorstelde om hen op straffe van een subsidiekorting te verplichten drie procent van hun budget te gebruiken om specifieke doelgroepen, zoals allochtonen en jongeren, te bereiken. Van der Ploeg moest de drieprocentsnorm onder druk van de kamer laten vallen, maar verruilde hem voor een premie, wat grosso modo hetzelfde effect sorteerde: instellingen, die drie procent van hun budget aan activiteiten voor nieuwe doelgroepen besteedden, ontvingen twee procent meer subsidie.[158] Al met al kreeg de receptieve theatereducatie binnen het onderwijs voor het eerst een nadrukkelijke rol in het streven van de overheid om een groter deel van de bevolking in kunst en cultuur te laten participeren.

2.5 Enkele conclusies

De geschiedenis van cultuur- en onderwijspolitiek begint bij het proces van nationale eenwording onder de Bataafse Republiek. De idealen van de Verlichting met een grote nadruk op opvoeding en onderwijs drongen toen pas goed in Nederland door. Kunst en cultuur speelden een belangrijke rol in het onderwijs en bij de vorming van een nationale eenheid. Daarna verliep het proces van nationale eenwording echter met horten en stoten. Het werd symbolisch vooral belichaamd door het nieuwe koningshuis, dat met de komst van Willem I in 1813 een aanvang nam. Het koningshuis was in de eerste helft van de negentiende eeuw een belangrijke subsidiënt van het theater in de hofstad. Daarnaast concentreerde het theaterleven zich vooral in Amsterdam. In het onderwijs werd in die tijd aan theater niet of nauwelijks aandacht besteed.

[158] Teunis IJdens en Erik Hitters, *Landelijke evaluatie van het Actieplan Cultuurbereik 2001-2004. Eindrapport.* (Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies, 2005) 19.

In 1848 werd Nederland met de grondwet van Thorbecke een parlementaire democratie op basis van censuskiesrecht. Thorbecke is daarnaast vooral bekend geworden door de uitspraak dat de overheid geen oordelaar is van kunst en wetenschap. Deze uitspraak was in de tweede helft van de negentiende eeuw de rechtvaardiging van een politiek van grote afzijdigheid op het gebied van kunst en cultuur, maar vormde na de Tweede Wereldoorlog juist de basis van een subsidiesysteem, waarbij de overheid de kunsten financieel ondersteunde zonder daar inhoudelijk over te oordelen. Subsidies werden toegewezen op basis van het advies van een raad van deskundigen. Daartoe werd op rijksniveau de Raad voor de Kunst ingesteld, die in 1995 werd uitgebreid tot de Raad voor Cultuur. Het adagium van Thorbecke is nu nog steeds een richtsnoer bij de politieke bemoeienis met de kunsten. Het is een waarborg tegen het oneigenlijke gebruik van kunst en cultuur voor politieke doeleinden, maar heeft ook de dadendrang van ambitieuze politici gefrustreerd en soms geleid tot een zekere onverschilligheid van de kant van de politiek. Op theatergebied heeft de grote vrijheid van de kunst vooral sinds de Actie Tomaat geleid tot een rijk en gevarieerd maar voor de leek ook onoverzichtelijk theaterlandschap, waarin naast enkele grote gezelschappen tientallen kleinere groepen van rijkswege gesubsidieerd worden.

In de tweede helft van de negentiende eeuw werd Nederland geregeerd door kabinetten waarin de verschillende liberale fracties de boventoon voerden. Die periode werd gekenmerkt door de zogenaamde schoolstrijd, waarin zowel protestanten als rooms-katholieken streden voor gelijke rechten in de bekostiging van het onderwijs. Deze strijd werd pas in 1917 beslecht met de gelijktijdige invoering van het algemeen kiesrecht en de gelijkberechtiging van openbaar en bijzonder onderwijs bij de aanspraak op overheidsfinanciering. Nederland was vanaf dat moment definitief onderverdeeld in zuilen. Elke zuil had in gelijke mate recht op overheidsfinanciering en daarnaast een grote vrijheid om met name het onderwijs zo in te richten als men dat zelf wilde. Hoewel Nederland in de afgelopen tientallen jaren vooral 'ontzuild' is, staan de gelijkbekostiging en de vrijheid van onderwijs nog steeds recht overeind. Juist op het gebied van de ontwikkeling van de theatereducatie is dit eerder een belemmering dan een voordeel gebleken. Zo werden de principiële bezwaren van het reformatorisch onderwijs tegen de invoering van drama en dans als schoolvakken in het basisonderwijs en de basisvorming met het argument van de vrijheid van onderwijs gerechtvaardigd.

Vanuit orthodox-protestantse kring is zowel bezwaar gemaakt tegen de subsidiëring van de podiumkunsten als tegen het opnemen van theater-

educatie in het onderwijs. De principiële bezwaren kwamen vooral voort uit de afwijzing van het acteren zelf, dat wil zeggen het uitbeelden van anderen. Omdat in de kabinetten tijdens het interbellum de antirevolutionairen onder Colijn de dienst uitmaakten, was van overheidssubsidie voor toneel nog geen sprake. Ook in het onderwijs speelde het theater geen rol van betekenis. Dit in tegenstelling tot tekenen en muziek, die beide in de tweede helft van de negentiende eeuw als verplichte onderdelen in het lager onderwijs waren ingevoerd. Tekenen behoorde daarnaast ook in het middelbaar onderwijs tot het vakkenpakket. Hoewel de antirevolutionairen na de oorlog hun bezwaren tegen het toneel lieten varen en de inrichting van het theaterbestel vanaf dat moment voortvarend ter hand werd genomen, heeft de theatereducatie in het onderwijs zijn achterstand nooit goed weten te maken. Bij de invoering van de Mammoetwet in 1968 vielen drama en dans buiten de boot. Pas in de jaren tachtig en negentig werd zowel in het basisonderwijs als het middelbaar onderwijs een op papier gelijkwaardige positie naast beeldende vorming en muziek verkregen. In de praktijk wordt echter nog slechts op een klein percentage van de scholen een van de vakken daadwerkelijk aangeboden.[159]

In het ideaal van cultuurspreiding na de Tweede Wereldoorlog heeft de binnenschoolse kunsteducatie tot voor kort geen vooraanstaande rol weten te spelen. De spreidingsgedachte was vooral gericht op de aanbodzijde. Op theatergebied vertaalde dit zich in de subsidiëring van gezelschappen door de rijksoverheid en accommodaties door de gemeenten. De geografische spreiding werd voor een belangrijk deel door de reisverplichting bewerkstelligd. Kunsteducatie had zich met name in de sociale spreiding kunnen manifesteren, maar zowel de binnenschoolse als de buitenschoolse kunsteducatie was vooral gericht op actieve kunstbeoefening in plaats van receptieve kunsteducatie. Bovendien werd het kunstbeleid vanaf 1965 losgekoppeld van het onderwijs en ging onderdeel uitmaken van het welzijnsbeleid, dat onder de verantwoordelijkheid van het nieuwe departement van *Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk* (CRM) kwam te vallen. De kunsten en de buitenschoolse kunsteducatie kwamen hierdoor los te staan van de binnenschoolse kunsteducatie, die immers tot het terrein van het ministerie van onderwijs bleef behoren. Deze situatie zou tot 1994 voortduren, toen het ministerie

[159] Uit onderzoek, dat in 1999 in opdracht van de KPC Groep is verricht (Konings, *VO en de kunstvakken*.), blijkt dat op ongeveer 15% van de scholen drama of dans wordt aangeboden, meestal in de onderbouw. Op het vmbo wordt relatief meer aan drama of dans gedaan dan op havo en vwo.

van *Onderwijs, Cultuur en Wetenschap* (OCW) in het leven werd geroepen. Sindsdien is het ideaal van cultuurspreiding nieuw leven ingeblazen door de samenwerking tussen kunst- en onderwijsinstellingen te stimuleren. De receptieve kunsteducatie is met het project *Cultuur en School* en de invoering van het vak *Culturele en Kunstzinnige Vorming* in de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs voor het eerst een meer dan marginale rol toebedeeld in het streven van de overheid om de participatiegraad in kunst en cultuur te verhogen. Het theater neemt hierin, ook voor de eerste maal, een vooraanstaande positie in, minstens gelijkwaardig aan die van muziek en beeldende kunst. De emancipatie van theater als kunstvorm mag zich in de naoorlogse periode voltrokken hebben, die van de theatereducatie komt nu pas goed op gang.

3 Het veld van theater en CKV

3.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk is ingegaan op de geschiedenis van de theatereducatie in Nederland. Daarbij is gekeken naar ontwikkelingen in de kunst, de politiek en het onderwijs, omdat die samen voor een belangrijk deel het krachtenveld bepalen waarin theatereducatie in het kader van CKV opereert. In dit hoofdstuk zal het vak CKV nader onder de loep worden genomen. Hoe is het vak ontstaan en hoe heeft het zich ontwikkeld? Welke positie heeft het vak binnen het curriculum van de verschillende schooltypen? Wat is de doelstelling van het vak en in hoeverre wordt die doelstelling waargemaakt? Welke docenten geven het vak? Hoe wordt er door culturele instellingen, en in het bijzonder theaters en gezelschappen, op het vak ingespeeld? Welke lesmethodes zijn er door de educatieve uitgeverijen op de markt gebracht en hoe zijn die te karakteriseren? Wat is de rol van de overheid in het stimuleren van cultuureducatie in het kader van CKV? Hoe valt CKV te vergelijken met kunstvakken in de ons omringende landen?

In mijn analyse zal ik gebruik maken van de verschillende publicaties die sinds de invoering van CKV het licht hebben gezien, en de resultaten van diverse onderzoeken die direct of indirect verband houden met de invoering van CKV. Het gaat hier dus om een nadere uitwerking van het panorama zoals geschetst in § 1.5.1. Ik zoom wat meer in op het veld van theater en CKV, maar daarbij moet nogmaals benadrukt worden dat het schetsen van dit panorama een door mijzelf als onderzoeker geregisseerde activiteit blijft. Bovendien dwingt het bestaande materiaal in de richting van een overkoepelende visie op het veld, die uitgaat van de aanwezigheid van een sociale structuur en die het handelen van de actoren vanuit die structuur tracht te verklaren. Hierdoor blijven de concrete actor-netwerken in dit panorama meestentijds nog onzichtbaar. Pas in het volgende hoofdstuk zal nader worden ingegaan op de eigen onderzoeksresultaten, die vooral betrekking hebben op de positie van theater binnen CKV. Daarbij komen dan eindelijk de actoren zelf aan het woord en worden de verbindingen van die actoren met hun netwerk(en) gevolgd.

3.2 Onderwijsvernieuwing in de jaren negentig

Nadat in de jaren tachtig van de vorige eeuw het basisonderwijs was hervormd door het samengaan van de toenmalige lagere school met de kleuterschool, was in de jaren negentig het voortgezet onderwijs aan de beurt. De basisvorming was een min of meer vanzelfsprekend gevolg van de invoering van het basisonderwijs en het loslaten van het idee van de middenschool.[160] De invoering van de Tweede Fase in de bovenbouw van havo en vwo was dan weer een logisch vervolg daarop. Naast de invoering van de basisvorming en de Tweede Fase kan het samengaan van het mavo en lbo tot vmbo als de derde belangrijke verandering in het middelbaar onderwijs beschouwd worden. Behalve deze inhoudelijke veranderingen vond er in de jaren negentig ook een ware fusiegolf in het middelbaar onderwijs plaats, waarin veel categorale scholen fuseerden tot brede scholengemeenschappen. Deze fusiegolf werd enerzijds ingegeven door didactische overwegingen, die met name verband hielden met het algemeen vormende karakter van de basisvorming, anderzijds door overwegingen van doelmatigheid en kostenbeheersing. In de jaren negentig is het aantal scholen meer dan gehalveerd, een operatie die – nog steeds – aan veel kritiek onderhevig is. De grootschaligheid van de huidige middelbare scholen wordt immers als een van de oorzaken van de tanende kwaliteit van het onderwijs gezien. Zo is langzamerhand een beeld ontstaan van anonieme leerlingen die ten onder gaan in de massaliteit van het onderwijs, van docenten die leerlingen niet meer bij naam kennen en niet weten wie hun directe collega's zijn, en van een geldstroom die vooral het management ten goede komt.[161]

Al met al kan rustig gesteld worden dat zowel de inhoud als de inrichting van het middelbaar onderwijs ingrijpend veranderd is. In het rapport *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig*, uitgegeven door het Sociaal en Cultureel Planbureau, worden deze veranderingen op een rijtje gezet en geanalyseerd.[162] Niet alleen de veranderingen zelf worden onder de loep genomen, maar ook de effecten van die veranderingen op schoolloopbaan, schoolbeleving en tijdsbesteding van leerlingen. In dit hoofdstuk zal van deze informatie dankbaar gebruik worden gemaakt. De invoering

---

[160] Zie § 2.4.6

[161] o.a. L. Bruning, L. Meijs en J.G.F. Veldhuis, eds., *Bruggen tussen natuur en maatschappij. Ontwerpadvies profielcommissie Natuur en Techniek / Natuur en Gezondheid; profielcommissie Economie en Maatschappij / Cultuur en Maatschappij* (Den Haag: Profielcommissies, 2006) 25.

[162] H. M. Bronneman Helmers, L. J. Herweijer en H. M. G. Vogels, *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig* (Den Haag: SCP Sociaal en Cultureel Planbureau, 2002).

van CKV maakt weliswaar slechts een klein onderdeel uit van deze grootschalige hervormingsoperatie, maar kan niettemin als exemplarisch voor de onderwijsfilosofie van de hele onderneming gezien worden.

3.2.1 De invoering van de basisvorming

Voor bijna alle scholieren geldt tegenwoordig dat het voortgezet onderwijs niet meer is dan een tussenfase op weg naar een vervolgopleiding. Dat kan een beroepsopleiding zijn op middelbaar of hoger niveau of een opleiding in het wetenschappelijk onderwijs. In nauwe samenhang hiermee strijden bij de inrichting van het voortgezet onderwijs twee principes om de voorrang. Aan de ene kant is dat het gelijkheidsprincipe, dat wil zeggen het streven naar een zo hoog mogelijk niveau voor zo veel mogelijk kinderen. Aan de andere kant is er het kwaliteitsprincipe, waarbij in een zo vroeg mogelijk stadium wordt geselecteerd en de leerlingen in diverse schooltypes worden ingedeeld.[163] De verschillende onderwijsstelsels in Europa zijn deels volgens deze twee principes te categoriseren. Aan de ene kant van het spectrum zien we de systemen waarin gelijke kansen voorop staan. Dit systeem vinden we bijvoorbeeld terug in de Scandinavische landen; het hangt nauw samen met de inrichting van de verzorgingsstaat in die landen, met sociale voorzieningen van hoog niveau en veel aandacht voor sociale gelijkheid. Aan de andere kant van het spectrum vinden we de meer liberale onderwijssystemen waarin marktwerking een belangrijke rol speelt. Dergelijke onderwijssystemen zijn meestal selectief en sterk prestatiegericht. Het Engelse onderwijssysteem behoort deels tot het liberale type.[164]

Het Nederlandse onderwijsstelsel heeft een enigszins hybride karakter. Enerzijds hebben scholen traditioneel een grote mate van vrijheid, anderzijds is er veel aandacht voor gelijke kansen en doorstroommogelijkheden. Dit kan deels verklaard worden doordat bij onderwijsvernieuwingen veelal naar buitenlandse voorbeelden werd en wordt gekeken. Zo is het idee van de middenschool ontleend aan het Zweedse onderwijssysteem.[165] Als de middenschool daadwerkelijk was ingevoerd, had het gehele Nederlandse onderwijssysteem veel trekken van dit sociaaldemocratische stelsel gekregen. Het basisonderwijs is immers al sterk leerling-gericht met de nadruk op gelijke kansen tot ontplooiing

[163] Bronneman Helmers, Herweijer en Vogels, *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig* 17.
[164] Bronneman Helmers, Herweijer en Vogels, *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig* 24-25.
[165] Bronneman Helmers, Herweijer en Vogels, *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig* 25.

van het individu, terwijl het middelbaar onderwijs in Nederland vooral een selectieve functie heeft. Het bepaalt de mogelijkheden van doorstroming naar een vervolgopleiding in het hoger onderwijs en daarmee ook de beroepsmogelijkheden en het carrièreperspectief. De middenschool was erop gericht dit moment van selectie verder uit te stellen.

De basisvorming kan als een afgezwakte variant van dit systeem worden gezien. Zij moest tegenwicht bieden tegen een te vroegtijdige selectie door in alle schooltypes eenzelfde onderwijsinhoud aan te bieden, die vastgelegd was in uniforme kerndoelen. In de praktijk werd de inhoud van de basisvorming in de verschillende schooltypes echter anders ingevuld, afhankelijk van de capaciteiten van de leerlingen en de eisen die in het vervolg van de opleiding werden gesteld. Zo is de basisvorming in feite een eerste stap op weg naar het eindexamen geworden. Tussen havo en vwo kan in de eerste twee jaar nog wel gewisseld worden, maar wie eenmaal in het vmbo is beland, kan pas veel later, na voltooiing van een mbo-opleiding, op hetzelfde niveau terugkeren als de leerlingen die met havo of vwo zijn begonnen.[166] De plaatsing in een specifiek schooltype bepaalt dus reeds op jonge leeftijd de leerweg. Hoewel het basisonderwijs geen eindexamen en zelfs geen eenduidige eindtermen kent, is het advies op basis van de Cito-eindtoets in de praktijk allesbepalend voor de indeling in de verschillende schooltypes en met name voor de tweedeling tussen havo/vwo enerzijds en vmbo anderzijds. Dit heeft niet alleen gevolgen voor de basisvorming, maar ook voor het basisonderwijs zelf. Vanwege de grote beperkingen voor het verdere loopbaanperspectief is het ouders er veel aan gelegen om hun kinderen buiten het vmbo te houden, zodat de Cito-eindtoets in veel gevallen toch als een soort eindexamen wordt gezien en zijn schaduw reeds lang voor het einde van de schooltijd vooruit werpt.[167]

De basisvorming, zoals die in 1993 werd ingevoerd, bestond uit vijftien vakken, waaronder twee kunstvakken: één beeldend vak en één uit het

[166] Vroeger kwam het stapelen van opleidingen in het voortgezet onderwijs veelvuldig voor. Leerlingen stroomden van mavo door naar havo en van daar zelfs naar het vwo. Stapeling van opleidingen verloopt nu vooral via de weg van het beroepsonderwijs (van mbo naar hbo en van daaruit eventueel naar het wetenschappelijk onderwijs). Doorstromen van vmbo naar havo is in principe nog wel mogelijk, maar scholen stellen vaak aanvullende eisen.

[167] De zwaarwegende rol van de Cito-toets in de schoolkeuze staat al langere tijd ter discussie. De Onderwijsraad adviseerde in 2007 om het eindrapport van de basisschool meer gewicht te geven. De PO-Raad heeft eind 2008 een voorstel gelanceerd om de Cito-eindtoets pas aan het einde van het schooljaar te laten afnemen. Zie hiervoor o.a. : Onderwijsraad, *Stand van educatief Nederland 2009* (Den Haag: Onderwijsraad, 2009) 39.

rijtje muziek, dans, drama. In de praktijk werden de traditionele expressievakken tekenen, muziek en handenarbeid het meest aangeboden. Voor elk vak werden kerndoelen geformuleerd, voor het eerst dus ook voor drama en dans. Dit resulteerde in een totaal van 300 kerndoelen, een gemiddelde van maar liefst 20 kerndoelen per vak.

De basisvorming werd in 1999 door de Inspectie van het Onderwijs geëvalueerd. Het wekt geen verbazing dat de belangrijkste conclusie was dat het programma met 300 kerndoelen te overladen en versnipperd was. Op advies van de Onderwijsraad werd daarom een aantal tijdelijke maatregelen afgekondigd om die problemen het hoofd te bieden. In 2002 werd bovendien de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming in het leven geroepen om meer permanente oplossingen te vinden. Op advies van deze Taakgroep is in het schooljaar 2006/2007 de basisvorming vervangen door de 'nieuwe onderbouw'. In plaats van een uniform programma met 15 vakken, die voor alle leerlingen verplicht zijn, heeft het ministerie een richtinggevende set kerndoelen opgesteld. De kerndoelen zijn in aantal sterk verminderd, globaler geformuleerd, en samengebracht in zeven leergebieden, waar kunst en cultuur er één van is. Scholen mogen zelf bepalen of ze de kerndoelen middels de traditionele vakken bewerkstelligen, of op een andere manier. In de praktijk is op de meeste scholen de vakkenstructuur tot nu toe gehandhaafd.[168]

3.2.2 De Tweede Fase

Was de basisvorming erop gericht alle leerlingen in het voortgezet onderwijs eenzelfde basiskennis en culturele bagage mee te geven, de Tweede Fase van havo en vwo moest juist een betere aansluiting met de vervolgopleidingen in het hoger onderwijs bewerkstelligen. De basisvorming kon in eerste opzet dus eerder als een verlengstuk van het basisonderwijs worden gezien en als een exponent van het gelijkheidsprincipe, terwijl de Tweede Fase nadrukkelijk voorbereidde op het hoger onderwijs en daarbij het kwaliteitsprincipe voorop stelde.

In plaats van een vrij vakkenpakket moest er in de Tweede Fase gekozen worden uit vier profielen: natuur en techniek, natuur en gezondheid, economie en maatschappij, en cultuur en maatschappij. Er was een *gemeenschappelijk deel* dat voor alle leerlingen verplicht was met vakken als Nederlands, Engels, maatschappijleer en lichamelijke opvoeding. Ook

[168] Bruning, Meijs en Veldhuis, eds., *Bruggen tussen natuur en maatschappij* 125-126.

de nieuwe vakken algemene natuurwetenschappen (ANW) en culturele en kunstzinnige vorming 1 (CKV1) maakten hier deel van uit. Daarnaast was er een *profieldeel* met voor dat profiel specifieke vakken. Voor het profiel Cultuur en Maatschappij in het vwo waren dat bijvoorbeeld twee moderne vreemde talen[169], geschiedenis, wiskunde A1 en Culturele en Kunstzinnige Vorming 2 en 3. Ten slotte was er een *vrij deel* waarin de leerling eigen keuzes kon maken. Het vrije deel bestond dan weer uit twee onderdelen. In de eerste plaats was er een 'verplicht' vrij deel, waarin gekozen kan worden uit vakken met een landelijk examenprogramma. Zo kon een leerling met een profiel Natuur en Techniek toch een kunstvak (CKV 2 of CKV3) in het examenprogramma opnemen. In de tweede plaats was er een geheel vrij deel. Daarin kon een school onderdelen aanbieden om zich van andere scholen te onderscheiden, bijvoorbeeld op het gebied van godsdienst, kunst, didactische vernieuwing of maatschappelijke oriëntatie.

De bezwaren die voor de basisvorming golden, namelijk dat het programma te overladen en versnipperd was, golden nog sterker voor de Tweede Fase. Een leerling in het vwo had, afhankelijk van zijn profiel, soms meer dan vijftien verschillende vakken in zijn pakket. Alleen het gemeenschappelijke deel bestond voor havo al uit zeven en voor vwo zelfs uit negen vakken. Weliswaar gold voor een deel van die vakken, waaronder CKV1, dat er geen centraal schriftelijk eindexamen was en dat het vak slechts 'naar behoren' moest worden afgerond, toch werd al snel duidelijk dat de Tweede Fase in de meeste gevallen een zeer hoge studielast voor de leerlingen betekende. Daarnaast leidde het tot een grotere werkdruk voor docenten en tot problemen in de schoolorganisatie.[170]

Al snel vonden docenten en leerlingen elkaar in een krachtig protest tegen de hoge studiebelasting van de Tweede Fase. Dit leidde in het najaar van 1999 zelfs tot een scholierenstaking. Ook het vak CKV1 kwam daarbij onder vuur te liggen, wat resulteerde in het besluit van de minister om scholen meer vrijheid te geven, waaronder de mogelijkheid om het aantal culturele activiteiten te verlagen. De geconstateerde problemen hebben inmiddels tot meer structurele aanpassingen geleid, zodat in 2007 de *vernieuwde tweede fase* van start is gegaan. De basis daarvoor werd gelegd in het rapport *Ruimte laten en keuzes bieden in de tweede fase van havo en vwo,* dat in 2004 door de toenmalige minister van

[169] In plaats van twee moderne vreemde talen, kon ook voor één taal en filosofie gekozen worden.
[170] Bronneman Helmers, Herweijer en Vogels, *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig* 56.

onderwijs Van der Hoeven aan de kamer werd aangeboden. In de vernieuwde tweede fase is het principe van kleine deelvakken, dat in de eerste opzet veelvuldig was toegepast, verlaten. Zo werd er in het gemeenschappelijk deel van het vwo zowel Duits1 als Frans1 aangeboden. In het nieuwe programma kiest de leerling in plaats daarvan naast Engels een tweede vreemde taal. Het totaal aantal vakken in het gemeenschappelijk deel is aldus teruggebracht van zeven naar vijf voor havo en van negen naar zeven voor vwo. Opvallend is dat in deze operatie de nieuwe en relatief kleine vakken Culturele en Kunstzinnige Vorming en Algemene Natuurwetenschappen behouden zijn gebleven.[171]

Naast een vermindering van het aantal vakken wordt in de vernieuwde tweede fase aan leerlingen en scholen meer keuzemogelijkheden geboden. Het profieldeel is daartoe opgedeeld in verplichte profielvakken en profielkeuzevakken. Voor het profiel Cultuur en Maatschappij bijvoorbeeld zijn de vakken Wiskunde C[172] en Geschiedenis verplicht. Daarnaast kiest de leerling één maatschappijvak uit het rijtje aardrijkskunde, economie en maatschappijwetenschappen, en één cultuurvak uit het rijtje filosofie, kunstvak of moderne vreemde taal.[173] Het vrije deel met een examenvak naar keuze en een geheel vrij deel is min of meer hetzelfde gebleven. In tabellen 3-1 t/m 3-5 zijn de vakkenpakketten van de Tweede Fase en de vernieuwde tweede fase schematisch weergegeven.

[171] In het havo is ANW wel komen te vervallen

[172] Wiskunde C is een nieuw soort wiskunde, speciaal bedoeld voor leerlingen met een C & M profiel.

[173] Scholen zijn overigens niet verplicht om al deze vakken ook daadwerkelijk aan te bieden.

HAVO gemeenschappelijk deel oud	**HAVO gemeenschappelijk deel nieuw**	**VWO gemeenschappelijk deel oud**	**VWO gemeenschappelijk deel nieuw**
Nederlands Engels Moderne vreemde taal 1 Maatschappijleer Lichamelijke opvoeding 1 ANW CKV1	Nederlands Engels Maatschappijleer Lichamelijke opvoeding CKV	Nederlands Engels Frans 1 Duits 1 Geschiedenis Maatschappijleer Lichamelijke opvoeding 1 ANW CKV1	Nederlands Engels Moderne vreemde taal Maatschappijleer Lichamelijke opvoeding ANW CKV

Tabel 3-1: Tweede Fase gemeenschappelijk deel oud / nieuw

	HAVO profieldeel N & T oud	**HAVO profieldeel N & T nieuw**	**VWO profieldeel N & T oud**	**VWO profieldeel N & T nieuw**
verplicht	natuurkunde 1,2 scheikunde wiskunde B 1,2	natuurkunde scheikunde wiskunde B	natuurkunde 1,2 scheikunde 1,2 wiskunde B 1,2	natuurkunde scheikunde wiskunde B
keuze 1 uit 4		NLT[174] wiskunde D informatica biologie		NLT wiskunde D informatica biologie

Tabel 3-2: Tweede Fase profiel Natuur & Techniek oud / nieuw

[174] NLT staat voor het nieuwe bètavak Natuur, Leven en Technologie

	HAVO profieldeel N & G oud	**HAVO profieldeel N & G nieuw**	**VWO profieldeel N & G oud**	**VWO profieldeel N & G nieuw**
verplicht	biologie natuurkunde 1 scheikunde wiskunde B 1	biologie scheikunde wiskunde A	biologie 1,2 natuurkunde 1 scheikunde 1 wiskunde B 1	biologie scheikunde wiskunde A
keuze 1 uit 3		NLT aardrijkskunde natuurkunde		NLT aardrijkskunde natuurkunde

Tabel 3-3: Tweede Fase profiel Natuur & Gezondheid oud / nieuw

	HAVO profieldeel E & M oud	**HAVO profieldeel E & M nieuw**	**VWO profieldeel E & M oud**	**VWO profieldeel E & M nieuw**
verplicht	economie 1,2 wiskunde A 1,2 aardrijkskunde geschiedenis	economie wiskunde A geschiedenis	economie 1,2 wiskunde A 1,2 aardrijkskunde geschiedenis	economie wiskunde A geschiedenis
keuze 1 uit 4		M&O[175] aardrijkskunde maatschappij-wetenschappen moderne vreemde taal		M&O aardrijkskunde maatschappij-wetenschappen moderne vreemde taal

Tabel 3-4: Tweede Fase profiel Economie & Maatschappij oud / nieuw

[175] M & O staat voor Management & Organisatie

	HAVO profieldeel C & M oud	**HAVO profieldeel C & M nieuw**	**VWO profieldeel C & M oud**	**VWO profieldeel C & M nieuw**
verplicht	moderne vreemde taal geschiedenis wiskunde A 1 CKV 2,3 economie 1	geschiedenis moderne vreemde taal	moderne vreemde taal geschiedenis wiskunde A 1 CKV 2,3 taal of filosofie	geschiedenis wiskunde C
keuze 2 uit 6		aardrijkskunde maatschappij-wetenschappen economie		aardrijkskunde maatschappij-wetenschappen economie
		kunstvak filosofie moderne vreemde taal		kunstvak filosofie moderne vreemde taal

Tabel 3-5: Tweede Fase profiel Cultuur & Maatschappij oud / nieuw

Naast de keuze voor vier verschillende profielen met de bijbehorende vakkenpakketten, zoals hierboven beschreven, was de invoering van de Tweede Fase ook nauw verbonden met de introductie van een nieuw didactisch concept, het *studiehuis*. In dit concept staat actief en zelfstandig leren centraal, waarbij de leerlingen meer verantwoordelijkheid dragen voor de invulling van hun eigen leerproces. Het studiehuisconcept betekende een grote verandering in de heersende onderwijspraktijk, die sinds de negentiende eeuw het onderwijs had beheerst en waarbij de door de docent aangeleerde kennis en vaardigheden centraal stonden. Hoewel de reformpedagogiek zich al in het begin van de twintigste eeuw had verzet tegen de onderwijspraktijk van de 'zitluisterschool' en zich sterk maakte voor een meer leerling-gerichte benadering, werd die didactische invulling slechts in een minderheid van de Nederlandse scholen toegepast. In het basisonderwijs vond en vindt de leerling-gerichte benadering ook buiten de traditionele vernieuwingsscholen zoals Montessori, Dalton en Jenaplan, steeds meer aanhang. Maar in het voortgezet onderwijs was de leerstofgerichte aanpak op het moment dat de Tweede Fase werd ingevoerd, nog steeds dominant.[176] Het studiehuis met zijn nadruk op zelfstandig leren, eigen verantwoordelijkheid, vaardigheden en com-

[176] Bronneman Helmers, Herweijer en Vogels, *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig* 57.

petenties betekende dan ook een radicale breuk met de bestaande onderwijspraktijk in het voortgezet onderwijs.

Hoewel het studiehuis niet als een dwingend format aan het middelbaar onderwijs werd opgelegd, vormde het wel een van de belangrijke bouwstenen van de Tweede Fase. Het nieuwe kunstvak CKV1 bijvoorbeeld is helemaal volgens het studiehuisconcept opgezet. Om scholen en leerlingen meer vrijheid te bieden en meer keuze in werkvormen mogelijk te maken, werd de zwaarte van de vakken berekend in termen van *studielasturen*, dat wil zeggen de tijd die een gemiddelde leerling nodig heeft om zich de voorgeschreven leerstof eigen te maken en aan de eindtermen van het vak te voldoen.[177] Al deze vernieuwingen zorgden, samen met de nieuwe profielstructuur, voor nogal wat problemen bij de invoering van de Tweede Fase. Daarbij kwamen voor- en tegenstanders van *het nieuwe leren* steeds vaker tegenover elkaar te staan, zodat zo langzamerhand van een richtingenstrijd in het onderwijs gesproken kan worden. In het rapport *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig* uit 2002 wordt daar al melding van gemaakt.

> "Het was de afgelopen jaren moeilijk een zakelijke discussie te voeren over de wenselijkheid van de nieuwe didactische aanpak. Beide stromingen verketteren elkaar met karikaturale voorstellingen van elkaars standpunten. Sceptici en tegenstanders van de nieuwe aanpak wordt verweten met de rug naar de toekomst te staan." [178]

Dat het voortgezet onderwijs eind jaren negentig toe was aan een programmatische en onderwijskundige verandering, leidt geen twijfel. Niet alleen vanuit het hoger onderwijs waren veel klachten dat studenten niet in staat waren zelfstandig te leren, ook het bedrijfsleven vroeg om flexibele werknemers die in staat waren de snel verouderende kennis zelf te vernieuwen.[179] Door de zich razendsnel ontwikkelende informatie- en communicatietechnologie werd kennis ook steeds toegankelijker. Het was belangrijk dat leerlingen niet alleen in staat waren kennis te reproduceren, maar ook zelfstandig kennis konden verwerven en toepassen. Dat betekende niet alleen dat leerlingen geleerd moest worden om te gaan met de mogelijkheden die computers en internet hen boden, de school moest daartoe ook fysiek anders ingericht worden. Veel scholen hebben het studiehuis dan ook vooral opgevat als een anders ingerichte

---

[177] Bruning, Meijs en Veldhuis, eds., *Bruggen tussen natuur en maatschappij* 136.
[178] Bronneman Helmers, Herweijer en Vogels, *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig* 61.
[179] Bronneman Helmers, Herweijer en Vogels, *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig* 55, 58.

leeromgeving met computerlokalen en meer mogelijkheden voor leerlingen om zelfstandig te werken. Andere scholen zijn een stap verder gegaan en hebben het concept ook een didactische invulling gegeven.[180]

Al met al weerspiegelen de Tweede Fase en het studiehuis als haar didactisch concept het hybride karakter van het Nederlandse onderwijs. Aan de ene kant wordt de nadruk gelegd op studievaardigheden en zelfstandig leren, aan de andere kant is de Tweede Fase toch ook nog sterk leerstofgericht, met name in de eisen die door het centrale eindexamen worden gesteld. Hoewel de Tweede Fase dus vooral bedoeld was om de leerlingen beter op het vervolgonderwijs voor te bereiden, blijft zowel in het didactische concept als in de programmatische invulling de spanning tussen algemene vorming en voorbereiding op het vervolgonderwijs voelbaar.

3.2.3 Het vmbo

Omdat het lager beroepsonderwijs (lbo) niet langer voldoende was als voorbereiding op de arbeidsmarkt, werd in 1992 het lager beroepsonderwijs omgedoopt tot voorbereidend beroepsonderwijs (vbo). Daarbij werd er van uit gegaan dat leerlingen die deze schoolsoort hadden doorlopen, eerst verder zouden studeren in, bijvoorbeeld, het middelbaar beroepsonderwijs, alvorens de arbeidsmarkt te betreden. Het vbo kon echter het imago van restonderwijs niet van zich afschudden en bleef zodoende het stiefkindje van het Nederlandse voortgezet onderwijs.[181] De samenvoeging in 1999 van vbo en mavo tot vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) beoogde dit imago van restonderwijs te verbeteren, maar het effect is eerder tegengesteld: het imago van de voormalige mavo heeft als theoretische leerweg van het vmbo juist onder de samenvoeging te lijden gehad. In plaats van de stigmatisering van vboleerlingen als de verschoppelingen van het Nederlandse onderwijs, is er nu veeleer sprake van een tweedeling in het Nederlandse voortgezet onderwijs met havo/vwo aan de ene kant en vmbo aan de andere kant.

Binnen het vmbo zijn vier leerwegen te onderscheiden. In de eerste plaats zijn de basisberoepsgerichte leerweg en de kaderberoepsgerichte leerweg in de plaats gekomen van de voormalige vbo-opleidingen op ver-

[180] Bruning, Meijs en Veldhuis, eds., *Bruggen tussen natuur en maatschappij* 137.
[181] Bronneman Helmers, Herweijer en Vogels, *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig* 48-49.

schillende niveaus. In de tweede plaats is de voormalige mavo omgedoopt tot vmbo theoretische leerweg. Ten slotte is er nog een gemengde leerweg, die een soort tussenpositie inneemt. Naast de opdeling in vier leerwegen kent het vmbo vier sectoren, waar de beroepsopleiding zich op richt: techniek, zorg en welzijn, economie, landbouw. De vakkenpakketten in de bovenbouw kennen, net als in het havo en vwo, een gemeenschappelijk deel (waarin ook de kunstvakken zijn opgenomen), een sectorspecifiek deel, en een vrij deel. Leerlingen uit de beroepsgerichte leerwegen kiezen in het vrije deel ook beroepsgerichte vakken, die gekoppeld zijn aan de gekozen sector. In de gemengde leerweg is dit één beroepsgericht en één algemeen vak, en in de theoretische leerweg gaat het om twee algemene vakken.

Net als havo en vwo kent het vmbo ook een basisvorming (onderbouw) en een bovenbouw. Waar in havo en vwo de basisvorming echter drie jaar duurt, dient de vmbo-leerling deze in twee jaar af te ronden. We hebben dus te maken met de paradoxale situatie dat de toch minder makkelijk lerende vmbo-leerling voor dezelfde stof als zijn meer ontwikkelde leeftijdgenoten uit havo en vwo een jaar minder studietijd krijgt. De reden hiervoor is ongetwijfeld dat het vmbo in totaal slechts vier jaar duurt en leerlingen zich na twee jaar al op het examen moeten gaan voorbereiden. Het oorspronkelijke idee dat in de basisvorming van alle schooltypes eenzelfde onderwijsinhoud gerealiseerd kan worden, moet daarmee echter als een illusie worden afgedaan.

Eenzelfde soort paradox bestaat ook voor de omvang van het vak CKV. Een vwo-leerling krijgt 160 studielasturen voor CKV[182], een havo-leerling 120 en een vmbo-leerling slechts 40. Toch is een van de belangrijkste (hoewel impliciete) doelstellingen van CKV om de cultuurdeelname van de leerlingen op latere leeftijd te vergroten. Aangezien het milieu van afkomst en het bereikte onderwijsniveau de belangrijkste indicatoren zijn voor latere cultuurdeelname[183], zou dan eigenlijk de omgekeerde weg bewandeld moeten worden. De reeds bestaande ongelijkheid zou immers vooral bestreden kunnen worden door vmbo-leerlingen méér uren aan CKV te laten besteden dan hun leeftijdgenoten uit havo en vwo. Ook hier is ongetwijfeld de totale studieduur van vier jaar de belangrijkste belemmering om het gelijkheidsprincipe in de onderwijsinhoud tot uitdrukking te laten komen. Daarmee lijkt de pragmatische invulling van

[182] Tot de invoering van de vernieuwde tweede fase in 2007 was voor CKV in het vwo zelfs 200 u. beschikbaar.
[183] o.a. Nagel, *Cultuurdeelname in de levensloop*.

CKV in de onderwijsprogramma's van de verschillende schooltypen uit de pas te lopen met de maatschappelijke doelstellingen die aan het vak verbonden worden. Die onderwijsprogramma's zijn heel wat minder coherent dan ze op het eerste gezicht misschien wel lijken. Bij de samenstelling ervan moet cultuureducatie zijn positie verdedigen ten opzichte van andere maatschappelijke eisen die aan het onderwijs worden gesteld, zoals geletterdheid, rekenvaardigheid, kennis van de geschiedenis, burgerschap, gezondheid. De nogal eenzijdige gerichtheid op het bevorderen van latere cultuurdeelname geeft de kunstvakken in deze concurrentiestrijd eigenlijk te weinig argumenten om hun positie verder te versterken.

3.2.4 Schaalvergroting

In de jaren negentig vond een grote fusiegolf in het middelbaar onderwijs plaats.[184] Vooral categorale mavo- en vbo-scholen gingen op in bredere scholengemeenschappen. De belangrijkste aanleiding was de invoering van de basisvorming, die immers eenzelfde onderwijsaanbod voor alle schooltypen moest bewerkstelligen. De overheid stimuleerde het fusieproces door bekostigingsvoordelen en meer beleidsruimte in het vooruitzicht te stellen. Zo ontstonden in de jaren negentig brede scholengemeenschappen met zowel vbo als mavo/havo/vwo. In veel gevallen bleven afzonderlijke schoolvestigingen echter wel gehandhaafd, waardoor de directe leeromgeving van de leerlingen minder massaal was dan de omvang van de hele scholengemeenschap doet vermoeden. Tegelijkertijd vormde dit een belemmering voor de verdere integratie van vmbo, havo en vwo. In veel gevallen worden vmbo-opleidingen nog steeds aangeboden in aparte vestigingen. Alleen vmbo-t, de voormalige mavo, vinden we vaker in combinatie met havo en vwo. Vestigingen met een breed aanbod ontstonden vooral buiten de grotere steden, waar weinig concurrentie van andere scholen te duchten was:

> "De toegenomen marktwerking in het onderwijs belemmert de verdere integratie van vbo- en mavo-opleidingen in bredere vestigingen. In de concurrentieslag om de havo- en vwo-leerling zullen scholengemeenschappen de aandrang voelen de vbo- en, in mindere mate, ook de mavo-opleidingen in aparte vestigingen te houden. Deze situatie doet zich overigens vooral in de grote steden voor, waar het vbo voor een groot deel bevolkt wordt door

[184] Bronneman Helmers, Herweijer en Vogels, *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig* 85-87.

> allochtone leerlingen en waar er voor ouders bovendien een alternatief is in de vorm van smalle havo/vwo-scholen en categorale gymnasia."[185]

De bedoeling van de overheid was dat door de fusies brede brugklassen gevormd konden worden met een uniform onderwijsaanbod en differentiatie op het niveau van de individuele leerling. Dat is slechts ten dele gelukt. Weliswaar kwamen leerlingen steeds minder vaak in categorale brugklassen terecht, maar tegelijkertijd nam het aantal brede, drie of meer schoolsoorten omvattende brugklassen af. De vorming van grotere scholengemeenschappen bood immers de mogelijkheid om meerdere brugklassen van verschillend niveau samen te stellen. Daarmee is de twee schoolsoorten omvattende brugklas dominant geworden.[186]

3.3 CKV

Ondanks de invoering van de eindexamenmogelijkheid voor drama en dans hebben de theatrale podiumkunsten in het voortgezet onderwijs nog steeds te maken met een achterstandssituatie. Door de langere traditie van de bestaande expressievakken en het voldongen feit van het reeds aanwezige lerarenkorps werden vooral beeldende vorming en muziek als varianten van CKV 3 aangeboden. Bovendien konden scholen ervoor kiezen om in plaats van CKV 2, 3 (een van) de oude stijl kunstvakken[187] als keuzevak in het profiel C & M aan te blijven bieden. Zelfs in de vernieuwde tweede fase is in deze volgens velen onwenselijke situatie geen verandering gekomen. Aangezien drama en dans niet als oude stijl kunstvak bestonden, bleef in de Tweede Fase de emancipatie van drama en dans daarom vooral een papieren kwestie. Uit een recente peiling naar de stand van zaken op het gebied van cultuureducatie in het voortgezet onderwijs blijkt dat drama op slechts 10 procent van de vmbo-scholen en 12 procent van de havo/vwo-scholen als eindexamenvak wordt aangeboden. Voor dans zijn deze percentages nog lager, respectievelijk 8 en 3 procent.[188] Aangezien in de vernieuwde tweede fase een kunstvak in geen enkel profiel meer verplicht is, betekent dit in de praktijk dat slechts een fractie van de middelbare scholieren dans of drama in het eindexamen-

---

[185] Bronneman Helmers, Herweijer en Vogels, *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig* 86.
[186] Bronneman Helmers, Herweijer en Vogels, *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig* 128.
[187] De oude stijl kunstvakken waren de tehatex vakken (tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen) en muziek
[188] Claudy Oomen, Afke Donker, Michiel van der Grinten en Folkert Haanstra, *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Meting 2008* (Utrecht: Oberon, 2008) 19-20.

pakket heeft opgenomen. Het is dan ook vooral in het kader van het vak CKV1, dat in de vernieuwde tweede fase kortweg CKV heet, dat leerlingen met de theatrale podiumkunsten in aanraking komen. Binnen CKV heeft theater als kunstdiscipline immers wel een vooraanstaande positie verworven. En het omgekeerde is evenzeer het geval: CKV is in de theaterwereld zelf een prominente rol gaan spelen. Wie de positie van theater in het huidige voortgezet onderwijs wil bestuderen, zal zijn vizier dus vooralsnog op CKV moeten richten.

In het kader van het beleid om cultuurspreiding en cultuurparticipatie te bevorderen heeft de overheid in het verleden op verschillende manieren getracht de schoolgaande jeugd met kunst en cultuur in aanraking te brengen. Voor theater en muziek organiseerden het WIKOR en Het Schoolconcert in de jaren vijftig reeds uitvoeringen voor scholieren en bemiddelden tussen het onderwijs en culturele organisaties. In de SeCu-projecten in de jaren tachtig stond de samenwerking tussen het onderwijs en culturele instellingen centraal.[189] De culturele activiteiten waren echter afhankelijk van het enthousiasme en de inzet van gedreven docenten, die zelden of nooit voor deze werkzaamheden beloond werden. Het feit dat onderwijs en cultuur in verschillende ministeries waren ondergebracht, vormde zonder twijfel een belemmering om dit soort initiatieven in het onderwijsprogramma te verankeren. Aan deze situatie kwam in 1994 een einde toen onderwijs en cultuur voor het eerst sinds de jaren vijftig weer in één ministerie werden samengebracht. Naast het project *Cultuur en School* kan de invoering van het interdisciplinaire schoolvak CKV1 in de Tweede Fase met zijn nadruk op culturele activiteiten als een van de belangrijkste successen van de meer duurzame samenwerking tussen cultuur en onderwijs worden gezien.

CKV1 ademde in alles de geest van het studiehuis. Omdat het een nieuw vak was, bestond de mogelijkheid om het helemaal naar dit nieuwe didactische concept in te richten. In de opzet van het vak stonden dan ook de kernbegrippen van het studiehuis - zelfstandig leren, eigen verantwoordelijkheid en ontwikkeling van vaardigheden - centraal. Van de vier deelgebieden van CKV1 - culturele activiteiten, praktische activiteiten, kennis en reflectie – lag de nadruk op het zelfstandig kiezen en beleven van culturele activiteiten en de reflectie daarop. De voornaamste doelstelling van het vak was “dat leerlingen een gemotiveerde keuze leren maken voor betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur”.[190]

[189] Zie hoofdstuk 2.4
[190] Ganzeboom, Haanstra, Damen en Nagel, *Eindrapportage CKV1-Volgproject* 9.

Cijfers werden dan ook niet gegeven. Het vak moest worden afgesloten met een schoolexamen, bestaande uit het zogenaamde *kunstdossier* waarin onder meer de verslagen van de culturele activiteiten waren opgenomen.[191] Hoewel de Tweede Fase dus vooral bedoeld was om de leerlingen beter op het vervolgonderwijs voor te bereiden, zien we dat in het gemeenschappelijke deel van de vier profielen toch ook vakken een plaats hebben gekregen, die meer algemeen vormend van aard zijn. Juist vanwege het feit dat er geen centraal schriftelijk eindexamen voor deze vakken bestond en er in het geval van CKV1 ook geen cijfer werd gegeven, waren deze vakken in de concurrentieslag met de meer leerstofgerichte onderdelen van het curriculum echter bij voorbaat in het nadeel.

Voor CKV1 in het havo werden 120 studielasturen gereserveerd, voor vwo waren dat er 200. In de beschikbare tijd moesten minimaal zes, respectievelijk tien culturele activiteiten worden ondernomen. Nadat bij eerdere verlichtingsmaatregelen scholen al de mogelijkheid was geboden het aantal culturele activiteiten voor het vwo te verlagen naar acht, werd dit uiteindelijk ook het verplichte aantal in de vernieuwde tweede fase. Het aantal studielasturen in het vwo werd bovendien verlaagd naar 160. Voor havo bleef het aantal studielasturen en het aantal culturele activiteiten gelijk. Als tegemoetkoming in de kosten voor de culturele activiteiten krijgen leerlingen een gratis Cultureel Jongeren Paspoort en bovendien € 22,70 (oorspronkelijk fl. 50,-) aan cultuurbonnen (vouchers), die bij deelnemende culturele instellingen kunnen worden ingewisseld. CJP (Cultureel Jongeren Paspoort) is de uitvoeringsinstantie voor de distributie en inname van de CKV-bonnen. In het schooljaar 2008-2009 zijn de papieren vouchers vervangen door een digitale Cultuurkaart.[192]

3.3.1 De vier domeinen van CKV

Zoals gezegd is het vak CKV opgedeeld in vier deelgebieden, ook wel domeinen genaamd:

A. Culturele activiteiten
B. Kennis van kunst en cultuur
C. Praktische activiteiten
D. Reflectie en kunstdossier

[191] Ganzeboom, Haanstra, Damen en Nagel, *Eindrapportage CKV1-Volgproject* 10.
[192] Zie § 3.4.3

De *culturele activiteiten* (domein A) vormen de kern van CKV. Onder culturele activiteiten worden onder andere voorstellingen, concerten, filmvertoningen en exposities verstaan, maar ook het lezen van boeken uit de wereldliteratuur.[193] Idealiter zijn de culturele activiteiten verspreid over de verschillende kunstdisciplines. Ze moeten bovendien "van algemeen erkende kwaliteit" zijn. Wat daar precies onder moet worden verstaan is echter onduidelijk. In de eindtermen van de vernieuwde tweede fase is de betreffende passage dan ook geschrapt. Volgens de Handreiking die door de SLO is opgesteld, is het begrip kwaliteit moeilijk te objectiveren en daarom wordt het oordeel aan de docent overgelaten. [194] In de dagelijkse lespraktijk is het zowel voor de leerling als voor de docent echter moeilijk om met deze kwalificatie om te gaan, terwijl het bij de keuze van de culturele activiteiten ook niet mogelijk is het vraagstuk te vermijden. Daarom zal in hoofdstuk 5 juist op dit probleem uitgebreid worden ingegaan.

Idealiter maakt elke leerling een beredeneerde keuze uit het culturele aanbod en worden de culturele bezoeken individueel of in kleine groepjes ondernomen. Maar zeker buiten de Randstad is er niet overal voldoende aanbod, dat voor jongeren geschikt en aantrekkelijk is. Doordat scholen en individuele docenten bovendien een grote mate van vrijheid hebben bij de invulling van het vak, wordt het in de praktijk op zeer uiteenlopende wijze vorm gegeven. In de eindrapportage van het CKV1-volgproject uit 2003 wordt dit probleem al geconstateerd:

> "Organisatorisch is er enerzijds het ideaal van een meerjarig, grotendeels door de individuele leerling bepaald programma van culturele bezoeken, anderzijds is er de praktijk van een puur pragmatische invulling met overwegend groepsbezoeken, geconcentreerd in de tijd en zo nodig met behulp van video en cd in plaats van echte voorstellingen en optredens. Om het ideaal van CKV1 te benaderen zijn er voor een school veel logistieke en organisatorische problemen te overwinnen."[195]

---

[193] Aanvankelijk was het de bedoeling dat (wereld)literatuur een substantieel onderdeel van CKV1 uit zou gaan maken, maar in de uiteindelijke opzet van het vak is literatuur 'slechts' een van de kunstdisciplines naast theater, dans, muziek, film, beeldende kunst en architectuur.

[194] Gerrit Dinsbach, *Handreiking schoolexamen culturele en kunstzinnige vorming havo/vwo* (Enschede: SLO, 2007) 14.

[195] Ganzeboom, Haanstra, Damen en Nagel, *Eindrapportage CKV1-Volgproject* 8.

Ondanks deze keuzeproblemen is het bezoek aan theatervoorstellingen binnen CKV een van de meest populaire activiteiten.[196] Hoe valt dit succes te verklaren? In de eerste plaats vraagt het interdisciplinaire karakter van CKV in feite om culturele activiteiten, waarin verschillende disciplines vertegenwoordigd zijn. En het theater leent zich hier bij uitstek voor, omdat het van zichzelf al interdisciplinair is en veelal (literaire) tekst, beeldende vormgeving en muziek in zich verenigt. In de tweede plaats heeft het theater in Nederland door de inrichting van het theaterbestel met zijn historisch gegroeide nadruk op geografische spreiding en de reisverplichting van theatergezelschappen een naar internationale maatstaven fijn vertakt stelsel van theateraccommodaties. De Vereniging van Schouwburg- en Concertgebouw Directies (VSCD) telt 154 leden.[197] Dit zijn alle "professionele podia die de programmering van podiumkunsten als hoofddoel hebben." Dit aantal lijkt niet al te groot, als men het vergelijkt met bijvoorbeeld dat van ruim 400 bij de Nederlandse Museum Vereniging aangesloten musea. Maar die ongelijkheid is slechts schijn. Niet alleen beschikken de meeste van deze accommodaties over meerdere zalen, maar naast de officiële VSCD-podia zijn er nog ontelbaar veel locaties, waar wel theatervoorstellingen plaatsvinden, maar die geen lid zijn van de VSCD. In werkelijkheid is het aantal podia waar met enige regelmaat theatervoorstellingen plaatsvinden, dus vele malen groter. In een groot deel van deze zalen is bovendien een grote variatie aan voorstellingen te zien. Van publieksvriendelijk cabaret en musical tot 'high brow' dans, toneel en klassieke muziek.

Dat gevarieerde aanbod is een derde verklaring voor het succes van het theater binnen CKV. Door het bloeiende jeugdtheater in Nederland zijn de meeste leerlingen op de basisschool en in de basisvorming al eerder met het theater in aanraking geweest. De overstap naar het volwassenentheater wordt vergemakkelijkt door de educatieve diensten van theatergezelschappen die zich prominent manifesteren in het cultuureducatieve veld. Bovendien kunnen leerlingen zich herkennen in theaterpersoonlijkheden die ze van film of televisie kennen. Cabaretiers manifesteren zich het meest nadrukkelijk op televisie, maar ook toneelacteurs zijn vaak in Nederlandse televisieseries en films te bewonderen. Het theater biedt de mogelijkheid deze min of meer bekende Nederlanders in levenden lijve te bewonderen.

---

[196] Cijfers zijn gebaseerd op de CKV-bonbesteding in het schooljaar 2004-2005. De gegevens werden gepubliceerd door CJP in: Sintenie, *CKV-bonbesteding schooljaar 2004-2005*, 2-8.

[197] bron: www.vscd.nl 29 mei 2009

Nederland kent dus een groot aantal theateraccommodaties met een gevarieerd aanbod aan voorstellingen. Die variatie is overigens niet altijd een voordeel. Er valt veel te kiezen, maar het is voor leerling èn docent heel moeilijk om een gefundeerde keuze uit dat aanbod te maken. Alleen al om die keuze te kunnen maken is een zekere *kennis van kunst en cultuur* (domein B) bijgevolg noodzakelijk. Maar zeker op theatergebied, waar de meeste docenten op zijn best geïnteresseerde leken zijn[198], is het onderwijzen van die kennis met het beperkte aantal beschikbare uren geen sinecure. De beschikbare lesmethodes voor CKV bieden nauwelijks soelaas. Ze gaan wel in op geschiedenis, kenmerken en genres van theater, maar niet op het Nederlandse theaterlandschap met zijn uiteenlopende theatervormen, producenten en accommodaties. Kennis van kunst en cultuur komt in de methodes veelal aan bod door een aantal thema's te behandelen, waarin het interdisciplinaire en interculturele karakter van CKV1 tot zijn recht komt.[199] In de behandeling van die thema's moeten, volgens het ideaal van de bedenkers van CKV, niet alleen de verschillende kunstdisciplines, historische periodes en culturen aan bod komen, maar ook de manier waarop die interacteren (zie verder § 3.3.5).

Praktische activiteiten vormen het derde onderdeel van CKV (domein C). De praktische activiteiten zijn beperkt en staan doorgaans in dienst van de culturele activiteiten uit domein A. Het gaat er dus niet om de praktische vaardigheid in een kunstdiscipline te ontwikkelen maar om de culturele activiteiten door praktische activiteiten voor te bereiden of te verwerken. Theatergezelschappen bieden dikwijls spelworkshops aan, waarin als introductie op het voorstellingsbezoek door de leerlingen situaties of scènes uit de voorstelling worden gespeeld. Het spelplezier staat daarbij voorop, maar spelenderwijs worden de leerlingen ook voorbereid op de inhoud van de voorstelling.

Reflectie en kunstdossier vormen samen domein D. Dit is tevens het domein waarin CKV wordt getoetst voor het schoolexamen. Het is de bedoeling dat in dit domein de ervaringen en kennis uit de andere domeinen hun weerslag krijgen. Aanvankelijk bestond de verplichting om over elke culturele activiteit een verslag voor het kunstdossier te schrijven. De lesmethodes bevatten zogenaamde kijk- en luisterwijzers, aan de

---

[198] Zie § 3.3.2

[199] Voorbeelden van dergelijke thema's zijn: liefde (Palet, Metafoor), de stad (Palet, De Verbeelding), helden (Palet, Signalement), de rebel (De Verbeelding, Metafoor), emoties (Première), fantasie (Signalement).

hand waarvan een dergelijk verslag geschreven kan worden. Het schrijven van een verslag dreigde op die manier echter een tijdrovende en geestdodende invuloefening te worden. De verplichting werd daarom al snel losgelaten. Er wordt tegenwoordig veel geëxperimenteerd met alternatieve vormen van verslaglegging, zoals video, fotografie, interviews etc. In de richtlijnen voor CKV in de vernieuwde tweede fase krijgt de docent een grote vrijheid om zelf vorm en inhoud aan het begrip reflectie te geven. Hoewel het kunstdossier nog wel als instrument voor reflectie wordt aanbevolen, is het niet langer verplicht.[200]

3.3.2 De rol van de docent: kunstcoördinator, mentor, vakdocent

In de eerste opzet van CKV1 was het de bedoeling dat het vak verzorgd zou worden door een 'multidisciplinair team van deskundige docenten'. Daarbij werden drie functies onderscheiden:

> "(...) de *kunstcoördinator* die optreedt als organisatorisch en inhoudelijk teamleider, *vakdocenten* die vanuit een vakgebied een bijdrage leveren aan het CKV1-programma, bijvoorbeeld bij de behandeling van de thema's, en *kunstmentoren* die gericht zijn op het begeleiden van de culturele activiteiten van de leerlingen."[201]

In de praktijk is het onderscheid tussen vakdocenten en kunstmentoren geheel komen te vervallen. Leerlingen hebben in de meeste gevallen slechts met één docent te maken, die tegelijkertijd als vakdocent en mentor optreedt[202]. De mentorfunctie is daarmee nooit goed van de grond gekomen, terwijl deze juist bij de keuze van de culturele activiteiten van groot belang werd geacht. Dat de leerlingen in de praktijk slechts met één docent te maken hebben, heeft nog een keerzijde. Zelfs op scholen die het ideaal van een multidisciplinair docententeam hebben kunnen verwezenlijken, komt de specifieke vakkennis van de verschillende docenten meestal niet ten goede aan alle leerlingen. De leerling die een muziekleraar als CKV1-docent heeft, profiteert zelden van de kennis van zijn collega, die gespecialiseerd is in beeldende kunst, drama of dans.

Binnen de CKV-secties wordt deskundigheid op het gebied van drama en dans node gemist. In het schooljaar 1999-2000 waren bij de in het kader

---

[200] Dinsbach, *Handreiking schoolexamen culturele en kunstzinnige vorming havo/vwo* 19-21.
[201] Ganzeboom, Haanstra, Hoorn, Nagel en Vingerhoets, *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject* 7.
[202] Ganzeboom, Haanstra, Damen en Nagel, *Momentopname 2001. CKV1-Volgproject* 25-26.

van het CKV1-volgproject onderzochte scholen docenten beeldende vakken verreweg het best vertegenwoordigd (39%). Docenten vreemde talen kwamen op de tweede plaats (21%), gevolgd door docenten Nederlands (20%). Muziekdocenten maakten 13% van de CKV-secties uit. Slechts 5% van de docenten had een lesbevoegdheid drama. Dansdocenten behoorden tot de overige 2%, waaronder ook andere docenten, zoals geschiedenis en maatschappijleer.[203] Docenten gaven ook zelf aan dat de deskundigheid op het gebied van drama en dans te wensen overliet. Slechts 20% achtte zichzelf deskundig om theoretische kennis over drama over te brengen. Voor dans was dit slechts 5%. Ongeveer de helft vond zichzelf een beetje deskundig. Daarmee hadden drama en dans de twijfelachtige eer de disciplines te zijn waarin de CKV-docenten zichzelf het minst deskundig achtten. Bovendien vond slechts 15% zich bekwaam om praktische activiteiten op het gebied van drama en dans te onderwijzen.[204] Aangezien drama en dans nog steeds op minder dan 15% van de middelbare scholen voor havo en vwo als eindexamenvak worden aangeboden[205], is het niet waarschijnlijk dat de deskundigheid op dit gebied sinds 2000 veel is verbeterd.

Ook onder cultuurcoördinatoren zijn drama- en dansdocenten ver in de minderheid. Het percentage ligt zelfs nog lager dan bij de reguliere CKV-docenten.[206] De functie van kunstcoördinator of cultuurcoördinator wordt op de meeste scholen wel ingevuld. Volgens de *monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs* had in 2008 ongeveer driekwart van de middelbare scholen een cultuurcoördinator.[207] Deze beperkt zijn activiteiten meestal niet tot de bovenbouw maar is ook coördinator van culturele activiteiten in de onderbouw. Het aantal uren voor deze functie is echter beperkt. Zelfs op grote scholen met een breed onderwijsaanbod hebben cultuurcoördinatoren in de meeste gevallen slechts tussen de 0 en 4 uur voor hun taken ter beschikking[208], terwijl de SLO oorspronkelijk

[203] Ganzeboom, Haanstra, Damen en Nagel, *Momentopname 2001. CKV1-Volgproject* 24.
[204] Ganzeboom, Haanstra, Damen en Nagel, *Momentopname 2001. CKV1-Volgproject* 26-27.
[205] Oomen, Donker, Grinten en Haanstra, *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Meting 2008* 19-20.
[206] Slechts één van de 39 geïnterviewde kunstcoördinatoren uit het schooljaar 1999-2000 had een lesbevoegdheid voor drama.
Ganzeboom, Haanstra, Damen en Nagel, *Momentopname 2001. CKV1-Volgproject* 23.
[207] Oomen, Donker, Grinten en Haanstra, *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Meting 2008* 26.
[208] Claudy Oomen, Afke Donker, Michiel van der Grinten en Folkert Haanstra, *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Peiling 2006* (Utrecht: Oberon, 2006) 24-25.

4 tot 8 taakuren voor het coördinatorschap adviseerde[209]. Ook Anne Bamford, die in opdracht van het ministerie van OCW onderzoek deed naar de stand van zaken in de Nederlandse kunst- en cultuureducatie, constateert dat de aanstelling van cultuurcoördinatoren weliswaar een van de sterke punten is van de Nederlandse cultuureducatiepraktijk, maar dat de positie van die coördinatoren nog uiterst wankel is:

> "Cultural coordinators received on average two to three hours per week of time to map cultural activities across the schools, though in reality, most reported that they received little or no time for their work. Most had only been in their position for less than two years, but there was a high degree of satisfaction expressed in terms of the support received from external agencies. On the other hand, they felt they were often chosen as a champion of the arts because of their enthusiasm and that it had been both difficult and slow to get support and cooperation of the broader staff team. In this way, it is important not to consider that presence of a cultural coordinator implies by default a school with strong arts and cultural programmes as many of these had been appointed for pragmatic reasons to obtain and manage the extra financial resources in the arts and the vast majority of the cultural coordinators interviewed spoke of the challenges and obstacles to their position and the need for far more time to ensure their work could be more broadly adopted."[210]

Aanvankelijk moesten CKV1-docenten een korte omscholingscursus volgen om de 'brede bevoegdheid' te verkrijgen alle aspecten van het vak CKV1 te onderwijzen. Deze brede bevoegdheid vormde een uitbreiding op de eigen – beperkte – bevoegdheid in een vreemde taal, Nederlands of een kunstvak. Docenten met een beperkte bevoegdheid mochten in het kader van CKV1 alleen de eigen discipline onderwijzen.[211] In de praktijk wordt hieraan weinig waarde meer gehecht en kan iedereen met een onderwijsbevoegdheid in een taal of een kunstvak CKV onderwijzen. De verplichting om voor het coördinatorschap een omscholingscursus te volgen, is komen te vervallen.

De praktijk is dus dat in veel gevallen CKV-secties niet als multidisciplinair team opereren, dat bepaalde expertises - vooral die op het gebied van dans en drama - ontbreken, dat de mentorfunctie onvoldoende wordt

---

[209] Ganzeboom, Haanstra, Hoorn, Nagel en Vingerhoets, *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject* 26.

[210] Bamford, *Netwerken en verbindingen*, 94.
Bamford beschrijft hier de rol van cultuurcoördinator in meer algemene zin, dus zowel in het basis- als in het voortgezet onderwijs.

[211] L.S.J.M. Henkens, "Onderwijsbevoegdheid Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1)," *Uitleg Gele Katern*.5 (1999).

ingevuld, en dat cultuurcoördinatoren te weinig uren hebben om de taken naar behoren te vervullen. Daarnaast wordt de bevoegdheidsregeling ruimhartig geïnterpreteerd en toegepast, waardoor docenten en coördinatoren op bepaalde onderdelen van hun taak weinig meer dan geïnteresseerde leken zijn. Vanuit de overheid was tot nu toe bijzonder weinig aandacht voor deze problematiek, maar in het onderzoek van Bamford worden de geconstateerde problemen meer dan eens bevestigd:

> "There are no specifically trained CKV1 teachers (though several training initiatives are underway to prepare specialist teachers for this role). The organisation of CKV1 varied considerably in the schools visited. Frequently the Dutch language, religion or history teachers taught the subject.
> (…)
> Interestingly, in practice in the secondary schools visited it was less common for an arts teacher to teach CKV1 though there were instances where a music or fine arts teacher taught this subject. In general, the choice of the teacher was based on the teacher's personal interest in the arts, experience as a cultural coordinator or by nomination of the Director. In the latter instance, it was often due to timetable demands and not necessarily related to the teacher's expertise or lack of expertise in arts and cultural domains.
> It was also common – especially in schools in areas of social deprivation – that there was a shortage of teachers and no one specifically allocated to teach CKV1."[212]

3.3.3 KCV

De gymnasia in Nederland hebben in tijden van onderwijsvernieuwing altijd opvallend goed hun traditionele karakter weten te verdedigen. Ook in het geval van Culturele en Kunstzinnige Vorming zijn ze daarin geslaagd. In plaats van CKV volgen gymnasiumleerlingen namelijk het vak *Klassieke Culturele Vorming* (KCV).[213] Net als voor CKV in het vwo waren voor het vak oorspronkelijk 200 studielasturen gereserveerd en is dat in de vernieuwde tweede fase teruggebracht tot 160 uur. KCV is verbonden met de klassieke talen en wordt ook door docenten klassieke talen gegeven. In de vernieuwde tweede fase mogen scholen kiezen of ze KCV apart doceren of in het programma van de klassieke talen integreren. In de dagelijkse schoolpraktijk maakt dat niet zo veel verschil, omdat die vakken toch door dezelfde docenten worden gegeven, maar voor de uitslag van het schoolexamen is het wel degelijk van belang. Aangezien voor KCV

[212] Bamford, *Netwerken en verbindingen*, 25-26.
[213] Op het atheneum mag de school de leerling de keus bieden om CKV of KCV te volgen. Voor atheneumleerlingen die een klassieke taal in het pakket hebben, is KCV verplicht.

– in tegenstelling tot CKV – wel een cijfer wordt gegeven, bepaalt die keuze of KCV apart in de uitslagenlijst voorkomt[214], of dat het opgenomen is in de beoordeling van de klassieke talen.[215]

KCV behandelt de cultuur van de klassieke oudheid en bestaat uit twee domeinen:

A. Reflectie op de antieke cultuur
B. Reflectie op relaties tussen de antieke en latere Europese cultuur

In het examenprogramma worden vijf deelgebieden ("cultuurdomeinen") van de antieke cultuur genoemd: verhalengoed, drama, beeldende kunst, architectuur, filosofie. Maar het is uiteindelijk de school die beslist welke aspecten daadwerkelijk aan bod komen. Voor domein A moet de leerling in staat zijn om "cultuuruitingen van verschillende cultuurdomeinen in hun historische en culturele context te plaatsen en met elkaar in verband te brengen; en om antieke cultuuruitingen te onderzoeken en zijn bevindingen en oordelen daarover te presenteren." [216] Voor domein B geldt dat de leerling in staat moet zijn "voorbeelden uit de receptiegeschiedenis te herkennen, deze te plaatsen in de context van die periode in de Europese cultuur en de van toepassing zijnde werkingsmechanismen te noemen; en cultuuruitingen uit de latere Europese cultuur te vergelijken met antieke cultuuruitingen en daarover een beargumenteerd oordeel te geven."[217]

De scholen hebben een grote mate van vrijheid in hun methode van toetsing en beoordeling. Als voorbeelden voor manieren van toetsing worden in de handreiking bij het schoolexamen *gesloten en open vragen*, *praktische opdrachten*, en *dossiervorming* genoemd.[218] Onder dossiervorming kan onder meer de verslaglegging vallen van culturele activiteiten die in het kader van KCV zijn ondernomen. Voorbeelden van culturele activiteiten zijn het lezen van klassieke teksten in vertaling, het deelnemen aan excursies, en theater-, concert- of museumbezoek. Om deze activiteiten te

[214] In dat geval maakt het cijfer deel uit van het combinatiecijfer voor de zogenaamde 'kleine vakken' en het profielwerkstuk. Tot de 'kleine vakken' behoren o.a. algemene natuurwetenschappen (ANW) en Maatschappijleer.
[215] Mannus Gorris, *Handreiking schoolexamen klassieke culturele vorming vwo* (Enschede: SLO, 2007) 7.
[216] Gorris, *Handreiking schoolexamen klassieke culturele vorming vwo* 9.
[217] Gorris, *Handreiking schoolexamen klassieke culturele vorming vwo* 12.
[218] Gorris, *Handreiking schoolexamen klassieke culturele vorming vwo* 15-23.

ondernemen ontvingen ook KCV-leerlingen naast een gratis CJP vouchers ter waarde van € 22,70.[219]

Culturele activiteiten zijn in het kader van KCV dus niet verplicht. Toch wordt door het overgrote deel van de KCV-leerlingen meerdere culturele activiteiten ondernomen. Cynthia van 't Hoff onderzocht voor haar studie Taal- en cultuurstudies in 2005 de culturele activiteiten in het kader van KCV.[220] Zij zette een enquête uit onder KCV-docenten, waarop door 45 docenten werd gereageerd. Op één na werden door hen allemaal culturele activiteiten in het kader van KCV ondernomen. Oudheidkundige musea bleken populair, maar ook theatervoorstellingen mochten zich in een grote belangstelling verheugen. Welke theatervoorstellingen werden bezocht, werd door Van 't Hoff niet onderzocht, maar het ligt voor de hand dat dit vooral opvoeringen van Griekse tragedies waren, waarvan er door de verschillende theatergezelschappen elk jaar wel weer een aantal op het programma worden genomen. In de onderzochte periode maakte ook de succesvolle marathonvoorstelling *Tantalus* door Toneelgroep De Appel deel van het voorstellingsrepertoire uit, waarvoor grote belangstelling vanuit de gymnasia bestond.

3.3.4 CKV in het vmbo

Sinds het schooljaar 2003-2004 maakt CKV deel uit van het verplichte vakkenpakket in het vmbo. Het is onderdeel van het cluster Kunstvakken 1, waarvoor in totaal 320 studielasturen zijn gereserveerd. Het overgrote deel daarvan (280 uur) wordt besteed aan twee kunstvakken in de basisvorming. Voor CKV in het derde en/of vierde jaar blijft slechts 40 uur over. Omdat CKV deel uitmaakt van het cluster Kunstvakken, zijn alleen docenten met een kunstvakopleiding bevoegd om het vak te geven. De vakspecifieke eindtermen van CKV-vmbo zijn een soort uitgeklede versie van die in havo en vwo. Het gaat enerzijds om de culturele activiteiten, waarvan elke vmbo-leerling er vier moet ondernemen, en anderzijds om reflectie en kunstdossier. Net als in havo en vwo moet het vak 'naar behoren' worden afgerond. Het kunstdossier dient als uitgangspunt voor het schoolexamen. Gezien de beschikbare tijd zal het kunstdossier niet meer

[219] De vouchers zijn met ingang van het schooljaar 2008-2009 vervangen door een digitale cultuurkaart. Zie § 3.4.3

[220] Cynthia van 't Hoff. *De C van KCV. Een onderzoek naar culturele activiteiten binnen het handelingsdeel van het vak Klassieke Culturele Vorming.* Scriptie. Taal- en Cultuurstudies Universiteit Utrecht, 2005

dan een beperkte omvang hebben. Verslaglegging kan ook met video- of fotomateriaal gebeuren.

Ook aan CKV-leerlingen in het vmbo werd jaarlijks € 22,70 aan vouchers beschikbaar gesteld om de culturele activiteiten te ondernemen.[221] De vouchers werden meestal door de docent beheerd. Dat heeft in de eerste plaats te maken met het feit dat de keuze aan geschikte culturele activiteiten nu eenmaal beperkter is dan voor havo- en vwo-leerlingen. Bovendien zijn vmbo-leerlingen meestal één of twee jaar jonger dan de CKV-leerlingen uit havo en vwo, waardoor het zelfstandig bezoeken van culturele instellingen niet vanzelfsprekend is. Sommige leerlingen mogen bijvoorbeeld 's avonds niet alleen over straat. Ook de onbekendheid met culturele instellingen speelt een rol. Veel leerlingen zijn nog nooit in een theater of museum geweest. Het zelfstandig kopen van een kaartje of zelfs het betreden van de locatie kan dan al een enorme hindernis vormen.

Veel theatervoorstellingen uit het reguliere aanbod zijn voor vmbo-leerlingen niet of minder geschikt. Voor theaterbezoek als culturele activiteit zal dus veelal naar het aanbod van speciale jeugd- of jongerenvoorstellingen worden uitgeweken. Maar zelfs dan zijn er nog genoeg factoren die belemmerend kunnen werken om een culturele activiteit tot een succes te maken. Vmbo-leerlingen zijn vooral praktisch ingesteld en hebben vaak moeite om langere tijd geconcentreerd te blijven. De culturele achtergrond van de leerlingen is bovendien meer divers dan in havo en vwo. Dit kan een verrijking voor het vak betekenen, maar vormt niet zelden ook een hindernis. Kunst wil nu eenmaal uitdagen. Voor leerlingen met een andere culturele achtergrond kan die uitdaging eerder als provocerend of zelfs beledigend overkomen.

Het ondernemen van culturele activiteiten in het vmbo is dus een heikele onderneming, waarbij de docent rekening moet houden met allerlei factoren die roet in het eten kunnen gooien. Ook voor culturele instellingen vormen de vmbo-leerlingen een lastige doelgroep, waarvoor een ander aanbod ontwikkeld moet worden dan voor de CKV-leerlingen uit havo en vwo. Daarom is het verbazingwekkend dat voor CKV in het vmbo slechts 40 studielasturen zijn gereserveerd, waarbinnen wel vier culturele activi-

[221] Dit is andermaal een bewijs voor het ambivalente karakter van CKV in het vmbo. Het gelijkheidsprincipe schrijft voor dat leerlingen in het vmbo recht hebben op eenzelfde bedrag aan CKV-bonnen, maar dit gelijkheidsprincipe geldt niet het aantal uren dat voor CKV beschikbaar is, noch het aantal voorgeschreven culturele activiteiten dat met de bonnen betaald moet worden. Zie ook § 3.2.3

teiten moeten worden ondernomen. Zoals al eerder geconstateerd[222], wordt de bestaande ongelijkheid in cultuurdeelname door de huidige invulling van CKV eerder versterkt dan bestreden. Leerlingen uit het vmbo hebben – om in termen van Bourdieu te spreken – veel minder kans om het benodigde cultureel kapitaal op te bouwen dan leerlingen uit havo en vwo. Ook voor Anne Bamford, die als relatieve buitenstaander het Nederlandse kunst- en cultuuronderwijs onder de loep nam, was deze ongelijkheid opvallend aanwezig:

> "Within the Netherlands, 60 percent of all students attend VMBO schools. These schools receive the least arts and cultural input within the secondary school sector. (...).
> Efforts should be made to ensure students within VMBO level secondary schools receive at least equitable arts education in terms of both time and rigour as the students in higher level secondary education. This is a particular issue, given that these children are also not likely to come to education with extensive cultural experiences and do not attend after school and other part-time options at the same frequency as higher level students. All children are entitled to high quality arts and cultural education and the possibility to develop their arts education after leaving school. Higher arts education is generally only available to pupils coming from HAVO and VWO."[223]

Dit beeld wordt bevestigd door onderzoeksresultaten uit andere recente enquêtes met vertegenwoordigers van scholen en culturele instellingen. Uit de *Monitor cultuureducatie 2007* blijkt dat scholen met hogere onderwijstypen verder gevorderd zijn met vernieuwingen op het gebied van cultuureducatie en dat die vernieuwingen vaker verankerd zijn.[224] In het algemeen kan dus gesteld worden dat cultuureducatie op het vmbo minder goed ontwikkeld is dan in de hogere onderwijstypen. De receptieve en reflectieve kunsteducatie is daarbinnen dan weer een ondergeschoven kindje, omdat relatief veel aandacht wordt gegeven aan praktische activiteiten. Ondanks inspanningen van docenten, schooldirecties en culturele partners kijken vmbo-leerlingen op het gebied van ervaring met kunst en cultuur nog altijd tegen een grote achterstand aan.

---

[222] zie § 3.2.3
[223] Bamford, *Netwerken en verbindingen*, 27.
[224] Oomen, Donker, Grinten en Haanstra, *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Meting 2007* 16.

3.3.5 Educatieve uitgeverijen en lesmethodes

Direct bij de introductie van CKV1 werd de markt overspoeld door lesmethodes voor het vak. Liefst zeven methodes werden door de educatieve uitgeverijen geïntroduceerd:

Uitgeverij	**Lesmethode**
Thieme-Meulenhoff	Palet
EPN	De Verbeelding
Wolters-Noordhoff	Première
Malmberg	Zienderogen Kunst
Lambo	Signalement
SMD Educatieve Uitgevers	viaDELTA ckv-1: Metafoor
Meulenhoff	Boem Paukeslag

Tabel 3-6: lesmethodes bij de introductie van CKV1

De opzet van de meeste methodes is ongeveer hetzelfde. Er is een basisboek met uitleg van het begrip kunst en andere belangrijke begrippen, met informatie over de verschillende kunstdisciplines en kijk- en luisterwijzers die gebruikt kunnen worden bij het ondernemen van de culturele activiteiten en de verslaglegging daarvan. Verder hebben de meeste methodes themakaternen, waarbij getracht wordt een bepaald thema interdisciplinair te benaderen. Ook maakt in de meeste gevallen een cd-rom onderdeel uit van de methode.

Van de geïntroduceerde methodes werd en wordt *Palet* verreweg het meest gebruikt. Voor zover bekend zijn alleen van *Palet* en *De Verbeelding* na de introductie in 1998-1999 nog nieuwe edities uitgegeven. Lambo bracht in 2003 de methode *De Map* uit, dat meer een hulpmiddel is om het kunstdossier vorm te geven. Ook Malmberg introduceerde in 2002 een nieuwe methode, genaamd *KunstWerk,* met een handboek, een werkboek en een antwoordenboek. *KunstWerk* heeft aparte edities voor vwo, havo en vmbo. Inmiddels zijn ook door de andere educatieve uitgeverijen CKV-methodes voor het vmbo op de markt gebracht.

De vraag is natuurlijk wat een ervaringsvak als CKV eigenlijk met een methode moet. Anne Bamford vraagt zich in haar rapport over de Neder-

landse cultuureducatie af waarom in het primair onderwijs zo veel gebruik wordt gemaakt van methodes:

> "Many primary schools visited made use of "methods", which are sets of directed books based on disciplines (...) these books use a very 'modernist' approach to teaching arts with little consideration of creative **process**. The aim of the books is on structured skill development and effective "end product". The activities in the books are generally not connected to the child's context or experiences and focus on "school arts" exemplars with only marginal connection to real arts practice."[225]

Het lijkt erop dat Bamford een algemeen probleem van de Nederlandse leermiddelen op het gebied van cultuureducatie te pakken heeft. Het grote bezwaar van veel CKV-methodes is dat ze nauwelijks aansluiten bij het actuele kunstaanbod. Dat geldt in nog sterkere mate voor de podiumkunsten. Voor beeldende kunst kunnen de vaste collecties van musea nog als uitgangspunt dienen en een film is meestal wel te huur om in de klas te bekijken, maar wat moeten leerlingen en docenten met voorbeelden van theatervoorstellingen die nooit meer te zien zullen zijn? Daarnaast blijkt de interdisciplinaire benadering in de praktijk vaak niet te werken. Docenten en leerlingen wordt gevraagd verschillende thema's interdisciplinair te benaderen, maar ze ontberen daartoe kennis van en inzicht in de specifieke kenmerken van de verschillende kunstdisciplines. De makers van de meest succesvolle methode *Palet* zijn er daarom toe overgegaan zogenaamde *Monokaternen* uit te brengen, waarin steeds één kunstdiscipline wordt behandeld. Er zijn inmiddels Monokaternen over theater, dans, film en muziek.

In veel methodes is de aandacht voor de kunstdisciplines ongelijk verdeeld. Met name beeldende kunst is sterk oververtegenwoordigd, terwijl theater en dans er vaak bekaaid vanaf komen, zoals in *Première* en *Zienderogen Kunst*. Bovendien lijken de meeste theatervoorbeelden vooral te zijn gekozen vanwege hun aansluiting met het thema dat behandeld wordt in plaats van hun belang voor een goed begrip van het actuele Nederlandse theater. In het begin zullen de methodes wel enige houvast hebben geboden voor onwennige CKV-docenten, maar de vraag is in hoeverre de methodes op dit moment nog op grote schaal gebruikt worden. Er zijn voldoende aanwijzingen dat dit eigenlijk nauwelijks meer

[225] Bamford, *Netwerken en verbindingen*, 53.

gebeurt.[226] Veel scholen laten hun leerlingen nog wel een methode aanschaffen, maar docenten doen er in de praktijk weinig mee.

3.4 Culturele instellingen als partner in educatie

Samenwerking tussen scholen en culturele instellingen is geen nieuw fenomeen. All tientallen jaren beschikken diverse culturele instellingen in Nederland over een educatieve afdeling, die zich bezighoudt met het toegankelijk maken van het reguliere kunstaanbod voor leerlingen uit het basis- en voortgezet onderwijs. Maar pas in de tweede helft van de jaren negentig kwam de nadruk in het overheidsbeleid steeds meer op die samenwerking te liggen. Sinds die tijd, en vooral sinds CKV in de Tweede Fase is ingevoerd, is zowel het aantal organisaties dat zich op een of andere manier met cultuureducatie bezighoudt als de omvang van de educatieve afdelingen toegenomen. Hoewel er geen harde cijfers beschikbaar zijn, mag aangenomen worden dat ook het aantal educatieve activiteiten is gegroeid en dat de aard van die activiteiten is veranderd.

Er dient hierbij een onderscheid gemaakt worden tussen minstens drie categorieën organisaties. In de eerste plaats gaat het om instellingen die zelf kunst produceren, zoals theatergezelschappen, orkesten en ensembles; in de tweede plaats om instellingen wier taak het vooral is het kunstaanbod openbaar te maken voor het publiek, zoals musea, theaters en poppodia; en in de derde plaats om organisaties die bemiddelen tussen de eerste twee soorten organisaties, de aanbieders van kunst, en de onderwijsinstellingen, die in dit geval als de afnemers van de kunstuitingen en de bijbehorende educatieve omlijsting kunnen worden beschouwd.

Met name in het jeugdtheater heeft dit in de loop van de jaren tot een nogal rigide en bijna onontkoombare taakverdeling geleid. Omdat veel jeugdtheatervoorstellingen schoolvoorstellingen zijn, waarbij de theaters geen aandeel in de distributie hebben, zijn de gezelschappen voor de af-

[226] Volgens het CKV-volgonderzoek maakte in het schooljaar 1999-2000 nog 89% gebruik van een methode. Uit een onderzoek naar de positie van wereldliteratuur in het curriculum blijkt dat dit percentage in 2006 is gedaald naar 45%: Marianne Hermans, *Wereldliteratuur in het curriculum. Een onderzoek naar de praktijk van literatuur als onderdeel van culturele en kunstzinnige vorming (ckv)* (Amsterdam: Stichting Lezen, 2007) 36.
Uit een nog meer recente poll onder leden van de CKV1-community van de digitale school blijkt dat nog maar een vijfde van hen gebruik maakt van een methode: http://digischool.kennisnet.nl/community_ckv1 28 januari 2008

zet van hun producten in het basisonderwijs in hoge mate afhankelijk van de provinciale of gemeentelijke steunfunctie-instellingen, die het contact met de scholen als het ware gemonopoliseerd hebben.

Ook in het middelbaar onderwijs vormen de steunfunctie-instellingen en gemeentelijke centra voor de kunsten tegenwoordig een belangrijke schakel, maar het betreft dan vooral culturele activiteiten voor de onderbouw. In de bovenbouw is hun rol veel minder groot. Wat het theater betreft zijn het daar in de regel de theaters en de theatergezelschappen zelf die het contact met de verschillende scholen onderhouden. Omdat het hier doorgaans om het reguliere theateraanbod gaat, is de functie van de educatieve diensten meest tweeledig. In de eerste plaats hebben zij een adviserende rol door naar scholen te communiceren welke voorstellingen zij in eerste instantie geschikt achten voor de beoogde doelgroep. In de tweede plaats verzorgen zij een scala aan educatieve activiteiten als voorbereiding op of ter reflectie van het theaterbezoek.

3.4.1 De theatergezelschappen

Uit de *Enquête Cultuureducatie onder rijksgesubsidieerde instellingen 2006* blijkt dat ongeveer 70 procent van alle publieksgerichte cultuurnota-instellingen educatieve activiteiten voor kinderen en jongeren verzorgt.[227] Voor theatergezelschappen en podia ligt dit percentage nog hoger.[228] Dat is een opvallende constatering, omdat Nederland een groot aantal relatief kleine theatergezelschappen kent en uit hetzelfde onderzoek blijkt dat grote instellingen vaker een educatief aanbod hebben dan kleine instellingen.[229] De Nederlandse theatergezelschappen zijn dus prominent aanwezig in het educatieve veld. Met uitzondering van de jeugdtheatergezelschappen richten zij zich het meest op de Tweede Fase van havo en vwo.[230] Het is dan ook niet overdreven te stellen dat de invoering van CKV tot een enorme toename van de educatieve activiteit heeft geleid. Weliswaar hadden de meeste grote theatergezelschappen ook voor die tijd wel een educatief aanbod, maar dat werd vooral afgenomen door een beperkt aantal fanatieke theaterliefhebbers onder de talendocenten.

---

[227] Teunis IJdens en Hanneke van den Berg, *Enquête Cultuureducatie 2006 onder rijksgesubsidieerde instellingen* (Tilburg: IVA Beleidsonderzoek en Advies, 2007) 32.
[228] IJdens en Berg, *Enquête Cultuureducatie 2006* 20.
[229] IJdens en Berg, *Enquête Cultuureducatie 2006* 32.
[230] IJdens en Berg, *Enquête Cultuureducatie 2006* 24-25.

Dat theatergezelschappen educatieve activiteiten ontwikkelen is minder vanzelfsprekend dan het wellicht lijkt. Van rijksgesubsidieerde instellingen wordt weliswaar verwacht dat zij zich op een of andere manier bezighouden met educatieve activiteiten voor kinderen en jongeren, maar nergens wordt dat als een harde subsidievoorwaarde genoemd.[231] De tweeprocentsregeling van Van der Ploeg is ongetwijfeld een belangrijke stimulans geweest om educatiemedewerkers aan te stellen, educatieve activiteiten te ontwikkelen of het aantal daarvan uit te breiden.[232] Hoewel de tweeprocentsnorm in de huidige cultuurnotaperiode niet meer van toepassing is, heeft dit niet tot een vermindering van de formatie of het aantal educatieve activiteiten geleid. Integendeel. Door steeds meer gezelschappen wordt educatie als een van de kerntaken gezien. De aanvankelijke scepsis over het jongerenpubliek dat in het kader van CKV de voorstellingen ging bezoeken, heeft in de meeste gevallen plaatsgemaakt voor enthousiasme en het besef dat het bereik onder jongeren niet alleen publiek voor de toekomst genereert, maar ook publiek voor het heden. Werd er in de beginjaren van CKV nogal eens melding gemaakt van leerlingen die een voorstelling verstoorden, tegenwoordig worden deze geluiden steeds minder vaak gehoord. Zowel scholen als theaters en gezelschappen hebben de nodige ervaring opgedaan hoe dit soort uitwassen te voorkomen.

Hoewel er dus een zekere verwachting is vanuit de overheid, is het aan de gezelschappen zelf om de omvang en de inhoud van de educatieve activiteiten vast te stellen. Daarbij kunnen zich grote onderlinge verschillen voordoen. Logischerwijs doen kleine gezelschappen minder aan educatie dan grotere (en sommige zelfs helemaal niet). Maar ook tussen de grote publieksgezelschappen zijn aanzienlijke verschillen waar te nemen. Van de stadsgezelschappen in de drie grote steden, bijvoorbeeld, besteden Toneelgroep Amsterdam en het Rotheater veel meer aandacht aan educatie dan het Nationale Toneel. Dit laatste gezelschap is het enige waarbij het aantal educatiemedewerkers sinds de invoering van CKV zelfs kleiner is geworden.[233]

---

[231] IJdens en Berg, *Enquête Cultuureducatie 2006* 17.

[232] Zie § 2.4.6

[233] Toneelgroep Amsterdam heeft eind 2006 twee educatiemedewerkers (1,2 fte) in dienst plus een groot aantal freelance dramadocenten. Het Rotheater heeft vier educatiemedewerkers in dienst (2,8 fte), maar maakt veel minder gebruik van freelance dramadocenten. Het Nationale Toneel daarentegen heeft 'slechts' één educatiemedewerker in dienst (0,8 fte) en maakt ook weinig gebruik van freelance docenten. De gegevens werden in 2006 door Jantine Hoekstra van Het Zuidelijk Toneel verzameld voor een eigen onderzoek, waarvoor zij de educatiemedewerkers van zes grote theatergezelschappen heeft geïnterviewd:

Wat de aard van het educatieve aanbod betreft zijn eerder de overeenkomsten dan de verschillen opvallend. De nadruk van het voorstellingsgebonden aanbod ligt duidelijk op het voorbereiden van het voorstellingsbezoek. Activiteiten ter reflectie worden veel minder aangeboden. Enerzijds gaat het om inhoudelijk materiaal in de vorm van lesbrieven, speciale websites of ander lesmateriaal met als doel bij leerlingen en docenten kennis over de auteur, het stuk en de uitvoerenden bij te brengen. Anderzijds is de actieve voorbereiding in de vorm van een workshop, waarin door de leerlingen bijvoorbeeld scènes uit de betreffende voorstelling worden gespeeld, populair. Vrijwel alle gezelschappen bieden deze twee vormen aan, vaak in combinatie met elkaar. Naast het voorstellingsgebonden aanbod kennen veel gezelschappen ook een algemeen educatieaanbod. Zij verzorgen bijvoorbeeld algemene theaterlessen, rondleidingen of workshops, produceren speciale jongerenvoorstellingen, en proberen op andere manieren jong en onervaren publiek voor het eigen gezelschap, maar ook voor theater in het algemeen te winnen. De laatste jaren is een duidelijke trend waarneembaar in de richting van een meer duurzame samenwerking met scholen. Veel theatergezelschappen zijn erin geslaagd om cultuureducatie in hun eigen organisatie te verankeren en zoeken samenwerking met scholen die dat ook hebben gedaan, of bereid zijn om dat middels zo'n samenwerking te bewerkstelligen. De educatiemedewerkers hebben de behoefte om het incidentele karakter van het voorstellingsbezoek en de educatieve omlijsting daarvan in een langer lopend programma in te bedden.[234]

In 1998 werd er door de educatiemedewerkers van een aantal grote theatergezelschappen een landelijk sectoraal overleg in het leven geroepen. Aanvankelijk namen Toneelgroep Amsterdam, het Rotheater, het Nationale Toneel, het Noord Nederlands Toneel, de Theatercompagnie en het Zuidelijk Toneel aan dit overleg deel. In de loop der jaren is het uitgegroeid tot een overlegorgaan van de Vereniging van Nederlandse Theatergezelschappen en –producenten (VNT), waaraan door twaalf gezelschappen van de sectie 1 wordt deelgenomen.[235] In 2001 werd door de

---

Jantine Hoekstra. *Verschillende visies op kunsteducatie. Interviews met educatief medewerkers VNT1*. intern rapport. Het Zuidelijk Toneel, 2006

[234] Uit de *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs* blijkt dat culturele instellingen cultuureducatie sterker in hun eigen organisatie hebben verankerd dan scholen. Zo hebben zij vaker een visie op cultuureducatie geformuleerd, evalueren ze vaker, en hebben ze een groter draagvlak binnen de eigen organisatie dan scholen:
Oomen, Donker, Grinten en Haanstra, *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Meting 2008* 12, 17, 27, 30.

[235] De VNT is de landelijke werkgevers- en belangenorganisatie van professionele theatergezelschappen. De VNT is naar omvang en soort theater opgedeeld in secties. Tot

zes gezelschappen van het eerste uur in samenwerking met tien middelbare scholen en de opleiding theaterwetenschap van de UvA de educatieve website Nederland Theaterland (www.theaterland.nl) in het leven geroepen. Hierop wordt onder meer informatie over de educatieve activiteiten van de VNT-gezelschappen verzameld en worden speciale miniwebsites rondom bepaalde voorstellingen gepresenteerd.

Het produceren van een gezamenlijke website en het onderhouden van een gemeenschappelijk overleg tussen de educatiemedewerkers is een bewijs van het groeiende besef dat theatereducatie het individuele belang van de afzonderlijke gezelschappen te boven gaat. Tegelijkertijd is de toename van het aantal deelnemers aan het overleg een teken dat de educatieve activiteit van theatergezelschappen sinds de invoering van CKV vooral in de breedte is gegroeid. Op dit moment hebben vrijwel alle gezelschappen uit sectie 1 van de VNT één of meerdere speciale educatiemedewerkers in dienst. Hetzelfde geldt voor de jeugdtheatergezelschappen uit sectie 2. Ook bij de kleinere gezelschappen is vaak een verantwoordelijke voor educatie aangesteld, hoewel die functie meestal met taken op het gebied van publiciteit en marketing wordt gecombineerd. Uit de *Enquête Cultuureducatie onder rijksgesubsidieerde instellingen 2006* blijkt dat in dat jaar 84% van de rijksgesubsidieerde gezelschappen educatieve activiteiten voor kinderen of jongeren ontplooide. Dat is aanzienlijk meer dan het gemiddelde van alle rijksgesubsidieerde en publieksgerichte culturele instellingen (69%).[236] In tabel 3-7 is het aantal eigen educatieve medewerkers weergegeven van de rijksgesubsidieerde gezelschappen die in 2006 aan educatie voor kinderen of jongeren deden, naar grootte van de instelling. Deze cijfers zijn afgezet tegen die voor alle rijksgesubsidieerde en publieksgerichte culturele instellingen (de cijfers tussen haakjes). Uit de tabel valt af te leiden dat in 2006 66% van de rijksgesubsidieerde gezelschappen eigen educatieve medewerkers in dienst had, tegen 56% van alle rijksgesubsidieerde instellingen die aan educatie deden. Met andere woorden: ongeveer de helft van de rijksgesubsidieerde gezelschappen ontplooit educatieve activiteiten voor kinderen of jongeren èn heeft daarvoor eigen medewerkers in dienst. Voor

sectie 1 behoren de 'grote' gesubsidieerde theatergezelschappen; tot sectie 2 de jeugdtheatergezelschappen; sectie 3 zijn de productiehuizen; sectie 4 wordt gevormd door de kleinere gezelschappen; en sectie 5 bestaat uit een aantal onafhankelijke producenten die zonder directe subsidies voorstellingen uitbrengen. In totaal heeft de VNT ruim 80 leden.

[236] IJdens en Berg, *Enquête Cultuureducatie 2006* 20.

het totaal aantal rijksgesubsidieerde instellingen is dat niet meer dan 35%.[237]

Totaal aantal werkzame personen	Aantal gezelschappen		Aantal gezelschappen met eigen educatieve medewerkers		Gemiddeld aantal educatieve medewerkers per gezelschap	
Geen	0	(7)	n.v.t.		n.v.t.	
1 t/m 10	22	(81)	13	(34)	1,2	(1,8)
11 t/m 50	23	(49)	15	(35)	1,6	(2,5)
51 t/m 99	4	(13)	3	(10)	3,7	(3,7)
100 of meer	4	(11)	4	(11)	2,0	(4,2)
Totaal	**53**	(161)	**35**	(90)	**1,7**	(2,5)

Tabel 3-7 Eigen educatieve medewerkers van rijksgesubsidieerde gezelschappen die in 2006 aan educatie voor kinderen en jongeren deden, naar grootte van de instelling. Tussen haakjes de cijfers voor alle rijksgesubsidieerde en publieksgerichte culturele instellingen die in 2006 aan educatie voor kinderen en jongeren deden.

Als we naar het gemiddeld aantal educatieve medewerkers kijken, komen de gezelschappen er minder goed af. Zij hebben gemiddeld minder educatieve medewerkers (1,7) in dienst dan alle rijksgesubsidieerde en publieksgerichte culturele instellingen die aan educatie voor kinderen of jongeren doen (2,5). Dat verschil komt voor rekening van de kleine en middelgrote gezelschappen (minder dan 50 personen in dienst) en de allergrootste gezelschappen (meer dan 100 personen in dienst), die gemiddeld minder educatieve medewerkers in dienst hebben dan alle rijksgesubsidieerde instellingen in diezelfde omvangscategorie. Uit de tabel zou verder afgeleid kunnen worden dat bij de gezelschappen in totaal ongeveer 90 educatieve medewerkers in dienst zijn. Deze cijfers over het aantal educatieve medewerkers zeggen echter niet zo heel veel, omdat niet bekend is hoeveel tijd deze medewerkers aan educatieve taken besteden en hoeveel aan andere werkzaamheden.

Naast eigen educatieve medewerkers maken theatergezelschappen ook gebruik van externe professionals. Ruim een derde van de theatergezelschappen die aan educatie voor jongeren en kinderen doen, huurt externe krachten in naast het eigen personeel, en 16% zet voor educatie uitsluitend externe professionals in. In totaal wordt dus bij meer dan de helft van de gezelschappen van externe mensen voor educatie gebruik

[237] IJdens en Berg, *Enquête Cultuureducatie 2006* 27. Op mijn verzoek zijn de cijfers door Teunis IJdens van IVA Beleidsonderzoek en Advies uitgesplitst naar type instelling. De resultaten daarvan zijn te zien in tabel 3-7.

gemaakt. Dit is vergelijkbaar met de totaalcijfers voor alle rijksgesubsidieerde instellingen die educatieve activiteiten voor jongeren of kinderen ontplooien.[238]

De meeste theatergezelschappen participeren ook in een lokaal educatief netwerk, waarbij zowel culturele instellingen als scholen betrokken zijn. In vijf grote steden wordt aan het einde van het schooljaar (en theaterseizoen) een Theateradviesdag georganiseerd. Op deze dag wordt door de theaterinstellingen in de betreffende stad – zowel producenten als podia – het aanbod van het volgende seizoen gepresenteerd aan het onderwijsveld, wordt informatie over de educatieve programma's verstrekt, en worden inhoudelijke discussies georganiseerd. De informatie is terug te lezen in de zogenaamde Theateradviesgids. De Theateradviesdag werd voor het eerst in Rotterdam georganiseerd. Inmiddels is er in vijf steden een Theateradviesdag: Rotterdam, Amsterdam, Den Haag, Utrecht, en Groningen.[239]

Zoals gezegd wordt de laatste jaren door veel gezelschappen prioriteit gegeven aan meer duurzame vormen van samenwerking met een beperkt aantal scholen in de eigen standplaats. Toneelgroep Amsterdam begon in 2002 in het kader van het zogenaamde T4U-project een structurele samenwerking met twee Amsterdamse scholen[240]. Inmiddels is het aantal scholen uitgebreid tot zes en heeft het project de naam TA-junior gekregen. Met de scholen worden ook de jaarlijkse juniorvoorstellingen geproduceerd, die een jongerenversie zijn van een voorstelling die de groep op het reguliere repertoire heeft. Op de website van Toneelgroep Amsterdam wordt het als volgt verwoord:

> "Het enthousiasme over TA-junior resulteerde sinds 2003 elk jaar in een scholierenversie van TA-producties: zoals Shakespeares Othello door vijftig scholieren, een variant van Bergmans Scènes uit een huwelijk onder de titel Vadertje en moedertje spelen en een scholierenversie van Perfect Wedding. In 2007 waren er vier junior Oresteia's en in 2008 vijf juniorversies van Angels in America. Toneelgroep Amsterdam ziet de samenwerking met de scholen als een structurele investering."[241]

Hoewel een aantal grote theatergezelschappen, zoals Toneelgroep Amsterdam en het Noord Nederlands Toneel, jaarlijks een voorstelling

[238] IJdens en Berg, *Enquête Cultuureducatie 2006* 28.
[239] Zie www.theateradviesdag.nl
[240] Het betreft het Berlage Lyceum en het Montessori Lyceum Amsterdam.
[241] www.toneelgroepamsterdam.nl 30 mei 2009

met jongeren produceert, wil dit niet zeggen dat ook het reguliere voorstellingenaanbod meer op het jongerenpubliek is toegesneden. De keuze van het repertoire en de interpretatie daarvan maken immers deel uit van de artistieke vrijheid van de theatermakers en het lijkt er vooralsnog niet op dat die zich sterk laten beïnvloeden door de veranderende samenstelling van hun publiek. Toch is er in de afgelopen jaren wel degelijk een speciaal aanbod van voorstellingen voor jongeren in de middelbare-schoolleeftijd ontstaan. Aan de ene kant komt dat omdat de jeugdtheatergezelschappen, die zich traditioneel vooral op kinderen in de basisschoolleeftijd richtten, ook voorstellingen voor een ouder publiek zijn gaan produceren. Aan de andere kant zijn er nieuwe groepen ontstaan, die zich speciaal op de jongerendoelgroep richten. Het Nederlandse jongerentheater is inmiddels al even rijk geschakeerd als het volwassenentheater. Opvallend is dat een groot aantal van deze groepen zijn wortels heeft in de jongerencultuur zelf. Meer specifiek is dat de *urban arts*, de straatcultuur van jongeren in de grote steden met muzikale en theatrale elementen als rap, hiphop, breakdance en skating. Doordat veel van de *urban artists* van allochtone afkomst zijn, weerspiegelen zij niet alleen de culturele diversiteit van de straatcultuur waaruit ze voortkomen maar ook die van het publiek waarvoor ze optreden. In ieder geval zijn zij een betere afspiegeling van onze multiculturele samenleving dan de door blanke intellectuelen gedomineerde kunstwereld.

Omdat de voorstellingen van de nieuwe jongerengroepen niet alleen voor jongeren bedoeld zijn, maar ook door jongeren gespeeld worden, zijn opleiding en talentontwikkeling belangrijke elementen. Groepen als Jongerentheater Nultwintig, ISH, DOX en Rotterdams Lef brengen niet alleen voorstellingen uit, maar trainen hun spelers ook. Het zijn alternatieve opleidingstrajecten voor de urban artists, die alleen al vanwege hun vooropleiding vaak niet voor de theaterschool, het conservatorium of de dansacademie in aanmerking komen. Publiciste Janny Donker heeft zich, onder meer door een aantal essays in het theaterblad TM, als pleitbezorger voor de urban arts opgeworpen. Volgens haar worden, onder andere vanwege deze niet erkende, alternatieve opleidingstrajecten, de voorstellingen en de makers niet voor vol aangezien.

> "(...) de Raad voor Cultuur moet niet veel hebben van zulke 'alternatieve opleidingstrajecten' en 'stelt zich terughoudend op'. Alleen DOX vindt genade in de ogen van de commissie Theater, die van deze groep een 'brugfunctie' verwacht naar het reguliere kunstvakonderwijs. Voor de rest ziet de Raad 'het niet als een rijkstaak om deze initiatieven structureel te ondersteunen'. Dat zulke 'alternatieven' opkomen omdat de gevestigde opleidin-

> gen nauwelijks aansluiten bij de multiculturele achtergrond van veel jongeren en, op een enkel medium gericht als ze zijn, meervoudige talenten al helemaal weinig te bieden hebben, dat wil er bij de Raad blijkbaar nog niet erg in."[242]

3.4.2 *De theaters*

Zoals in de vorige paragraaf uiteengezet is wel het een en ander bekend over de educatieve activiteit van rijksgesubsidieerde theatergezelschappen, onder meer dankzij de *Enquêtes cultuureducatie onder rijksgesubsidieerde instellingen*. Ondanks de grote verscheidenheid in het Nederlandse theater zijn op het gebied van educatie – in ieder geval wat de inhoudelijke invulling betreft – vooral de overeenkomsten opvallend. Vanwege die overeenkomsten en vanwege het feit dat er tussen de verschillende gezelschappen nauw wordt samengewerkt en kennis en ervaring worden uitgewisseld, is het mogelijk een algemeen beeld te schetsen van de educatieve activiteiten van (rijksgesubsidieerde) theatergezelschappen. Voor die van de theaters is dat veel minder goed mogelijk. Algemene, landelijke gegevens over inhoud, vorm en omvang van educatieve activiteiten van theaters zijn niet voorhanden. Omdat de bedrijfsvoering van de theaters in vrijwel alle gevallen onder de verantwoordelijkheid van de gemeentes valt, kunnen zowel de organisatievorm als de financieringsvoorwaarden in belangrijke mate van elkaar verschillen. Logischerwijs is ook het belang dat aan educatie en samenwerking met scholen wordt gehecht hiervan mede afhankelijk.

Toch vormen de theaters een belangrijke schakel in het veld van theater en CKV. Zoals gezegd participeren de gezelschappen in lokale netwerken van hun eigen standplaats. Omdat die gezelschappen vooral in de Randstad gevestigd zijn, worden op die manier lang niet alle scholen in Nederland bereikt. Voor het contact met scholen buiten de eigen standplaats zijn gezelschappen voor een belangrijk deel afhankelijk van de plaatselijke theaters, die wel die contacten onderhouden. Ook voor de scholen zijn die theaters belangrijke partners. Een theatergezelschap brengt per jaar slechts een handjevol voorstellingen uit, terwijl een plaatselijke schouwburg honderden voorstellingen op het programma heeft staan. Voor een cultuurcoördinator met weinig tijd is de plaatselijke

[242] Janny Donker, "Urban arts in theater en politiek. Essay deel II," *TM, tijdschrift over theater, muziek en dans* 9.3 (2005): 28-29.

schouwburg dan ook een meer voor de hand liggende partner dan de educatieve dienst van een theatergezelschap dat slechts enkele malen per jaar in de nabije omgeving te zien is.

De theaters fungeren in veel gevallen dus als intermediair tussen de scholen en de theatergezelschappen, die immers niet alleen de voorstellingen spelen maar meestal ook de educatieve begeleiding daarbij verzorgen. Voor de cultuurcoördinatoren en CKV-docenten vervullen de theaters een belangrijke adviesfunctie. Waar docenten en leerlingen het overzicht over het Nederlandse theaterlandschap missen, zijn ze afhankelijk van de theaters, die bijvoorbeeld een speciale CKV-agenda hebben, bij bepaalde voorstellingen workshops organiseren of een extra korting aanbieden. Maar op dit gebied zijn er grote verschillen. Sommige schouwburgen hebben een eigen educatieve dienst, terwijl bij andere het contact met de scholen door een marketingmedewerker wordt onderhouden. Omdat de jaarbrochures van schouwburgen steeds vroeger uitgebracht worden, wordt ook de CKV-selectie meestal al ruim voor het begin van het seizoen gemaakt. Dit gebeurt dan op basis van publiciteitstekstjes, die de theatergezelschappen en andere producenten aanleveren, en van voorgaande ervaringen, terwijl de voorstelling zelf nog gemaakt moet worden.

Niet alleen de schouwburgen maken deel uit van het veld waar theater en onderwijs elkaar in het kader van CKV ontmoeten. Vlakkevloertheaters, die niet aan een schouwburg gelieerd zijn, zullen in hun aanbod evenzeer rekening houden met deze doelgroep. Ook hier ontbreken echter de gegevens om een algemeen beeld te kunnen schetsen, en ook hier is er sprake van grote onderlinge verschillen. Sommige theaters zijn heel actief in de programmering van specifieke jongerenvoorstellingen of het organiseren van educatieve activiteiten; voor andere heeft het bereik onder jongeren een minder hoge prioriteit. In alle gevallen zijn de scholen een belangrijk kanaal om met jongeren in de middelbare-schoolleeftijd in contact te komen, omdat die van zichzelf nu eenmaal een moeilijk te bereiken doelgroep vormen.

3.4.3 Bemiddelende instanties

Naast de theaters en de theatergezelschappen zijn er in Nederland nog heel wat andere organisaties die een – zij het minder directe - rol spelen in het veld van theater en CKV. Die rol is in het algemeen bemiddelend, faciliterend of informerend. Op regionaal niveau zijn het traditioneel de

zogenaamde steunfunctie-instellingen die deze bemiddelende rol op zich nemen. Zij adviseren scholen op het gebied van kunst- en cultuureducatie en bieden zogenaamde kunstmenu's aan. De steunfunctie-instellingen zijn meestal provinciaal georganiseerd en gesubsidieerd, waardoor er in de praktijk grote verschillen tussen de verschillende regio's bestaan. In de grotere steden hebben ook de centra voor de kunsten naast hun cursusactiviteiten meestal een aanbod voor scholen en vervullen een rol die vergelijkbaar is met die van de provinciale steunfunctie-instellingen. Volgens Anne Bamford vormt het netwerk van provinciale en regionale steunfunctie-instellingen een onmisbare schakel in de Nederlandse kunst- en cultuureducatie en kan het zelfs als een van de belangrijkste succesfactoren worden beschouwd:

> "These units are well-staffed and very professional. Most have been in operation for five years and in this time have managed to develop close relations between the stakeholders from the education sector and the cultural sector. These agencies have a very strong role as intermediaries in ensuring the quality for arts education. As was highlighted by one local government officer. "*Arts education needs to be more consistent and frankly more professional and that is where the agencies can be of benefit.*"
>
> Cultural agencies perform a very important function in Dutch arts education to ensure all children have access to substantial, high quality and consistent learning. Most provinces now have an art and cultural agency charged with assisting schools to deliver arts and cultural education. The cultural agencies play an important role."[243]

Waren de steunfunctie-instellingen traditioneel vooral op het basisonderwijs gericht, tegenwoordig vormen ze ook in het voortgezet onderwijs een belangrijke schakel, al is hun rol in de Tweede Fase veel minder prominent dan in de onderbouw. Uit de *Enquête Cultuureducatie onder rijksgesubsidieerde instellingen 2006* blijkt dat ruim de helft van alle gezelschappen in 2006 één of meerdere keren een steunfunctie-instelling inschakelde bij de ontwikkeling van het educatieve aanbod. Van deze gezelschappen is het merendeel tamelijk tot zeer tevreden over de diensten van de provinciale en gemeentelijke steunfunctie-instellingen. Toch is ook een vijfde tot een kwart van de respondenten matig of niet tevreden. De meest genoemde bezwaren zijn gebrek aan flexibiliteit, deskundigheid en snelheid van handelen.[244]

---

[243] Bamford, *Netwerken en verbindingen*, 104-105.

[244] IJdens en Berg, *Enquête Cultuureducatie 2006* 28-29. Op mijn verzoek zijn de cijfers door Teunis IJdens van IVA Beleidsonderzoek en Advies uitgesplitst voor de gezelschappen. Dat is overigens niet gebeurd voor de genoemde bezwaren.

Omdat cultuurcoördinatoren en CKV-docenten meestal niet zo goed thuis zijn in de theaterwereld, zijn zij wellicht sneller geneigd om de hulp van externe organisaties in te roepen. Behalve de gemeentelijke en provinciale steunfunctie-instellingen zijn er in het veld van theater en CKV dan ook legio nieuwe organisaties ontstaan. Sommige daarvan zijn commercieel actief, andere werken met behulp van subsidies van de verschillende overheden. *Bekijk 't* is een van die organisaties die zich met succes op het gat in de markt hebben gestort. *Bekijk 't* organiseert onder andere een jaarlijkse CKV-tournee in samenwerking met één of meerdere theatergezelschappen, waaromheen een scala van workshops en andere activiteiten wordt aangeboden. Daarnaast richtte *Bekijk 't* in 2003 het jongerenpersbureau *Deadline* op, dat aandacht besteedt aan voor jongeren interessante ontwikkelingen op het gebied van kunst en cultuur middels recensies en artikelen op de website en een rubriek in het gratis dagblad de Spits.[245]

Sinds de uitgifte en inname van de cultuurbonnen door het ministerie aan *CJP* is gedelegeerd[246], is dat een belangrijke speler in het veld van theater en CKV. De organisatie is ook verantwoordelijk voor de *Cultuurkaart*, sinds het schooljaar 2008-2009 de digitale opvolger van de papieren vouchers. Het bereik van de Cultuurkaart is veel groter dan dat van de vouchers, omdat elke leerling in het voortgezet onderwijs een Cultuurkaart ontvangt met een jaarlijks tegoed van € 15. CKV-leerlingen krijgen dankzij een subsidie van het VSBfonds nog eens € 10 extra tegoed. De school bepaalt welk deel van het tegoed individueel en welk deel collectief besteed wordt, zij het dat het extra CKV-tegoed van € 10 uitsluitend individueel te besteden is.

CJP is niet alleen verantwoordelijk voor de CKV-bonnen maar is ook een belangrijke informatiebron voor leerlingen en docenten. *CJP* doet bovendien onderzoek naar de besteding van de cultuurbonnen en naar de kunst- en cultuurbeleving van jongeren. Net als *Bekijk 't* hanteert *CJP* een breed cultuurbegrip en probeert het aansluiting te vinden bij de kunst- en cultuurbeleving van jongeren. De organisatie doet dat onder andere door de uitgifte van het *Schoolmagazine*, een cultuurtijdschrift dat speciaal voor middelbare scholieren bedoeld is en dat acht maal per jaar op middelbare scholen wordt verspreid.

[245] www.bekijkt.nl en www.deadline.nl
[246] zie § 3.5.1

Docenten en cultuurcoördinatoren kunnen zich onder andere laten informeren door het tweemaandelijkse *Bulletin Cultuur en School,* dat door Cultuurnetwerk Nederland in het kader van het project Cultuur en School wordt uitgegeven. Daarnaast is er speciaal voor het vak CKV het tijdschrift *Kunstzone* opgezet, waarin door de verschillende vakverenigingen van kunstdocenten wordt samengewerkt. Behalve deze tijdschriften is het internet voor docenten en leerlingen een rijke bron van informatie over cultuur en cultuureducatie. De door het ministerie van OCW geïnitieerde en door Cultuurnetwerk beheerde portal *www.cultuurplein.nl* moet als toegang tot de verschillende sites fungeren. Op het terrein van theater en dans zijn vooral de al eerder genoemde website *Nederland Theaterland* (www.theaterland.nl), de website van het *Theater Instituut Nederland* (www.tin.nl) en de mede door de educatieve dienst van het Muziektheater geïnitieerde website *Dans Maar!* (www.dansmaar.nl*)* het vermelden waard. Een belangrijke website is verder die van de vakcommunity CKV van *De Digitale School* (digischool.kennisnet.nl/community_ckv), die als platform voor CKV-docenten fungeert. De community telt meer dan 1000 leden en is zeer actief. De deelnemende docenten informeren elkaar onder meer over interessante cultuurprojecten, de organisatie en invulling van CKV op de eigen school, en ontwikkelingen in het cultuureducatieve veld.

3.5 Stimulering vanuit de overheid: Cultuur & School en Actieplan Cultuurbereik

> "Cultuur is wat mensen gemeen hebben. Dat geldt voor cultuur in de ruimere betekenis van gebruikers, normen en waarden, maar ook voor cultuur in meer specifieke zin. Naarmate er meer mensen aan deelnemen, kan een cultuur zich rijker ontwikkelen. En naarmate een cultuur meer heeft te bieden, des te meer zullen mensen meedoen. Vandaar het belang om alert te zijn op mogelijkheden om cultuurvorming en cultuuroverdracht te versterken. Ik heb deze gedachte naar voren geschoven als vanzelfsprekende en misschien juist daardoor te vaak impliciet blijvende aanvulling op de aandacht die gewoonlijk uitgaat naar cultuurschepping en naar cultuurbehoud."[247]

Met bovenstaande zinnen opent *Pantser of ruggengraat*, de cultuurnota 1997-2000 van toenmalig staatssecretaris voor cultuur Aad Nuis. Het

[247] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen, *Pantser of ruggengraat. Cultuurnota 1997-2000* (Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1996), 5.

citaat is exemplarisch voor de grote aandacht voor cultuureducatie waar sinds en wellicht ook door de samenvoeging in 1994 van de beleidsterreinen cultuur en onderwijs in één ministerie sprake van is. Tegelijkertijd met de cultuurnota resulteerde dit in een gezamenlijke notitie van de staatssecretarissen voor cultuur en onderwijs, Nuis en Netelenbos, getiteld *Cultuur en School*. Het was het begin van een actieprogramma in samenwerking met convenantspartners (gemeentes en provincies) dat tot op de dag van vandaag voortduurt. *Cultuur en School* heeft cultuureducatie nadrukkelijk op de politieke agenda gezet, de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen bevorderd, en er voor gezorgd dat cultuureducatie een niet meer weg te denken thema is, niet alleen in het onderwijsveld maar ook in de wereld van de kunsten. Waar *Cultuur en School* aanvankelijk vooral gericht was op de samenwerking tussen die twee werelden, kreeg het door de inbedding in het *Actieplan Cultuurbereik*, dat in 1999 door de volgende staatssecretaris van cultuur, Rick van der Ploeg, werd gelanceerd, een veel grotere reikwijdte. Met name de thema's *ruim baan voor culturele diversiteit* en *investeren in jeugd* uit het actieplan gaven ook aan de projecten in het kader van *Cultuur en School* een veel nadrukkelijker sociaal-maatschappelijke doelstelling. Hoewel er indertijd vanuit de wereld van de kunsten met groot wantrouwen op de plannen van Van der Ploeg werd gereageerd, moet in retrospectief zijn invloed op het denken over de maatschappelijke functie van kunst en cultuur niet onderschat worden. Vooral toen bleek dat de soep van de overheidsbemoeienis niet zo heet werd gegeten als hij werd opgediend, is men ook vanuit de culturele instellingen voortvarend met de thema's aan de slag gegaan. Enerzijds werd dit door projectsubsidies in het kader van *Actieplan Cultuurbereik* mogelijk gemaakt. Anderzijds is, zoals al eerder betoogd, de tweeprocentsregeling voor veel theatergezelschappen een stimulans geweest om tot vorming of uitbreiding van de educatieve dienst te komen.

3.5.1 Cultuur & School

In de notitie *Cultuur en School* uit 1996, die gericht is op het basis- en voortgezet onderwijs, wordt de relatie tussen Cultuur en School vanuit drie invalshoeken bekeken. In de eerste plaats is dat cultuureducatie als onderdeel van de onderwijsinhoud. In de tweede plaats gaat het om de bijdrage die cultuur kan leveren aan een leefbare en veilige school-omgeving. En in de derde plaats wordt de rol bekeken die de culturele omgeving kan spelen bij de zoektocht van jongeren naar hun eigen plek in de

samenleving.[248] Voor de duur van de cultuurnotaperiode werd een financiële regeling in het leven geroepen waaraan door het rijk en door de convenantspartners (gemeentes en provincies) werd bijgedragen. Deze moest onder andere projecten mogelijk maken, waarin door scholen en culturele instellingen werd samengewerkt. Met de publicatie van de nota *Cultuur en School* liepen Nuis en Netelenbos vooruit op de introductie van CKV1 in de bovenbouw van havo en vwo. De nota werd door die introductie als vanzelf actueel. In een van de proefprojecten werd aan 15.000 leerlingen een gratis CJP verstrekt. Dit project was zo succesvol, dat besloten werd aan alle CKV1-leerlingen de bekende cultuurbonnen te verstrekken, in combinatie met een gratis CJP. Zo gingen ook de cultuurvouchers deel uitmaken van het actieprogramma.[249]

In 1999 verscheen een vervolgnotitie van de opvolgers van Nuis en Netelenbos, de staatssecretarissen Adelmund (onderwijs) en Van der Ploeg (cultuur). Hierin werden de drie prioriteiten waartoe al na de eerste projectenronde in 1997 was besloten, te weten vmbo, cultureel erfgoed en culturele diversiteit, nog eens extra benadrukt.[250] Juist op deze gebieden bleek er namelijk binnen cultuureducatieve programma's en projecten een grote achterstand te zijn. Naast de drie prioriteiten zette de vervolgnotitie vooral in op een meer vraaggerichte sturing van het cultuureducatieve aanbod. De inzet van cultuurbonnen werd als een van de wegen daartoe beschouwd.[251] De financiële middelen van *Cultuur en School* werden dan ook uitgebreid om de invoering van de cultuurbonnen mogelijk te maken. Het plan om in de basisvorming eveneens cultuurbonnen in te voeren om "een onderwijsbrede basis te leggen voor later cultuurbezoek" werd door de bewindsvoerders in de notitie al nadrukkelijk naar voren geschoven[252] en vanaf het schooljaar 2001-2002 ook daadwerkelijk gerealiseerd.

In de jaren daarna bleef *Cultuur en School* niet alleen bestaan, maar werd het steeds verder uitgebouwd om uiteindelijk programma's op alle schoolniveaus te beslaan. Op de invoering van de cultuurvouchers voor het vak CKV1 in de bovenbouw van havo en vwo volgde in het schooljaar

[248] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen, *Cultuur en School* (Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1996), 13.
[249] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, *Vervolgnotitie Cultuur en School* (Den Haag: 1999), 2.2.
[250] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, *Vervolgnotitie Cultuur en School*, hfdst. 1.
[251] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, *Vervolgnotitie Cultuur en School*, 2.3.
[252] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, *Vervolgnotitie Cultuur en School*, 4.3.1.

2000-2001 de invoering van cultuurbonnen op het vmbo en een jaar later die in de basisvorming. Na het middelbaar onderwijs waren het basisonderwijs en de lerarenopleidingen aan de beurt. Vanaf het schooljaar 2004-2005 ging de *Regeling Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs* van start, waarbij jaarlijks per leerling € 10,90 ter beschikking werd gesteld voor cultuureducatieve activiteiten. Voorwaarde voor het ontvangen van de subsidie was dat scholen een meerjarige visie op cultuureducatie zouden ontwikkelen met als uiteindelijk doel deze visie in het eigen onderwijsbeleid te verankeren. De regeling gold als groeimodel. In de loop van drie jaar kon een steeds groter deel van de scholen van de regeling profiteren. De bedoeling was om de extra bijdrage vanaf 2007 in de lumpsumfinanciering van de scholen op te nemen, maar in de adviesnota *Onderwijs in cultuur*, die in 2006 door de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur gezamenlijk werd uitgebracht, werd geadviseerd om de regeling met drie jaar te verlengen om zo alle basisscholen in de gelegenheid te stellen de positie van cultuureducatie in het onderwijsprogramma te verstevigen en meer nadrukkelijk in het beleid op te nemen.[253] In reactie op het advies van de raden kondigde minister Van der Hoeven in de *voortgangsrapportage Cultuur en School* van 2006 aan de periode van de regeling met één jaar te verlengen tot en met het schooljaar 2007-2008. Of dit voldoende is om cultuureducatie daadwerkelijk in de onderwijsprogramma's van een groot deel van de basisscholen te verankeren, is echter zeer de vraag. Bamford betoogt in haar rapport dat veel meer tijd nodig is om kunst en cultuur een stevige plek in het curriculum van het basisonderwijs te geven. Volgens haar is de angst gerechtvaardigd dat de culturele activiteiten weer even snel zullen verdwijnen als ze zijn gekomen, omdat er weinig structurele veranderingen zijn doorgevoerd.[254]

Een belangrijke voorwaarde voor het bereiken van de genoemde doelstellingen is dat de leraren in het basisonderwijs deze onderschrijven en ernaar handelen. Sinds het schooljaar 2001-2002 is daarom het programma *Cultuur en School – Pabo's* van kracht met als doel de aandacht voor cultuureducatie op die opleidingen te vergroten en toekomstige leraren inzicht te geven in het belang ervan. Het grootste deel van de Pabo's[255] in Nederland neemt inmiddels aan dat programma deel. Vanaf het schooljaar 2002-2003 ontvangen ook Pabo-studenten cultuurbonnen,

---

[253] Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, *Onderwijs in cultuur. Versterking van cultuureducatie in primair en voortgezet onderwijs.* (Den Haag: Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2006), 38.

[254] Bamford, *Netwerken en verbindingen*, 135.

[255] Pabo staat voor Pedagogische academie voor het basisonderwijs. Het is de benaming voor de opleiding tot leraar in die sector.

maar deze worden veel minder goed besteed dan die van leerlingen en docenten in het voortgezet onderwijs. In het schooljaar 2004-2005 werd slechts 41 procent van de cultuurbonnen voor de Pabo ingewisseld.[256] Hoewel er wel sprake is van een verbetering van dit percentage, blijft de belangstelling voor kunst en cultuur onder Pabo-studenten een bron van grote zorg.[257] Door de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur werd dan ook geadviseerd om elke Pabo-student ten minste één kunstdiscipline te laten volgen[258], maar dit advies werd door minister Van der Hoeven niet opgevolgd.

In de loop der jaren heeft *Cultuur en School* zich onder verantwoordelijkheid van ministers en staatssecretarissen van verschillende politieke pluimage een niet meer weg te denken plaats in het onderwijsbeleid verworven. Binnen het ministerie van OCW is een speciale projectgroep *Cultuur en School* actief, die met de convenantspartners op gemeentelijk en provinciaal niveau overlegt en samenwerkt. *Cultuur en School* maakt daarbij onderdeel uit van het bredere *Actieplan Cultuurbereik*, waaraan in de volgende paragraaf aandacht besteed zal worden. Informatievoorziening is een belangrijk onderdeel van *Cultuur en School*. Naast het *Bulletin Cultuur en School*, dat tweemaandelijks verschijnt, is ook de website www.cultuurplein.nl, die als culturele portal voor het onderwijs fungeert, op initiatief van de projectgroep tot stand gekomen.

Het recente onderwijsbeleid van de rijksoverheid is vooral gericht op stimulering, verankering en bestendiging. Het wordt daarbij gekenmerkt door een grote terughoudendheid om zaken dwingend voor te schrijven. De bestuursfilosofie is dat men de onderwijsinstellingen ruimte wil geven om eigen keuzes te maken. Discussies over de vermeende aantasting van de kwaliteit van het onderwijs door de onderwijsvernieuwingen in de jaren negentig hebben er mede voor gezorgd dat men het onderwijs vooral 'met rust wil laten'. In september 2007 werd het gezamenlijk advies gepresenteerd van twee commissies voor de natuurprofielen en de maatschappijprofielen, die reeds in 2004 en 2005 door de minister waren ingesteld. De breed samengestelde commissies hadden de opdracht gekregen advies uit te brengen over de ontwikkeling van de profielen op langere termijn. Al in het ontwerpadvies, dat in het najaar van 2006 werd uitgebracht, werd duidelijk dat de gedachten van de commissies uitgin-

[256] Het totaal besteed percentage cultuurbonnen was in dat jaar 76%. Bron: Sintenie, *CKV-bonbesteding schooljaar 2004-2005*, 4.
[257] o.a. Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, *Onderwijs in cultuur*, 32.
[258] Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, *Onderwijs in cultuur*, 40, 50.

gen naar het terugbrengen van de vier profielen tot twee, een natuurprofiel en een maatschappijprofiel.[259] Dat schoot bij de toenmalige minister Van der Hoeven in het verkeerde keelgat. Zij noemde de in een lijvig rapport goed onderbouwde voorstellen "onuitvoerbaar".[260] Ook het definitieve advies van de commissies, dat een klein jaar later werd gepresenteerd, werd door de nieuwe staatssecretaris Van Bijsterveldt als onuitvoerbaar terzijde geschoven, waarbij het advies zelfs als argument werd ingezet om het eigen beleid te rechtvaardigen:

> "Dat nu juist een zo gezaghebbende groep na intensieve studie niet tot een resultaat komt dat een redelijk en uitvoerbaar alternatief vormt voor de structuur die pas is ingegaan en die tot stand is gekomen na heel wat maatschappelijke en politieke discussie, zie ik als een bevestiging dat de per 1 augustus 2007 op grond van die discussie gemaakte keuze de optimale is in de context van de vele (tegenstrijdige) wensen. We beschikken door het werk van de profielcommissies als het ware over een contra-expertise over de nieuwe structuur die het vertrouwen erin versterkt, - we kunnen de commissies hiervoor dankbaar zijn."[261]

Het zou te ver voeren om hier uitgebreid op de inhoud van de adviezen van de profielcommissies in te gaan, maar uit de ongewoon felle en afwijzende reactie van regeringszijde mag worden afgeleid dat er een grote terughoudendheid bestaat om nog meer hervormingen in het voortgezet onderwijs te overwegen. De boodschap is duidelijk: het onderwijs moet nu eindelijk met rust gelaten worden. De reactie zegt daarmee misschien wel meer over de lange periode van onvrede en frustratie na de hervormingen in het voortgezet onderwijs dan over de inhoud van de voorstellen zelf.

Om de ontwikkeling van cultuureducatie in het middelbaar onderwijs verder te stimuleren is in 2004 de *Regeling Cultuurprofielscholen* van start gegaan. Scholen die kiezen voor een cultuurprofiel werden in de periode 2004 tot 2007 financieel ondersteund om dit verder te ontwikkelen. In totaal konden 44 scholen van deze regeling gebruik maken. De

---

[259] Profielcommissies, *Bruggen tussen natuur en maatschappij. Ontwerpadvies profielcommissie Natuur en Techniek / Natuur en Gezondheid; profielcommissie Economie en Maatschappij / Cultuur en Maatschappij* (Den Haag: Profielcommissies, 2006).

[260] Maria J.A. van der Hoeven, *Ontwerpadvies profielcommissies. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal 21/11/2006* (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006).

[261] Marja van Bijsterveldt-Vliegenthart, *Advies profielcommissies. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal 26/09/2007* (Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2007).

subsidieregeling liep in 2007 ten einde, maar als alternatief voor dit instrument is een *Steunpunt Cultuurprofielscholen*[262] opgericht om meer scholen in de ontwikkeling tot cultuurprofielschool te ondersteunen, en een organisatie en een keurmerk voor cultuurprofielscholen te ontwerpen. Eind 2007 is de *Vereniging CultuurProfielScholen* in het leven geroepen, waarbij het lidmaatschap tevens als keurmerk geldt.

Met behulp van dit soort maatregelen worden scholen door het ministerie verder gestimuleerd zich op het gebied van kunst en cultuur te profileren. Een belangrijke keerzijde is dat daardoor de verschillen tussen scholen onderling steeds groter dreigen te worden. Dit vergroot weliswaar de keuzemogelijkheid van ouders en leerlingen, maar roept tegelijkertijd twee belangrijke vragen op. De eerste is in hoeverre iedereen in Nederland daadwerkelijk van die keuzemogelijkheid kan profiteren. De cultuurprofielscholen maken namelijk slechts een klein deel uit van het totale aantal middelbare scholen (ongeveer 700). De tweede is of de grote vrijheid van scholen om het eigen profiel vorm te geven uiteindelijk niet ten koste van de bredere doelstellingen van cultuureducatie zal gaan. Het valt immers te verwachten dat vooral ouders die zelf al in kunst en cultuur geïnteresseerd zijn, hun kinderen naar een school zullen sturen die zich ook op dit gebied profileert. Op die manier zou de profilering van scholen op het gebied van kunst en cultuur de vorming en reproductie van een culturele elite verder kunnen versterken. Deze ambivalentie is kenmerkend voor het Nederlandse onderwijsbeleid, waarbij het principe van gelijke kansen en het principe van onderwijsvrijheid regelmatig met elkaar in conflict komen.[263]

3.5.2 Actieplan Cultuurbereik

In 1998 volgde Rick van der Ploeg Aad Nuis op als staatssecretaris voor Cultuur. De oudere letterkundige van D66-huize maakte plaats voor de relatief jonge PvdA-econoom. De kunstwereld werd opgeschrikt door de ambitieuze plannen van Van der Ploeg, die hij uiteenzette in zijn uitgangspuntennota voor de periode 2001-2004 met de veelzeggende titel *Cultuur als confrontatie*:

> "Ik kies voor een derde scenario dat zijn grondslag niet zoekt in de legitimatie door deskundigen, noch in de bevestiging van publieke voorkeuren, maar

[262] www.kpcgroep.nl/cultuurprofielscholen
[263] Zie ook § 3.2.1

> in de wisselwerking tussen aanbod en publiek. Daarin komt cultuur tot leven. Wat goed is en van grote culturele waarde, is niet op voorhand gegeven en kan al helemaal niet worden afgemeten aan verkoop- en publieksscijfers, maar blijkt pas uit een confrontatie van opvattingen en ideeën, niet alleen tussen professionals onderling, maar juist en vooral met het publiek. Over smaak moet dus wel degelijk worden getwist. In dat opzicht zijn kunsten en erfgoed niet het bindmiddel van de samenleving, maar de katalysator van ongewapende confrontaties tussen veel verschillende culturele opvattingen en waarden: tussen bijvoorbeeld amateurs en professionals, jonge en oude kunstenaars, allochtone en autochtone kunstenaars, pop en klassiek, beeldende kunstenaars en museumconservatoren, oude en nieuwe media, tussen beschermers van archeologisch erfgoed en monumenten enerzijds en vormgevers en architecten anderzijds, of tussen film en televisie. Dergelijke confrontaties zijn essentieel voor dynamiek in de cultuur, voor betrokkenheid van het publiek, voor ontwikkeling van kwaliteit en kwaliteitsbesef en voor grotere maatschappelijke doorwerking van het beste dat kunsten en erfgoed te bieden hebben. Langs die weg wil ik het beste populair maken en het populaire beter. Cultuur wordt daarmee een confrontatie tussen kwaliteit en maatschappelijkheid, met alle dimensies, tegenstrijdigheden en spanningen die daarbij horen. Niet alleen *wat* maar ook steeds voor *wie*."[264]

Van der Ploeg stelde in zijn nota voor dat de Raad voor Cultuur, naast de kwaliteit en de positie in het bestel, het maatschappelijk bereik en de subsidie-per-bezoek als uitgangspunten zou nemen voor haar adviezen. Daarbij zouden culturele instellingen drie procent van hun subsidies moeten besteden aan het bereiken van nieuwe doelgroepen. Onder die doelgroepen werden door Van der Ploeg vooral jongeren en culturele minderheden verstaan. Op basis van cijfers van het Sociaal en Cultureel Planbureau constateerde hij dat er sprake was van vergrijzing in de deelname aan het gesubsidieerde cultuuraanbod. Het publiek bestond volgens hem "voor het overgrote deel uit goed opgeleiden en gesitueerden in de middelbare leeftijdsklasse." Ondanks het feit dat hij daarmee de plank behoorlijk missloeg[265], zou het bereik van jongeren een van de belangrijk-

---

[264] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, *Cultuur als confrontatie. Uitgangspunten voor het cultuurbeleid 2001-2004* (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 1999).

[265] Dat het cultuurbezoek onder hoog opgeleiden groter is, klopt weliswaar, maar dat het onder jongeren lager is en verder afneemt, is een nogal grove veralgemenisering van een veel meer genuanceerde werkelijkheid. Van der Ploegs uitspraken waren gebaseerd op relatief sombere bespiegelingen van het Sociaal Cultureel Planbureau eind jaren negentig over de ontwikkeling van de cultuurdeelname. In meer recente publicaties van het SCP wordt echter een heel ander beeld geschetst. In het rapport *Cultuurminnaars en Cultuurmijders* uit 2005 wordt de conclusie getrokken dat er naar leeftijd grote verschillen bestaan in het bereik van de kunsten. Erfgoed, uitvoeringen van klassieke muziek,

ste elementen worden van zijn *Actieplan Cultuurbereik*. Het *Actieplan Cultuurbereik* voor de periode 2001-2004 kende namelijk vijf belangrijke prioriteiten[266]:

- ruim baan voor culturele diversiteit
- investeren in jeugd
- versterking van de programmering
- cultureel vermogen beter zichtbaar maken
- culturele planologie op de agenda zetten

Daarvan zetten vooral de eerste twee in op het genoemde doelgroepenbeleid. Dat ook aan cultuureducatie in deze een belangrijke rol werd toebedeeld, blijkt uit het feit dat *Cultuur en School* onderdeel ging uitmaken van het veel bredere *Actieplan Cultuurbereik*. Via dit programma kon immers bij uitstek de schoolgaande jeugd bereikt worden, terwijl culturele diversiteit binnen *Cultuur en School* ook al een van de prioriteiten was.

Met uitzondering van de drieprocentsregeling wist Van der Ploeg uiteindelijk politieke steun voor zijn ambitieuze programma te realiseren. Bovendien slaagde hij erin om afspraken met de convenantspartners te maken over de gezamenlijke aanpak en financiering van het decentrale deel van het *Actieplan Cultuurbereik*. Net als bij *Cultuur en School* moesten ook projecten op het gebied van cultuurbereik vooral op lokaal niveau geïnitieerd en gefinancierd worden. Alleen het onderdeel "versterking van de programmering" werd centraal geregeld door de oprichting van het *Fonds voor Podiumprogrammering en Marketing* (FPPM). Van de vijf genoemde prioriteiten kwamen de doelstellingen die gericht waren op het bereik van de doelgroepen binnen de projecten van *Actieplan Cultuurbereik* het meest aan bod. "Investeren in jeugd" kwam in ver-

---

kunstprogramma's op radio en televisie, en het lezen van literatuur hebben onder ouderen een veel groter bereik dan onder jongeren. Maar kinderen en jongeren zijn oververtegenwoordigd bij museumbezoek, toneelbezoek, bioscoopbezoek en actieve kunstbeoefening. En zelfs dit beeld is te algemeen om recht te doen aan de werkelijkheid. Bij het bezoek aan professioneel toneel, musea, dans en cabaret doet zich eerder een golvend verband met leeftijd voor. Professioneel toneel heeft een relatief groot bereik onder kinderen, iets minder bij pubers, weer meer bij volwassenen, en weer minder bij ouderen. Museumbezoek is hoog onder kinderen en jongeren, relatief laag onder volwassenen van 20-34 jaar, om daarna weer toe te nemen. Ballet kent een piek in de leeftijdsgroep van 35 tot 64 jaar, terwijl die piek bij cabaret vooral in de leeftijdsgroep van 20-34 jaar ligt:
Broek, Huysmans en Haan, *Cultuurminnaars en cultuurmijders* 96-97.

[266] IJdens en Hitters, *Landelijke evaluatie van het Actieplan Cultuurbereik 2001-2004* 14.

schillende enquêtes als de belangrijkste prioriteit naar voren. Bovendien werd de doelgroep jongeren van 16-20 jaar in de *Enquête Cultuureducatie en Cultuurbereik* 2003 verreweg het vaakst genoemd.[267] Hoewel slechts een beperkt deel van de geldstroom van *Actieplan Cultuurbereik* voor projecten in het kader van *Cultuur en School* bestemd was[268], kan daarom toch geconcludeerd worden dat in de onderzochte periode jongeren in de leeftijd van de bovenbouw van het middelbaar onderwijs – zeg maar gerust de CKV1-leeftijd - de belangrijkste doelgroep van *Actieplan Cultuurbereik* vormden.

Net als bij *Cultuur en School* werd ook bij het *Actieplan Cultuurbereik* besloten tot voortzetting in de volgende cultuurnotaperiode 2005-2008. Gezien de aanvankelijke weerstand tegen de plannen van Van der Ploeg mag dat op zijn minst opmerkelijk genoemd worden. De visitatiecommissie, die was ingesteld om de resultaten van *Actieplan Cultuurbereik* te beoordelen, concludeerde in 2003 dat *Actieplan Cultuurbereik* succesvol was en na 2004 moest worden voortgezet.[269] Hoewel de nieuwe staatssecretaris Medy van der Laan (D66) zich in haar beleidsbrief *Meer dan de som* nadrukkelijk afzette tegen het beleid van haar voorganger[270] nam zij het advies van de visitatiecommissie over om het *Actieplan Cultuurbereik* voort te zetten. Daarbij werden de doelstellingen van cultuurbereik, participatie en culturele samenwerking echter losgekoppeld van het volgens Van der Laan onjuiste idee dat de cultuursector moet worden ingezet om maatschappelijke vraagstukken op het gebied van integratie en emancipatie op te lossen.[271] Voor het *Actieplan Cultuurbereik* 2005-2008 werd één algemene doelstelling geformuleerd: "Versterken van het cultureel bewustzijn van burgers door het vergroten van zowel het

[267] IJdens en Hitters, *Landelijke evaluatie van het Actieplan Cultuurbereik 2001-2004* 97-98.
[268] Als de geldstroom BKV (Beeldende Kunst en Vormgeving), welke oorspronkelijk ook onderdeel van *Actieplan Cultuurbereik* uitmaakte, buiten beschouwing wordt gelaten, was ongeveer een vijfde van het budget voor projecten in het kader van *Cultuur en School* bestemd.
IJdens en Hitters, *Landelijke evaluatie van het Actieplan Cultuurbereik 2001-2004* 203-207.
[269] Visitatiecommissie cultuurbereik, *Van jonge mensen en de dingen die gaan komen. Rapportage over de jaren 2001 en 2002 door de visitatiecommissie cultuurbereik* (Den Haag: 2003), 32.
[270] Van der Laan was niet de directe opvolger van Van der Ploeg. Cees van Leeuwen van de Lijst Pim Fortuyn was korte tijd (2002-2003) staatssecretaris voor cultuur, maar die periode was voor hem te kort om een eigen stempel op het cultuurbeleid te kunnen drukken
[271] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, *Meer dan de som. Beleidsbrief Cultuur 2004-2007* (Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2003), 2, 19.

publieksbereik als de actieve participatie in kunst en cultuur".[272] Provincies en gemeenten kregen meer vrijheid om hun eigen invulling aan deze breed geformuleerde doelstelling te geven.

3.5.3 Kunst van leven

Inmiddels is een nieuwe cultuurnotaperiode van start gegaan en valt cultuur onder het beleidsterrein van minister Plasterk (PvdA). In zijn nota *Kunst van leven* is cultuurparticipatie een belangrijk thema. Hij zet zijn ideeën hierover uiteen in een 10-puntenplan, waarvoor hij gebruik heeft gemaakt van de adviesnota *Innoveren, participeren!* van de Raad voor Cultuur en van het rapport van de Commissie Cultuurbereik *Van stolling naar stroming*. Het 10-puntenplan is volgens Plasterk "zowel de opvolger van Actieplan Cultuurbereik als de voortzetting van Cultuur en School."[273] Een belangrijk vehikel voor de uitvoering van het plan is de oprichting van een *programmafonds cultuurparticipatie* met als doel "een heldere positionering van de amateurkunst ten opzichte van de andere kunsten"[274] Wat hieronder precies moet worden verstaan, wordt in de nota niet echt duidelijk, maar volgens Plasterk is het programmafonds vooral "een middel gezamenlijke doelen op het gebied van cultuurparticipatie van rijk, gemeenten en provincies te realiseren."[275] Daarmee moet het programmafonds dus de feitelijke opvolger van Actieplan Cultuurbereik worden.

Het 10-puntenplan zelf brengt weinig verrassingen. Wat de binnenschoolse cultuureducatie betreft zet Plasterk in op de ontwikkeling van de cultuurkaart die in de plaats moet komen van de cultuurbonnen, de invoering van de *Canon van Nederland* zoals voorgesteld door de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon onder leiding van historicus Frits van Oostrom[276], en op de uitbreiding van cultuureducatie op de lerarenopleidingen. Daarnaast wil hij de mogelijkheden om via brede scholen aan kunstbeoefening te doen vergroten en de samenwerking tussen

---

[272] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, *Van stolling naar stroming. Rapport Commissie Cultuurbereik* (Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2007), 8.

[273] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, *Kunst van leven. Hoofdlijnen cultuurbeleid* (Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2007), 14.

[274] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, *Kunst van leven*, 14-15.

[275] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, *Kunst van leven*, 15.

[276] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, *entoen.nu. De canon van Nederland. Rapport van de commissie ontwikkeling Nederlandse canon. Deel A* (Den Haag: Ministerie van Onderwijs, cultuur en wetenschap, 2006).

brede scholen en culturele instellingen stimuleren. Buiten het onderwijs wil Plasterk meer geld beschikbaar stellen voor amateurkunst en volkscultuur, rijksgesubsidieerde musea gratis maken voor kinderen tot en met twaalf jaar, een programma leesbevordering uitvoeren, een netwerkorganisatie mediawijsheid oprichten, plannen voor een Nationaal Historisch Museum ontwikkelen, en structureel geld beschikbaar stellen voor projecten die een meer divers publiek bereiken en de culturele dialoog in de grote steden bevorderen. Het zijn allemaal thema's die door zijn voorgangers al in gang waren gezet of door anderen naar voren gebracht.

Veel ingrijpender voor de theatersector dan het 10-puntenplan voor cultuurparticipatie is de uitvoering van een wetsvoorstel om het subsidiestelsel drastisch te wijzigen. In de nota *Verschil Maken* (2005) stelde Plasterks voorganger Medy van der Laan voor om differentiatie aan te brengen in de wijze van beoordelen en subsidiëren van culturele instellingen. Daarbij werd door Van der Laan een aantal instellingen onderscheiden dat voortaan structureel gesubsidieerd diende te worden en beoordeeld door een visitatiecommissie. Tot deze instellingen behoorden de sectorinstituten, de rijksmusea, de symfonieorkesten en de twee landelijke operavoorzieningen.[277] Dans- en theatergezelschappen kregen in de plannen van Van der Laan dus geen uitzicht op langdurige subsidie. Later werden Het Nationale Ballet en het Nederlands Danstheater alsnog aan de lijst van structureel gesubsidieerde instellingen toegevoegd.[278] Naast instellingen met een blijvend uitzicht op subsidie werden door Van der Laan organisaties onderscheiden die tot de landelijke culturele infrastructuur behoren. Deze dienden onder de ministeriële verantwoordelijkheid te blijven vallen met eens per vier jaar een aanvraagprocedure voor subsidie, waarbij de Raad voor Cultuur als vanouds advies moest uitbrengen.[279] Alle overige culturele instellingen – en het betreft hier vooral podiumkunstinstellingen – konden voortaan subsidie aanvragen bij de fondsen, die de mogelijkheid moesten krijgen om een grote verscheidenheid aan soorten subsidies te verstrekken, van eenmalige projecten tot meerjarige subsidies voor maximaal vier jaar. Hiertoe zijn inmiddels het *Fonds voor de Scheppende Toonkunst*, het *Fonds voor Podiumkunsten en Marketing* (FPPM), en het podiumkunstendeel van het *Fonds*

[277] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, *Verschil maken. Herijking cultuurnotasystematiek* (Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2005), 8.
[278] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, *Kunst van leven*, 49.
[279] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, *Verschil maken*, 7-8.

voor Amateurkunst en Podiumkunsten (FAPK) samengevoegd tot het *Nederlands Fonds voor de Podiumkunsten+* (NFPK+).[280]

Op advies van de Raad voor Cultuur stelt Plasterk in zijn nota voor om van rijkswege maximaal acht stads- of regiogezelschappen en een Friestalig gezelschap vanwege hun zogenaamde *instandhoudingsfunctie* te subsidiëren. Op het gebied van dans is er, naast het Nationale Ballet en het Nederlands Danstheater, plaats voor vijf repertoiregezelschappen. Hoeveel jeugdtheatergezelschappen onder het landelijk bestel blijven vallen, laat Plasterk in het midden. Ook productiehuizen en postacademische instellingen kunnen vanwege hun *ontwikkelfunctie* subsidie bij het ministerie aanvragen, maar ook op dat gebied worden door de minister nog geen aantallen genoemd.[281] Alle overige podiumkunstinstellingen zullen zich voortaan dus tot het nieuwe *NFPK+* moeten wenden. De onoverzichtelijke stoelendans om het beperkte aantal plaatsen in de landelijke basisinfrastructuur heeft uiteraard grote consequenties voor de bestaande theatergezelschappen en dus ook voor de netwerken en samenwerkingsverbanden met scholen, waarin die theatergezelschappen participeren.

3.6 CKV in internationaal perspectief: vergelijking met andere landen

De internationale belangstelling voor kunst- en cultuureducatie is de laatste jaren flink gegroeid. Vanuit UNESCO werd die interesse aangewakkerd door een wereldwijde studie naar de praktijk van kunsteducatie in 35 landen.[282] De belangstelling blijkt ook uit het grote aantal congressen en studiedagen, dat in binnen- en buitenland aan het onderwerp gewijd werd. Dit alles heeft weliswaar geleid tot een grotere kennisuitwisseling, zowel op wetenschappelijk gebied als op politiek en beleidsniveau, maar van concrete internationale samenwerkingsprojecten is nog nauwelijks sprake. Vooralsnog blijft zowel cultuur- als onderwijspolitiek hoofdzakelijk een kwestie van de nationale overheden. Met name de onderwijssystemen, waarin kunst- en cultuureducatie nu eenmaal is ingebed, verschillen nogal. Op het gebied van het hoger onderwijs groeien die systemen enigszins naar elkaar toe, maar op dat van het primair en voortgezet onderwijs blijven ze sterk door nationale

[280] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, *Kunst van leven*, 38, 42.
Zie verder www.nfpk.nl
[281] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, *Kunst van leven*, 29-34.
[282] Bamford, *The Wow Factor*.

tradities bepaald. Hoewel de culturele wereld zelf steeds meer internationaal georiënteerd raakt, is ook de cultuurpolitiek nog in hoge mate op de eigen grenzen gefixeerd. De hernieuwde belangstelling voor de nationale identiteit en de canon als uiting daarvan, zijn exemplarisch voor dit dualisme.

Zodra cultuureducatie de grenzen van het schoolgebouw overschrijdt en de wereld van kunstenaars en culturele instellingen betreedt (of andersom), vermengen deze twee werelden – die van kunst en cultuur en die van het onderwijs – zich. De samenwerking tussen het onderwijsveld en het culturele veld wordt echter bemoeilijkt, doordat in veel landen cultuur en onderwijs in verschillende departementen zijn ondergebracht. In Nederland heeft de cultuureducatie juist een enorme impuls gekregen toen cultuur en onderwijs in 1994 weer onder één ministerie kwamen te vallen. De invoering van CKV in het voortgezet onderwijs kan als een van de vruchten van die samenvoeging worden gezien. CKV is internationaal uniek door het accent op culturele activiteiten buiten de school en de reflectie daarop. De samenwerking tussen onderwijs en culturele instellingen is door de komst van CKV dan ook in een stroomversnelling geraakt. Doordat het vak verplicht is voor alle leerlingen, is die samenwerking als het ware in het onderwijsprogramma verankerd.

De theatrale podiumkunsten hebben binnen CKV een belangrijke positie weten te veroveren, maar in het geheel van de kunstvakken komen drama en dans pas op de derde en vierde plaats, ver achter de traditionele kunstvakken beeldende vormgeving en muziek. Uit de internationale vergelijking door Anne Bamford blijkt dat deze situatie internationaal min of meer de regel is.[283] Ook in de ons omringende landen is dat het geval. Zelfs in het Verenigd Koninkrijk, waar in het literatuuronderwijs traditioneel veel aandacht aan drama wordt besteed (Shakespeare!), is drama is geen zelfstandig vak op de middelbare school.[284]

Hoewel geen enkel land een vak kent dat vergelijkbaar is met het Nederlandse CKV, zijn er in veel landen nationale programma's waarbij de samenwerking tussen onderwijsinstellingen en culturele organisaties een belangrijke rol speelt. In 2006 waren er in 18 van de 25 EU-lidstaten nationale programma's die min of meer vergelijkbaar zijn met het

[283] Bamford, *The Wow Factor* 49.

[284] Babette Groenewege. *Theatre education vs Theatereducatie*. Masterscriptie Theaterwetenschap. Faculteit der Geesteswetenschappen UvA, 2007

Nederlandse *Cultuur en School.*[285] Naast Nederland is met name Groot-Brittannië actief in het stimuleren van de samenwerking tussen culturele instellingen en scholen. Groot-Brittannië kent een traditie, waarbij kunstenaars naast hun artistieke arbeid in het onderwijs werkzaam zijn. Scholen hebben een eigen budget om dergelijke projecten te financieren.[286] Sinds 2002 wordt in Engeland de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen ook gestimuleerd door het programma *Creative Partnerships* dat onder toezicht staat van de Arts Council. Dit programma wil het begrip creativiteit ("creativity") in het gehele curriculum centraal stellen. Niet alleen de creativiteit van leerlingen moet worden gestimuleerd, maar ook die van docenten en schoolleiders. De ambities gaan daarbij veel verder dan de intrinsieke doelen die in Nederland doorgaans aan cultuureducatie worden verbonden. *Creative Partnerships* richt zich vooral op de achterstandsgebieden in Engeland. Het wil niet alleen de creativiteit stimuleren, maar daardoor ook sociaal onwenselijk gedrag en demotivatie voor school tegengaan.[287]

Cultuureducatie staat in Europa volop in de belangstelling. Er wordt, zeker in vergelijking met het verleden, veel aandacht besteed aan onderzoek naar de effecten van cultuureducatie. De meeste van de Nederlandse onderzoeken hebben een monitorfunctie. Ze onderzoeken vooral de stand van zaken van de cultuureducatie in het Nederlandse onderwijs en/of in het culturele veld. Aan de andere kant is er weinig aandacht voor systematische en objectieve evaluatie van individuele projecten en cultuureducatief beleid van afzonderlijke scholen of culturele instellingen. Uit de *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs 2007* blijkt dat slechts de helft van de scholen de opbrengsten van cultuureducatie evalueert. *Hoe* deze evaluaties precies worden uitgevoerd en hoe betrouwbaar de resultaten zijn, is niet bekend. Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat ruim tweederde van de culturele instellingen hun cultuureducatieve activiteiten evalueren.[288] Uit de *Enquête Cultuureducatie 2006 onder rijksgesubsidieerde instellingen* komt naar voren dat dit vooral wordt afgemeten aan de reacties van bezoekers en het aantal bezoekers of deelnemers. Slechts in een derde van de gevallen wordt doelgericht onderzoek gedaan en niet meer dan 6 procent laat dit doen door een extern bureau.[289] Met name in

[285] Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, *Onderwijs in cultuur*, bijlagen p. 11.
[286] Groenewege. *Theatre education vs Theatereducatie*.
[287] Dieleman, "Internationale voorbeelden van cultuureducatie," 14. Zie ook: www.creativepartnerships.com
[288] Oomen, Donker, Grinten en Haanstra, *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Meting 2007* 30.
[289] IJdens en Berg, *Enquête Cultuureducatie 2006* 30.

de Angelsaksische landen wordt veel meer systematisch evaluatie-onderzoek verricht. Projecten in het kader van *Creative Partnerships* bijvoorbeeld worden zowel afzonderlijk geëvalueerd als in het kader van het gehele programma.[290] Daarbij is veel aandacht voor de effecten van cultuureducatie op de persoonlijke en sociale ontwikkeling van de individuele leerling.[291] Uit een vergelijkend onderzoek tussen de educatieve activiteiten van theatergezelschappen in Nederland en Engeland blijkt ook dat Engelse theatergezelschappen in hun educatieve activiteiten meer gericht zijn op de ontwikkeling van vaardigheden bij de individuele leerling en daarbij vaker aansluiting zoeken bij het curriculum van de scholen.[292] Extrinsieke doelen van cultuureducatie, zoals de ontwikkeling van zelfvertrouwen en verbaal vermogen, spelen dan ook vaker een rol dan in de Nederlandse projecten.[293]

3.7 Samenvatting en conclusies

De onderwijsvernieuwingen in de jaren negentig, die tot doel hadden het voortgezet onderwijs te hervormen, hebben veel weerstand opgeroepen en zijn nog dagelijks het onderwerp van politieke discussie. Soms wordt er, zoals in het geval van het vmbo, zelfs over gesproken de hervormingen maar terug te draaien en terug te keren naar de situatie van voor die tijd. Tegelijkertijd is een er een grote angst voor nieuwe, wellicht evenzeer noodzakelijke hervormingen ontstaan.

De genoemde hervormingen in het voortgezet onderwijs waren vierledig. In de eerste plaats was er de invoering van de basisvorming in 1993, die als compromis van de jarenlange discussie over de invoering van de middenschool uit de bus was gekomen. Het doel van de basisvorming was om in alle schoolsoorten eenzelfde onderwijsinhoud aan te bieden en zo een al te vroegtijdige selectie te voorkomen. In de praktijk werd de basisvorming in de verschillende schooltypes anders ingevuld en ontwikkelde zich in feite tot een eerste stap op weg naar het eindexamen. In 2006 is de basisvorming vervangen door de 'nieuwe onderbouw', waarbij scholen een grotere vrijheid hebben gekregen om de globaal geformuleerde kerndoelen te bereiken.

---

[290] http://www.creative-partnerships.com/researchandevaluation/ 28 januari 2008
[291] Dieleman, "Internationale voorbeelden van cultuureducatie," 14.
[292] Groenewege. *Theatre education vs Theatereducatie*.
[293] Dieleman, "Internationale voorbeelden van cultuureducatie," 14.

De invoering in 1999 van de *Tweede Fase* in havo en vwo was een logisch vervolg op die van de basisvorming. De intentie was een betere aansluiting met opleidingen in het hoger onderwijs te realiseren. Daartoe werd het onderwijs in de bovenbouw van havo en vwo ingedeeld in vier profielen, waaruit de leerling kon kiezen: natuur en techniek, natuur en gezondheid, economie en maatschappij, en cultuur en maatschappij. Elk profiel kende een gemeenschappelijk deel dat voor alle leerlingen verplicht was, een profieldeel met voor dat profiel verplichte vakken, en een vrij deel. De overladenheid en versnippering van de Tweede Fase stuitte echter op verzet van leerlingen en leraren. Nadat al snel enkele verlichtingsmaatregelen waren doorgevoerd, is uiteindelijk in 2007 de *vernieuwde tweede fase* van start gegaan, waarbij het totaal aantal vakken in de bovenbouw van havo en vwo is verminderd.

Onderdeel van de Tweede Fase was ook de invoering van het *studiehuis*, een didactisch concept waarin actief en zelfstandig leren centraal staat en leerlingen verantwoordelijkheid dragen voor de invulling van hun eigen leerproces. De bedoeling was dat leerlingen zo beter op het vervolgonderwijs zouden worden voorbereid en zich beter staande zouden kunnen houden in een samenleving waarin kennis snel veroudert en tegelijkertijd door de voortschrijdende informatie- en communicatietechnologie steeds meer toegankelijk wordt. Het studiehuis is echter als exponent van het zogenaamde *nieuwe leren* onderwerp geworden van een ongemeen hevige maatschappelijke discussie over inhoud en inrichting van het onderwijs, waarbij voor- en tegenstanders van het nieuwe leren elkaar en elkaars standpunten verketteren en waarvan leerlingen en docenten eerder het slachtoffer lijken te zijn dan dat deze de onderwijskwaliteit ten goede komt.

Naast de invoering van de basisvorming en de Tweede Fase, die vooral gevolgen had voor het havo en het vwo, kan de samenvoeging van het lager beroepsonderwijs en de mavo tot vmbo als derde grote en misschien wel meest bekritiseerde hervorming in het voortgezet onderwijs worden gezien. Door de invoering van het vmbo is onbedoeld een tweedeling in het Nederlandse voortgezet onderwijs ontstaan met havo en vwo aan de ene kant en vmbo aan de andere kant. De vierde en laatste grote hervorming, namelijk een organisatorische herinrichting door grootschalige fusies van scholen, had onder andere tot doel een dergelijke tweedeling te voorkomen. Omdat vmbo-opleidingen meestal in aparte vestigingen werden aangeboden, had dit echter niet de noodzakelijke integratie van de verschillende schooltypen tot gevolg. Tegelijkertijd ontstond door de schaalvergroting een beeld van de middelbare school

als een grote fabriek, waarin de leerling slechts een nummer is en de docent een radertje in de totstandkoming van het product onderwijs.

Voor de theatereducatie betekenden de verschillende hervormingen een doorbraak. Met de invoering van de basisvorming werden drama en dans voor het eerst officiële – zij het facultatieve - vakken, waarvoor ook kerndoelen werden geformuleerd. En bij de invoering van de Tweede Fase werd het zelfs mogelijk in deze vakken eindexamen te doen. Omdat vooralsnog slechts een klein deel van de scholen van deze mogelijkheden gebruik maakte, kregen de theatrale podiumkunsten in het onderwijs vooral gestalte in het kader van het nieuwe vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1). CKV1 was helemaal volgens de uitgangspunten van het studiehuis ingericht. De nadruk lag op het zelfstandig kiezen en beleven van culturele activiteiten en de reflectie daarop. Juist theatervoorstellingen bleken populair. In de praktijk wordt ongeveer 35% van de zogenaamde CKV-vouchers of cultuurbonnen, die door het ministerie ter beschikking worden gesteld, aan theatrale podiumkunsten besteed.

Voor de CKV-docenten is het niet altijd even makkelijk om de leerlingen bij het maken van een keuze uit het theateraanbod te begeleiden. In de eerste plaats is er zo'n grote variatie in het aanbod, dat het voor de niet-kenners heel lastig is om een gefundeerde keuze uit het aanbod te maken. En ten tweede wordt het vak vooral gegeven door docenten muziek, docenten beeldende vorming, docenten Nederlands en docenten vreemde talen. Zij zijn nu eenmaal geen theaterspecialisten en missen het nodige overzicht over het Nederlandse theaterlandschap. Hoewel er door de educatieve uitgeverijen al direct bij de invoering van CKV diverse lesmethodes op de markt werden gebracht, kunnen die niet of nauwelijks in die behoefte voorzien. In de praktijk worden de lesmethodes dan ook nog maar weinig gebruikt.

Het vak CKV is internationaal uniek door de nadruk op culturele activiteiten buiten de school en de reflectie daarop. Ondanks de grote problemen en kritiek bij de invoering van de Tweede Fase en het studiehuis, kan de introductie van CKV zonder twijfel een succes genoemd worden. Dit succes is voor een groot deel te danken aan de wijze waarop culturele instellingen het vak omarmd hebben. Met name theaters en theatergezelschappen bieden allerlei activiteiten aan ter voorbereiding van of ter reflectie op het theaterbezoek. Sinds in 1994 cultuur en onderwijs weer in één departement zijn samengebracht, wordt de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen ook van overheidswege gestimuleerd. Door de centrale en decentrale programma's in het kader van

Cultuur en School en *Actieplan Cultuurbereik* zijn jongeren en allochtonen de belangrijkste doelgroepen geworden in het overheidsbeleid om de cultuurdeelname te vergroten. Intensieve samenwerking tussen scholen en culturele instellingen wordt als een van de belangrijkste wegen gezien om die doelgroepen te bereiken.

Het succes van CKV op havo en vwo heeft er toe geleid dat het ook in het vmbo is ingevoerd. Zoals zo vaak gebeurde dat echter volgens het theezakjesmodel. Dat wil zeggen dat CKV in het vmbo niet meer dan een slap aftreksel is van het vak, zoals dat in havo en vwo onderwezen wordt. Voor CKV in het vmbo zijn slechts 40 studielasturen beschikbaar, waarin wel vier culturele activiteiten moeten worden ondernomen. Is de keuze daarvan in havo en vwo al een probleem, in het vmbo is het zelfstandig kiezen van geschikte culturele activiteiten voor de leerlingen een welhaast onmogelijke opgave. Het is kenmerkend voor het tweeslachtige karakter van het Nederlandse onderwijs èn de Nederlandse cultuurpolitiek. Aan de ene kant wordt op allerlei manieren getracht de cultuurdeelname onder jongeren te vergroten, aan de andere kant wordt in het Nederlandse onderwijs aan de groep voor wie dat het hardste nodig is, de minste aandacht besteed.

De grote mate van vrijheid die scholen in Nederland hebben, biedt grote voordelen, maar leidt ook tot aanzienlijke verschillen, niet alleen in pedagogische aanpak maar helaas ook in kwaliteit. Dit geldt ook op het gebied van cultuureducatie, en meer specifiek CKV. Volgens Anne Bamford behoort de Nederlandse cultuureducatie tot de beste van de wereld, maar bestaan er in de praktijk nog grote verschillen in de mate waarin individuele kinderen hiervan profiteren. [294] Die verschillen zijn er niet alleen tussen de diverse schooltypen maar evenzeer tussen scholen onderling. In het volgende hoofdstuk zullen met name die verschillen in beeld gebracht worden om duidelijk te maken dat het Nederlandse CKV-onderwijs op het gebied van theater geen algemene noemer kent, maar juist gekenmerkt wordt door een grote verscheidenheid. Daarbij spelen niet alleen de scholen zelf een belangrijke rol, maar ook de theatergezelschappen en theaters waarmee in het kader van CKV wordt samengewerkt.

[294] Bamford, *Netwerken en verbindingen*, 154, 169.

4 Theater en CKV: het veld en de spelers

"Een beetje een niks-doen vak.
Een beetje een tussenvak.
Zo'n vak dat als je een drukke dag hebt,
dat je denkt van: oh ja, even bijkomen, CKV. Ja, zo'n vak is het."[295]

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de resultaten van een onderzoek onder verschillende actoren in het veld van theater en CKV. Dit onderzoek is gebaseerd op diepte-interviews met docenten, leerlingen, (educatie)medewerkers van theaters en van theatergezelschappen, en vertegenwoordigers van bemiddelende instanties. Daarbij zijn steeds de uitspraken en reflectieve vermogens van de respondenten het uitgangspunt geweest. Er werd alleen van open vragen gebruik gemaakt en er is nadrukkelijk getracht zo weinig mogelijk in het interview te sturen. Dat wil overigens niet zeggen dat er sprake was van volledig open interviews. Door de interviewers werden immers wel gespreksonderwerpen voorbereid en aangedragen, maar in de loop van het interview konden ook andere thema's de revue passeren, afhankelijk van het verloop van het interview en de reacties van de respondenten.

In 2006 en 2007 is door studenten van de masteropleiding theaterwetenschap van de Universiteit van Amsterdam in het kader van een onderwijsmodule over theater en educatie een groot aantal interviews afgenomen. In de meeste gevallen is daarbij getracht een klein netwerk te volgen. Zo is telkens gesproken met een CKV-docent of KCV-docent, met een kleine groep leerlingen van die docent, en met een vertegenwoordiger van een theaterinstelling of andere culturele organisatie, waar deze docent contact mee onderhoudt of die een belangrijke rol speelt in de culturele omgeving van de school. Op deze wijze zijn in totaal 16 docenten, 16 groepen leerlingen, en 16 vertegenwoordigers van culturele instellingen geïnterviewd. Bij de docenten en de vertegenwoordigers van culturele instellingen was in bijna alle gevallen sprake van individuele interviews. De leerlingen zijn in groepjes van vier tot zes leerlingen geïnterviewd. Dit laatste is ingegeven door de overweging dat voor leerlingen

[295] Uit interview met leerlingen CKV 22-3-2006

het vak CKV een relatief klein onderdeel van de schoolloopbaan uitmaakt en dat daardoor voor individuele interviews onvoldoende gespreksstof voorhanden zou zijn of dat leerlingen niet bereid zouden zijn tot het geven van een interview. Anderzijds was er door de relatief kleine groepen slechts een gering risico voor het optreden van *peer pressure*.

Naast deze interviews, 48 in getal, is gebruik gemaakt van een twaalftal vraaggesprekken met vertegenwoordigers van zes Nederlandse theatergezelschappen, die in 2007 door Babette Groenewege in het kader van haar masterscriptie theaterwetenschap zijn afgenomen.[296] In deze scriptie stond een vergelijking tussen de doelstellingen op het gebied van theatereducatie van Engelse en Nederlandse theatergezelschappen centraal. Omdat deze vergelijkende studie een Brits onderzoek naar de theatereducatie van Engelse theatergezelschappen als uitgangspunt had[297], was de interviewopzet iets meer gestructureerd dan bij de interviews die in het kader van de module theater en educatie zijn afgenomen. Ook is het vak CKV minder nadrukkelijk in de interviews ter sprake gekomen. Desalniettemin vormen deze interviews een waardevolle aanvulling op de eerder genoemde reeks, zeker gezien de uitgebreide reflectie van de respondenten op de doelstellingen van de theatereducatieve activiteiten en de resultaten daarvan. In een aantal gevallen zijn overigens dezelfde theatergezelschappen en zelfs dezelfde respondenten ondervraagd als in de eerste serie interviews.

Ten slotte is gebruik gemaakt van zes interviews die in 2007 en 2008 in het kader van enkele andere onderzoeken zijn gehouden[298], maar die voor dit onderzoek evenzeer van belang waren. In totaal is het onderzoek dus gebaseerd op 66 interviews, waarvan twintig met docenten CKV of KCV, zestien met in totaal 76 leerlingen, en dertig met medewerkers van theatergezelschappen, theaters en bemiddelende instanties. Het totaal aantal respondenten bedraagt 127. De interviews hadden een lengte van tussen de 45 minuten en anderhalf uur. De interviewteksten zijn letterlijk[299] uitgewerkt en ter verificatie aan de respondenten voorgelegd.

---

[296] Groenewege. *Theatre education vs Theatereducatie*.

[297] Dick Downing, Mary Ashworth en Alison Stott, *Acting with intent: theatre companies and their education programmes* (Slough: National Foundation for Educational Research, 2002).

[298] Het betreft drie interviews met CKV-docenten, één met een KCV-docent, één interview met een educatiemedewerker van een jeugdtheatergezelschap, en één met een educatiemedewerker van een theater.

[299] De uitspraken van de respondenten zijn hier zo letterlijk mogelijk weergegeven, tenzij dit de leesbaarheid of het begrip van de tekst zou hinderen. Bovendien zijn verwijzingen naar concrete personen en organisaties in de meeste gevallen geanonimiseerd.

Bovendien is afgesproken om de gegevens en de uitspraken van de respondenten anoniem te behandelen. Met name in de netwerkonderzoeken was dit van groot belang om een correcte weergave van de visies en preoccupaties van de respondenten te kunnen garanderen.

Dit onderzoek onderscheidt zich op minstens drie manieren van eerdere onderzoeken op het gebied van CKV. In de eerste plaats is het expliciet gericht op de discipline theater. Omdat eerdere onderzoeken op cultuureducatie als geheel gericht waren, bleven de bijzonderheden en specifieke problemen van de verschillende kunstdisciplines grotendeels buiten beeld. Dit geldt voor theatereducatie des te sterker, omdat theater tot de invoering van CKV als zelfstandige discipline niet of nauwelijks aan bod kwam in het voortgezet onderwijs. In de tweede plaats wordt door de gehanteerde onderzoeksmethode zo veel mogelijk naar voren gebracht wat de respondenten zelf bezighoudt in plaats van dat zij reageren op vragen of stellingen die de onderzoekers hebben opgesteld. En in de derde plaats worden zo de verschillen tussen de respondenten en tussen de scholen en instellingen benadrukt en niet de grootste gemene deler. Dit doet recht aan de grote mate van diversiteit en heterogeniteit in het veld van theater en CKV, en tevens aan de complexiteit die kenmerkend is voor de netwerken waarbinnen de verschillende actoren in dit veld opereren.

Het onderzoek beperkt zich tot CKV en KCV op havo- en vwo-niveau. Dat wil zeggen dat de verschillende schoolsoorten en richtingen binnen het vmbo buiten beschouwing zijn gelaten. Hiervoor zijn verschillende redenen. In de eerste plaats bestaat CKV in het vmbo pas sinds het schooljaar 2003/2004 en is het ook niet opgenomen in het grootschalige CKV-volgproject, waardoor een basis van kwantitatieve onderzoeksgegevens ontbreekt. In de tweede plaats is het vmbo eigenlijk niet veel meer dan een mengeling van niveaus en richtingen die zich onderling moeilijk laten vergelijken. Het gaat de reikwijdte van dit onderzoek te buiten om deze allemaal hierin te betrekken. Behalve deze praktische argumenten zijn er nog twee andere, meer fundamentele redenen om het vmbo buiten beschouwing te laten. De eerste is dat op het vmbo slechts 40 studielasturen aan CKV worden besteed, waarvan de aan theateronderwijs besteedde uren dan nog maar een fractie uitmaken. De vraag is of het zinvol is om daar uitgebreid onderzoek naar te doen. In ieder geval laat het zich slecht vergelijken met CKV op havo en vwo-niveau en vormt het ook een belemmerende factor in de gekozen onderzoeksopzet. Immers, welke vmbo-leerling kan uitgebreid reflecteren op een vak, waar hij slechts 40 uur van zijn totale schoolloopbaan aan besteedt? Een laatste

factor die heeft doen besluiten het vmbo buiten beschouwing te laten, heeft te maken met de ambivalente positie van de theatergezelschappen. Hun aanbod is veelal minder geschikt voor deze doelgroep en een groot aantal van die respondenten van theatergezelschappen geeft dan ook aan de vmbo-leerlingen niet als doelgroep te beschouwen.

> "Ik denk dat 99 procent van onze voorstellingen niet geschikt zijn voor vmbo. En dat zal ik ze ook vertellen. Op het moment dat we een voorstelling hebben, waarvan ik denk: 'dat is leuk voor vmbo'ers', dan zal ik daar ongetwijfeld aandacht aan besteden. En dan zal die doelgroep heel erg blij zijn en denken: eindelijk eens een voorstelling voor ons. (...)
> We maken voorstellingen en sommige zijn geschikt voor jongere mensen. Maar het is niet zo dat we specifiek zeggen van: nou gaan we eens een voorstelling maken voor kinderen van veertien tot achttien. Dat doen we niet. Dat is nou eenmaal zo. Dus vmbo valt daar een beetje buiten. Terwijl ik denk dat er, behalve de dertien grote gezelschappen, nog vijftig andere gezelschappen zijn die wel voorstellingen maken die geschikt zijn voor het vmbo. En laat dat dan maar de eerste ingang zijn, dan zijn ze eens een keer in het theater geweest en misschien nog een keer. En misschien zeggen ze daarna: nou kunnen we met een groepje wel een voorstelling van jullie aan. Soms helpt dat. Ik krijg wel eens aanvragen van het vmbo. Dan zeg ik gewoon heel eerlijk dat ik niets heb. Ik heb wel eens docenten die zeggen: ik ben een beetje uitgekeken op al die disco en rollerskaters en rappers; het moet allemaal per se leuk gemaakt worden voor die groepen; ik wil wel eens een echte voorstelling met ze zien. Dan kun je dat heel goed voorbereiden en dan met een niet te grote groep. Dit klinkt allemaal heel clichématig maar zo werkt het wel. En daar komen we ook eerlijk voor uit, denk ik."[300]

Met andere woorden: we hebben hier niet alleen te maken met een andere groep leerlingen en een ander vak, maar ook met een geheel ander aanbod dat niet zelden speciaal voor deze doelgroep ontwikkeld moet worden.[301]

4.2 De respondenten

In dit kwalitatieve onderzoek is niet getracht om tot een representatieve vertegenwoordiging van docenten, leerlingen en medewerkers van de diverse culturele instellingen te komen. Daar waar ondanks de complexiteit en diversiteit van het veld de neiging mocht bestaan om tot algemene uitspraken te komen, moet dit dan ook met een grote mate van terughou-

[300] interview educatiemedewerker theatergezelschap 9-5-2006
[301] Zie ook § 3.3.4

dendheid worden gedaan. Overigens geldt dit het sterkst voor de geïnterviewde docenten en leerlingen, omdat die slechts een fractie van de totale populatie vertegenwoordigen, en in mindere mate voor de (educatie)-medewerkers van de theatergezelschappen die toch een belangrijk deel van het rijksgesubsidieerde theateraanbod representeren.

Ondanks deze voorbehouden en ondanks of misschien wel juist door het feit dat ervoor gekozen is om de uitspraken van de respondenten te anonimiseren, zal de lezer zich een beeld willen vormen van wie de respondenten zijn.

Docenten
Onder de docenten waren tien mannen en tien vrouwen. Twaalf van hen waren ook cultuurcoördinator (of kunstcoördinator zoals het toen nog heette). In enkele gevallen werd het coördinatorschap door meerdere docenten gedeeld:

> "Uiteindelijk bleek dat niet alleen docenten die geschoold waren in de kunstvakken, maar ook die literatuur en taal gaven, die zouden daarvoor in aanmerking kunnen komen. Wij zijn toen benaderd: willen jullie dat vak vlot trekken? Dat hebben wij toen gedaan, we zijn de coördinatoren geworden. We hebben toen ook besloten om het niet één iemand op te leggen, maar het als een soort duobaan te nemen."[302]

> "We zijn nu met drie CKV-docenten en we bedenken eigenlijk voor de zomervakantie altijd in grote lijnen het programma voor het volgende schooljaar. Dat doen we met zijn drietjes. We hebben dit jaar ook dat coördinatorgedeelte met zijn drietjes. We hebben de taken een beetje verdeeld, van jij doet dit en jij doet dat. Dat is ons niet helemaal goed bevallen, dus dat wordt misschien volgend jaar toch wel weer een beetje anders."[303]

Op één na gaven alle ondervraagde docenten CKV of KCV naast andere vakken. De drie docenten KCV gaven het vak vanzelfsprekend naast of als onderdeel van klassieke talen. Van de docenten CKV hadden acht een beeldende achtergrond en gaven het vak naast tekenen, handvaardigheid en/of CKV 2 en 3. Onder de respondenten waren verder twee muziekdocenten, drie docenten Nederlands, een docent Frans , een docent Engels en een dramadocent. Volgens verschillende respondenten is er sprake van een tendens dat CKV steeds meer door kunstvakdocenten en minder door talendocenten gegeven wordt.

---

[302] interview docent CKV 22-3-2007
[303] interview docent CKV 22-3-2006

> "Er waren een aantal docenten Nederlands die het heel erg zagen zitten om CKV1 te gaan geven. Die hebben dat in het begin ook gedaan, en ook een docent muziek. Ook de muziekafdeling is er nadrukkelijk bij betrokken geweest, maar na verloop van tijd kwamen we toch tot de ontdekking dat het heel veel werk was. Het is enorm veel administratie. Het aanleggen van een kunstdossier is gigantisch, het werk dat leerlingen inleveren, met name het bezoeken van theatervoorstellingen, van cabaret en film en dans en weet ik niet wat allemaal, daarvan maakten ze verslagen. Die verslagen moeten allemaal nagekeken worden. Als je bedenkt dat dat in een half jaar tijd 3 tot 4 verslagen op zijn minst per leerling genereert. Maal 100 = 300 verslagen, die je moet nakijken. Plus dan nog de opdrachten die tussendoor gegeven worden. Dus mensen zagen het op een gegeven moment niet meer zitten; docenten Nederlands die bij Nederlands al ongeveer dezelfde taakbelasting hadden. En wij hadden - en dat was wel het voordeel voor de mensen uit de beeldende vakken - wat minder voor- en nawerk dan Nederlands of noem maar een vak als geschiedenis of aardrijkskunde."[304]

> "Ik weet alleen dat, en dat is bij meerdere scholen geloof ik, het vak in eerste instantie is opgestart vanuit de taaldocenten. En die hadden wel affiniteit met kunstvakken, maar dat is toch wat anders. En zo langzamerhand nemen de kunstdocenten het meer over, omdat die naast affiniteit ook wel iets te melden hebben erover."[305]

Opvallend is dat door educatiemedewerkers van de theatergezelschappen soms met enige weemoed wordt teruggedacht aan de tijd dat het theaterbezoek nog vooral door de talendocenten werd georganiseerd.

> "CKV is een enorm goed middel om kinderen met kunst in aanraking te laten komen. Alleen is het heel erg versnipperd en heel erg vanuit de belevingswereld van die jongeren. En dat moet vooral blijven. Maar wat vergeten wordt, is dat de stap naar het zwaardere repertoire – dit geldt ook voor muziek en musea – die mis je wel eens. (…) De talendocenten staan een beetje langs de zijlijn als het gaat om de organisatie van theaterbezoek. Terwijl vroeger waren zij degenen die dat deden. Voor de talendocenten en de leerlingen was dat een extraatje. Nu komt dat terecht bij de CKV-coördinator. Die heeft vaak allang van tevoren zijn keuzes gemaakt. En de talendocenten zeggen: dat ligt daar, dus daar doe ik niks meer mee. Of zij vissen een beetje achter het net. Dat is wat er nu aan de hand is. Dus ik ben er heel erg voor dat CKV blijft, maar ik hoop ook dat de literatuurprogramma's van de scholen weer meer armslag krijgen. En dat het vervolg op een CKV-pro-

[304] interview docent CKV 5-4-2006
[305] interview docent CKV 21-3-2007

gramma is, dat ze ook naar een Woyzeck komen, of naar een klassieke tragedie."[306]

Leerlingen

Van de geïnterviewde leerlingen deden 38 havo en 38 vwo, waaronder 10 gymnasiumleerlingen. De profielkeuzes van de leerlingen zijn in de meeste gevallen niet bekend. De geïnterviewde vwo-leerlingen waren meestal vijfdeklassers, de havoleerlingen altijd vierdeklassers. Het aantal studielasturen en culturele activiteiten is voor havoleerlingen lager dan voor vwo-leerlingen en de docenten houden daar bij de inrichting van hun lesprogramma uiteraard rekening mee, evenals met het niveau van de leerlingen. Eén docent behandelde bijvoorbeeld bij het onderdeel theater op vwo-niveau meer teksttoneel, terwijl in haar havolessen meer cabaret aan bod kwam. Zo zijn er meer docenten die de neiging hebben om bij havoleerlingen meer luchtige thema's aan bod te laten komen, die wat dichter bij de leefwereld van de leerlingen staan:

"We houden bij havo de opdrachten korter, ze hebben een kortere tijdsspanne. We doen ook liever iets meer thema's dan bij het vwo. We gebruiken ook andere thema's. Bijvoorbeeld op het vwo wordt straks het laatste thema 'licht', waar je natuurlijk ongelooflijk veel kanten mee op kan. Maar bij de havo zal het thema eerder 'humor' zijn. Het dichter bij hen zoeken. Ook omdat er toch een verschil is in belangstelling."[307]

Uit de interviews zijn verder echter weinig of geen bijzondere verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen naar voren gekomen, behalve nogal vage algemeenheden, zoals deze:

"Een havoleerling is een doener en met een vwo-leerling kan je iets verder de diepte en de breedte ingaan. Dat is op zich heel prettig. Ze stellen ook meer vragen en ze zijn wat minder kritiekloos. Kortom, daar kun je minder aan praktische activiteiten doen zonder dat ze vervelend worden. Havo moet je heel goed doseren."[308]

Onder de leerlingen waren 30 jongens en 46 meisjes. Dat is een van de weinige opvallende afwijkingen van de officiële statistieken. Aangezien de leerlingen zich in de meeste gevallen vrijwillig voor het interview hadden aangemeld, wordt hierdoor wel het beeld bevestigd dat vrouwen en meisjes op cultureel gebied actiever zijn dan mannen en jongens.[309]

---

[306] interview educatiemedewerker theatergezelschap 23-5-2007
[307] interview docent CKV 23-4-2007
[308] interview docent CKV 23-3-2007
[309] o.a. Broek, Huysmans en Haan, *Cultuurminnaars en cultuurmijders* 95-96.

Desondanks werd in de interviews met docenten en leerlingen slechts een enkele keer aan het verschil tussen jongens en meisjes gerefereerd.

> "De jongens met het techniekprofiel, met natuurkunde en techniek, die hebben weinig met kunst en cultuur. Wiskunde, scheikunde en natuurkunde, dat zijn vakken waar je iets van leert en 'waar je wat aan hebt'."[310]

> "Meisjes zijn daar toch wat ontvankelijker voor. Ik denk dat die wat makkelijker naar iets gaan wat een beetje vreemd voor ze is. Een opera of ballet doen zij sneller dan jongens. Maar dat hangt ook een beetje van de klas af. Je kan ook klassen hebben die als groep ongeïnteresseerd zijn of die juist meer meenemen qua culturele achtergrond."[311]

> "Ze zijn heel druk, maar zodra ze moeten opletten doen ze het wel. (…) Maar ze moet het wel een paar keer zeggen voor iedereen echt stil is. Ik denk dat meiden het interessanter vinden dan jongens."[312]

Medewerkers culturele instellingen

Onder medewerkers van culturele instellingen moet hier een veelheid aan soorten organisaties en functies worden verstaan. Van de eenendertig respondenten waren er achttien aan een rijksgesubsidieerd theatergezelschap verbonden. Onder hen bevonden zich twaalf educatieve medewerkers. In het kader van het vergelijkende onderzoek tussen theatereducatie in Engeland en Nederland zijn bovendien nog zes respondenten met een andere functie ondervraagd: één artistiek leider, één directeur, één zakelijk leider, één beleidsmedewerker, en twee dramaturgen.

Verder zijn er negen medewerkers van theaters geïnterviewd, die verantwoordelijk waren voor educatieve taken. Dat wil niet zeggen dat dat ook allemaal educatiemedewerkers pur sang waren. Educatie wil bij theaters nog wel eens tot de taken van de marketing- en publiciteitsafdeling behoren. Van de negen respondenten hadden slechts vier uitsluitend educatieve of daaraan verwante taken. Ten slotte zijn nog vier respondenten van steunfunctie-instellingen of andere bemiddelende instanties bevraagd. Van hen was één tevens eindredacteur van een lesmethode voor CKV.

Onder de respondenten van de culturele instellingen waren negen mannen en maar liefst 22 vrouwen. Dit kan als representatief voor de sector

[310] interview docent CKV 21-3-2007
[311] interview docent CKV 27-3-2007
[312] interview docent CKV 22-3-2006

worden beschouwd. Net als in de statistieken over culturele activiteit is in de professionele theatereducatie in Nederland duidelijk sprake van een oververtegenwoordiging van vrouwen.

Geografische spreiding
Om de anonimiteit van de respondenten te garanderen is geen lijst van respondenten, noch van instellingen opgenomen. Daarom zijn enkele aanwijzingen over de geografische spreiding op zijn plaats. Ook hiervoor geldt dat niet getracht is om tot een representatieve selectie te komen. Wat betreft de scholen is er een zekere oververtegenwoordiging van scholen in de Randstad en zijn er geen scholen uit het oosten en noorden in het onderzoek betrokken. Bij de culturele instellingen is eveneens sprake van een oververtegenwoordiging van instellingen die in de Randstad gevestigd zijn, maar hier geldt in zijn algemeenheid dat theaterinstellingen voor een groot deel in de Randstad hun standplaats hebben.

4.3 Docenten en leerlingen CKV

Omdat de interviews met docenten en leerlingen meestal in onderlinge samenhang zijn afgenomen, is er voor gekozen om de reacties van deze twee groepen respondenten hier ook gezamenlijk en in relatie met elkaar te bespreken. Niet zelden was er namelijk sprake van aanzienlijke verschillen tussen de perceptie van de docent en die van zijn of haar leerlingen. Met name waar docenten zich gedachten vormden over het effect van het vak op en de waardering ervan door hun leerlingen, bleken de visies van de leerlingen zelf nogal eens van die van hun docenten te verschillen.

Welke thema's zijn in de interviews naar voren gekomen? De meeste gespreksonderwerpen waren door de interviewers al in de voorbereiding voorzien. Wat dat betreft hebben docenten en leerlingen ons niet voor grote verrassingen geplaatst. Uiteraard is veel gesproken over de vraag welke theateractiviteiten ondernomen werden, hoe de keuze tot stand kwam en hoe het theaterbezoek georganiseerd werd. Ook de inhoud van de lessen kwam uitgebreid aan bod, en met name welke plaats het theateronderwijs daarbinnen innam. Daarbij speelde tevens de vraag of er wel of niet van een lesmethode gebruik gemaakt werd en hoe die werd beoordeeld. Met docenten is gesproken over de organisatie van CKV. Hoe wordt CKV gefaciliteerd? Wie maken deel uit van de sectie, wie geeft de lessen, welke rol speelt de cultuurcoördinator, hoe wordt er tussen de docenten onderling samengewerkt? Ook de netwerken waarbinnen de

docenten opereren om de culturele en praktische activiteiten te organiseren, kwamen regelmatig ter sprake. De status van het vak en de waardering ervan kwamen in de gesprekken met de leerlingen steeds terug, veelal in samenhang met de toetsing, de rol van de docent en het culturele klimaat van de school. De culturele activiteiten van de leerlingen buiten school en de rol van het ouderlijk milieu waren eveneens terugkerende gespreksonderwerpen.

4.3.1 De organisatie van CKV

De organisatie van het vak verschilde sterk van school tot school en in enkele gevallen ook van docent tot docent van dezelfde school. Er is bovendien weinig uitwisseling tussen scholen. De meeste CKV-docenten hebben wel regelmatig contact met theaters, theatergezelschappen en bemiddelende instanties maar veel minder met hun collega's van andere scholen. Meer problematisch is dat het ook binnen de CKV-secties zelf nogal eens aan overleg ontbreekt. De belangrijkste oorzaak daarvan is dat de CKV-docenten uit verschillende vakgebieden afkomstig zijn en dat hun affiniteit vooral bij hun 'eigen' vak ligt.

> "De docenten komen uit verschillende secties, dus CKV bungelt er voor die docenten ook een beetje bij, zo van ze hebben eerst Nederlands, of eerst tekenen, of eerst muziek en dan ook nog CKV."[313]

> "Hier wordt het niet gezien als primair vak, dus elke CKV-docent komt eigenlijk uit een andere vakgroep en doet CKV erbij en dat merk je gewoon heel erg. Als er vakgroepvergaderingen zijn, is er nooit een CKV1-vergadering. Die moeten altijd nog een keer apart georganiseerd worden."[314]

> "Als er een sectievergadering staat ingepland in het jaarrooster, dan gaat de een naar tekenen, de ander gaat naar handvaardigheid, een derde gaat naar Nederlands en ik doe CKV. Dan zit ik hier in mijn eentje te vergaderen."[315]

De samenstelling van de CKV-sectie is bijna altijd afhankelijk van het bestaande docentencorps. Daarbij wordt lang niet altijd getracht een 'multidisciplinair team van deskundige docenten' te vormen. In het beste geval komen de verschillende vakgebieden min of meer toevallig in het docententeam samen:

---

[313] interview docent CKV 21-3-2007
[314] interview docent CKV 3-4-2006
[315] interview docent CKV 23-3-2006

> "Welke docenten het vak geven is afhankelijk van het docentenbestand. Dus niet per definitie één talendocent, één beeldend docent en één muziekdocent. Het is toevallig zo gelopen. Meer een kwestie van: wie wil het graag doen? En past het binnen de betrekkingsomvang van deze docenten? Het is eerder voorgekomen dat er vier tekendocenten CKV gaven. Maar de meest belangstellenden zijn overgebleven. Dit is nu dus toevallig een docent muziek, een docent tekenen en een docent Frans. Dat vult elkaar mooi aan."[316]

Het gegeven dat veel verschillende docenten bevoegd zijn om CKV te geven, kan er ook voor zorgen dat het docentenbestand vaak wisselt, omdat een paar overgebleven uurtjes nu eenmaal makkelijk met CKV kunnen worden ingevuld.

> "Kijk, de docenten die CKV geven, dat is natuurlijk heel erg van toeval afhankelijk geweest. Het werd gewoon in 1998 ingesteld. En toen is de school gaan kijken (…) wie er binnen hun docentenpopulatie daar enthousiast voor zou kunnen zijn, maar ook waar je de uren vandaan kon halen. En op dat moment hadden wij een ruime sectie Nederlands, dus konden er mensen binnen de sectie Nederlands ook CKV gaan geven. Maar zit je op dat moment met een tekort aan docenten Nederlands, dan gaat dat voor. Dat maakt ook wel dat het een soort restvak is. Dat eerst de andere vakken worden ingedeeld qua uren en pas daarna kijken we: hoe wordt dit jaar de CKV-verdeling?"[317]

> "Dat merk je ook met de urentoedeling (…) Als iemand een uurtje over houdt, is het van: kan die CKV geven? Mwah, lukt wel. En hup, die gaat CKV geven. En niet van: je bent een goede CKV-docent, je hebt je papieren, je hebt affiniteit met het vak, dus zou je het alsjeblieft willen gaan geven?"[318]

Als er al sprake is van een multidisciplinaire samenstelling van het docententeam, wil dat nog niet zeggen dat die verschillende expertises ook ten volle worden benut. In de meeste gevallen heeft elke docent toch zijn eigen klas of klassen en wordt er weinig uitgewisseld. De leerlingen zijn zich van de verschillen tussen docenten maar al te bewust, al koppelen ze die verschillen eerder aan de leerstijl en de persoonlijkheid dan aan de vakkennis van de docent. De onderlinge vergelijking van de verschillende docenten kwam in de leerlingeninterviews regelmatig ter sprake. De uitspraken van de leerlingen laten zien dat de rol van de individuele docent van grote invloed is op de waardering en het effect van een vak als CKV.

---

[316] interview docent CKV 8-3-2006
[317] interview docent CKV 29-10-2008
[318] interview docent CKV 3-4-2006

> "Zij spoort ons wel lekker aan en zegt van: dan moet je dat afhebben. En ze heeft ook genoeg opdrachten. Bij die andere was het gewoon één opdracht per periode en dan was het: ik heb nog de hele periode. En dan ga je een beetje kletsen en een beetje eten en een beetje films opzetten en zo. En dat is het dan. Maar dit jaar is het wel gewoon tof, een vol programma. (...) In vergelijking met andere docenten is ze volgens mij wel de beste, de leukste. En degene waarvan je echt zoiets hebt van: het was een leuke les, maar ik heb er ook nog iets aan gehád."[319]

Gelukkig zijn er ook scholen waar wel naar wegen wordt gezocht om ten volle te profiteren van de expertise van de verschillende docenten in de sectie. Dat zorgt er ook voor dat er meer betrokkenheid van de deelnemende docenten bij de organisatie van het vak is.

> "We zijn nu weer bezig met het vak te veranderen, maar er is wel heel veel discussie, want iedereen is bevlogen. Die stáán voor hun vak, die willen dat CKV op een goede manier wordt gegeven en dat we echt iets kunnen aanbieden aan die leerlingen. En dat is heel erg zoeken naar de juiste vorm. Zoals we het nu doen hebben we het generalisten- en het specialistenuur. Het generalistenuur is een beetje de theoretische kant en het kijken naar video en het hebben over het verslag, en het schrijven van een kunstautobiografie, en van alles een beetje over de disciplines. Het specialistendeel is meer praktisch op een vakgebied. En dat wordt dan ook gegeven door een vakdocent. Dus de meeste docenten willen ook liever dat specialistenuur geven, want vanuit jouw eigen specialisme kun je dan dat vak aanbieden. En dat is gewoon veel prettiger."[320]

Ook de betrokken leerlingen kunnen dit principe goed verwoorden.

> "Je krijgt twee uur CKV. De ene is specialisatie en de andere is gewoon leerstof, theorie. Dus over allemaal verschillende soorten krijg je dan theorie. (...) Je hebt een paar onderdelen waar je uit kan kiezen: dans, cabaret, muziek, beeldend één en twee en drie, en zo. Dan krijg je twee keuzes. Het eerste halve jaar bijvoorbeeld dans. En het andere halve jaar doe je dan weer wat anders. En dan krijg je een opdracht en daar moet je dan een voldoende voor halen."[321]

Worden de expertises van de verschillende docenten in veel gevallen niet volledig benut, de expertise op theatergebied ontbreekt meestal geheel. In slechts één geval maakte een dramadocent deel uit van de CKV-sectie.

---

[319] interview leerlingen CKV 23-4-2007
[320] interview docent CKV 21-3-2007
[321] interview leerlingen CKV 21-3-2007

De kennis op theatergebied is daarom sterk afhankelijk van de persoonlijke interesse van de docent.

> "Het is gewoon een onderdeel binnen CKV waar je aandacht aan moet besteden, en ja toevallig vanuit mijn achtergrond vind ik dat een van de leukste onderdelen. Dus heb ik de neiging daar iets meer aandacht aan te besteden."[322]

De samenwerking binnen de CKV-sectie en de verdeling van de verschillende expertises zijn dus vaak een probleem bij de vormgeving van CKV. Nog veel lastiger wordt het wanneer de medewerking van docenten van andere secties wordt gevraagd. CKV is een vak dat anders is dan de andere vakken en dat kan nogal eens voor wrijving zorgen, bijvoorbeeld als een uur moet worden vrij geroosterd voor het bezoek aan een voorstelling of een workshop.

> "Als je onze jaarplanning ziet, dan doen we erg veel aan cultuur. En daar is niet iedereen blij mee. Want als ik met mijn leerlingen naar een voorstelling ga, dan vallen er lessen uit. En daarom hebben we afgesproken voor de facultatieve lessen, dat ik vooral bij de docenten economie, wiskunde en natuurkunde eerst met een lijstje kom van mensen die zich ingeschreven hebben. En zij bepalen dan: die kan echt geen les missen. En dan mogen ze niet mee."[323]

In een van de meer recente interviews komt naar voren dat ook de 1040-urennorm[324] een belemmering voor de mogelijkheden van het vak kan betekenen.

> "Er is een verschuiving, die 1040 uur betekent dat je niet zomaar onder schooltijd met de leerlingen ergens naar toe kan. Want dan moet er een andere docent mee, en alle uren die die docent dan geeft, vallen uit. Vijf jaar geleden was het veel makkelijker om te zeggen: ik wil een middag met havo 4 naar het theater en ik wil twee begeleiders mee. Dat kon meestal wel. Nu met die 1040 uur kan dat niet meer."[325]

---

[322] interview docent CKV 29-10-2008
[323] interview docent CKV 17-3-2006
[324] De zogenaamde 1040-urennorm houdt in dat leerlingen in het voortgezet onderwijs minimaal 1040 uur per jaar les moeten krijgen, ongeacht uitval van lessen in verband met ziekte e.d. Een van de kwesties die daarbij speelt, is dat buitenschoolse activiteiten waarbij geen of niet voldoende docenten aanwezig zijn, geen onderdeel van die 1040 uur mogen uitmaken.
[325] interview docent CKV 29-10-2008

Onder andere door de vele organisatorische perikelen die nu eenmaal verbonden zijn met het vak, zijn het doorgaans de meest gemotiveerde docenten die zijn overgebleven. De eerder genoemde praktijk dat docenten CKV moesten gaan geven omdat ze uren over hadden, komt op de meeste scholen gelukkig niet meer voor.

> "Wel een verschil met nu en hoe het in het begin was. Docenten die maar CKV gingen geven, omdat ze aan hun uren moesten komen. Een CKV-docent moet iemand zijn die niet alleen bezig is met zijn engere vakgebied. Dat kan ook heel goed zijn, maar als CKV-docent moet er interesse en liefhebberij voor meer dingen zijn."[326]

Een brede culturele belangstelling en een intrinsieke motivatie lijken dus belangrijke voorwaarden te zijn om CKV te kunnen geven. Zeker omdat het een vak is dat de docent relatief veel uren kost, die hij er meestal niet voor krijgt. Dat geldt nog sterker voor de cultuurcoördinatoren. Bijna niemand van hen kreeg het door de SLO geadviseerde aantal taakuren toebedeeld.[327] Eén docent moest het zelfs met twintig uur op jaarbasis doen om het coördinatorschap in te vullen. Dit structurele tijdsprobleem werd door veel respondenten naar voren gebracht.

> "Ik vind het een heel leuk vak, ik doe het met veel plezier. Maar het is veel zwaarder dan mijn eigenlijke vak. Ik heb een eerstegraads bevoegdheid Nederlands, maar ik heb natuurlijk geen eerstegraads bevoegdheid kunstgeschiedenis of muziek, of opera, of ballet. Dus iedere keer dat je een ander genre gaat behandelen, dan is dat ook iets wat je jezelf eigen moet maken. Dat is iets waar je natuurlijk vanuit een hobbyisme wel iets van weet. Klassieke muziek dat draai ik wel veel, ik luister het graag, maar ik kan geen noot lezen. Dus een aantal dingen kan ik gewoon niet behandelen met leerlingen. Als het gaat over toneel, dan heb ik wel veel gezien, en ik heb een geheugen vol met beelden. Maar ik ben natuurlijk geen dramadocent, dus een aantal aspecten kan ik niet behandelen. En dat geldt voor mijn collega's natuurlijk precies hetzelfde. Of je nu docent Nederlands bent of docent Tekenen, het maakt niet uit. Je moet bij CKV1 de meeste disciplines behandelen die niet jouw disciplines zijn. En dat is wat het vak heel leuk maakt, en waarom wij het heel graag doen. Maar dat is ook wat het vak zwaar maakt. Want je moet er wel voor zorgen dat je het zo doet, dat die leerlingen meegaan in je enthousiasme, zodat ze ook dingen leuk gaan vinden."[328]

> "Je krijgt vanuit school weinig tijd om dingen te organiseren. Zoals met dat abonnement, dan wil je heel graag dat het voor je leerlingen goed zit. Maar

[326] interview docent CKV 8-3-2006
[327] Zie § 3.3.2
[328] interview docent CKV 5-4-2007

als ik zie hoeveel tijd mij dat gekost heeft, dat zie ik nergens terug. Ik zie het alleen terug in de rust bij de kinderen, dat ze gewoon een aantal dingen vast hebben liggen waar ze naartoe gaan. Dat dat geregeld is."[329]

"We kregen in het begin best aardig wat uren om dat CKV-programma te doen en al die dingen te coördineren. Maar dat wordt toch een beetje teruggedraaid omdat ze ook zoiets hebben van: het vak is nu ontwikkeld, het is klaar dus daar hoef je geen tijd meer in te stoppen. Maar het verandert eigenlijk constant en je wil ieder jaar toch een ander programma maken en inspelen op dingen die er gaan gebeuren. Het blijft gewoon tijd kosten. En die dingen organiseren, excursies organiseren blijft ook gewoon tijd kosten, dus ik vind eigenlijk dat de directie daar gewoon veel uren in moet blijven stoppen. Want anders is de kans groot dat docenten op een gegeven moment toch zeggen: we houden het maar wat simpeler, dus we gaan toch maar weer meer in de klas blijven en meer uit het boekje werken. En dat is niet de bedoeling van het vak."[330]

Behalve het tekort aan tijd werd ook het gebrek aan geld en het ontbreken van geschikte ruimtes en faciliteiten als een structureel probleem ervaren. Hoewel de ene cultuurcoördinator meer te besteden heeft dan de andere, zijn ze het er over eens dat ze veel meer zouden kunnen doen als ze meer tijd, geld en faciliteiten tot hun beschikking zouden hebben.

"CKV moet aangeboden worden, maar tegelijkertijd hebben we niet de voorzieningen, niet een eigen lokaal. Het gaat op veel scholen zo. We hebben nu een lokaal op deze school, maar het is niet een lokaal waar ik zonder problemen mijn werk kan doen. Ik moet naar een ander lokaal omdat ik een faciliteit niet heb. Dat is min of meer op alle scholen zo. CKV'er, dan moet je zwerven, als een nomade op zoek naar ruimte en faciliteiten. Het krijgt niet de aandacht die het verdient."[331]

"Het is wel een hele culturele school, maar het moet toch allemaal een beetje uit de lengte en de breedte.. (…) Alles kost geld. Ik kost geld. Ik heb geen vast lokaal, dat hoop ik ooit eens te krijgen. Ik moet altijd slepen met dingen. Het heeft altijd met geld en tijd te maken. (…) Er zijn een hele hoop leuke dingen, maar dat kost ook allemaal geld. En we hebben tien klassen, dus als een rondleiding vijftig euro kost, is dat altijd maal tien. En dat is vijfhonderd euro. En het budget is drieduizend euro, waarvan ongeveer tweeduizend euro opgaat aan Toneelgroep Amsterdam en het Rozentheater, dus dan houd je duizend euro over. Dan kan je ongeveer twee keer een rondleiding doen. Maar je moet ook nog materiaal aanschaffen. Dus het heeft allemaal met geld te maken. Of je dat kan betalen, ja of nee. Je zou het liefst elke week een

[329] interview docent CKV 17-3-2006
[330] interview docent CKV 22-3-2006
[331] interview docent CKV 6-11-2008

> workshop geven en elke week naar het theater gaan, maar dat kan gewoon niet."[332]

In een enkel geval werd ook het fusieproces waarin sommige scholen verwikkeld waren, als een belemmerende factor voor de organisatie van CKV genoemd.

> "Onze school fuseert de hele tijd. Daar hebben wij zelf niets mee te maken, maar onze financiële administratie wel. Ik probeer al sinds oktober een overzicht te krijgen van subsidiegeld wat binnengekomen is en wat eruit gegaan is. Ik mis mijn overzicht. Dus ik heb die vrouw ook niet durven te bestellen, want ik dacht: ik weet niet hoeveel geld ik nog heb en straks ga ik allemaal dingen doen die niet kunnen. En nu zitten we sowieso lastig, omdat we ook nog eens over verschillende gebouwen zitten en niet overal materialen hebben. En er zijn een aantal klassen niet geschikt, denk ik. (…)
> Ik heb dat overzicht nodig om een kloppend financieel plaatje te maken. En dat gaat echt om veel geld. Als ik dat niet krijg… En dat móet allemaal via hen. Ik kan het dus niet in eigen beheer houden. Dat zou het mooiste zijn. Dus dat ik gewoon een eigen rekening heb en daar datgene van betaal, wat ik daarmee doe. Want ik ben ook degene die daar over gaat, wat er van dat geld gebeurt. Maar het moet allemaal via een administratie."[333]

Opvallend genoeg werd het gebrek aan tijd door leerlingen zelden naar voren gebracht. Door sommigen werd zelfs expliciet ontkend dat het vak ze veel tijd kost, terwijl dat gegeven bij de evaluatie van de Tweede Fase toch een belangrijke rol heeft gespeeld.

> "Als we bijvoorbeeld video gaan kijken en je moet daar vragen over beantwoorden, dan vind ik dat wel een beetje nutteloos. Je schrijft het gewoon over van iemand die er werk van heeft gemaakt en de rest van de tijd klets je gewoon. CKV is gewoon echt een vak waar je niks hoeft te doen. We luisteren soms niet eens."[334]

> "Als jij plant dat je het laatste half jaar al je activiteiten gaat doen, dan heb je veel verslagen, maar als je het verspreidt… Ik vond het wel meevallen. En die opdrachten ook, die kosten helemaal niet veel tijd."[335]

> "Dan laat ie een muziekje horen en dan vertelt ie daar iets bij. En dan gaat ie weer zeuren dat je dossier nog niet af is en dan is de les alweer voorbij.

[332] interview docent CKV 23-3-2006
[333] interview docent CKV 17-3-2006
[334] interview leerlingen CKV 21-3-2007
[335] interview leerlingen CKV 5-4-2006

> Maar het stelt ook maar heel weinig voor, omdat het maar een uur per week is en we doen gewoon echt niets."[336]

4.3.2 De status van het vak

Uit voorgaande citaten blijkt al dat de status van CKV niet hoog is onder scholieren. Het is een vak dat, zoals gezegd, anders is dan de andere vakken. Uit de interviews met de leerlingen blijkt dat dat de kracht ervan is, maar tegelijkertijd ook de zwakte kan zijn. De docenten waren er in bijna alle gevallen van overtuigd dat het door de leerlingen even serieus wordt genomen als andere schoolvakken, maar uit de interviews met de leerlingen blijkt dat dat niet altijd zo is. Zij zijn in de meeste gevallen wel positief over CKV, maar zien het ook als een gezellig praatuurtje en als enigszins vrijblijvende tegenhanger van het meer leerstofgerichte curriculum.

> "Je praat sowieso liever over muziek of over film of over theater, dan dat je wiskundesommetjes maakt. Ik bedoel, dat is gewoon logisch."[337]

> "Het is ook even ontspanning, tussen alle lessen door eigenlijk. Je doet toch weer even wat anders dan steeds maar leren."[338]

> "Soms als je één of twee uur moet wachten op CKV, dan wachten wij gewoon want wij vinden het gewoon leuk, maar er zijn er ook genoeg uit onze klas die zeggen: wij gaan niet naar CKV, daar doen we toch niks. Dus die gaan gewoon naar huis en doen net of ze ziek zijn of zo. En dat hebben ze wel door. Ik heb zoiets van: het is toch ook gewoon een vak, het is gewoon leuk en gezellig. Het ligt ook aan die mensen en niet aan de leraar. Het wordt niet door iedereen serieus genomen."[339]

> "Dat is volgens mij de instelling van die leraar, omdat het niet echt een vak is en er niet echt richtlijnen zijn voor wat er mee bedoeld wordt en wat wij dan moeten weten. Volgens mij is het alleen: kinderen moeten in aanraking komen met cultuur, dus doen we zoiets. Dan denk ik: dat kan ook op een andere manier."[340]

Een zwaarwegende factor voor de lage status van CKV is het feit dat er geen eindcijfer wordt gegeven. Het kan alleen als onvoldoende, voldoende of goed worden beoordeeld. Dat maakt dat de leraren soms niet al

[336] interview leerlingen CKV 8-3-2006
[337] interview leerlingen CKV 23-3-2006
[338] interview leerlingen CKV 22-3-2006
[339] interview leerlingen CKV 22-3-2006
[340] interview leerlingen CKV 8-3-2006

te kritisch zijn en dat leerlingen het minder belangrijk vinden dan andere onderdelen, waarvoor wel een cijfer behaald moet worden. Dit probleem werd in de interviews met de leerlingen opvallend vaak aangeroerd. Veel leerlingen wíllen juist een cijfer omdat ze hun inspanningen daarmee beloond zien.

> "Ik lees het ook allemaal heel serieus. Andere mensen die er minder voor doen, dat snap ik wel, want je krijgt er inderdaad gewoon een punt voor en op het laatst gewoon een voldoende of een goed en daar moet je het dan maar mee doen. En dan heb ik zoiets van: daar heb ik dan zoveel tijd aan besteed!"[341]

> "Ik ben niet van plan om uren thuis te gaan zitten werken voor iets waar ik misschien een goedje of een voldoende voor krijg."[342]

> "Je krijgt wel allemaal cijfers gedurende het jaar. Je doet er heel veel werk voor, maar je moet het wel met een voldoende afsluiten. Dus dat is een beetje vervelend. Er komt niet echt een cijfer op je diploma te staan. Dat vind ik wel raar."[343]

> "Sommige mensen schrijven dat gewoon effe snel op, van ja ik vond het leuk en zo. Terwijl jij alle opdrachten van je boek gemaakt hebt. Ik heb bijvoorbeeld nu een verslag van negen bladzijdes met letterlijk alle vragen en dan krijg je gewoon een goed en een ander krijgt ook een goed terwijl die echt even een half A-4tje... Dan heb je wel zoiets van: oké, dat is wel jammer dan. Dan ga je denken: waar doe ik het nou voor?"[344]

Niet alle docenten sluiten hun ogen voor dit probleem, maar het is ook de kunst om je hier als docent tegen te wapenen. Je kunt binnen het huidige regime nu eenmaal toch geen eindcijfer geven voor CKV.

> "Ik denk dat het een vak is waar mensen minder snel de waarde van zien dan van de 'normale' vakken. De kunstvakken worden wel als volwaardig gezien hoor, muziek en tekenen. Maar CKV... er worden natuurlijk geen proefwerken in gegeven. Je hebt alleen je 'voldoendes' en je 'goedjes'. En je 'onvoldoendetje'. En het zou denk ik al een stuk schelen als je er wel cijfers voor zou geven. Het hoeft voor mij niet, maar voor de buitenwereld. Het interesseert me trouwens geen knal hoor, wat anderen ervan denken (...) Ik vind Franse woordjes leren stom en daar zullen de Franse docenten het niet mee eens zijn. Ja, zo heeft iedereen wat. En als ik dan met leerlingen wel

[341] interview leerlingen CKV 8-3-2006
[342] interview leerlingen CKV 8-3-2006
[343] interview leerlingen CKV 27-3-2007
[344] interview leerlingen CKV 22-3-2006

> eens een discussie heb over het nut van het vak, dan vind ik persoonlijk dat ik meer gehad heb aan mijn expressievakken op mijn middelbare school dan aan mijn wiskundesommen. Terwijl ik wiskunde hartstikke leuk vond, ik was er ook goed in. Maar ik heb er nooit wat aan gehad."[345]

CKV wordt niet alleen onder leerlingen, maar ook onder collega's niet altijd voor vol aangezien. Docenten CKV moeten het belang ervan daarom niet alleen tegenover leerlingen maar ook tegenover hun mededocenten verdedigen.

> "Er zijn altijd docenten die denken dat je bij vakken als tekenen of andere kunstvakken niets anders doet dan een beetje knutselen. Dat zegt dan meer over die collega's dan over het vak zelf, dus daar maak ik me niet druk om."[346]

> "Het is wel leuk als je merkt, dat mensen er ook steeds meer naar vragen. Zo van: goh, ik hoorde dit in de klas, en goh, waar zijn jullie mee bezig? Of: ze waren aan het oefenen voor een liedje, hoezo? Dan probeer je ze dat uit te leggen en meteen ook even uit te leggen waaróm je dat doet, want die leerlingen hebben heel vaak alleen zoiets van: oh, we zijn een liedje aan het zingen; oh, we zijn een toneelstukje aan het doen. En dan probeer je steeds uit te leggen waarom je dat doet. Dat dat niet is om ze opeens heel goed in toneel te laten worden of heel goed te laten zingen, maar gewoon puur die ervaring."[347]

Tegelijkertijd valt uit de reacties van verschillende respondenten op te maken dat de weerstand tegen het vak is afgenomen en dat het bijna overal geaccepteerd is, zowel onder leerlingen als onder docenten. Het hoort erbij en staat niet meer zo ter discussie als tijdens de beginjaren van de Tweede Fase.

> "Het vak wordt serieus genomen door andere docenten en leerlingen, daar heb ik wel voor gezorgd! Het telt mee als ieder ander vak. Je moet het ook met een voldoende afsluiten anders mag je niet het volgende jaar starten wat betreft CKV. Op deze school zijn ook best veel cultureel geïnteresseerde docenten die vaak mee willen gaan. Je weet onderhand op wie je kunt rekenen. Vroeger werd het minder serieus genomen volgens mij, want toen werd gewoon een docent die uren over had op CKV gezet, en veranderde de samenstelling van CKV-docenten ook voortdurend."[348]

---

[345] interview docent CKV 23-4-2007
[346] interview docent CKV 2-7-2008
[347] interview docent CKV 17-3-2006
[348] interview docent CKV 22-3-2006

> "Ik moet zeggen dat het de laatste paar jaren een stuk makkelijker is dan het in het begin was. Want de weerstand tegen het vak was in het begin enorm. Toen de Tweede Fase net werd ingevoerd waren er veel protesten dat het te zwaar was en te moeilijk…"[349]

> "Er was in het begin enorm veel verzet tegen. Laten we zeggen in het jaar 2000 en 2001. Toen moest je echt gaan overtuigen en nu is het vrij normaal. Sommige jongens vinden het niet normaal dat je naar een meneer in een maillot moet kijken bij ballet, maar het vak zelf is toch vrij goed geaccepteerd op deze school."[350]

> "Het leverde vroeger heel vaak problemen op: leerlingen met jassen aan en die kauwgom zaten te kauwen en in het ergste geval de voorstelling zaten te verstieren. Ik heb daarover dit jaar gelukkig nog geen klacht gehad. Dus of we hebben een extreem lieve 4havo en 5vwo dit jaar, of ze zijn gewoon aan het systeem gewend geraakt en hebben zoiets van: het hoort erbij en dat doen we gewoon." [351]

4.3.3 Het lesprogramma

Er zijn vanuit de overheid maar weinig richtlijnen voor CKV. Behalve het voorgeschreven aantal studielasturen, het vereiste aantal culturele activiteiten en de verdeling in de vier domeinen, zijn er nauwelijks richtinggevende aanwijzingen. In het lesprogramma en de keuze en organisatie van de culturele en praktische activiteiten weerspiegelt zich dan ook de diversiteit in de aanpak en de doelstellingen van CKV. Er is werkelijk geen enkele school of docent die het op dezelfde manier invult. Aan de ene kant kan die verscheidenheid als een blijk van weelde worden opgevat, aan de andere kant lijkt het er soms op of door het gebrek aan overleg en uitwisseling elke school en soms zelfs elke individuele docent telkens opnieuw het wiel aan het uitvinden is.

> "Als ik zie hoeveel tijd wij gestoken hebben om CKV een beetje leuk te maken, tenminste hoeveel dingen wij al zelf hebben gedaan. Ik kan verdomme niet nog een heel boek gaan herschrijven ook. Op een gegeven moment houdt het gewoon op. Ik moet ook nakijken en cijfers geven en ik vind dat allemaal ondergeschikt, maar als je ziet wat wij allemaal voor CKV hebben ontwikkeld…"[352]

---

[349] interview docent CKV 22-3-2007
[350] interview docent CKV 2-7-2008
[351] interview docent CKV 3-4-2006
[352] interview docent CKV 17-3-2006

> "Elke cursus die wij deden, daar hoorden we weer wat anders. En dat is nog steeds zo. Als ik contact heb met de andere middelbare scholen, hebben die echt een heel ander idee over CKV1 dan dat wij hebben. Dus er is ook eigenlijk nooit een methode die daar dan helemaal op aansluit. De enige vaste plicht zijn eigenlijk de studielasturen. Iedereen doet het op zijn eigen manier. Ik geloof wel dat de zes culturele activiteiten voor havo en de tien culturele activiteiten voor het vwo vastliggen. Maar ook dat gaat weer veranderen, want de uren gaan weer omlaag."[353]

Waar de scholen en docenten steeds voor een andere aanpak kiezen, zijn ze het over één ding grotendeels met elkaar eens, namelijk dat CKV vooral een ervaringsvak moet zijn. Van de vier domeinen - kennis van kunst en cultuur, culturele activiteiten, praktische activiteiten en reflectie – staat de eerste onmiskenbaar in dienst van de andere drie.

> "Wat wij hier vooral doen is de leerlingen laten ervaren, we geven niet zoveel theoretische lessen maar we laten de leerlingen verschillende kunstvormen ervaren; onderzoeken door middel van meemaken, beleven. En daarom gaan we iedere keer workshops reserveren en voorstellingen. We gaan met de leerlingen naar een theatervoorstelling, een cabaretvoorstelling, film, dans, muziek als het kan, en ook beeldende kunst. Vervolgens koppel ik de ervaring aan een activiteit, een opdracht (...) Uiteindelijk hoop ik dat de leerlingen met een positief gevoel, een positieve indruk weggaan. Dat is een beetje wat we nu zoeken, maar we willen er een beetje meer diepgang in gaan brengen."[354]

> "Ik kan iets over de theatergeschiedenis vertellen, maar het interesseert ze echt helemaal geen ene moer. Dus ze zullen het dan misschien gaan leren, omdat er een toets aan vastzit of wat dan ook, maar het blijft niet hangen. Dus wij kiezen voor dingen, die ze kunnen ervaren en dat het daardoor blijft hangen. En dan hopen we maar dat ze daarin zoveel plezier hebben, dat ze er op een gegeven moment eens een boek naast leggen: goh, ik ga hier eens wat meer over lezen."[355]

> "De kinderen mogen wel wat leren, dat is wat anders. Maar geen droog theorievak, het moet allemaal zo praktisch mogelijk. Het nadeel daarvan is - dat is altijd zoeken en schipperen - dat zeker leerlingen op het vwo ook graag iets geleerd hebben. Ze zien ook graag het pakketje kennis dat ze binnengekregen hebben. Omdat ze anders de zin er niet van zien. Ik denk dat het vak evengoed wel zin heeft, dat ze ervaringen opdoen en met dingen bezig zijn, algemene vorming, die ze nu niet als ontwikkeling voelen. Waar ik van over-

[353] interview docent CKV 17-3-2006
[354] interview docent CKV 6-11-2008
[355] interview docent CKV 17-3-2006

> tuigd ben dat als je ouder bent, en je kijkt terug, dat je het wél als ontwikkeling ziet. Of als nuttige ervaring."[356]

Vanwege die nadruk op de ervaring houden de inhoud van de lessen en de organisatie van de culturele activiteiten doorgaans nauw verband met elkaar. Desondanks zijn er docenten, waarbij het lesprogramma tamelijk vaste vormen heeft en elk jaar ongeveer op eenzelfde manier wordt ingevuld. De keuze van de culturele activiteiten staat hiervan min of meer los.

> "Omdat het aanbod nauwelijks valt af te stemmen op de school. Ik ken het aanbod niet over een jaar (…), dus dat is niet in te plannen. Wij bieden gewoon standaard ons pakket lessen aan en wat er dan aan theatervoorstellingen of cabaret of musicalvoorstellingen bijkomt, dat is mooi meegenomen."[357]

Voor docenten die hun leerlingen vrij laten bij de keuze van de culturele activiteiten, is het lastig om hun lesinhoud daarop te laten aansluiten. De leerlingen doen immers allemaal iets anders. De docenten lossen dit soms op door hun lesprogramma op te bouwen rond de verschillende kunstdisciplines of rond thema's waarbij de diverse disciplines aan bod komen. De leerlingen zouden hun culturele activiteiten dan binnen het thema of de behandelde kunstdiscipline kunnen kiezen, maar meestal laten de leraren in kwestie die keuze toch helemaal aan de leerlingen over. De enige kaders die de docent dan stelt, zijn dat de activiteiten aan bepaalde formele regels moeten voldoen en dat ze evenredig over de kunstdisciplines verdeeld dienen te worden.

Een lastig punt bij deze manier van werken is de controle of het betreffende optreden, de voorstelling of tentoonstelling ook daadwerkelijk door de leerlingen is bezocht. Zij moeten daarom over elke culturele activiteit een verslag schrijven. Dat verslag dient bovendien vergezeld te gaan van het toegangsbewijs en soms zelfs van een foto van de leerling bij de plaats waar de activiteit heeft plaatsgevonden.

> "Wij moeten dan verplicht een kaartje laten zien, of een foto van jezelf bij het object waar je bent geweest."[358]

> "Er moet altijd iets te controleren zijn, dus als ze iets thuis maken, dan moeten ze foto's maken – als ze iets maken, dan moeten ze foto's maken tussendoor. Maar ook hun ouders moeten bijvoorbeeld zien dat ze dat aan het

[356] interview docent CKV 23-4-2007
[357] interview docent CKV 5-4-2006
[358] interview leerlingen CKV 21-3-2007

> doen zijn. Zodat, als ik twijfels heb, dat ik kan bellen. Heel flauw. Ik vind het ook heel vervelend dat ik dat moet zeggen. En je hebt ook een controlerende functie, doordat er altijd kaartjes bij verslagen geplakt moeten worden. Dus dat betekent ook, dat als je iemand gezien hebt bij een voorstelling, maar hij is zijn kaartje kwijt, ik eigenlijk dat verslag niet goed wil keuren. Dan zeggen ze: maar u heeft me toch gezien? Ik zeg: ja, maar jij kan je kaartje ook weer aan iemand anders geven. Snap je? Dan kan ik het niet meer controleren."[359]

De docent heeft vervolgens het probleem dat hij heel veel verslagen moet nakijken en beoordelen, terwijl hij zelf de betreffende activiteiten waarschijnlijk niet heeft bezocht.

> "Het gaat erom of die kijkwijzer 'flutterig' of gedegen is ingevuld. Staat er alleen maar ja of nee, of komt er ook een toelichting of een verklaring? Dat zie je heel snel als ervaren docent. Ik kan een verslag in tien seconden nakijken en daar kan ik dan ook een cijfer voor geven."[360]

> "Ze hebben natuurlijk wel de folder gelezen, dus ze weten waar ze naar toe gaan. Dat is dan al één stukje. Het is niet zo, dat ik het kaartje heb gekocht en zij niet weten waar ze naar toe gaan. Nee, want zij hebben zelf gekozen. Dus dat is al een stukje voorbereiding. Ze moeten eigenlijk ook een voorbereiding treffen door recensies te zoeken en hun beeld van tevoren te vormen, zodat ze dan later hun uiteindelijke mening kunnen spiegelen aan hun eerste mening. Dat doen ze allemaal heel braaf in die beoordelingsmodellen. Ik weet natuurlijk niet zeker of ze dat van tevoren of daarna hebben gedaan. Dat weet ik niet, daar zit ik niet bij. En omdat je het niet klassikaal doet, kan je het ook niet in de les laten plaatsvinden. Want de één doet bij wijze van spreken al zijn culturele activiteiten in mei en iemand anders is in oktober al klaar. Dat is dus heel moeilijk om dat klassikaal te doen."[361]

De leerlingen van deze docenten hebben bijna zonder uitzondering een hekel aan het schrijven van verslagen en zien ook vaak de zin er niet van. In hun ogen is het verslag iets wat nu eenmaal moet en wat vooral een controlemiddel is voor de docent. Dat het verslag als middel tot reflectie bedoeld is, dreigt zo een beetje vergeten te worden.

> "Dat vind ik niet nodig, allemaal verslagen maken, geef ons dan werk dat nuttiger is, waar we iets mee kunnen, want met verslagen schieten we niks op, vind ik."[362]

---

[359] interview docent CKV 17-3-2006
[360] interview docent CKV 23-3-2007
[361] interview docent CKV 17-3-2006
[362] interview leerlingen CKV 17-3-2006

> "Als je het niet meer weet, dan verzin je het gewoon. Zo werkt dat altijd, bij elk verslag. En dan moet je een logboek bijhouden. Dan doe je dat gewoon achteraf. Zo werkt dat gewoon."[363]

Ook voor veel docenten is het verslag een noodzakelijk kwaad, waar ze voornamelijk mee in de maag zitten. Een goed alternatief is echter niet zo maar gevonden.

> "Dan moeten ze een verslag maken. Wij hebben hier in de digitale leeromgeving, Studieweb, voor elk vak een aantal vaste documenten. Ze hebben daar ook voor CKV een lijstje staan waar een goed verslag aan moet voldoen. Dat is zeg maar een schrijfverslag, maar leerlingen weten dat ze naar me toe mogen komen als ze een andere manier hebben bedacht om verslag te doen van een voorstelling. Een creatievere manier. Dan mag dat ook. Als ik het tenminste een goed plan vind."[364]

> "We hebben de afgelopen jaren eigenlijk steeds meer weggedaan. We begonnen in eerste instantie ook heel hoog. Volgens mij moesten ze tien verslagen schrijven of acht in een jaar. In ieder geval heel veel en dat is in de loop van de jaren steeds minder geworden, omdat het gewoon niet haalbaar is. Omdat het te hoog is ingezet. Het moet toch een leuk vak zijn en niet alleen maar verslagen schrijven en in de boeken zitten."[365]

Aan het andere eind van het spectrum bevinden zich de docenten die geen vast lesprogramma hebben, maar dit grotendeels afstemmen op de culturele en praktische activiteiten enerzijds en (of) de mogelijkheden en wensen van de leerlingen die het vak volgen. Die telkens wisselende inhoud is een van de factoren die CKV voor hen tot een aantrekkelijk vak maakt om te onderwijzen, maar de keerzijde is weer dat deze manier van werken uitermate tijdrovend is.

> "Ik zou bijna zeggen, een reguliere CKV les bestaat niet. Die kan ik eigenlijk niet geven. We hebben natuurlijk ook met de traditie te maken. Als er een traditie is waarin leerlingen kunsteducatie krijgen kun je daar bij CKV op voortbouwen. Als leerlingen niets hebben gehad, of bijna niets hebben gehad, en je krijgt leerlingen die soms nog maar twee jaar in Nederland zijn en die met een culturele bagage lopen waarbij je moet gaan uitleggen wat Sinterklaas is en wat Kerst is… Als je daarmee begint en je moet ook Van Gogh en Rembrandt behandelen, dan wordt dat een ingewikkeld verhaal.

[363] interview leerlingen CKV 3-4-2006
[364] interview docent CKV 23-4-2007
[365] interview docent CKV 21-3-2007

> Daarom hebben we gezegd: we moeten niet werken met een methode, met een boek, dan is het vak meteen weg."[366]

> "Weet je wat het is, wij hebben geen vast programma. En dat hoeft wat mij betreft ook niet. Mijn doel van het vak is dat het hun blik verbreedt, dat ze een aantal dingen meemaken wat er te koop is en dat hun interesse gewekt wordt. Dat is mijn doel. Dat hoeft wat mij betreft niet elk jaar hetzelfde, dat zou ik voor mezelf namelijk heel geestdodend vinden."[367]

> "Het leuke aan dit vak is natuurlijk dat het elk jaar anders is, omdat je elk jaar een ander aanbod hebt. Het is niet zo dat je je vorige theaterles uitgumt en een nieuwe erin zet. Het programma is telkens anders."[368]

Als de lesinhoud voor een belangrijk deel wordt afgestemd op de culturele activiteiten, betekent dit in de regel ook dat de keuzevrijheid van de leerlingen wordt beperkt. Dat heeft echter ook zijn voordelen. Als een voorstelling gezamenlijk is bezocht, dan is het voor de docent veel makkelijker om na afloop de verwerking middels de verslagen te beoordelen. Hij kan er dan ook voor kiezen om een andere verwerkingsopdracht te geven, of de voorstelling in een groepsgesprek na te bespreken. Het verslag dient immers niet meer ter controle of de leerling de betreffende activiteit ook daadwerkelijk heeft bezocht. Ook de voorbereiding kan gezamenlijk gebeuren en biedt veel meer mogelijkheden dan wanneer de leerling individueel de activiteit zou bezoeken.

> "Ik organiseer een excursie naar het Muziektheater, voor een opera; ik organiseer een excursie naar het Muziektheater voor dans; en ik organiseer een excursie naar de Stadsschouwburg in Amsterdam en vaak is dat dan een toneelstuk van Toneelgroep Amsterdam. En een concert in het Concertgebouw. En daar zitten dan ook dingen bij. In het Muziektheater krijgen ze een workshop opera, gaan ze echt zelf met stukken aan de gang; krijgen ze allemaal een stukje te doen; wat ze dan 's avonds zien; en een rondleiding. En dat geldt ook voor de dans. En bij Toneelgroep Amsterdam spelen ze scènes na uit de voorstelling van 's avonds; hoe heb je een dialoog met iemand en dat soort dingen. En dat doe ik alleen met kinderen die dat zelf willen, maar dat is altijd super, dat is altijd een succes."[369]

De culturele activiteiten zijn meestal over de verschillende kunstdisciplines verdeeld, maar de verdeling van de aandacht in de lessen is niet altijd even makkelijk. Met name theater wil daarbij wel eens in het

[366] interview docent CKV 5-4-2007
[367] interview docent CKV 23-4-2007
[368] interview docent CKV 2-7-2008
[369] interview docent CKV 17-3-2006

verdomhoekje raken, omdat veel docenten de expertise op dat gebied ontberen. Het ontbreekt hen, behalve aan de nodige kennis, vooral aan de ervaring om theater op een praktische manier in het lesprogramma aan bod te laten komen.

> "Er is bij mij onvoldoende kennis aanwezig wat dat betreft. Ik zou ver boven de stof moeten staan en dat sta ik dus niet. Daar ben ik me wel van bewust."[370]

> "Met name dramalessen geven vinden een aantal mensen toch eng. Die hebben dan iets van: wat moet ik daarmee? En dat is jammer, want het is ontzettend leuk om te doen. Leerlingen vinden het ook geweldig. Daardoor is het praktisch bezig zijn met theater een beetje een ondergeschoven kindje. We laten wel wat zien en we vertellen wel over theater, maar echt zelf acteren gebeurt weinig."[371]

> "Mijn vlucht is altijd vrij snel in het theoretische. We doen de theorie en we laten ze wat fragmenten bekijken zodat we dat kijkkader een beetje aanvullen. Maar het zelf spelen, dat vind ik bijvoorbeeld een stap die ik lastig vind. Dat doe ik niet zo snel."[372]

Dit probleem geldt des te sterker voor docenten die een vast lesprogramma hebben en de keuze van de culturele activiteiten aan de leerlingen over laten. Zij kunnen minder gebruik maken van de expertise van theaters en theatergezelschappen op dit gebied, omdat die hun materiaal en hun lessen in de meeste gevallen juist aan hun eigen voorstellingenaanbod koppelen. Een workshop wordt door leerlingen individueel niet zo snel gekozen, zelfs niet als daarvoor wel de mogelijkheid bestaat.

> "Het is moeilijk om leerlingen op afstand te sturen en ze naar een voorbespreking te laten gaan. De voorstelling willen ze wel zien, maar workshops die extra geld kosten zijn ook een te hoge drempel. Daar gaan ze echt niet naar toe. (...) Leerlingen kiezen individueel en moeten dus ook individueel naar de workshop. Je bent dan snel het overzicht kwijt en kan niet echt meer bijsturen. Dat is best lastig."[373]

[370] interview docent CKV 5-4-2006
[371] interview docent CKV 23-4-2007
[372] interview docent CKV 3-4-2006
[373] interview docent CKV 8-3-2006

4.3.4 Lesmethode

In hoofdstuk 3 is al geconstateerd dat de lesmethodes in het CKV-onderwijs weinig meer worden gebruikt.[374] Dit wordt door de interviews met de docenten en leerlingen bevestigd. De meeste docenten laten hun leerlingen nog wel een methode aanschaffen of hebben de verschillende methodes in de kast staan, maar doen er in de praktijk weinig mee. In veel gevallen zijn de lesmethodes helemaal afgeschaft en door meerdere respondenten werd aangegeven dat er plannen zijn om de lesmethode het volgende jaar niet meer door de leerlingen te laten aanschaffen. Met name voor docenten die hun lesprogramma afstemmen op de culturele activiteiten bieden de methodes weinig houvast.

> "Omdat de methodes eigenlijk niet dat aanbieden, wat wij willen. En het is altijd een selectie ergens van. Elk jaar wil je het anders doen en dan zit je toch vast aan de methode. Wij werken ook niet echt met thema's, maar wij kijken een beetje wat zich aanbiedt. Als je bijvoorbeeld net een leuke voorstelling in de schouwburg hebt of er is ergens een leuke tentoonstelling, dan probeer je daarop in te spelen, los van een paar algemene opdrachten die ze hebben. Op het moment dat je aan een methode vastzit, dan moet je hem ook echt kunnen gebruiken en dat doen we eigenlijk niet. We gebruiken nu voornamelijk het beoordelingsmodel. Er is zo'n beoordelingsmodel, voor als ze naar een culturele activiteit gaan. Nou, die kan ik ze zelf ook aanbieden. Dus dan is het een hoop geld, vind ik. We proberen een beetje kosten te besparen. Als het nou een boek is dat je heel veel gebruikt, dan vind ik het een ander verhaal. Maar ik vind geen enkele methode erg geweldig. Het is natuurlijk een ingewikkeld vak, omdat het echt alle disciplines behelst."[375]

Een belangrijk probleem dat door verschillende respondenten werd opgemerkt, is dat de methodes erg talig zijn en dat opdrachten maken uit een boek niet hun idee van CKV is. Het past niet in hun ervaringsgerichte benadering van het vak.

> "Ik wil ze dingen laten zien en laten doen, dat is mijn streven. Ze moeten zoveel mogelijk kijken en leren kijken en hun mening vormen en beargumenteren. En het probleem met methodes en het gevaar van dit vak is dat ze moeten schrijven. Altijd. Ze moeten nu een filmpje maken, dat is echt een doe-opdracht. Maar dit boek richt zich voornamelijk op schrijfopdrachten. En dan hele korte kijkopdrachtjes, echt maar fragmenten van een minuut of anderhalve minuut en dat moet je weer schrijven. Dat strookt gewoon niet met mijn idee van CKV. Als ik naar kunst kijk dan wil ik er daarna over pra-

[374] Zie § 3.3.5
[375] interview docent CKV 17-3-2006

ten. Of als ik naar het theater ben geweest, dan ga ik daarna met de mensen met wie ik ben geweest in de kroeg zitten en erover praten, dan gaan we onze mening vormen. Dat geldt voor heel veel kunst. Voor de film geldt precies hetzelfde. Ik houd helemaal niet van schrijven. Je schrijft altijd alles meteen dood als je moet schrijven. En die leerlingen vinden dat ook. Ik wil meer een soort levendige discussie. Dat is ook het probleem van dit boek. Hier moeten ze opdrachtjes maken. Dat is een beetje het probleem, het zijn vaak hele flauwe opdrachten. 'Je ziet enkele fragmenten van een voorstelling op locatie'. Dan heb je vraag a: 'Wat zijn volgens jou de voordelen van theater op locatie? Noem hier minstens drie punten.' 'Wat kan bij theater op locatie problemen opleveren? Noem minstens drie punten.' Als je dit gebruikt dan laat je anderhalve minuut dat fragment zien en dan laat je ze in tien minuten, die opdracht maken. Terwijl als je gewoon vraagt: jongens, wat zijn de voordelen van theater op locatie? Dan weten ze dat ook. En dan ben je in twee minuten klaar. Dan weet ook iedereen het en dan heb je er gewoon over gepraat. Dat werkt gewoon veel beter. Dat vind ik het nadeel van zo'n boek."[376]

"Ik heb er jaren mee gewerkt hoor, met Palet. Er stonden wel interessante dingen in, maar je moest steeds meer gaan zoeken naar wat je nou precies nodig had. En dan is driekwart van het boekje niet meer nodig. Er zitten ook van die vreselijke vragen in, die zijn dan zo ver gezocht dat het bijna strafwerk is voor die kinderen. Zo van zoek dit uit en maak een poster van dat... (...) We sprokkelen gewoon onze spullen bij elkaar en wat we kunnen gebruiken, gebruiken we. En zo'n ding als Palet is zo talig met lappen tekst. Voor je het weet zitten ze alleen maar te schrijven in je les en dat is niet de bedoeling."[377]

Waar nog wel van een lesmethode gebruik wordt gemaakt, is Palet de grote favoriet. Zowel de klassieke Palet-methode als Palet Mono werd door veel respondenten genoemd. Maar ook op Palet is kritiek.

"Ik vind lang niet alles van Palet even goed. Ik vind dat er soms rare vragen gesteld worden, ook zijn er vragen die niet aansluiten bij het niveau van de leerlingen. Dat vind ik er niet goed aan. (...) In *De Droom*, dat is zo'n themakatern, worden soms heel persoonlijke vragen gesteld. Ik denk dat je in zo'n klas geen trek hebt om dat allemaal aan je docent te gaan vertellen. Dat vind ik ook een stukje privé en als een leerling dat wel wil doen, nou prima dat mag. Maar je kan nooit iemand verplichten om daar iets over te vertellen."[378]

"We hadden eerst het blok film en heel veel dingen die ze bij theater moesten doen, deden ze ook al bij film. Eigenlijk was 'the making of', en 'theater-

[376] interview docent CKV 23-3-2006
[377] interview docent CKV 2-7-2008
[378] interview docent CKV 3-4-2006

> genres- en soorten', 'verhalen', 'theater in de samenleving', dat was dezelfde soort hoofdstukkenindeling als film. Dan komt het gewoon veel te veel overeen en dan vinden leerlingen het saai. Dus dan krijg je: oh, krijgen we nu 'the making of', dat weten we nu wel. Met film en theater zijn er ook gewoon veel overeenkomsten. En ik vind het een beetje een kinderachtig boek. Ook de leerlingen vonden het niet echt een leuk boek. Dus daar zijn we vanaf gestapt, min of meer."[379]

De interviews met de leerlingen bevestigen de veronderstelling dat ook zij weinig enthousiast zijn over de lesmethodes. Uit de interviews blijkt dat de kijkwijzers wel worden gebruikt voor het maken van de verslagen, maar dat er verder niet zo veel met de boeken wordt gedaan.

> "Dat boek stelde maar weinig voor, vond ik. Het waren een beetje domme vragen die eigenlijk daarvoor al waren gezegd en dat moet je dan op gaan schrijven."[380]

> "Het is een boek waar je nooit in kijkt, alleen als je een verslag moet maken. Dan staat er een kijkwijzer in met welke punten je je aan moet houden. Een bepaalde visie of zo, maar dat is het dan."[381]

> "Dat hoofdboek gebruiken we eigenlijk niet. Alleen voor als je naar een culturele activiteit bent geweest, dan staat er achterin aan de hand waarvan je het verslag moet schrijven."[382]

Waar docenten CKV behoefte aan hebben en waar de lesmethodes slechts heel beperkt in kunnen voorzien, is een uitgebreide verzameling van bronnen; voorbeelden in beeld en geluid van kunstuitingen die in het lesprogramma kunnen worden ingezet, al dan niet als voorbereiding van een culturele activiteit. Met name op het gebied van de theatrale podiumkunsten doet dit gemis zich gelden.

> "Als je iets uit dat boek behandelt, iets theoretisch dan moet je dat op kunnen hangen aan een voorbeeld. Dat vind ik met theater bijvoorbeeld erg moeilijk. Als we met z'n allen naar een voorstelling gaan, dan kan je het ergens over hebben. En film is wat dat betreft veel makkelijker. Dan laat je iets van een film zien en dan praten we daarover en dan niet zozeer aan de

[379] interview docent CKV 23-3-2006
[380] interview leerlingen CKV 23-3-2006
[381] interview leerlingen CKV 23-4-2007
[382] interview leerlingen CKV 11-4-2007

hand van de dingen die in dat informatieboek over het onderwerp film staan."[383]

"Weet je waar we allemaal over struikelen? Alle kunstdocenten over de wereld zeggen: geef ons bronnen! Daar word je helemaal mesjogge van, van het zoeken naar bronnen. Bij Palet zit een Cd-rom, een moeizaam gedoe. Zo'n uitgever moet eigenlijk gewoon een selectie filmfragmenten, dansfragmenten, muziekstukjes, collectie huppeldepup meegeven. En heel kort erbij zetten wat het is, de ontwikkeling ervan. Als je dat aanbiedt, dan ben je al heel ver."[384]

4.3.5 De keuze van de culturele activiteiten

De meeste docenten kiezen tegenwoordig voor een combinatie van culturele activiteiten die gezamenlijk worden gedaan en een aantal dat door de leerlingen kan worden gekozen. Waar de nadruk op ligt, verschilt van school tot school en van docent tot docent. De gezamenlijke activiteiten zijn meestal de activiteiten die door de leerlingen zelf niet zo snel zouden worden gekozen.

"In principe doen we ongeveer half half. De helft bieden wij aan, dat gaat vanuit school georganiseerd, en de andere helft moeten ze zelf kiezen. Ze moeten op het vwo tien activiteiten doen in totaal en op de havo zes, over twee jaar verspreid dan. De bedoeling is dat wij ze naar dingen meenemen die ze niet zo snel zelf zouden kiezen en zelf mogen ze ook gewoon naar de film. En of dat nou een Hollywood film is, dat maakt ons in principe niet uit, als ze maar gaan. En dan proberen we ze als tegenhanger wel een keer mee te nemen naar het filmhuis. Van kijk nou eens wat daar voor films draaien. En wat is het verschil met zo'n Hollywood film?"[385]

De meeste docenten beperken de eigen keuze van de leerlingen wel op een of andere manier. Voor theatervoorstellingen wordt veelal in overleg met de plaatselijke schouwburg een selectie uit het voorstellingenaanbod gemaakt, zodat de leerlingen hun keuze baseren op een vooraf bepaalde shortlist. Het gaat daarbij eerder om voorstellingen die voor de doelgroep geschikt geacht worden dan om voorstellingen die een bepaalde canonieke waarde vertegenwoordigen.

"De schouwburg maakt een selectie van voorstellingen, die volgens hen geschikt zijn voor de jeugd, met een vriendelijk prijsje. Als je aan het begin

[383] interview docent CKV 27-3-2007
[384] interview docent CKV 2-7-2008
[385] interview docent CKV 22-3-2006

> van het schooljaar een eigen abonnementje koopt krijg je ook van school nog korting. Dit gebeurt redelijk massaal. Bijna alle bovenbouwers - nou ja niet allemaal dat is overdreven - kopen aan het begin van het jaar zo'n drie of vier kaartjes zodat ze zeker weten dat ze terecht kunnen. Hierdoor vermijd je dat leerlingen twee dagen voor ze hun dossier weer moeten inleveren nog denken: och ja, ik moet nog iets gaan doen. Hierdoor voorkom je dat, want ze hebben dat al gedaan."[386]

> "Dat heb ik dan dit jaar voor het eerst, dat abonnement bij de schouwburg. Dus zij moeten drie voorstellingen kiezen. En dan zitten ze met zijn tweeën of met zijn drieën bij elkaar. (...) Als de schouwburg iets boekt, dan ga ik ervan uit dat daar mensen zitten die er verstand van hebben. En dan zal het wel eens tegenvallen, maar op zich zal dat wel professionele kunst zijn."[387]

De selectiecriteria waarop die shortlist is gebaseerd, zijn echter niet in alle gevallen even duidelijk en kunnen van theater tot theater verschillen De samenwerking tussen docenten en theatermedewerkers verloopt dan ook niet altijd even soepel.

> "Wij hadden voorheen iemand bij de organisatie van de voorstellingen zitten die zelf een heel goed beeld had van alles wat er in de trajecten in Nederland speelde. En als er dan een voorstelling aan stond te komen, dan zei zij: Goh, die voorstelling draait dit jaar al in de schouwburg in Rotterdam of in Den Haag (...) of noem maar op, en zij regelde dat allemaal. Ze zei: Ik kan voor jullie kaartjes regelen, als je wil voorkijken, dan kun je zien of dat een geschikte voorstelling is of niet. Dat hebben we jaren gedaan, maar toen is zij, helaas, weggegaan en nadien gebeurde dat dus niet meer. We moeten nu gewoon uit een lijst een keuze maken, leerlingen ook en dat is het dan."[388]

> "We krijgen altijd zo'n informatiedag bij de schouwburg. Dan hebben ze al een lijst gemaakt met wat geschikt is voor leerlingen. En volgens mij stonden diegene die wij hebben uitgekozen ook op die lijst. En het was ook zo dat een aantal dingen al uitverkocht waren. Dus toen moest ik naar andere dingen uitwijken. En dan kies ik dat en dan verwacht ik eigenlijk wel dat zo'n educatieve dienst zegt: Doe maar niet, want dat is niet zo geschikt voor leerlingen. Maar dat hebben ze niet gedaan. Dat vind ik eigenlijk niet zo goed."[389]

Andere docenten houden de selectie van voorstellingen daarom liever in eigen hand. Zij vertrouwen daarbij eerder op hun eigen contacten met de theatergezelschappen en op hun eigen beoordelingsvermogen dan op dat

[386] interview docent CKV 8-3-2006
[387] interview docent CKV 17-3-2006
[388] interview docent CKV 5-4-2006
[389] interview docent CKV 21-3-2007

van de medewerkers van de schouwburg. Dit geldt zeker voor docenten van scholen in de grote steden in de Randstad, ook omdat daar het theateraanbod over meerdere accommodaties in de stad verspreid is en het niet voor de hand ligt om de selectie door een medewerker van slechts één theater te laten plaatsvinden.

> "We nemen leerlingen mee naar het theater, we kopen theatervoorstellingen in. We kijken wat er voor leuk aanbod is en de eerste keer proberen we met de klas te gaan en daarna kopen wij van bepaalde voorstellingen twintig kaartjes en dan bieden we dat aan aan de leerlingen met CKV, van: wie wil er mee dan en dan naar die voorstelling…"[390]

> "Ik heb zes klassen en dan mag je intekenen of je meegaat. Dan ga ik met groepen van twintig naar het theater. Omdat ik het leuk vind. En om ze toch, de mensen die niet zo vaak naar het theater gaan, die heb je er toch ook altijd tussen, te helpen met hun culturele activiteiten. En ze vinden het gewoon gezellig. Dat scheelt ook. Met elkaar en met mij, dan is het ook leuk om leuke dingen te doen. Dus dat is wel een belangrijke reden. Ik word ook gewoon betaald om initiatieven te ontplooien en ik wil zelf ook meer naar het theater. Dus dat past allemaal precies in het plan."[391]

Voor deze docenten kan de Theateradviesdag[392] die jaarlijks in een aantal grote steden wordt georganiseerd en waar theatergezelschappen en theaters hun aanbod presenteren, van grote waarde zijn.

> "Wat ik heel erg goed vind aan die Theateradviesdag, is dat je in vrij korte tijd heel veel informatie krijgt. Je krijgt zo'n boekje en er zijn heel veel mensen van theaterclubs waar wij dan voorstellingen inkopen. Ze hebben ook altijd een workshop en daar krijg je echt ideeën voor dingen om ook in je lessen te doen. En het is allemaal gratis (…)Dan denk ik: bij zo'n Theateradviesdag heb ik meer geleerd dan bij zo'n nascholingsdag waar de school dan 250 euro voor betaald heeft. Het is ook leuk om mensen te zien en te spreken."[393]

In veel gevallen wordt de keuze van de leerlingen dus wel enigszins gestuurd of beperkt. Er zijn echter ook enkele respondenten die de leerlingen nauwelijks of zelfs helemaal geen vrije keuze geven. Zij bepalen in samenwerking met de betrokken instellingen de culturele activiteiten en het hele programma daar omheen. Daarbij is de hoge cultuur meestal het uitgangspunt.

---

[390] interview docent CKV 29-10-2008
[391] interview docent CKV 23-3-2006
[392] Zie ook § 3.4.1
[393] interview docent CKV 29-10-2008

"Dat is heel elitair, dat weet ik wel, maar we willen dat leerlingen naar *Die Zauberflöte* gaan, dat ze die opera gezien hebben. We willen dat ze naar een stuk van Schiller gaan, dat soort dingen. Dat ze Shakespeare gezien hebben, dat ze *Romeo en Julia* echt gezien hebben, niet alleen maar van horen zeggen, maar ook echt gezien hebben. En als ze naar de balletvoorstelling gaan, dat ze dan kunnen vergelijken. (...) Hele hoogstaande, hele hoog gegrepen doelstellingen, maar we geloven er heilig in. (...) Ik heb net van de vijfde klas de kunstdossiers door zitten kijken, om daar een eindbeoordeling aan te geven. Daarvoor wordt ook een balansverslag geschreven, waarbij de leerlingen reageren op wat CKV voor hen geweest is, en elk jaar lees ik bij een aantal leerlingen, niet alle leerlingen, dat ze door CKV in contact zijn gekomen met dingen, waar ze normaal niet naar toe zouden zijn gegaan, en dat ze daar blij om zijn en er de waarde van inzien. En dan ben ik alweer blij, de doelstelling is bereikt."[394]

"Musical, cabaret, de doorsnee film, dat zijn dingen die de leerlingen zelf doen, daar hoef ik ze niets over te vertellen. Popmuziek, daar weten zij meer van dan ik. Dus dat doen wij ook niet. We hebben heel nadrukkelijk gekozen voor die dingen waar leerlingen niet zelf op het idee komen. Ze zeggen niet: dat mis ik in mijn opvoeding, dus ik wil heel graag iets meer weten van opera. Nee, leerlingen weten niet wat opera is, dus komen ze ook niet zelf op het idee dat ze meer zouden willen weten over opera. Voor ballet - klassiek ballet of moderne dans -geldt eigenlijk hetzelfde. Voor klassieke muziek geldt ook hetzelfde, dat zijn nooit dingen die leerlingen bedenken. Vaak weten ze er wel meer van dan dat ze zich realiseren, maar ze kiezen het nooit zelf. Theater, toneel, dat zijn geen dingen die ze zouden kiezen als ze zelf iets zouden bedenken en dat bedenken wij dus voor ze. Dus dat was een pijler, wij gaan uit van de erkende disciplines die zij niet kennen. Die gaan we ze aanbieden, daarmee gaan we ze confronteren. En we willen ook de actualiteit in de les hebben. Dus laten we ons zeer bepalen door wat er in de stad, om ons heen, gebeurt. En dan heb ik het niet over een of ander straatfestival. Daar mogen ze wel naar toe, want ik stuur ze ook altijd naar het Vondelpark, maar dat is meer voor de gezelligheid dan voor de kunsteducatie. Wij kijken wat voor bijzondere tentoonstellingen er zijn in musea. Wij kijken wat voor bijzondere manifestaties er zijn. Daar nemen we ze mee naar toe, en daar proberen we ze dan ook op voor te bereiden."[395]

Inherent aan deze manier van werken is dat de docent bij alle culturele activiteiten die de leerlingen ondernemen, ook zelf aanwezig is. Dat kost de docent natuurlijk veel tijd, maar heeft volgens de respondenten ook onmiskenbaar voordelen.

[394] interview docent CKV 29-3-2006
[395] interview docent CKV 5-4-2007

> "Doordat ik met heel veel voorstellingen meega met de leerlingen, zie ik ook heel veel theater. Inderdaad veel meer dan voorheen. (…) Ik ga nu zelden op persoonlijke titel naar theater, want ik kom nu wel tien, twaalf keer met een groep. Dan zijn het ook voorstellingen die we zelf uitgezocht hebben, en dat heeft te maken met dat we ze interessant voor de leerlingen vinden, maar ook interessante voorstellingen vinden om naar toe te gaan. En doordat ik zelf kan aangeven waar ik mee naar toe ga, zoek ik uiteraard voorstellingen uit, die ik leuk vind."[396]

> "In het begin hebben we gezegd: wij als docenten gaan mee, dan kunnen de ouders er in ieder geval op vertrouwen dat er toezicht is. Ik heb ook altijd gezegd dat ik blijf totdat de laatste leerling die moet worden opgehaald ook is opgehaald. Dus ik ga ook nooit eerder weg. Uw kind is dus nooit onbewaakt op straat. Die situatie heeft ertoe geleid dat wij 's avonds en ook wel overdag met leerlingen op pad gingen. Dat heeft als grote voordeel dat je met de leerlingen ook de reflectie kunt doen. Ik weet wat ze gezien hebben."[397]

De hierboven beschreven werkwijze gaat eigenlijk in tegen de geest van CKV, waarin het zelfstandig kiezen en bezoeken van culturele activiteiten voorop staat, maar hij wordt door de leerlingen gewaardeerd. Dat heeft niet alleen te maken met de kennis en ervaring die de leerlingen individueel opdoen, maar ook met de gezamenlijke beleving die deze gebeurtenissen boven het alledaagse uittilt.

> "Niet om te slijmen of zo, maar er zijn weinig docenten die zo betrokken zijn bij hun vak. Op de vorige school zeiden ze gewoon: ga maar naar de voorstelling. Hij kiest dingen, waarvan hij denkt dat ze goed voor ons zijn. Hij is zelf ook heel erg dol op theater, hij gaat zelf naar alle voorstellingen, dat scheelt ook. Dat helpt je ook, want als je iets wil vragen, kan hij antwoord geven. Niet zo van: zoek het maar op internet op."[398]

> "We begonnen al in november. En in het begin vonden we het niet zo leuk. Toen dachten we: ach… weer dat gedoe met die opera. Ik wist niet goed wat ik ervan moest verwachten. Maar langzamerhand begon ik het leuk te vinden. En de voorstelling zelf vond ik geweldig. Vooral omdat de hele klas meedeed en omdat iedereen een rolletje kreeg. En dat was gewoon leuk. Al dat samenwerken. En met onze begeleider hebben we samengewerkt om een geheel te maken. Ja, dat vond ik heel leuk."[399]

---

[396] interview docent CKV 29-3-2006
[397] interview docent CKV 5-4-2007
[398] interview leerlingen CKV 29-3-2006
[399] interview leerlingen CKV 5-4-2007

De praktische activiteiten waarin gezamenlijk iets gemaakt wordt, al dan niet als voorbereiding op een voorstellingsbezoek, zijn in zijn algemeenheid een belangrijke factor in de waardering van de leerlingen voor het vak. Dat komt ook overeen met het idee van docenten dat CKV vooral een ervaringsvak moet zijn.

> "Dat is echt leuk. Als je gewoon dingen gaat doen dan vind ik het echt een leuk vak. Drama was echt leuk. Praktijkdingen in plaats van theorie."[400]

Gezamenlijke activiteiten worden door leerlingen van scholen, waar de leerlingen zelf een keuze uit het culturele aanbod moeten maken, als een gemis ervaren. Het gaat daarbij zowel om praktische activiteiten, zoals een theaterworkshop, als om het samen bezoeken van theatervoorstellingen of andere culturele activiteiten.

> "Dat lijkt me ook wel heel leuk. Als we hier in de klas iets met theater zouden doen, dat wij met de hele klas een toneelstuk opvoeren of zo."[401]

> "Dat we gewoon een keer met de groep ergens naar toe gaan maar dan ook wel echt iets leuks. Dus niet een gebouw gaan bekijken en dat hij dan zegt van 'dit is dit en dat is dat' en dan weer weggaan. Maar gewoon naar een voorstelling die ons aanspreekt en dan in de klas gaan behandelen, zo van: dit is de achtergrond van de groep en dit hebben we gezien. Dat lijkt me veel leuker."[402]

> "Toen ik naar de vierde ging had ik echt zoiets van: ja leuk, veel met de klas doen.(...) Ik had gedacht dat we veel meer met de klas zouden doen, veel meer met de lessen naar dingen toe zouden gaan en daar veel meer tijd aan zouden besteden."[403]

> "Ik denk dat als je verplicht wordt dat je bijvoorbeeld naar dans of theater moet, dat dat beter zou werken, dan als je zelf mag kiezen. Je kiest toch eerder dat je naar de film gaat, omdat dat meestal leuker gevonden wordt."[404]

Natuurlijk kleven er aan het gezamenlijk bezoeken van culturele activiteiten ook nadelen. Bij theatervoorstellingen is er altijd het risico dat leerlingen de voorstelling zullen verstoren. Zowel in de interviews met docenten als in die met educatiemedewerkers van theaters en theatergezelschappen werd melding gemaakt van onverkwikkelijke incidenten.

[400] interview leerlingen CKV 22-3-2006
[401] interview leerlingen CKV 8-3-2006
[402] interview leerlingen CKV 8-3-2006
[403] interview leerlingen CKV 8-3-2006
[404] interview leerlingen CKV 5-4-2006

Tegelijkertijd lijkt het hier toch vooral om voorvallen uit het verleden te gaan, sappige anekdotes die het aan de borreltafel goed doen. Zowel docenten als educatiemedewerkers hebben inmiddels de nodige ervaring opgedaan hoe dit soort narigheid voorkomen en bestreden kan worden. Voor sommige docenten blijft dit schrikbeeld echter nog steeds een argument om theatervoorstellingen niet groepsgewijs te bezoeken.

> "Zomaar op de bonnefooi met een hele groep zestienjarigen een theater inlopen, dan breekt het angstzweet je aan alle kanten uit. Ze reageren natuurlijk heel primair en zijn toch min of meer luidruchtig. Ook omdat ze er heen móeten. Zelf zouden ze zoiets nooit doen. De groepsdruk is heel belangrijk. Als ze met hun ouders gaan, dan gaat het wel goed. Maar zit je met dertig zestienjarigen bij elkaar in een zaal, dan is het natuurlijk lachen, opmerkingen maken, geluiden maken. Met eten en drinken gooien. Je krijgt conflicten met allemaal mensen die daar zitten. Je probeert ze wel ervan te doordringen dat er mensen zitten die dertig, veertig euro voor een kaartje hebben betaald. Maar als jij een lachstuip hebt als zestienjarig meisje, dan ga je natuurlijk geen rekening houden met die mensen. Maar wij zijn daar wel verantwoordelijk voor, dus daar zit je een altijd beetje mee..."[405]

4.3.6 CKV-vouchers

Op de meeste scholen werden de vouchers aanvankelijk aan de leerlingen gegeven, maar omdat de leerlingen die vaak ongebruikt lieten, zijn steeds meer docenten en coördinatoren er toe over gegaan de vouchers in eigen beheer te houden. Alarmerende berichten van CJP over de mate van besteding waren voor veel respondenten aanleiding om de vouchers voortaan zelf te beheren. Als leerlingen een culturele activiteit willen bezoeken, kunnen ze één of meerdere bonnen aan hun docent vragen. Wat overblijft, kan dan voor gezamenlijke activiteiten worden ingezet.

> "Ik beheer alles. Dan ligt het er maar aan hoeveel je er wilt hebben. Voorheen, toen ik hier stage liep, kregen de leerlingen gewoon die bonnen. Maar je krijgt van die CKV-mensen aan het eind van het jaar een stencil waarop staat hoeveel er gebruikt is. Dan stond er bijvoorbeeld: voor drieduizend euro is er nog niet gebruikt. Ja, die belanden gewoon in de prullenbak. Dat is gewoon zonde. Dus nu beheren wij die bonnen. Iedereen die hem wil hebben die krijgt hem, zonder veel discussie. Maar wij houden het wel in ons beheer. Die drieduizend euro die in de prullenbak belandt, die hebben wij nu en

[405] interview docent CKV 22-3-2007

> kunnen wij tot december volgend jaar gebruiken om dingen mee te betalen."[406]

> "Tot vorig jaar hebben we gezegd: iedereen mag zijn eigen bonnen hebben. En wat gebeurt er? Aan het eind van het jaar krijg je van het CJP hoeveel bonnen er besteed zijn: vmbo alles, onderbouw alles, omdat we dat zelf doen. Bovenbouw 37%, de rest flikkert ze gewoon in de prullenbak. Dus wat hebben wij nu gezegd? De bonnen hebben wij en als je wat nodig hebt kom je naar ons toe. Heel erg vind ik dat, maar het werkt wel."[407]

Als voor CKV een groot aantal gezamenlijke activiteiten wordt ondernomen, worden de vouchers meestal daarvoor ingezet. Dat geldt met name voor theatervoorstellingen, die groepsgewijs worden gereserveerd.

> "Die CKV-bonnen worden op naam van de leerlingen besteld. Die komen mee met hun CKV-pas en vervolgens beheren wij ze gewoon. Wij betalen daar onze activiteiten mee. Dat is hoe het gaat."[408]

> "Bioscoopkaartjes daar kunnen leerlingen heel goed zelf aan komen. Dus ik gebruik vouchers eigenlijk nooit voor bioscoopkaartjes. Daar zijn de leerlingen best zelf toe in staat om af te spreken: dan gaan we die en die film bekijken. Dan schrijven ze daar een verslag over en kopen ze dat kaartje. Dat is bij theaters natuurlijk toch een stukje moeilijker. Je moet er meer tussenkomen, je moet er meer moeite voor doen, je moet van te voren…sommige dingen zijn al heel snel uitverkocht. Dus ik denk ook dat het voor een deel is dat docenten juist die theaters bespreken, omdat dat voor leerlingen, als je met een groep wilt, ingewikkelder is om daar tussen te komen."[409]

Dat leerlingen inderdaad nogal laks met de bonnen kunnen omspringen, blijkt uit reacties van leerlingen die de bonnen nog wel zelf ontvangen.

> "Je kreeg gewoon een boekje mee en als je zelf ergens heen ging, dan kon je ze gebruiken. Het kon ook voor school, zoals bijvoorbeeld voor Ali B, daar kon je CKV-bonnen voor inleveren op school. En dan kreeg je korting of het was gratis. Ik weet het niet, ik heb dat nooit gedaan."[410]

> "Ik heb er eigenlijk niet zo over nagedacht om die bonnen in te leveren. Ik heb altijd alles betaald. Wij zijn ook naar Rome geweest en dat waren wel

[406] interview docent CKV 23-3-2006
[407] interview docent CKV 17-3-2006
[408] interview docent CKV 2-7-2008
[409] interview docent CKV 29-10-2008
[410] interview leerlingen CKV 5-4-2006

> heel veel activiteiten, dus hoefden we daarnaast niet meer zoveel andere activiteiten. En in Rome kon je die bonnen niet gebruiken."[411]

> "Ik heb ze wel willen gebruiken, maar het werd niet geaccepteerd. (...) Er was een toneelstuk van een vriendinnetje van mij, dus ik dacht: ik ga daar heen met die bon. Maar dat werd niet geaccepteerd."[412]

De vouchers zijn vrijwel nooit toereikend om alle activiteiten te bekostigen. In veel gevallen wordt het bedrag aan vouchers daarom nog aangevuld met een aandeel uit de ouderbijdrage of een gemeentelijke subsidie. Ook proberen docenten een zo laag mogelijke toegangsprijs voor hun leerlingen te bedingen.

> "Ik bied hen het programma aan. Ik zorg ervoor dat de leerlingen van havo zes activiteiten kunnen doen, en die van het vwo tien. Daar zijn voor de leerlingen geen extra kosten aan verbonden. Dus dat doe ik met de vouchers. En een kleine bijdrage uit de ouderbijdrage want € 22,50 is niet voldoende voor tien activiteiten. Nog niet. Dus op mijn voorstel is de ouderbijdrage met tien euro per jaar verhoogd. Daar kan ik het mee doen. Ik heb voor vwo-leerlingen € 52,50 en voor havo-leerlingen € 42,50."[413]

> "Ze krijgen € 22,50 aan bonnen. Ik leg daar van de subsidie die ik aanvraag, nog zeven en een halve euro bij en dan heb ik een afspraak met de schouwburg, dat ze naar hun voorstellingen mogen voor tien euro. Heel goedkoop. Want de meeste voorstellingen, ook al ga je met CJP korting, kosten al snel zestien, zeventien euro. Nou, dat is een hoop geld."[414]

4.3.7 Het netwerk en de rol van theater

In het algemeen hebben culturele instellingen weinig moeite om de weg naar de cultuurcoördinatoren te vinden. Zij worden bedolven onder een enorm aanbod aan culturele activiteiten en educatieve omlijsting.

> "Ik krijg echt elke week zó'n pak aan post. Dus ik moet ook echt een heleboel weggooien. Alles wat maar net te ver ligt, ook al is het nog zo leuk (...) Als ik alles ga lezen, ben ik echt uren per week alleen maar post aan het doorlezen. Dus je maakt toch een soort schifting. En dat heeft dan weer met ervaring te maken, omdat je weet dat die leerlingen gewoon niet zo ver van hun woon-

[411] interview leerlingen CKV 5-4-2006
[412] interview leerlingen CKV 11-4-2007
[413] interview docent CKV 5-4-2007
[414] interview docent CKV 17-3-2006

> plaats weggaan. Tenzij ze zelf heel specifiek naar iets toe willen, maar dan komen ze daar toch wel. Dan hoef ik ze dat ook niet te melden."[415]

Dit aanbod blijft meestal ongebruikt, omdat cultuurcoördinatoren en CKV-docenten vooral het eigen netwerk aanboren, dat in de loop der jaren is opgebouwd. Is iets eenmaal succesvol gebleken, dan wordt het liefst vaker op het programma gezet. Ook zijn de mogelijkheden om activiteiten op korte termijn te organiseren beperkt. Voor veel activiteiten moet rekening worden gehouden met het rooster van de school en daarom ligt een groot deel van het programma al lang van te voren vast.

> "Weet je wat het probleem is? Dat binnen de school dingen lang van te voren vastliggen. Het is heel lastig om binnen een school ad hoc te zeggen: er doet zich iets leuks voor, mogen die en die lessen weer uitvallen, zodat we daar naar toe gaan? Wij hebben ons cultureel programma eigenlijk al voor de zomervakantie rond. En we doen best wel veel aan cultuur en dan is het lastig om tussendoor nog dingen te organiseren. Dus dat blijft eigenlijk een beetje liggen."[416]

In plaatsen met een beperkte culturele infrastructuur zijn docenten voor de organisatie van theateractiviteiten vooral afhankelijk van hun contacten met de plaatselijke schouwburg. Dit geldt des te sterker als de keuze van de culturele activiteiten vooral aan de leerlingen wordt overgelaten. De docent is dan eigenlijk niet meer dan een doorgeefluik die het aanbod van het plaatselijke theater aan de leerlingen doorspeelt. Voor docenten die meer gemeenschappelijke activiteiten organiseren, bestaat daarentegen de mogelijkheid om ook eens een dag naar een stad met een groter theateraanbod uit te wijken, een voorstelling op school te regelen, of door contacten met een bezoekend theatergezelschap één of meerdere workshops als voorbereiding op een theaterbezoek te organiseren.

Voor docenten van scholen in de grote steden valt er vanzelfsprekend meer te kiezen. Zij hebben ook de mogelijkheid om meer duurzame samenwerkingsverbanden met theatergezelschappen aan te gaan, die bijna altijd hun basis in een grote stad hebben. Dat geldt in ieder geval voor alle grote publieksgezelschappen met een uitgebreide educatieve dienst.

> "Dat contact dat loopt eigenlijk al jaren. Dus dat betekent dat we meestal aan het einde van het schooljaar weer afspreken met de educatieve dienst

[415] interview docent CKV 17-3-2006
[416] interview docent CKV 27-3-2007

> van Toneelgroep Amsterdam. En dan gaan kijken wat de eventuele ideeën en plannen zijn voor het volgende jaar. Dan geven zij aan wat voor soort voorstellingen er zijn, met de daarbij behorende workshops. (…)
> Tijdens de lestijd gaan ze naar Toneelgroep Amsterdam voor een workshop, waarbij ze worden voorbereid op de voorstelling. En dan 's avonds gaan ze naar de voorstelling zelf. Dat spreek je gewoon met elkaar af. Dus dat contact is er voor het schooljaar of meteen aan het begin van het schooljaar. Dan kijk je hoe het past binnen het schooljaar, hoe je dat daarin kan passen. Dan ga je er naar toe, dan sluit je het af en evalueer je het en dan spreek je elkaar later weer. Maar dat is al zo'n vast concept, daar hoef je niet zoveel meer aan te doen."[417]

Naast het rechtstreekse contact dat theaters en theatergezelschappen met docenten onderhouden, spelen in sommige plaatsen gemeentelijke of provinciale steunfunctie-instellingen een rol in de bemiddeling tussen scholen en culturele instellingen. Zij zijn vanouds gericht op het basisonderwijs en hebben dit in veel gevallen uitgebreid naar de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

> "Dat platform organiseert een aantal voorstellingen voor de onderbouw, het brengt een aantal culturele instellingen uit de regio in kaart en het zorgt dat de mensen van de middelbare scholen en basisscholen makkelijker daarvan gebruik kunnen maken. Hun primaire doelstelling is het basisonderwijs en daarbij slaan ze hun vleugels uit naar de basisvorming, voor zover dat nog bestaat, maar na de derde klas houdt hun invloed wel op. Ik denk dat we sneller kunnen opereren als we dat gewoon zelf blijven doen."[418]

In sommige gevallen wordt ook het CKV-onderwijs hier in betrokken. Een steunfunctie-instelling kan bijvoorbeeld een rol spelen in het contact en de uitwisseling tussen verschillende scholen.

> "We zitten eigenlijk in een soort netwerk. We zijn ooit begonnen met een echt netwerk van scholen. Dat werd dan gecoördineerd door het steunpunt kunstzinnige vorming. Die hebben heel veel werk voor ons verricht. Die riepen ook alle vergaderingen bijeen waar we ervaringen konden uitwisselen. Dat was in het begin natuurlijk vooral heel nuttig, omdat je anders allemaal naast elkaar het wiel zit uit te vinden. Dus hebben we heel veel aan elkaar gehad. Nu is de frequentie van die vergaderingen gewoon iets minder, maar we komen nog minimaal twee keer per jaar bij elkaar met scholen en met culturele instellingen om dingen met elkaar te bespreken. En we hebben hier ook een rondje cultuur ieder jaar waar bijna alle culturele instellingen aan meewerken en daar heb ik inmiddels ook met al die instellingen wel

[417] interview docent CKV 23-3-2006
[418] interview docent CKV 3-4-2006

> contact over: wat willen wij en wat kunnen zij bieden? Om dat goed op elkaar af te stemmen, daar speelt dat steunpunt nog steeds een intermediaire rol in."[419]

Niet in alle gevallen zijn docenten en coördinatoren echter enthousiast over de rol die steunfunctie-instellingen en andere bemiddelende instanties spelen.

> "Er is een cultureel steunpunt hier in de buurt. (...) Dat is ook echt een suffe, ingeslapen bende. Waar je goede ervaringen mee hebt, daar werk je mee. En anderen niet."[420]

> "Dus we zijn, en ik met name vanuit mijn functie als kunstcoördinator, op zoek gegaan naar alles wat buiten school was en wat wij de school in konden halen. Daarbij ben ik meerdere malen hinderlijk voor de voeten gelopen door bemiddelende instellingen. Zij vonden dat zij daar ook geld aan konden verdienen, maar dat was alleen maar lastig. Ik was voor de één op één benadering."[421]

4.3.8 Hoge en lage cultuur

In het volgende hoofdstuk zal het probleem van de keuze tussen hoge en lage cultuur uitgebreid worden besproken. In deze paragraaf beperk ik mij tot de keuzes die docenten en leerlingen hierin maken. De belangrijkste en principiële vraag is: moeten culturele activiteiten voor CKV aansluiten bij het culturele gedragspatroon van de leerlingen of moeten culturele uitingen waar leerlingen normaal gesproken niet mee in aanraking komen, het uitgangspunt vormen? Die vraag werd zeker niet door alle docenten eenduidig beantwoord. Toch kan gerust gesteld worden dat deze vraag een belangrijke, zo niet de belangrijkste tegenstelling in de onderwijsvisie van docenten CKV blootlegt.

Voor de docenten die de jongerencultuur als uitgangspunt nemen, is een van de voornaamste doelstellingen van het vak om de leerlingen het besef bij te brengen dat kunst en cultuur veel dichter bij hun eigen leefwereld staan en zo de weerstand ertegen weg te nemen en de drempel naar andere cultuuruitingen te verlagen.

---

[419] interview docent CKV 22-3-2006
[420] interview docent CKV 23-4-2007
[421] interview docent CKV 5-4-2007

> "Als wij verzuimen om aansluiting te zoeken bij de belevingswereld van deze kinderen, dan slaan we naar mijn idee de plank mis. Juist die stap die je dan maakt, brengt ze dichter bij dat stukje cultuur. Zij zijn namelijk die cultuur! Daar staan ze nog helemaal niet bij stil. Ze hebben nog helemaal niet in de gaten dat zij deel uitmaken van die cultuur waar we het met elkaar zo nadrukkelijk over hebben en waarvan we vinden dat dat gedoceerd moet worden. Maar die cultuur dat zijn ze zelf."[422]

> "Als de inhoud van een voorstelling jongeren aanspreekt, dan zijn ze meer betrokken. Je ziet gewoon dat ze het beter kunnen volgen, ze raken betrokken, ze kunnen het inhoudelijk beter begrijpen en ze kunnen ook beter reflecteren. Anders is het oppervlakkig met een reactie: het moet, dus ik schrijf een verslag. Maar als het hen aanspreekt en ze kunnen het volgen, dan lees je interessante dingen, een eigen mening, dan zijn ze geïnteresseerd, dan zijn ze geprikkeld. Anders is het kunst omdat het moet.(…) 'Kunst omdat het moet' dat is wat ik een beetje proef met CKV in Nederland op verschillende scholen."[423]

> "Als ze beginnen met CKV, dan moeten ze zo'n kunstautobiografie schrijven. En dan schrijven ze heel vaak: ik heb helemaal niks met kunst en cultuur en het is allemaal ingewikkeld en moeilijk. En hoe komt dat? Omdat ze bij kunst en cultuur denken aan een zwaar toneelstuk, een moeilijke dansvoorstelling en abstracte kunst. Gewoon dingen die zij zelf niet begrijpen. En op het moment dat je ze in zo'n jaar kan laten zien: 'Joh, maar het is óók dat jij naar Ali B gaat en het is óók als je naar een cabaretvoorstelling gaat en het is óók als je je eigen graffiti aan het maken bent. Dat is ook een onderdeel daarvan. Misschien niet zo hoogdravend, maar het is wel een onderdeel daarvan.' Dan komt het dichter bij ze en dan zijn ze ook makkelijker bereid om een stapje verder te zetten. Maar ja, bij de één werkt het en bij de ander werkt het niet. Ik ben liever idealistisch dan dat je er allemaal maar technische kennis in pompt."[424]

De vraag is natuurlijk of het mogelijk is in de beperkte tijd die voor CKV beschikbaar is, de leerlingen dat 'stapje verder' ook daadwerkelijk te laten zetten. Daarbij speelt bijvoorbeeld de keuze of CKV in één jaar geconcentreerd moet worden of juist over twee of zelfs drie jaar verspreid. CKV in één jaar concentreren heeft het voordeel dat het in dat jaar ook als volwaardig vak aangeboden kan worden, maar de tijd om leerlingen een ontwikkeling door te laten maken is wel erg kort. Wanneer CKV over meerdere leerjaren verspreid wordt, is er meer kans op een ontwikkeling in de belangstelling voor kunst en cultuur. Tegelijkertijd bestaat

[422] interview docent CKV 5-4-2006
[423] interview docent CKV 6-11-2008
[424] interview docent CKV 17-3-2006

het gevaar dat het vak dan verwatert en een te marginale positie in het curriculum inneemt.

> "De leerlingen hebben CKV in klas 4,5,6, uitgesmeerd over de tijd. We willen niet alles in één jaar geven want mensen rijpen en je moet leerlingen de tijd geven om zich te ontwikkelen. In zes vwo kan je meer aan dan in vier vwo, dit zijn belangrijke jaren voor leerlingen waarin ze zich ontwikkelen. Gebruik maken van het rijpingsproces."[425]

Slechts een enkele keer werd er door respondenten aangegeven dat CKV onderdeel uitmaakt van een doorlopende leerlijn cultuureducatie, waardoor de kans dat leerlingen ook daadwerkelijk een ontwikkeling in hun culturele belangstelling doormaken, groter wordt.

> "We zijn nu wel begonnen om bij de eersteklassers een soort kunstdossier aan te leggen. Dat ze allemaal hun eigen mapje hebben en dat ze voor iedere voorstelling een papier krijgen. En daar moeten ze iets mee doen. Omdat het anders inderdaad van die losse flodders zijn. Het lijkt mij fantastisch als je hier vijf jaar op school hebt gezeten en dat je dan een heel dik pakket hebt."[426]

De overtuiging dat door een doorlopende leerlijn op termijn de kans op een hogere waardering van meer complexe cultuuruitingen toeneemt, ligt aan de basis van de accumulatieve leertheorie. Hierbinnen wordt leren beschouwd als een geleidelijke accumulatie van steeds meer gecompliceerde en meer verfijnde vaardigheden en inzichten.[427] In aanvulling daarop heeft de Engelse pedagoog David H. Hargreaves voor het kunstonderwijs de traumatische leertheorie geïntroduceerd. Volgens Hargreaves heeft de traumatische ervaring grote invloed op onze belangstelling voor kunst. Zo'n traumatische ervaring kan zowel negatief (aversief) als positief (conversief) zijn.[428] Bij sommige docenten die willen aansluiten bij de jongerencultuur speelt de angst voor een negatieve traumatische ervaring mee in hun afweging. Ze zijn bang dat, als ze iets uitkiezen wat te ver van de leerlingen af staat, de leerlingen daardoor voorgoed een afkeer van kunst zullen krijgen.

---

[425] interview docent CKV 8-3-2006
[426] interview docent CKV 27-3-2007
[427] o.a. Folkert Haanstra, "Determinanten van leren over kunst," *Katernen Kunsteducatie* 8 (1995): 25.
[428] David H. Hargreaves, "Naar een andere visie op kunsteducatie," *Katernen Kunsteducatie* 8 (1995): 42-47.

> "Het is een hele lastige leeftijd. Waarin je juist moet oppassen, dat je dingen niet heel erg tegen ze gaat laten werken, waardoor je precies de andere kant krijgt. Dat ze nooit meer naar een museum willen, of nooit meer naar een concert, of nooit meer naar een voorstelling, of wat dan ook. Nou, dat willen wij niet."[429]

Afgaande op de interviews met de leerlingen is de angst voor een negatieve traumatische ervaring echter onterecht. Door geen van de leerlingen werd van een dergelijke traumatische ervaring melding gemaakt. Bovendien wordt volgens deze redenering door een al te grote voorzichtigheid de mogelijkheid van een positieve traumatische ervaring ook kleiner. De eerlijkheid gebiedt echter te zeggen dat ook zo'n positieve traumatische ervaring door geen van de leerlingen werd gerapporteerd.

Ondanks dat door de leerlingen geen duidelijke traumatische ervaringen in de interviews werden beschreven, lijkt de kans op een positieve of negatieve traumatische ervaring groter te zijn bij docenten die de hoge cultuur als uitgangspunt nemen, omdat leerlingen daar normaal niet mee in aanraking komen. Meestal zijn dit ook de docenten die de eigen keuze van de leerlingen in belangrijke mate beperken. Hier openbaart zich zoals gezegd een fundamenteel verschil in de onderwijsvisie van docenten CKV.

> "Als je aan cultuur denkt dan moet ik die leerlingen ook gaan leren om boerenkool met worst te gaan eten en met mes en vork te gaan eten, want dat is ook cultuur. En dat doen wij dus niet. We hebben gezegd over die cultuur: alles wat uit het handelen van mensen voortkomt is cultuur, maar er zijn speciale dingen en die noemen we kunst. Daar gaan wij ons op richten. En ik probeer duidelijk te maken, en dat doen mijn collega's ook, waarom kunst zo ontzettend belangrijk is. En waarom je eigenlijk niet zonder kunst kan. Een heleboel van de cultuur, dat verandert in een andere cultuur. Maar kunst blijft. (...) Er zijn natuurlijk ook een aantal dingen die te maken hebben met uitingen van jeugdcultuur, maar dat is cultuur. Zo gauw het tot het niveau van de kunst doordringt dan wil ik er wel iets over zeggen of iets van vinden. Maar in de meeste gevallen zie ik dat niet. Dan zie ik wel het culturele, maar niet het kunstzinnige ervan. Maar dan is het hun cultuur. Ik ga ook niet in hun kleren lopen. Nee, als ik op Nikes hier rond zou lopen, ik zou belachelijk worden. Dus dat moet ik niet doen. Dat moet ik ook niet willen. Ja, eventueel 's zomers, op vakantie. In een ver land, waar ze me niet kunnen zien."[430]

> "Die hele vraag of mensen het nou leuk vinden of niet, daar heb ik me...je moet het gewoon doen. Klaar. En je mag het best wel leuk vinden, maar niet

[429] interview docent CKV 17-3-2006
[430] interview docent CKV 5-4-2007

iedereen hoeft altijd alles leuk te vinden. Sommige dingen moet je eerst ondergaan om te weten…je moet eerst een keer een balletvoorstelling gezien hebben om te concluderen dat dat niks voor jou is. Dat kun je niet vooraf concluderen. En daar is het vak CKV1 dus heel erg op gericht, dat je ze kennis laat maken. Dus iemand mag best zeggen: ik vind musea eigenlijk een beetje saai. Maar soms vinden ze het dan toch ineens een stuk leuker dan ze gedacht hadden. Of ze komen erachter van: ik houd niet van het gezang bij de opera, maar ik vind die kostuums en het ballet heel mooi, dus ik ben eigenlijk meer geschikt voor balletuitvoeringen.(…) Dat zie ik ook als een functie van de school, dat je ze in contact brengt met dingen waar ze niet meteen zelfstandig mee in contact komen. Ik geloof ook niet zo heel erg in het nieuwe leren. Ik denk dat je toch gewoon af en toe met iets geconfronteerd moet worden om daar een mening over te kunnen vormen en ik denk niet dat je zomaar in je leven met alles spontaan in aanraking komt."[431]

4.3.9 Het effect van CKV

Op de vraag of CKV effect heeft, moet allereerst de wedervraag worden gesteld wat eigenlijk onder effect dient te worden verstaan. Effect wordt door de overheid nogal eenzijdig afgemeten aan culturele participatie, waardoor het op korte termijn ook moeilijk te beoordelen is. De vraag is natuurlijk of de actoren in het veld ook dit effect voor ogen hebben. De geïnterviewde docenten waren vooralsnog zeer terughoudend in hun doelstellingen en verwachtingen van het effect van CKV op hun leerlingen.

"De interesse voor kunst in de brede zin van het woord ontstaat denk ik pas als je een beetje belegen bent en tijd hebt en interesse hebt in die materie. Zij zijn nu nog gericht op de jeugdcultuur anno 2007 en ze zijn te veel bezig met interactie met vriendjes en vriendinnetjes. Die willen communiceren, chatten, die hebben helemaal geen boodschap aan kunst en die hebben geen boodschap aan een museum en een popconcert. (…) Maar later hoop je dat ze rond 25 of 30-jarige leeftijd er toch iets, al is het maar een klein stukje van opsteken."[432]

"Ik zie CKV echt als een kennismaking met cultuur. Daar is het vak eigenlijk voor bedoeld. Je hebt geen toetsen, geen grote kennis, maar ze moeten gewoon kennis maken met cultuur en dat gebeurt niet bij iedereen op natuurlijke wijze, dus moet de school daarin bijdragen."[433]

[431] interview docent CKV 29-10-2008
[432] interview docent CKV 23-3-2007
[433] interview docent CKV 29-10-2008

> "Ik vind het belangrijkste doel dat zo'n leerling aan het begin van CKV denkt: gadverdamme cultuur, niks aan. En dat die na twee jaar in zijn evaluatie schrijft: cultuur is toch leuker dan ik dacht. Of ik heb er toch hier en daar wat van meegepikt. Daar ben ik al hartstikke blij mee."[434]

> "Wat ik wil bereiken is dat de leerling zich openstelt voor dat wat geboden wordt. Je moet het toelaten en als je dat doet dan heb je ook geen angstgevoel; ben je ook niet verkrampt of wat dan ook; en dan beleef je de voorstelling of film intensiever dan wanneer je dat niet doet. Dat probeer ik te bereiken."[435]

> "Wij willen dat leerlingen uiteindelijk zelfstandig keuzes kunnen maken en daarbij bied je ze een aantal dingen binnen de lessen, waardoor ze een smaak kunnen ontwikkelen, hun mening kunnen onderbouwen en dat ze aan het einde van CKV kunnen zeggen: nou, kunst en cultuur is best leuk, ik ga daar nog eens een keer iets mee doen. Dat is eigenlijk het enige."[436]

Het lijkt er dus op dat de doelstellingen van de betrokken docenten heel wat meer bescheiden en misschien wel realistischer zijn dan de door de overheid beoogde vergroting van de cultuurparticipatie. Het is ook de vraag of van een relatief klein vak als CKV zo'n grote impact verwacht mag worden. De lage status van het vak onder leerlingen is wat dat betreft weinig bemoedigend. Het beoogde effect van CKV moet daarom vooral in samenhang met andere factoren bekeken worden. Daarbij kan gedacht worden aan omstandigheden die door het onderwijs zelf moeilijk te beïnvloeden zijn, zoals het ouderlijk milieu waaruit de leerlingen afkomstig zijn. Maar er zijn ook factoren die wel binnen de school zelf gerealiseerd kunnen worden. Als de waarde van kunst en cultuur binnen een school breed wordt gedragen en door de directie wordt uitgedragen, zal dit zijn weerslag vinden in het onderwijsprogramma, onder andere door een breed aanbod aan kunstvakken in zowel de onderbouw als de bovenbouw, door de realisatie van een doorlopende leerlijn cultuureducatie, door een veelheid aan vakoverstijgende projecten, en door duurzame samenwerkingsverbanden met culturele instellingen. Minstens net zo belangrijk voor het culturele klimaat van een school is de inzet van enkele fanatieke docenten, die veelal een voortrekkersrol vervullen. Dit vindt dan zijn weerslag in muziekavonden, toneelclubs, poëziewedstrijden, tentoonstellingen, workshops en andere culturele activiteiten die meestal buiten het officiële onderwijsprogramma plaatsvinden.

---

[434] interview docent CKV 22-3-2006
[435] interview docent CKV 5-4-2006
[436] interview docent CKV 17-3-2006

De rol van de docent is hoe dan ook van groot belang voor de waardering van CKV door leerlingen en de mate waarin zij zelf positieve of negatieve effecten rapporteren. Net als de docenten zijn de leerlingen nogal terughoudend in hun oordeel over de effecten, maar in de meeste gevallen is dat oordeel wel positief en bovendien opvallend genuanceerd.

> "Als je toch al weinig theater ziet, dan verandert die ene voorstelling hoe je er naar kijkt ook niet echt."[437]

> "Ze probeert het wel, maar je kunt iemand niet dwingen tot het krijgen van interesse."[438]

> "Het verruimt je blik. Toen ik op school kwam wou ik alleen blues en jazz, en klassiek vond ik lelijk. Ik hou nog steeds van jazz, maar ik luister ook naar klassiek."[439]

> "Dat je eerder dingen doet, die je normaal gesproken niet zou doen. Met CKV kun je kiezen uit een paar voorstellingen en dat is eigenlijk niet je smaak, maar je moet toch kiezen. En dan blijkt het toch wel iets te zijn. Dan ga je ergens heen waar je normaal gesproken niet voor zou kiezen."[440]

> "Ik vind dat je er wel meer over leert. Stel dat je denkt: ik vind het stom, door CKV krijg je wel meer een beeld van wat het eigenlijk is. Bijvoorbeeld museums, in het begin vond ik museums helemaal niet leuk, maar door CKV zijn we daar toch meer heen gegaan en ik vind het nu wel interessant om naar toe te gaan. Dus ik denk wel dat je er iets van opsteekt."[441]

> "Als ik nu een operavoorstelling zie, dan zeg ik niet van: dat kostuum dat kan niet zo en dat vind ik niet mooi. Dat zal ik niet snel zeggen. Ik zou het eerder waarderen voor de moeite. En achter alles zit wel een gedachte. Ik zou niet zo snel meer zeggen, dat was niets. Er zit veel meer achter."[442]

> "Ik vind het heel erg leuk dat, toen ik van het weekend naar een toneelstuk ben gegaan, dat ik daardoor echt dacht: waar ben ik nou naar toe geweest, wat stelt het voor? Voor CKV moet je alles opzoeken en dan lees je en denk je: o ja. Dus nu dacht ik: ik heb wel geen CKV meer maar ik wil toch wel

[437] interview leerlingen CKV 23-3-2006
[438] interview leerlingen CKV 27-3-2007
[439] interview leerlingen CKV 29-3-2006
[440] interview leerlingen CKV 16-3-2006
[441] interview leerlingen CKV 5-4-2006
[442] interview leerlingen CKV 5-4-2007

> weten waar het over ging. En dan ga je lezen en dan ga je het begrijpen. Het was ook een raar toneelstuk."[443]

Wat door verschillende leerlingen wel als een gemis wordt ervaren, is dat er binnen CKV betrekkelijk weinig aandacht is voor de multiculturele samenleving, terwijl die verschillende culturen wel in een klas aanwezig zijn. Leerlingen die dit wel als onderdeel van CKV hebben gehad, hebben dit in het algemeen als positief ervaren.

> "Ik vind wel dat het allemaal wat gevarieerder qua culturen mag worden. Dat zou wel leuk zijn, want het gaat er ook om dat je wat leert van anderen. Of dat je iets te horen krijgt van wat je nog niet wist... Want we krijgen nu alleen maar echt de basis."[444]

> "Door cultuur voel je je een beetje met elkaar verbonden en het is ook leuk om te weten hoe mensen in andere landen hun cultuur hebben. Dat krijg je bij CKV ook wel heel sterk. En hoe het veranderd is en zo."[445]

Voor leerlingen die al cultureel actief waren, verandert CKV niet zo veel. Zij waarderen het vak wel, maar het heeft weinig effect op de mate waarin zij in kunst en cultuur participeren.

> "Het is nou het derde jaar dat wij zo'n abonnement hebben en mijn ouders willen ook dat ik, ja niet met alles hoor, met sommige dingen mee ga. En ik vind het gewoon leuk, dus voor mij is er niet veel veranderd. Al zou ik geen CKV hebben dan zou ik ook gaan."[446]

> "Ik doe heel veel culturele activiteiten, maar die doe ik niet allemaal voor school. Daar ga ik gewoon heen."[447]

> "Misschien kom ik op ideeën om een keer ergens anders heen te gaan. Maar ja, ik heb het ook voor dit vak al superleuk gevonden."[448]

> "Ik zit ook op een toneelschool en daar zou ik wel verder in willen maar dat komt niet echt door CKV."[449]

---

[443] interview leerlingen CKV 8-3-2006
[444] interview leerlingen CKV 27-3-2007
[445] interview leerlingen CKV 3-4-2006
[446] interview leerlingen CKV 22-3-2006
[447] interview leerlingen CKV 20-3-2007
[448] interview leerlingen CKV 11-4-2007
[449] interview leerlingen CKV 5-4-2006

Afgaande op de reacties van leerlingen kan het effect van CKV toch zijn dat de culturele horizon van leerlingen wordt verbreed en het door Bourdieu gerapporteerde mechanisme van culturele reproductie wordt tegengegaan.

> "Ik vind het wel een goed vak, omdat heel veel mensen het niet echt van huis uit meekrijgen en dan krijg je dat hier."[450]

> "Eerst ging ik echt helemaal nooit naar het theater maar nu lijkt het me wel leuk om een keer te gaan."[451]

> "Ik vind wel dat het goed is dat je iets van theater doet, want eigenlijk deed ik nooit iets uit mezelf. Je kan toch korting krijgen op verschillende kaartjes en dan ga je ergens naar toe. Je kan zelf een beetje een keuze maken, dus dan ga je naar iets leuks en dan denk je uiteindelijk toch: leuk dat ik daar naar toe ben geweest."[452]

> "Ik ga nu ook naar iets toe wat eigenlijk niet meer bij mijn dossier hoort, omdat ik het al heb afgesloten, maar gewoon omdat ik het echt leuk vind. Dus dat heeft toch wel invloed gehad."[453]

De mate waarin dit gebeurt, is echter van een veelheid aan factoren afhankelijk, waarvan de visie, inzet en betrokkenheid van de individuele docent en de mate waarin die door zijn directie wordt gefaciliteerd misschien wel de belangrijkste zijn.

4.4 Docenten en leerlingen KCV[454]

Aangezien KCV vrijwel altijd door docenten klassieke talen wordt gegeven, is het nauw verbonden met de lesprogramma's van Latijn en Grieks. In de vernieuwde tweede fase wordt het zelfs aan de scholen overgelaten of KCV nog als apart vak onderwezen wordt of in het lesprogramma van de klassieke talen geïntegreerd.[455] Dat de positie van het vak daardoor uiterst kwetsbaar dreigt te worden, zal niemand verbazen. Op de school

[450] interview leerlingen CKV 11-4-2007
[451] interview leerlingen CKV 22-3-2006
[452] interview leerlingen CKV 8-3-2006
[453] interview leerlingen CKV 8-3-2006
[454] In het onderzoek zijn twee docenten van categorale gymnasia betrokken en één van een gymnasiumafdeling binnen een brede scholengemeenschap. Van de twee groepen leerlingen die zijn ondervraagd, was er één afkomstig van een van de categorale gymnasia, en de ander van het gymnasium dat onderdeel was van een scholengemeenschap.
[455] Zie ook § 3.3.3

van een van de respondenten was een aantal lesuren van KCV al overgeheveld naar klassieke talen om meer aandacht aan de taalvaardigheid in Latijn en Grieks te kunnen besteden.

> "We hebben een truc toegepast in de bovenbouw. In klas vier, vijf en zes, hebben ze drie uur per week Latijn en drie uur per week Grieks. Dit jaar hebben we in klas vijf en in klas zes één uur van KCV afgehaald en ze vier uur Grieks en vier Latijn in de vijfde en zesde klas gegeven ten koste van een uur KCV. Dat betekent dat ze in de vijfde waar ze oorspronkelijk twee uur KCV hadden nu maar één uur hebben en in de zesde oorspronkelijk één en nu nul uur hebben. In de zesde lossen we dat op door ze wat praktische opdrachten te geven, twee per jaar. Dat is eigenlijk zelfstudie.(…) Omdat we merkten dat we de stof van KCV in minder tijd konden doorwerken en omdat we vooral veel tijd aan de vertaalvaardigheid van de leerlingen wilden besteden voor Latijn en Grieks en daar hadden we meer tijd voor nodig, dus dat leek ons een goede oplossing."[456]

De kwestie wie het vak geeft, is bij KCV niet aan de orde. De multidisciplinaire samenstelling van het docententeam speelt evenmin een rol, maar het probleem van de expertise van docenten natuurlijk wel. Ook bij KCV geldt dat docenten vooral opgeleid zijn in het vakgebied van de klassieke talen, zodat specifieke expertise op het gebied van de verschillende kunstdisciplines veelal ontbreekt of in ieder geval, net als bij CKV, afhankelijk is van de persoonlijke interesse van de individuele docent. Een groot verschil met CKV is wel dat KCV veel meer gefocust is op één deelgebied van de kunsten, de cultuur van de klassieke oudheid. Voor theater betekent dit bijvoorbeeld dat de klassieke tragedie bijna altijd centraal staat. De vraag of culturele activiteiten moeten aansluiten bij de jongerencultuur of de leerlingen juist geconfronteerd moeten worden met culturele activiteiten die buiten hun eigen belevingswereld liggen, hoeft bij KCV dan ook niet of nauwelijks te worden gesteld. Waar docenten CKV allemaal de nadruk leggen op de ervaring, lijkt bij KCV kennis en begrip van kunst en cultuur in de klassieke oudheid voorop te staan.

> Van alle disciplines of domeinen moeten ze iets weten. Het liefst breng ik ze dan een historisch overzicht bij. Het begon met de Grieken, toen gebeurde dat, toen gebeurde dat en nu zijn we hier. Zo kunnen ze die hele lijn van de geschiedenis opnieuw trekken. (…) Ik ben er ook helemaal niet vies van om ze veel weetjes in het hoofd te stampen. Zo hebben ze bijvoorbeeld de ontwikkeling van de Griekse beeldhouwkunst in detail bestudeerd. Van de archaïsche beelden met rudimentaire vormen tot Hellenistische beelden met veel expressie. Vrij gedetailleerd. En daar hebben ze een toets over gehad.

[456] interview docent KCV 21-3-2006

> Dat doe ik om ze te confronteren. Als ze straks door het Vaticaans museum lopen, als ze dan een beeld zien: o ja, dat is uit die periode en dat beeld is ouder dan dat. Om ze een verklaring te bieden voor wat ze zien. Dat vind ik het belangrijkste."[457]

Omdat de culturele en praktische activiteiten minder centraal staan, is het ook makkelijker om met een lesmethode te werken. Twee respondenten gebruiken daarvoor de lesmethode *Synopsis*, de derde *Forum*. Hoewel de lesmethodes in het begin nog wel te wensen over lieten, zijn die volgens een van de respondenten in de loop van de tijd een stuk beter geworden.

> "De leermethodes waren er wel, maar eigenlijk niet goed en de status van het vak was eigenlijk heel erg onduidelijk. Was het nou een vak waarbij je leerlingen weetjes uit het hoofd moest laten leren of moesten ze hun vaardigheden tonen, door bijvoorbeeld een bron in vertaling te lezen en daar elementen uit te halen, vergelijken met nu of vergelijken met andere bronnen, al dan niet geschreven? Heel moeilijk dus, om een les te vullen. Ik heb heel veel materiaal zelf gemaakt, maar inmiddels zijn de boeken wat beter. Synopsis is erg goed."[458]

In hoeverre culturele activiteiten ondernomen worden, hoe de keuze daarvan tot stand komt en hoe ze georganiseerd worden, lijkt in de meeste gevallen weer een zaak van de individuele docent te zijn. Op theatergebied is de keuze niet zo groot, dus een docent moet alert zijn en weten wanneer een bepaalde voorstelling in de buurt te bekijken is. De wil om te gaan moet aanwezig zijn om zo'n theaterbezoek echt van de grond te laten komen.

> "Ik denk dat de meeste bovenbouwdocenten klassieke talen één keer per jaar met hun klas naar het theater gaan. En dan gaan de leraren die Grieks geven vaker dan leraren die Latijn geven. Het hang ook een beetje van de docent af. De één vindt het verschrikkelijk om zoiets te doen en de ander vindt het heel erg leuk om zoiets te doen en is dan ook wat actiever in het organiseren. Maar organiseer je niks, dan gebeurt er niks.
> (...) Ik ben persoonlijk tevreden, maar ik denk wel eens dat het voor sommige klassen jammer is dat ze helemaal niet gaan, omdat het zo afhankelijk is van de docent of een klas wel of niet gaat. Dat is een beetje jammer, maar zelf kan ik heel goed leven met deze formule en ik ga, als het kan, ook vaker per jaar. En de klas waardeert dat ook en vindt dat ook echt wel leuk."[459]

---

[457] interview docent KCV 21-3-2006
[458] interview docent KCV 21-3-2006
[459] interview docent KCV 3-11-2008

> "Ik heb bijvoorbeeld afgelopen jaar, anderhalf jaar weinig zin gehad om dingen er omheen te doen. Kijk als je alleen zo'n boek hebt en je hebt verder geen structuur en ook geen school die je op de huid zit… weten zij veel. We willen bijvoorbeeld graag twee keer per jaar naar het theater, nou dat is er dus vorig jaar niet van gekomen en dit jaar ook nog niet. We gaan dan met vier, vijf en zes, Dat betekent dat als je twee keer gaat, dat je dan in de loop der jaren - de zesde gaat niet altijd mee omdat ze examens hebben - maar dat je dan toch vijf, zes keer iets ziet. Dat is de bedoeling en als je dat dus een keer een jaar laat liggen dan is dat te weinig. De school vindt het allemaal best, we krijgen er gewoon geld voor en ze hebben die vouchers en zo, aan geld hoeft het allemaal niet te liggen. Het is gewoon: bel ik het theater op van 'jongens hebben jullie zoveel kaartjes'? En ik moet zorgen dat de kinderen een briefje krijgen voor de ouders… Dan zie je dus inderdaad dat, als dat er niet van komt, niemand mij ter verantwoording roept."[460]

Als de docent enthousiast is om met leerlingen een voorstelling te bezoeken, is er vaak ook meer ruimte om op een praktische manier met theater kennis te maken. Die kennismaking kan bijvoorbeeld plaatsvinden in het kader van een workshop die als voorbereiding op het theaterbezoek wordt georganiseerd.

> "Ideaal is het natuurlijk wanneer we aan zo'n blok over het theater in de oudheid een bezoek aan klassiek toneelstuk kunnen koppelen. Dat lukt ook bijna elk jaar wel, want er is heel veel klassiek toneel op het ogenblik. Maar voor de rest is het veel theorie, veel fragmenten van klassieke toneelstukken die wij op video of op dvd hebben, bekijken en het verschil met het moderne toneel benadrukken. En eigenlijk blijft het daar een beetje bij. En als het kan, bezoeken we daaraan gekoppeld ook een toneelstuk met daarbij, als het kan, ook een workshop waarin de leerlingen ook even zelf iets moeten spelen en zich even moeten verdiepen in het toneelstuk dat ze gaan zien of horen ´s avonds."[461]

> "Tegenwoordig is het aanbod van theaters aan scholen meestal inclusief zo'n workshop en dan is het ook goedkoper om naar het betreffende toneel toe te gaan. Het is heel aantrekkelijk om daar gebruik van te maken, ook omdat leerlingen daardoor wat meer gefocust zijn 's avonds. Ze weten dat wat ze 's middags gehoord hebben ergens die avond terugkomt in het toneelstuk zelf."[462]

Andere theateractiviteiten die op school binnen of buiten het lesprogramma worden georganiseerd, staan meestal los van KCV en de klas-

[460] interview docent KCV 14-3-2006
[461] interview docent KCV 3-11-2008
[462] interview docent KCV 3-11-2008

sieke talen. Het culturele klimaat van een school lijkt zelden door de docenten klassieke talen mee vorm te worden gegeven, behalve waar het de organisatie van de jaarlijkse Romereis betreft.

> "We hebben wel een traject in school, dat elke leerling in elk leerjaar in aanraking komt met zo'n uitingsvorm van kunst. Het ene leerjaar heeft dan een dansproject en een ander leerjaar heeft dan inderdaad volgens mij een toneelproject of een filmproject. Elk jaar is er wel zoiets, het is een soort kunstroute door school heen. Maar dat staat los van de klassieke talen en ons vak."[463]

> "Er is een cultuurcoördinator, maar die doet zoveel bij ons op school en wij zijn een hele kleine en redelijke autonome groep natuurlijk. (…) Het zijn iets van zestien leerlingen en we doen ons eigen ding. We doen ook genoeg andere dingen hoor, daar niet van. Maar de kunstcoördinator houdt zich daar niet echt mee bezig, dat is ook meer CKV. KCV dat valt er altijd buiten; dat is ook bewust want dat vinden we lekker, omdat je zelfstandig kunt zijn…"[464]

> "Dat blad uit de les van net heb ik zelf gemaakt, de geschiedenis van Rome, want dat wordt eigenlijk in de boeken heel slecht behandeld. En dan moet ik eerlijk zeggen: wij gebruiken KCV als voorbereiding op de Romereis. We zijn dit jaar wel begonnen met de Griekse goden, de Griekse tragedie, bouwkunst van de Grieken en Romeinen, maar nu spitsen we het echt toe op de Renaissance en dan vooral het Christendom."[465]

Op het eerste gezicht zijn er wellicht veel overeenkomsten tussen KCV en CKV, maar bij nadere beschouwing blijken er dus ook heel wat verschillen te bestaan tussen de twee vakken. Waarin ze wel overeenkomen, is de lage status die beide vakken onder leerlingen hebben. Uit de interviews met leerlingen KCV komt dit gegeven opnieuw naar voren. Hoewel er voor KCV wel een cijfer wordt gegeven, kan er blijkens de interviews aan dat cijfer niet altijd evenveel waarde worden gehecht. Dat geldt met name op één scholengemeenschap met een kleine gymnasiumafdeling.

> "KCV is bij ons op school ook helemaal niet zo, dat de schoolleiding het belangrijk vindt of zo. Het schijnt dat hij er veel moeite voor moet doen, om voorrechten te krijgen voor de mensen die Latijn en Grieks doen. Bij CKV doen ze dus heel veel, maar bij KCV niet echt. Hoeveel leerlingen volgen er

[463] interview docent KCV 3-11-2008
[464] interview docent KCV 14-3-2006
[465] interview docent KCV 21-3-2006

> nou KCV? Ook maar iets van twintig of zo en dat is van de hele vijfde klas. De mavo afdeling is ook veel groter hier."[466]

> "Hij zei, als je een onvoldoende staat dan maken we er wel een mooi cijfer van. Zo belangrijk is het dus. Als je gewoon altijd in de les bent dan maakt hij er wel een voldoende van."[467]

> "Als het serieus wordt genomen, als de leraar ook zoiets heeft van 'het is een belangrijk vak', dan wordt het ook beter, want nu is het zo van ach, ach, ach... Dan denk je ook: ik ga liever scoren voor wiskunde, dat neem ik mee."[468]

Ook hier blijkt weer dat de rol van de docent doorslaggevend kan zijn. Maar KCV-docenten zijn soms zelf net zo ambivalent over de waarde en het belang van het vak als de leerlingen.

> "Sinds het begin van de Tweede Fase heb je allemaal van die afkortingsvakken.: KCV, ANW, CKV. En al die afkortingsvakken hebben een beetje de status van 'erbij'. Nou is CKV gewoon het oude Kunstgeschiedenis, maar KCV is... Ja, mijn hemel, wat moet je ermee? Dus ik heb aan het begin van het jaar gezegd: het is absoluut niet het moeilijkste vak, maar je krijgt het ook niet cadeau. Dus als er negens en tienen voor die toetsen worden gehaald, dan hebben ze die boodschap begrepen. Je moet er wel iets voor doen."[469]

Net als bij CKV hebben bij KCV docenten grote vrijheid om het vak naar hun eigen hand te zetten. KCV-docenten lijken daarover kritischer te zijn dan docenten CKV, omdat het in hun ogen ook het aanzien en het effect van het vak kan ondermijnen.

> "Het zwakke, en dan zit ik misschien meer in de sfeer van de regelgeving, is dat het heel erg vrij wordt gelaten. Dus op elke school is het anders. En wat dat betreft bestaan er ook veel meningsverschillen. Sommige mensen geven toetsen, waarbij je boeken mag gebruiken, waarbij je een essay moet schrijven. Ik geef toetsen waarbij je weetjes te berde moet brengen. Anderen geven toetsen met heel veel beeldmateriaal. Ik geef geen beeldmateriaal. Anderen gebruiken PowerPoint presentaties, ik laat gewoon nog dia's zien. Anderen kijken veel video, ik heel weinig. Er bestaat niet een vast omschreven programma. En dat vind ik zwak aan het vak. Op een gegeven moment, als op een school KCV slecht wordt gegeven, schaffen ze het af. Ik denk dat het vak een weinig solide status heeft. In de nieuwe tweede fase, in 2007,

[466] interview leerlingen KCV 14-3-2006
[467] interview leerlingen KCV 14-3-2006
[468] interview leerlingen KCV 14-3-2006
[469] interview docent KCV 21-3-2006

zijn er weer bepalingen geschrapt, wordt het nog vrijer. Op een gegeven moment blijft er niets meer over. Het is in de Tweede Fase als een soort Bildungsideaal ontstaan. Gymnasiasten moeten iets weten van de cultuur, dus verzin een vak KCV. Maar goed, laten we het niet teveel over de Tweede Fase hebben. KCV heeft dat dus als zwak punt."[470]

4.5 Medewerkers theatergezelschappen

De achttien respondenten van de theatergezelschappen vertegenwoordigen samen vier grote publieksgezelschappen, twee kleinere theatergezelschappen en twee jeugdtheatergezelschappen. Het betreft hier allemaal rijksgesubsidieerde theatergezelschappen. Uiteraard is het rijksgesubsidieerde theateraanbod onderdeel van een veel groter veld, waartoe ook vrije toneelproducties, musical en cabaret behoren. Er kan dus niet gesteld worden dat de respondenten een dwarsdoorsnede van hèt Nederlands theater representeren. Daarbij moet echter wel in aanmerking worden genomen dat binnen het vrije circuit weinig aandacht is voor professionele theatereducatie. Een uitzondering vormt dan weer het doelgroepentheater dat zich speciaal op jongeren en scholieren richt en veelal voorstellingen op scholen speelt. Ook dat is hier buiten beschouwing gelaten.

4.5.1 Doelstellingen

Dit gezegd hebbende is het opvallend dat onder de respondenten van deze theatergezelschappen meer overeenstemming lijkt te zijn over de doelstellingen van hun theatereducatieve activiteiten dan bij de geïnterviewde docenten over die van CKV. Die doelstellingen kunnen niet los gezien worden van hun ideeën over de rol, betekenis en waarde van theater in onze samenleving. In de interviews werd uiteraard vaak gerefereerd aan de artistieke missie van het eigen gezelschap, maar ook meer universele waarden die kenmerkend zijn voor theater als kunstvorm, werden door de respondenten naar voren gebracht.

"Het feit dat één persoon hardop verslag doet van de beleving van de wereld ten opzichte van een andere persoon die daarbij live aanwezig is, dat is vrij

[470] interview docent KCV 21-3-2006

zeldzaam, dus dat vind ik wel belangrijk. En zeker ten opzichte van pubers, mijn favorieten."[471]

"Het is natuurlijk een heel groot cliché als je zegt: theater houdt je een spiegel voor, is een beeld van het leven, wat om je heen gebeurt of waar je zelf midden in staat; de dingen die je zelf ervaart. Maar dat is natuurlijk wel zo. Ik denk dat er voor iedereen (...) momenten van herkenning zijn. Of van ontspanning, je zinnen verzetten, dat is ook heel belangrijk aan theater. Ik vind het ook een stuk cultuurgoed wat je hebt, ik vind dat er bij horen. (...) Ik denk dat theater iets in beweging kan zetten. Ik denk dat daar zitten en kijken naar wat een schrijver, maar ook wat een vormgever of wat een regisseur daar in gestoken heeft aan motieven of bedoelingen, dat je daarvan kunt leren."[472]

"Ik denk dat theater in de eerste plaats mensen kan laten voelen welke grote thema's er in het leven spelen. Mensen kunnen het gevoel hebben dat ze niet alleen staan in een bepaalde problematiek. Dat moord en doodslag van alle tijd is en hoe machinaties bij mensen in elkaar zitten. Dus ik denk dat je echt iets over het leven leert. Omdat het uitvergroot wordt, omdat het een vorm heeft gekregen, omdat het *bigger than life* is. (...) Het leert je echt iets over het leven. En het kan ook een enorme ontroering tot stand brengen en ontroering is troost, denk ik. Dus ik denk dat theater ook een hele troostrijke functie heeft. Je leert over het leven, je wordt getroost, je ziet het menselijk tekort en daardoor wordt je eigen leven misschien ook wel wat hanteerbaarder."[473]

"Dat theater je kan leren wie je bent, hoe je zelf als persoon in elkaar zit. Dat theater je door middel van mooie verhalen, mooie beelden, mooie geluiden of juiste hele wrange beelden, wrange geluiden, je gevoel kan leren kennen. En dat ik denk dat theater kan overdonderen, maar dat als je theater leert kijken dat theater je dat beter kan leren benoemen. Dat denk ik."[474]

"Ik denk dat het heel erg kan bijdragen op verschillende terreinen: het kan je laten nadenken over de grotere dingen, dus dat het even je dagelijks leven ontstijgt. Dat je troost kunt vinden. Dat je aan het denken wordt gezet. Dat je herkenning vindt. Dat het je een rijker mens maakt. Het is allemaal erg pathetisch misschien, maar ik denk dat theater dat voor mensen kan doen. Dat hoort bij je ontwikkeling, bij het niet stil staan maar blijven leren. Ook al wordt je ouder."[475]

---

[471] interview medewerker theatergezelschap 16-1-2007
[472] interview educatiemedewerker theatergezelschap 8-2-2007
[473] interview medewerker theatergezelschap 8-2-2007
[474] interview educatiemedewerker theatergezelschap 11-1-2007
[475] interview educatiemedewerker theatergezelschap 6-2-2007

Theater houdt het publiek een spiegel voor, biedt de toeschouwer de mogelijkheid om zichzelf beter te leren kennen. Theater laat zien welke grote thema's er in het leven zijn en zet aan tot reflectie. En theater biedt ontroering en troost. Introspectie, reflectie, emotie: de respondenten vinden het belangrijk dat leerlingen in staat gesteld worden om met deze universele waarden van theater kennis te maken. Educatieve activiteiten rondom de voorstelling worden door hen gezien als een manier om dit mogelijk te maken. Door veel respondenten werd naar voren gebracht dat educatie de brug moet slaan tussen de theatervoorstelling en de wereld van de scholieren om kinderen en jongeren de gelegenheid te bieden met deze kunstvorm in aanraking te komen.

> "Om theater in al zijn facetten te laten zien aan kinderen en jongeren, ze leren naar het theater te kijken en geen onderscheid maken tussen kinderen met ouders die geld genoeg hebben om naar de schouwburg te gaan, maar om het overal af te zetten en iedereen de gelegenheid te bieden om verschillende vormen van theater te zien. Om niet alleen maar de verhalen te vertellen, maar ook het beeldende theater te laten zien en ook het hele poëtische. Dat is denk ik de missie, om iedereen daarmee te 'besmetten'."[476]

> "Van kunst genieten, van kunst houden, dat kun je leren. Dus eigenlijk is ons hoofddoel vanuit educatie, dat we een brug slaan tussen het publiek en de voorstelling. Educatie is een tussenstation, waarin wij het publiek, de doelgroep die wij opzoeken, of die ons opzoeken, kunnen bereiken. Door middel van zo'n educatieve activiteit - dat kan een workshop zijn, een inleiding, documentatie die we opsturen - zorgen we ervoor dat het publiek goed in de zaal zit en dat de betrokkenheid vergroot wordt: door herkenning, wat zij dus meemaken tijdens zo'n educatieve activiteit, dat ze in de zaal zitten en zich betrokken voelen bij wat er te zien is. Zo probeer je het theaterbezoek tot de gewenste ervaring te krijgen met als hoofddoel dat je een nieuw potentieel theaterpubliek ontwikkelt."[477]

> "Ik denk dat we een brug slaan tussen het onervaren publiek - dus dat hoeven niet alleen jongeren te zijn - en de voorstelling die wij maken. Dat kan op een heleboel verschillende manieren. Maar de voorbereiding daarin is wel heel erg essentieel. Je merkt gewoon steeds meer dat er maar weinig weet is van hoe een voorstelling kan zijn. Het bekende voorbeeld, als je van voetbal wilt genieten moet je ook de spelregels kennen, dat is ook met theater zo. We leren ze met een andere blik te kijken, denk ik. We reiken ze iets aan."[478]

---

[476] interview educatiemedewerker theatergezelschap 11-1-2007
[477] interview educatiemedewerker theatergezelschap 23-5-2007
[478] interview educatiemedewerker theatergezelschap 27-4-2006

Het maken van voorstellingen wordt door de meeste respondenten als de vanzelfsprekende kerntaak van het gezelschap gezien. De educatieve activiteiten staan zelden los van die voorstellingen. Door een respondent van een van de jeugdtheatergezelschappen werd zelfs naar voren gebracht dat voorstelling en educatieve omlijsting in feite één geheel vormen.

> "Nu hebben wij de visie dat het één geheel is. We willen dat de voorstelling en de educatie één project, één programma is. Daar streven we altijd naar, om het zo te laten zijn. Zodat het geen losstaand dingetje wordt. Zo van: oh, de kinderen moeten ook nog even voorbereid worden. Maar dat het een onderdeel wordt van de voorstelling. Dat het bijna niet meer los te zien is."[479]

In de andere gevallen is de voorstelling echter autonoom, al proberen de educatieve medewerkers met hun activiteiten hier wel zo nauw mogelijk op aan te sluiten.

> "Sowieso beïnvloedt de voorstelling heel erg mijn proces om iets te maken en beïnvloedt mijn materiaal toch - dat is moeilijk te bewijzen - de kijkhouding van de kinderen. Dat is wel vaak te merken, of zo'n klas wel of niet is voorbereid. Maar ergens staat het ook nog wel los van elkaar. Er zit geen overlap in dat educatie en de voorstelling, dat daar een grijs gebied is, dat absoluut niet. De voorstelling staat heel erg op zich. Interactief theater daar doen wij niet aan."[480]

> "Er zijn scholen die bij mij komen, die willen een workshop, die willen iets met theater doen, maar die willen dan dat puur en alleen op school, gewoon workshops doen. Terwijl wij altijd een educatief aanbod hebben in combinatie met onze voorstellingen. Dat is onze gedachte, dat ze ook naar de voorstellingen gaan. Als een docent dat niet ziet zitten of het is niet haalbaar, dan zeg ik: dan moet je misschien bij het Kunstencentrum kijken voor een cursus of een activiteit die ze bij jullie op school kunnen doen."[481]

> "Het hangt samen, dus wat ik maak en ontwikkel, komt voort uit wat voor een voorstelling wij maken.(…) Dus ik praat ook gewoon met de regisseur over het thema en waarom ze dat thema heeft gekozen, wat haar inspiratie is, want dat kan ook de inspiratie zijn voor de educatieprojecten. Dus ik

[479] interview educatiemedewerker theatergezelschap 3-4-2008
[480] interview educatiemedewerker theatergezelschap 11-1-2007
[481] interview educatiemedewerker theatergezelschap 25-1-2007

werk veel vanuit de inspiratiebronnen waar de voorstelling uit gemaakt wordt."[482]

4.5.2 Doelgroepen

Theatereducatieve activiteiten zijn niet alleen bedoeld voor CKV-leerlingen. De educatiemedewerkers van de Nederlandse theatergezelschappen richten zich op veel meer doelgroepen. Voor de jeugdtheatergezelschappen geldt dat de doelgroep vooral uit kinderen in de basisschoolleeftijd bestaat, al worden tegenwoordig ook door hen steeds meer voorstellingen voor oudere kinderen en jongeren gemaakt. Daarmee kunnen zij een belangrijke bijdrage leveren aan een doorlopende leerlijn theatereducatie in het onderwijs.

"Wat zou het leuk zijn (...) dat je als kleuter een voorstelling krijgt over de verhalen van Toon Tellegen en de wereld van Toon Tellegen, en dat je uiteindelijk ergens als puber eindigt bij Shakespeare. Zodat je later hopelijk ook kan gaan lezen wat voor een voorstelling je hebt gezien, of het een komedie is geweest, of een tragedie, of een montagevoorstelling. Dus dat je ook een beetje kan onderscheiden wat de stijlen en genres zijn die wij de afgelopen 2500 jaar hebben opgebouwd. Dat vind ik leuk. En je hoopt met al die dingen als educatie dat je daaraan een bijdrage kan leveren."[483]

Voor de andere gezelschappen geldt dat zij vooral theater voor geïnteresseerde volwassenen maken. Zoals gezegd moeten de educatieve activiteiten de brug slaan naar andere doelgroepen, waarvan leerlingen in het voortgezet onderwijs weliswaar de belangrijkste zijn maar zeker niet de enige.

"Mijn werk als educatiemedewerker is het organiseren, het verzinnen, het uitvoeren van allerlei activiteiten om onze voorstellingen bekend te maken of onder de aandacht te brengen. Bij een breed scala van doelgroepen, waarvan denk ik de hoofdmoot is binnen het onderwijs, jongeren.(...) Toen ik hier kwam werken, was het echt jongeren vanaf de bovenbouw in het voortgezet onderwijs - soms daaronder maar dat is afhankelijk van het repertoire of de voorstelling - kennis laten maken met toneel zoals wij dat brengen binnen de theaters. Terwijl ik denk dat het gewone publiek ook iets kan hebben aan de achtergrondinformatie die ik maak. (...) Vroeger stuurde je het op en dan ging het eigenlijk alleen naar docenten die zeiden daar geïnteresseerd in te zijn en tegenwoordig kan je gewoon doorklikken naar docentenmappen op

[482] interview educatiemedewerker theatergezelschap 13-2-2007
[483] interview medewerker theatergezelschap 11-1-2007

de website. En ik denk zodra je dat bekend maakt, dan wordt het voor het grote publiek ook interessant. Ik denk dat educatie voor alle leeftijden is. Op het moment dat een studentenvereniging of een club doktoren of huisvrouwen zeggen: wij willen eens een kijkje achter de schermen nemen, omdat wij wel eens willen zien hoe een theater werkt of hoe een toneelgezelschap werkt; dan komen ze toch uiteindelijk bij mij terecht, denk ik. En dan zal ik een workshop geven of een inleiding of een rondleiding of noem maar wat."[484]

Door enkele respondenten werd naar voren gebracht dat de meeste voorstellingen met de juiste voorbereiding geschikt zijn voor de vijfde en zesde klas van het vwo en de vijfde klas van het havo. CKV-leerlingen zitten soms net onder die grens, waardoor ze moeite kunnen hebben om de voorstelling te doorgronden. Het vluchtige karakter van CKV kan dit nog versterken.

"Wat betreft CKV, dat ligt heel erg precair. CKV dat ligt eigenlijk net tussen wal en schip. Vierdeklassertjes zijn net iets onvolwassener dan vijfdeklassers. Ik vind echt dat daar een groot verschil tussen zit. Het uitgangspunt bij CKV is: kunst moet vooral leuk zijn, je moet er van kunnen genieten. Het beleven gaat voor het weten, de ervaring voor het weten. Dat is voor ons heel lastig. Dan krijg je toch soms CKV-ers in de zaal die het idee hebben dat ze een leuke avond moeten hebben en dat blijkt dan veel zwaarder te zijn dan ze hadden gedacht. We hebben niet veel problemen gehad met CKV-ers hoor, maar we hebben wel gezien dat als het om CKV gaat, dat jongerenproducties toch meer geschikt zijn dan onze producties. Wat wij hopen is dat zij eerst theater echt leren kennen vanuit bijvoorbeeld het Syndicaat, en dat ze van daaruit de stap maken naar het wat zwaardere repertoire in de vijfde en de zesde klas. Onze ervaring is eigenlijk dat sinds CKV er is en sinds de literatuurprogramma's op middelbare scholen meer beknopt zijn geworden – veel minder boeken lezen, veel minder tijd voor literatuur – is het aantal jongeren dat vanuit de middelbare scholen komt juist afgenomen. We werken met kleinere groepjes."[485]

"Je kan standaard zeggen: alle voorstellingen moeten toch in ieder geval vwo vijf en vwo zes kunnen bezoeken. Als dat al niet kan, welke voorstellingen kan deze groep dan wel aan? Je zou ook kunnen zeggen: in hoeverre moet je je zo richten op het voortgezet onderwijs? Ik blijf het gewoon heel erg belangrijk vinden dat je kennis hebt leren maken met literatuur, maar ook met theater, met dat wat er speelt. Als er één plek is waar dat kan, dan is dat daar. Alleen zou je kunnen zeggen voor CKV1: de voorstellingen die wij maken zijn niet altijd geschikt. En dan is het belangrijk om ergens een slag

[484] interview educatiemedewerker theatergezelschap 8-2-2007
[485] interview educatiemedewerker theatergezelschap 23-5-2007

> om de arm te houden, want een jong publiek bij onze voorstellingen, daar is dat publiek niet altijd mee gediend. Die kunnen dan beter eerst kennis maken met andere toneelvoorstellingen en dan in een latere fase bij ons komen. (...) Ik denk dat wij, met ons onconventionele, gecompliceerde theater, een plek innemen die een stap verder gaat dan een introductie op theater."[486]

> "Ik vind eigenlijk, en dat merken we steeds meer, dat de meeste van onze voorstellingen geschikt zijn voor vijf, zes vwo. Of vijf havo. We willen het niet helemaal dichttimmeren, want soms heb je er ineens ook een school tussen zitten waar bijvoorbeeld drama erg op de agenda staat en die bij een voorstellingsbezoek bijvoorbeeld vier vmbo leerlingen meenemen en die een toppubliek zijn. Dus we hebben altijd zoiets van: je moet wel met scholen in gesprek gaan en boven tafel zien te krijgen wat ze al hebben gezien. En: wat voor een cultuur heerst er bij jullie op school ten aanzien van CKV? Is het een gemakkelijke actie van: we huren een bus en we proppen heel vijf vwo in de zaal, of vinden jullie het echt belangrijk voor de leerlingen dat ze het gezien hebben?"[487]

Deze respondenten houden dus een slag om de arm. Niet alle voorstellingen zijn volgens hen geschikt voor CKV, zeker niet als het om een eerste kennismaking met theater gaat. Een belangrijke factor hierbij is de context waarbinnen de leerlingen de voorstelling bezoeken. Het liefst zien de respondenten dat leerlingen zelf een keuze hebben gemaakt of in ieder geval de voorstelling vrijwillig bezoeken. Dat betekent echter niet dat zo'n bezoek ook altijd louter individueel hoeft te zijn, omdat dat, zoals al eerder opgemerkt, de educatieve voorbereiding in de weg kan staan. Enerzijds vergroot een groepsbezoek dus de mogelijkheden van een goede voorbereiding, bijvoorbeeld in de vorm van een workshop, anderzijds kunnen al te grote groepen ook een negatieve uitwerking op de voorstelling en op de rest van het publiek hebben. De waarheid ligt ergens in het midden en die waarheid verschilt bovendien per gezelschap. Een aantal grote gezelschappen laat daarom contractueel vastleggen hoeveel jongeren in groepsverband in de zaal mogen zitten.

> "Wij willen eigenlijk het liefst losse leerlingen die het gewoon leuk vinden om naar het theater te gaan. Natuurlijk gebeurt het ook dat we klassen krijgen die gestuurd worden. Maar het liefst hebben wij losse leerlingen die het gewoon leuk vinden om naar het theater te gaan en leerlingen die al met theater bezig zijn en het leuk vinden om in een theater te werken."[488]

---

[486] interview educatiemedewerker theatergezelschap 27-4-2006
[487] interview educatiemedewerker theatergezelschap 19-1-2007
[488] interview educatiemedewerker theatergezelschap 13-2-2007

> "Dat vind ik ook een belangrijke factor: de vrijwilligheid van jongeren. Ik vind wel dat je ze mag uitnodigen en mag verleiden en mag overhalen, dan krijg je te maken met de pr van de educatie. Maar je mag ze eigenlijk niet dwingen om naar een voorstelling te gaan. Want dan gaan ze vaak met zoveel verzet..."[489]

> "Wat bij ons in ieder geval werkt is niet te veel groepen op één avond. Wij gaan (...) uit van maar vijftig leerlingen per avond. Dat is niet veel. Maar het gaat wel heel goed. (...) We gaan uit van één op de tien is er een begeleider. We placeren ze niet meer in groepen sinds twee jaar, maar in duo's. Wat echt het ei van Columbus is. Daarvoor deden we dat in groepjes van tien en dan nog kunnen ze elkaar heel erg beïnvloeden. Terwijl als je ze in tweetallen zet, dan imiteer je eigenlijk veel echter het theaterbezoek en dan kan je het met zijn tweeën beleven. Daarmee doorbreek je ook een beetje de dominantie van de groep. We vinden het belangrijk dat ze vrijwillig gaan, dat ze niet gepusht worden, geprest worden om daar te moeten zitten Dan zit je er ook vaak niet met de goede houding. En we vinden het belangrijk dat ze er niet blanco zitten, maar dat ze voorbereid zijn. Dat ze gewoon iets weten over wat ze kunnen verwachten. En andere zaken vind ik ook vanzelfsprekend, dat je weet wat de do's en don'ts in het theater zijn. Dat de docent het in ieder geval een keer heeft uitgelegd dat het echt anders is dan wanneer je in de bioscoop zit, met je benen op de stoel, de popcorn en de cola. Dat dat gewoon invloed kan hebben op een voorstelling. Het is live, zij maken mede de avond tot een succes. Het publiek is weliswaar stil, maar het is wel een heel belangrijk onderdeel van die interactie."[490]

Sinds de introductie van CKV is de markt voor theater en theatereducatie in het onderwijs enorm veranderd. Er is meer vraag maar ook meer aanbod. Het bereiken van individuele jongeren is lastig, maar ook via de docenten lukt het niet altijd even goed om de leerlingen voor de juiste voorstellingen te interesseren. Dat versterkt de ambivalente houding van educatiemedewerkers tot marketing en publiciteit. Aan de ene kant willen ze graag zo veel mogelijk jongeren bereiken, aan de andere kant mag dat niet ten koste gaan van de kwaliteit van de voorbereiding. Soms maken educatiemedewerkers onderdeel uit van een grotere afdeling, die ook publiciteit en marketing als taak heeft, in de meeste gevallen vormen de educatiemedewerkers echter een aparte afdeling binnen het gezelschap. Bij kleinere gezelschappen is er doorgaans niet meer dan één educatiemedewerker in dienst, een eenmansafdeling dus. In één geval was er geen aparte educatiemedewerker maar werd educatie als een collectieve taak van het gezelschap opgevat.

---

[489] interview educatiemedewerker theatergezelschap 6-2-2007
[490] interview educatiemedewerker theatergezelschap 17-4-2006

"Ik merk in de loop der jaren met de computer en e-mail en weet ik wat allemaal en de veranderingen binnen het onderwijs, dat je steeds meer meedenkt over marketing. Vroeger ging ik niet over affiches en drukwerken, maar omdat je medewerker van die afdeling bent, ga je daar over meepraten. Dus wat je vindt van het programmaboekje of wat je vindt van de fotografie of wat dan ook. We hebben elke week natuurlijk afdelingsoverleg, dus dan komt alles ter sprake. En educatie is daar dan een onderdeel van. Dus het is veel breder geworden."[491]

"Als je kijkt naar educatie en pr, dat ligt natuurlijk het dichtst tegen elkaar aan, dat is soms ook heel moeilijk uit elkaar te halen. Daar zitten zoveel raakvlakken. Maar dan probeer ik voor mezelf weer even heel helder te formuleren: waar ben ik mee bezig? Ik ben bezig met inhoud, dus ik ben niet bezig met per se een paar honderd scholieren binnen te halen bij een voorstelling. Of een paar duizend als je kijkt naar een landelijke tournee. Op het moment dat ik ze binnen haal, wil ik dat het een inhoudelijke connectie heeft en dat ze snappen waar ze naar gaan kijken. Maar dat geeft soms een frictie, soms is het van: sorry maar dat wil ik niet doen. We hebben wel eens het verzoek gekregen van: kunnen jullie niet nog eens wat scholen aanschrijven? Dat komt wel regelmatig terug ook.(…) Zet honderd scholieren in de zaal en dan denkt de pr: dat zijn honderd verkochte kaarten. Terwijl wij dan denken: gaat het ook goed?"[492]

"Educatie naast de voorstelling is ook een bepaald marketinginstrument. Als een leerling een workshop doet, dat gaat hij ook naar de voorstelling. Want we zijn geen cursuscentrum, we bieden geen losse workshops. Er is altijd wel een koppeling.
(…) Ik kan gewoon niet zeggen dat kwantiteit boven kwaliteit gaat of andersom. Zo kan ik gewoon niet denken. Ik ben blij als er meer scholieren komen, maar ik heb ook de kwaliteit van de educatieve projecten heel hoog in het vaandel staan. Ik kan nooit zeggen dat iets belangrijker is."[493]

"Als ik met de voorstellingen van ons gezelschap bezig ben en een brug te slaan tussen ons en het jonge publiek, dan ben ik ook bezig met theatereducatie. Ja, dat denk ik echt. En ik denk ook dat wij een andere doelstelling hebben dan een afdeling publiciteit. Dus we zeggen ook echt tegen een vierdeklasser: ga niet naar *Rouw siert Elektra*, daar moet je niet als beginnend toneelbezoeker naar toe. Dan zou ik eerder zeggen: ga naar een voorstelling van een ander gezelschap. Omdat we wel denken: daarmee behoud je de theaterbezoeker. Dan investeer je daarin en adviseer je in de hoop dat ze later natuurlijk wel naar ons komen. Maar dat is nu nog even te vroeg. We

[491] interview educatiemedewerker theatergezelschap 8-2-2007
[492] interview educatiemedewerker theatergezelschap 25-1-2007
[493] interview educatiemedewerker theatergezelschap 13-2-2007

gaan daar op een integere manier, denk ik, mee om. Met het jonge publiek."[494]

4.5.3 Visie op onderwijs

Veel educatiemedewerkers van theatergezelschappen hebben een opleiding als docent of hebben zelf in het onderwijs gewerkt. Hoe denken zij over het onderwijsveld? Het is opvallend dat in een groot aantal interviews aan zaken werd gerefereerd die ook in de interviews met docenten en leerlingen naar voren kwamen. Waar docenten in de regel weinig contact hebben met hun collega's van andere scholen, hebben de educatiemedewerkers van theatergezelschappen door hun uitgebreide netwerk veelal een beter inzicht in hoe CKV op verschillende scholen telkens weer op een andere manier wordt ingevuld. Voor hen is die diversiteit niet altijd even makkelijk. Het is belangrijk om met de verschillende wensen rekening te houden, maar het blijkt soms ook moeilijk om in te schatten hoe de 'markt' op een bepaald aanbod zal reageren.

"… omdat ik het ook echt belangrijk vind om het ook echt op maat te maken. Omdat ik heb gemerkt dat iedere school sowieso verschillend is. Het leerling-type is ook vaak verschillend en of ze bijvoorbeeld individueel of klassikaal naar een voorstelling gaan. Of ze zelf een voorstelling uitzoeken of dat een docent dat doet. Of de docent überhaupt iets aan voorbereiding doet. Ik vind dat gewoon belangrijke dingen om rekening mee te houden als je een groep moet voorbereiden om naar een voorstelling te gaan."[495]

"Een van de constateringen die je bij het vak kunt doen is dat het op elke school weer anders ingevuld wordt. Er is dus niet één blauwdruk CKV1.(…) Elke school doet dat weer anders. Met andere criteria, met een andere periode: de één doet het in één projectweek en de ander doet het in één uurtje per week gedurende het hele jaar. Dat is heel verschillend. Bij de één mag je drie keer naar een film en bij de ander niet. Natuurlijk heb ik me ingelezen en gehoord over het vak invulling zou krijgen en daarna heel veel gesproken met het onderwijs, om te kijken hoe zij het invullen."[496]

"Het succes is afhankelijk van een heleboel factoren. En dan heb je ook nog de docenten. Vroeger was het toch meer de talendocent die zei: laat ik naar die voorstelling van Shakespeare gaan want dat is een mooie manier om dat in de literatuurles te behandelen. Of naar een Franse schrijver. En dat is in de loop van de jaren steeds vaker losgelaten. Je hebt wel vakoverstijgend

[494] interview educatiemedewerker theatergezelschap 6-2-2007
[495] interview educatiemedewerker theatergezelschap 11-5-2006
[496] interview educatiemedewerker theatergezelschap 27-4-2006

> onderwijs binnen CKV en de bedoeling is dat er allerlei leuke projecten ontstaan, maar CKV wordt op alle scholen anders ingevuld. En daar krijg je soms geen vinger achter. Dus, het is afhankelijk van een docent die zegt: dat lijkt me nou eens een leuk plan om dat te doen of dat lijkt me een leuke voorstelling om naar toe te gaan. Natuurlijk op advies van ons, we kunnen hem daarin bijstaan. Of we kunnen zeggen: als je dat wil, neem dan die en niet die voorstelling. En dan hoop je dat je een enthousiaste docent hebt, die daar in wil stappen. Die het niet te druk heeft en die het nog ziet zitten om daar tijd en energie in te steken. En dat valt af en toe wel tegen."[497]

In de interviews werd duidelijk dat de docent de sleutel is om toegang tot de eigenlijke doelgroep, de leerlingen, te krijgen.

> "Ik hoop altijd op een open houding en op enthousiasme vanuit de docent. De docenten zijn echt de sleutel binnen het onderwijs. Als het een docent is die weinig voeling heeft met zijn leerlingen, dan merk je dat meteen. Dan zijn ze ongeïnteresseerd en vinden ze het niet leuk om naar het theater te gaan. Ze zijn daar een spil in."[498]

Omdat er nog nauwelijks doorlopende leerlijnen zijn en cultuureducatie bijna nergens in beleidsplannen is vastgelegd, zijn de educatiemedewerkers voor de uitvoering van hun programma afhankelijk van bezielde docenten die werk willen maken van theatereducatie als onderdeel van CKV.

> "Heel vaak is het zo, dan heb je gelukkig de enthousiaste docenten op die plek zitten, maar is het niet op een beleid georganiseerd maar op incidenten; en net die ene leuke docent Nederlands die dan een schoolproductie maakt. Het is niet echt structureel dat ze, qua uren bijvoorbeeld, gefaciliteerd zijn. Ze zijn dan niet eens ontevreden over het geld dat ze hebben (...), maar ik vind het wel verbazingwekkend hoe dat op een school niet echt in een plan is vastgelegd. Een meerjarenplan met wat je wilt bereiken met die leerlingen, dat is er niet. Dat staat niet op papier."[499]

> "In de eerste jaren van het vak CKV hebben veel docenten het in hun maag gesplitst gekregen. De uren tekenen en handvaardigheid gingen er af, of uren muziek, en ze moesten nu ineens CKV geven, tegen wil en dank. En daarbij zag je echt schokkende dingen rond het vak gebeuren. En nu merk je dat die ongemotiveerde mensen toch gaandeweg een burn-out hebben gekregen of weer op hun eigen plek terecht gekomen zijn en dat je de wel gemotiveerde mensen over houdt. Maar je ziet wel dat dit een vak is dat veel

[497] interview educatiemedewerker theatergezelschap 9-5-2006
[498] interview educatiemedewerker theatergezelschap 27-4-2006
[499] interview educatiemedewerker theatergezelschap 27-4-2006

> buitenschools is, waarbij veel eigen investeringen gevraagd worden en wil je enthousiast blijven dan moet je of heel goed gefaciliteerd worden door de directie of je houdt gewoon op na een paar jaar. Dan is het op, dan heb je daar gewoon niet meer genoeg energie voor. Je zit nogal wat avonden in het theater en je moet heel veel in je vrije tijd doen. Dat vind ik echt een slechte ontwikkeling dat het kennelijk nog niet voldoende op waarde geschat wordt."[500]

Een groot probleem waar de educatiemedewerkers van de theatergezelschappen tegenaan lopen, is dat de expertise op theatergebied op de meeste plaatsen in het voortgezet onderwijs ontbreekt. Het is een van de redenen waarom educatiemedewerkers die al wat langer meelopen, herinneringen ophalen aan vroeger tijden, toen ze vooral contact hadden met de talendocenten, die het theaterbezoek nog een inhoudelijke bedding konden geven.

> "De talendocenten (...) weten van de auteur en die kunnen een beetje over de literatuurgeschiedenis praten. Lang niet altijd hebben die talendocenten er de tijd voor om dat voor te bereiden, maar het is wel heel erg fijn als zij al het enthousiasme hebben gegenereerd. Zo van: jongens, er komt nou weer een Shakespeare, er komt nou een Woyzeck. Dat mis je wel eens bij CKV, omdat de CKV-coördinator een enorme organisator is, een duizendpoot moet zijn, maar niet die invalshoek heeft vanuit een grote kennis van de literatuur en het theater."[501]

> "De inhoud is bijvoorbeeld anders, omdat er bij CKV er veel minder bagage is, dus veel minder voorinformatie gegeven wordt door de docent dan bij de talen. Bij de talen hebben ze vaak van te voren al een tekst gelezen, weten ze alles over de schrijver, komen ze op een andere manier beslagen ter ijs. Bij CKV is het veel meer de theaterervaring die voorop staat en veel minder de kennis over hoe zo'n voorstelling een plaats heeft in het geheel of in de geschiedenis of binnen de toneeltraditie, of dat je weet hoe een regisseur is, wat hij verder gemaakt heeft. Dat is allemaal niet aan de hand. Het is gericht op de ervaring en wat je nodig hebt om die ervaring zo goed mogelijk te maken. Bij de talen was het vooral een uitje voor de leerlingen en dat ze nu zo'n Griek eens niet hoefden te vertalen, maar dat ze dat live zagen. Dat is echt een wezenlijk verschil."[502]

De versnippering van CKV en de voortdurende nadruk op de ervaring zonder inhoudelijk fundament is een belangrijke reden dat theatergezelschappen er zo aan hechten om de leerlingen zelf voor te bereiden. In het

---

[500] interview educatiemedewerker theatergezelschap 27-4-2006
[501] interview educatiemedewerker theatergezelschap 23-5-2007
[502] interview educatiemedewerker theatergezelschap 27-4-2006

middelbaar onderwijs zijn nauwelijks dramadocenten die een praktische voorbereiding kunnen verzorgen, zoals de docenten van de theatergezelschappen dat kunnen. De educatiemedewerkers zien hun werk dan ook als een belangrijke en noodzakelijke aanvulling op het theaterbezoek dat in het kader van CKV georganiseerd wordt.

> "We hebben een voorkeur voor onze voorbereiding. Zeker al het gaat over een introductie op toneel. Kijk, een geschiedenisles kunnen ze vaak zelf, maar de expertise van een theaterdocent zijn, echt iets met theater doen, dat is er vaak niet. Een docent Nederlands geeft toch echt anders toneel, dan iemand die de Toneelschool heeft gedaan en gespecialiseerd is als theaterdocent. De goede voorbeelden niet te na gesproken hoor, vaak is dit een aanvulling in het onderwijs. We hebben natuurlijk ook gelezen of gezien dat er nauwelijks een dramadocenten-traditie is op de scholen. Muziek heeft een enorme traditie of beeldend… Muziek of handvaardigheid heeft ook bijna elke school in zijn aanbod. Drama bijna niet. En daarin kunnen wij iets aanvullends geven en worden we af en toe ingehuurd om daar invulling aan te geven."[503]

Een belangrijke belemmering voor theatergezelschappen om de voorbereiding in eigen hand te kunnen houden, bijvoorbeeld door voorafgaand aan het voorstellingsbezoek theaterworkshops te organiseren, ligt in de roostering van scholen. Er zijn vaak nauwelijks mogelijkheden om extra activiteiten in te plannen, zeker niet als dat op korte termijn moet gebeuren.

> "Waar ik wel op aandring is dat docenten op het moment dat ze zich niet vrij kunnen plannen of zo vastzitten in het rooster van de school en dus niet op mijn aanbod kunnen ingaan, dat ze dan wel in hun gewone les aandacht besteden aan wat de jongeren gaan doen. Door middel van informatiemappen of door middel van Nederland Theaterland, de website. Dat ik zeg: bereid ze dan in ieder geval voor op waar het over gaat, het verhaal, wat toneel is, dat soort dingen. Er zijn allerlei manieren te bedenken om dat te doen. De vraag is alleen, en dat is heel moeilijk te controleren, of ze dat doen. Ik merk in de loop van de jaren dat scholen ook anders in elkaar steken dan vroeger. Als ze nu een project willen is het meestal: kun je na schooltijd komen? Of: dat is heel moeilijk, want dan moet ik ze vrijplannen en dan moet ik bij mijn collega van wiskunde zijn en die zit ook op zijn uren. Scholen zijn wat dat betreft heel druk geworden en heel erg krap om dingen te organiseren en dat werkt soms tegen. Dus om te zeggen, zonder project mogen ze niet naar de voorstelling, ik ben er altijd heel voorzichtig mee."[504]

[503] interview educatiemedewerker theatergezelschap 27-4-2006
[504] interview educatiemedewerker theatergezelschap 9-5-2006

> "Ze willen dat de voorstelling om half twee afgelopen is en dat ze om kwart voor twee weer les hebben. Ik hoef tien minuten nadat ik uit de voorstelling kom niet gelijk al weer in de les te zitten. Dat is ook zo snel tussen neus en lippen door dat iets gedaan moet worden aan cultuur. (...) Cultuur komt natuurlijk altijd weer op de laatste plaats."[505]

Er is dus veel kritiek op de omstandigheden waarbinnen theatereducatie in het kader van CKV georganiseerd moet worden. Die kritiek kunnen scholen zich ter harte nemen maar ook de overheid die nauwelijks richtlijnen heeft opgesteld en volgens een respondent de specifieke expertise van de educatiemedewerkers bij de introductie van het vak heeft genegeerd. De kritiek richt zich ook op de uitgeverijen die volgens enkele respondenten veel te schoolse lesmethodes op de markt brachten en daarbij te weinig aandacht schonken aan de theatrale podiumkunsten.

> "Er waren cursussen. Kunstcoördinatoren kregen cursussen, CKV-cursussen. Ik weet nog wel dat wij met de educatieve diensten een overleg hadden en dat we zoiets hadden van: ben jij benaderd, ben jij benaderd? Nee, dat werd allemaal in Zoetermeer op van die kantoortjes gedaan. Die hadden bij ons aan moeten kloppen. En niet alleen bij ons, musea hebben ook educatieve diensten en misschien heeft de gemeente ook nog wel een educatieve dienst. Iedereen heeft een educatieve dienst. En als ze er al niet waren, dan kwamen ze er wel, omdat iedereen dacht: CKV! Daar moeten we bij zijn!. Er is niemand naar ons toe gekomen van: wat kunnen we nou eens met theater binnen school en CKV? Niemand. Dus moesten we zelf maar aan de weg timmeren. Dan lazen we CKV-methodes en daar komt theater er wel heel bekaaid vanaf. Waarom? Ja, er was op school een beeldend docent en een muziekdocent en een heel enkele keer een dramadocent, maar theater daar weten ze niet zoveel vanaf. Dus dat laten ze dan maar een beetje links liggen. Dat is heel cru gezegd, maar als je die CKV-methodes bekeek, zoals ze in het begin waren, dan werd er af en toe eens iets over theater gezegd en de rest bestond uit schilderijen en beelden en monumenten en muziek. Theater was ver te zoeken, dus wij dachten, dan gaan wij op het theater in. Dus dan schreven we bij wijze van spreken dingen uit, waarvan wij dachten dat een CKV-docent daar iets mee zou kunnen binnen het vak CKV. Zo is Theaterland in principe ook ontstaan."[506]

De problemen en belemmeringen die educatiemedewerkers bij CKV ervaren, gelden voor KCV in veel mindere mate. Als een theatergezelschap een Griekse tragedie op het repertoire neemt, krijgt het onherroepelijk met dit gymnasiumvak te maken. Omdat KCV door de leraren klassieke talen wordt gegeven, is er meer garantie dat het theaterbezoek inhoudelijk

[505] interview educatiemedewerker theatergezelschap 11-5-2006
[506] interview educatiemedewerker theatergezelschap 9-5-2006

goed wordt voorbereid. Het is een argument voor de stelling dat de docent uiteindelijk de belangrijkste sleutel tot een succesvolle activiteit in handen heeft.

> "Voor classici heb je heel goede websites die informatie hebben over oude Grieken of over toneelstukken van vroeger. Dat komt voort uit een drang: er is weinig, dus we moeten er zelf heel veel voor doen. Ik merk wel dat de KCV-docenten heel alert zijn en heel attent zijn: wat is er gaande op het gebied van toneel of voorstellingen of kunst of exposities? Ik denk dat KCV sterker gekoppeld is aan de vakleerkrachten Grieks en Latijn dan dat CKV gekoppeld is aan docenten kunst. Je hebt scholen waarbij ook de docent aardrijkskunde uren CKV moet doen."[507]

> "Ik denk dat classici toch aanjagers zijn op het moment dat je naar theater gaat, misschien omdat het ooit in Griekenland begonnen is, ik weet het niet. Ze springen er altijd heel gretig bovenop, omdat er dan eindelijk iets is wat ze kunnen gebruiken voor hun lessen; terwijl er natuurlijk veel meer is, voor docenten Engels zijn er meer stukken. We hebben echt veel projecten gedaan. Uit het hele land zijn ze met bussen daarheen gekomen. Het waren ook hele leuke projecten. Dus vertellen over hoe het ontstaan is, de basis zeg maar, en dan binnen de ruimte waar ze 's avonds de voorstelling zagen, gewoon op de vloer met thema's uit de voorstelling aan de gang. En dan zelf spelen. Niet zozeer de voorstelling naspelen, als wel de teksten, gebruik maken van de thema's."[508]

4.5.4 Educatieve activiteiten

Theatergezelschappen bieden een uitgebreid scala aan educatieve activiteiten aan als voorbereiding op het voorstellingsbezoek. In haar masterscriptie kon Babette Groenewege al enkele tientallen categorieën van educatieve activiteiten onderscheiden.[509] In de interviews werden workshops, inleidingen en achtergrondinformatie in de vorm van lesbrieven, informatiemappen en/of informatie op Nederland Theaterland of de eigen website van het theatergezelschap het vaakst genoemd. Bijna alle gezelschappen bieden deze bij hun voorstellingen aan. Een ervaringsgerichte voorbereiding in de vorm van een workshop heeft meestal de voorkeur. De spelworkshop waarin met teksten en thema's uit de voorstelling wordt gewerkt is een algemeen erkende succesformule die zijn kracht keer op keer bewezen heeft. Volgens de respondenten schuilt die

---

[507] interview educatiemedewerker theatergezelschap 9-5-2006
[508] interview educatiemedewerker theatergezelschap 8-2-2007
[509] Groenewege. *Theatre education vs Theatereducatie*.

kracht enerzijds in de beleving van theater vanuit het standpunt van de makers en anderzijds in de herkenning van de teksten en situaties tijdens het zien van de eigenlijke voorstelling.

> "We bieden theaterlesprojecten aan. Dan laten we ze ook binnen de tijd - twee, twee en een half uur - dingen improviseren, of ik haal er een stuk tekst bij uit de voorstelling. Thematiek behandelen. Zo van: daar gaat het over, dat gaan we eens met jullie doornemen. Naar aanleiding van een krantenartikel of iets dergelijks. Dat zijn de leukste dingen; als je docent drama bent, is het heel leuk om met zo'n groep aan het spelen te gaan. Plus dat wij denken dat op het moment dat ze iets zelf doen, dat ze 's avonds in de schouwburg zitten en denken: hé, dat heb ik 's middags gedaan en we weten hoe moeilijk het is om een scène van drie minuten te maken en nu zitten we te kijken naar een stuk van twee of drie uur. En dat ze een keer op het podium hebben gestaan."[510]

> "Ik vind het leuk om ze dingen te laten doen, om ze te laten spelen. En dat kan zijn vanuit improvisatie of dat kan zijn vanuit teksten uit de voorstelling of bepaalde oefeningen waar dan weer bepaalde dingen uit voortkomen. Plus, ik denk dat, op het moment dat je ze daar iets laat doen, ze zelf eens een keer ervaren wat het is, hoe klein ook. Waardoor ze, als ze het 's avonds in de voorstelling terugzien, dat ze daar zitten en denken: hé, vanmiddag hebben wij dat gedaan en zij geven daar op die manier invulling aan. Maar ook dat ze respect hebben en begrijpen wat iemand daar op dat moment staat te doen. Dat ze gevoeld hebben hoe het is om iets te presenteren, om een keer wat harder te praten of om een tekstje te onthouden of een bepaalde rol te spelen of om te reageren op een andere speler. Het hoeven van mij niet allemaal topacteurs of actrices te worden, dat lukt natuurlijk niet, maar je kunt er wel een aanzet toe geven. Het is natuurlijk leuk als je het over auto's hebt, dat je er ook eens in zit en kan starten."[511]

> "Je hebt natuurlijk een inhoudelijk gedeelte, het meer dramaturgische gedeelte van zo'n workshop, de inleiding. Dat je ze op de hoogte brengt van bijvoorbeeld de thematiek, de uitgangspunten van zo'n regisseur, de vormgeving van een voorstelling. (...) En met het actieve gedeelte van zo'n workshop krijg je de mogelijkheid om hetzelfde repetitieproces als wat de regisseur volgt, in het klein met de spelers te doorlopen. Je gaat eigenlijk altijd op zoek naar: met wat voor een regisseur heb je te maken, welk proces volgt hij? Je geeft je deelnemers de kans om dat mee te maken. En dat leidt vaak tot een presentatie. Je hebt ongeveer een uur en een kwartier om met hen te werken... Je doet wat warming-up oefeningen, zodat je ze los maakt en enthousiast maakt voor theater en zodat ze over hun schroom heen komen

[510] interview educatiemedewerker theatergezelschap 9-5-2006
[511] interview educatiemedewerker theatergezelschap 8-2-2007

om dat te kunnen spelen. Dan ga je echt specifiek op zoek naar wat er nou in die voorstelling zit wat je die deelnemers wil meegeven."[512]

Volgens een van de respondenten raakt de workshop als ervaringsgerichte voorbereiding op het voorstellingsbezoek het wezen van CKV en heeft het succes van deze formule zelfs grote invloed gehad op het vak zelf.

"Eigenlijk is CKV heel erg door ons beïnvloed, denk ik. Ze gaan uit van de ervaring en wij hebben eigenlijk altijd workshops gemaakt, waarbij het zelf doen voorop staat. En dat is juist het instrument om zo'n voorstelling beter te leren kennen. Als je zelf al bezig bent geweest met de tekst die je later weer hoort, dan schept dat een band. En dat schept inzicht in hoe de keuzes gemaakt worden. Dat is ook het wezen van het vak CKV."[513]

Veel respondenten geven aan dat een voorbereiding in de eigen ruimte van het gezelschap de voorkeur heeft boven een programma op school. De leerlingen worden uit de omgeving van de school gehaald en kunnen al een beetje de sfeer van het theater proeven.

"Ik vind het altijd belangrijk om hier te openen met een soort kennismaking, dat ze onze leefomgeving zien en dat wij ze koffie kunnen geven en cola. En dat we fragmenten kunnen laten zien hier en niet op school in zo'n lokaaltje. En dat we dat als introductie gebruiken eigenlijk om daarna (...) zo snel mogelijk dan een voorstelling te zien en daar met elkaar over te spreken."[514]

"Het heeft de voorkeur dat ze bij ons de workshops volgen, omdat je ze dan uit die schoolsfeer kunt tillen en ze echt een beetje de magie van het theater kan meegeven."[515]

Omdat de eigen ruimte ter beschikking staat, is het makkelijker om educatieve activiteiten te ontwikkelen bij voorstellingen die in de eigen stad spelen dan bij reisvoorstellingen. Scholen uit de directe omgeving van het gezelschap hebben dus altijd een streepje voor.

"Wij spelen natuurlijk in het hele land. En ik kan niet, hoe graag je dat ook wil, in het hele land dezelfde voorbereiding of dezelfde informatie verstrekken als dat je dat hier op de plek waar je het meest bent, kan doen. Wij staan soms vijf dagen in de schouwburg en dan is overdag de zaal leeg en is er niks op toneel en staat er een decor van ons; dan is het leuk om daar een rond-

[512] interview educatiemedewerker theatergezelschap 23-5-2007
[513] interview educatiemedewerker theatergezelschap 27-4-2006
[514] interview medewerker theatergezelschap 16-1-2007
[515] interview educatiemedewerker theatergezelschap 27-4-2006

> leiding te geven. Terwijl als wij een voorstelling in Amsterdam spelen en ik wil die zaal in, dan zijn ze altijd aan het bouwen of aan het uitlichten. Theaters moeten meewerken. Het leukste is om een groep naar het theater toe te halen, omdat dat het dichtste bij het vuur is."[516]

Aangezien de educatieve activiteiten doorgaans aan een voorstelling worden gekoppeld, zijn die in de meeste gevallen meer aanbod- dan vraaggericht. Toch staan veel gezelschappen wel open voor vragen en wensen van docenten, mits die niet de autonomie van de voorstelling zelf aantasten. Juist omdat de specifieke expertise op theatergebied op veel scholen ontbreekt, kunnen educatiemedewerkers van theatergezelschappen een belangrijke bijdrage leveren aan de invulling van CKV, ook los van de voorstellingen die ze aanbieden. Door een van de gezelschappen werd om die reden een algemene theaterworkshop ontwikkeld.

> "We merkten dat de vraag vanuit CKV-docenten opeens heel gericht werd. Vaak bundelen ze al die uitstapjes in één culturele dag. Vaak komen ze dan binnen bij ons met een hele specifieke datum waarop dat allemaal moet plaatsvinden. Daar liepen we echt tegenaan, omdat we net op die datum toevallig geen voorstelling hadden. Dan zijn we op reis. Dat is moeilijk om te organiseren. Mede daarom, in combinatie met het wegvallen van de familievoorstelling en dat we toch contact met die docenten wilden houden, hebben we de algemene theaterworkshop ontwikkeld. Dat is echt een workshop ter kennismaking, waarin alle elementen van theater worden aangestipt. Ze maken dan kennis met de basiselementen van theater. Dat project wordt ook los van de voorstellingen aangeboden. We stimuleren wel dat ze na afloop van zo'n workshop een voorstelling gaan bezoeken, maar dat hoeft niet direct te zijn. Dus je bouwt contacten op door docenten zo'n workshop aan te bieden. Zo'n workshop wordt echt met veel enthousiasme afgenomen. De ervaringen zijn zeer positief. Die mensen zie je dan terugkomen, misschien wel een jaar later, misschien drie maanden later. Dan hebben de jongeren toch al weer wat meer meegemaakt. En dan ga je eens kijken naar wat voor een aanbod je echt bij hen kan wegzetten. Is het dan wel een voorstelling die voor hen geschikt is? Dat is iets wat enorm veel succes heeft. Daarmee hebben we een theaterdocent volledig kunnen inzetten."[517]

Een van de belangrijkste, maar ook moeilijkste opdrachten waar een educatiemedewerker zich voor gesteld ziet, is om in te schatten of een voorstelling voor een bepaalde doelgroep geschikt is of niet, en welke educatieve activiteiten eventueel noodzakelijk zijn om de kloof tussen de voorstelling en de kennis en ervaring van leerlingen te overbruggen. Ook voor

[516] interview educatiemedewerker theatergezelschap 9-5-2006
[517] interview educatiemedewerker theatergezelschap 23-5-2007

hen is het soms echter moeilijk om te voorspellen of een bepaalde voorstelling bij de doelgroep zal aansluiten of niet. Vaak wordt pas in de weken voorafgaand aan de première duidelijk of dat wel of niet het geval is. Dit verhoudt zich slecht tot de planning van scholen die hun programma vaak al een jaar van tevoren vast willen leggen.

> "Docenten beginnen nu al te roepen van: welke voorstellingen hebben jullie in december, want ik zit met mijn jaarprogramma. En het enige wat je dan kunt geven is titels. Othello, Shakespeare, die en die periode. En wat wordt het? Ja, geen idee. Je hebt wel een verhaaltje, maar op het moment dat de voorstelling er is, vlak voordat hij er is, kun je er beter op inspringen. En je merkt dat sommige docenten dat niet erg vinden, dan gaan ze toch af op de naam of op de schrijver en wat het dan wordt, dat zien ze dan wel. Maar dan kun je er beter op inspelen."[518]

> "Ik heb ooit een inschattingsfout gemaakt, dat ik een voorstelling in het repetitielokaal zag, toen dacht ik: geweldig, prachtig. Vervolgens zag ik hem op het toneel en toen was er zo'n afstand, toen was het zo gestileerd geworden, dat het helemaal niet meer geschikt bleek te zijn. En ik vind het ook veel prettiger om de docenten, eigenlijk de deskundigen uit het onderwijsveld, daarbij te betrekken en dat we samen kunnen bedenken of dit een geschikte voorstelling is. Natuurlijk heb je daar een intuïtie en een idee over, maar dat stellen we pas vast in de week van de première."[519]

> "Je moet gewoon vanuit je intuïtie handelen en denken: is dit wat of niet? Ik heb ook wel eens klassen tegengehouden om naar een voorstelling te gaan. In Almere, toen ze daar met honderd leerlingen naar een voorstelling wilden. Waarvan ik toen meteen geroepen heb: niet doen. Ja, maar ze hebben al kaartjes gekocht. Jammer dan, niet doen, geld teruggeven. Als je wilt dat ze nooit meer terugkomen, dan moet je dit doen. En waarom dan? Niet omdat het een slechte voorstelling was, maar wel omdat het niet geschikt was voor die leerlingen. En zeker niet als beginnende kijkers. Mijn doelstelling is toch nog altijd: het theater inzichtelijk maken voor scholieren, maar ook zorgen dat ze het leuk hebben, dat ze het naar hun zin hebben."[520]

Bij hernemingen van voorstellingen kunnen zich geen inschattingsproblemen voordoen. In dat geval staat lang van tevoren vast of een voorstelling geschikt is en kan daar in de planningen van het gezelschap en van de scholen rekening mee worden gehouden. Voor gezelschappen die veel hernemingen op het programma hebben staan vormen deze dan ook een solide basis voor het educatieve aanbod. Er zijn echter niet zo veel

[518] interview educatiemedewerker theatergezelschap 9-5-2006
[519] interview educatiemedewerker theatergezelschap 27-4-2006
[520] interview educatiemedewerker theatergezelschap 25-1-2007

groepen die voorstellingen langere tijd op het repertoire willen of kunnen houden. Met name voor groepen zonder vaste acteurskern is dit lastig, omdat niet zeker is of acteurs later weer beschikbaar zullen zijn.

> "Dat is het spannende ook van theater dat je dat nooit zeker weet. Je kunt alle ingrediënten gewoon goed hebben ingevuld: een fantastische regisseur, prachtige acteurs, een mooie toneeltekst. Maar het slaagt gewoon niet altijd. En het is niet altijd geschikt. Je ziet dat we met het hernemen van voorstellingen, dat we echt weten wat we in handen hebben. We hebben sowieso vier of vijf bekende voorstellingen in het jaar daarna, waarbij we standaard iets kunnen aanbieden. Of niet, als we denken dat het minder geschikt is."[521]

> "Dat heeft te maken met dat we moeilijk lange lijnen kunnen maken. Als je een voorstelling speelt, wordt je vaak pas anderhalf of twee jaar daarna op een festival uitgenodigd en dan zijn de acteurs niet meer in dienst, die hebben dan ander werk. Daardoor wordt het ook steeds onmogelijker om internationaal te spelen. En dat vinden we heel jammer."[522]

Omdat voorstellingen in de meeste gevallen niet hernomen worden, moeten de educatieve programma's dus elk jaar opnieuw ontwikkeld worden. Educatiemedewerkers maken de ontwikkeling van een voorstelling van nabij mee en hebben gedurende dat proces nauw contact met de makers van de voorstelling, waardoor ideeën over de geschiktheid voor bepaalde doelgroepen en de invulling van het educatieprogramma min of meer organisch met de voorstelling zelf meegroeien.

> "Op het moment dat ik weet wat voor repertoire we gaan spelen, op het moment dat ik weet welke voorstellingen we gaan spelen, kies ik daar voorstellingen uit waarvan ik denk: daar ga ik dat bij doen en daar ga ik dat bij doen, dat laat ik en daar besteed ik niet zoveel aandacht aan. Dus ik kies er wel een aantal highlights uit en dan lees je het stuk, ik heb besprekingen met dramaturgie. Dat ik zeg van: wat zijn de dieperliggende bedoelingen, of weet je al wat de regisseur er mee gaat doen, waarom is dit gekozen, of is dit de vertaling die we gaan gebruiken of wordt het weer hertaald? Op het moment dat de ploeg bij elkaar komt, dus vanaf de eerste lezing, woon ik repetities bij, heb ik gesprekken met de acteurs, met de regisseur, met de vormgever en naar aanleiding daarvan komen er ideeën. Dat je denkt: goh, die voorstelling gaat die kant op; omdat het zo´n bijzondere vorm is, ga ik een project doen en dan wil ik specifiek op de vorm ingaan. Of het is een heel bizar stuk en ik wil meer op de tekst ingaan. Op die manier kies je onderdelen uit en bepaal je de inhoud van je project. En omdat ik het heel leuk vind om ze in de praktijk dingen te laten doen, kijk je ook naar wat voor een spelvormen

[521] interview educatiemedewerker theatergezelschap 27-4-2006
[522] interview educatiemedewerker theatergezelschap 3-4-2008

> daar in zitten of wat voor een opdrachten daar in kunnen zitten. Maar ik heb ook wel een keer een soort stellingenspel gedaan. En toen werd er helemaal niet gespeeld, maar was het meer: hier zijn een aantal stellingen die gaan jullie straks verdedigen, jullie zijn voor of tegen, dus dat je een soort Lagerhuis idee krijgt. Omdat dat ook weer te maken had met de voorstelling, waarin er heel erg gediscussieerd werd…"[523]

Een nadeel van de koppeling van educatieprogramma's aan individuele voorstellingen is het incidentele karakter van de ontmoeting. Dat past enerzijds goed bij CKV, maar kan voor zowel scholen als theatergezelschappen ook onbevredigend zijn, omdat telkens weer vanaf nul begonnen moet worden. Een aantal gezelschappen is er daarom toe overgegaan om een meer intensieve samenwerking met een beperkt aantal scholen aan te gaan. Daarbij kan beter ingespeeld worden op de behoeften van de individuele school en kan aandacht gegeven worden aan doorlopende leerlijnen op het gebied van cultuureducatie in het algemeen, en theatereducatie in het bijzonder.

> "Ik was eigenlijk heel blij met de mogelijkheid om specifiek met één school te gaan samenwerken, zodat je direct contact kan maken. Dan weet je dat het een klein bereik heeft, maar dat dat bereik wel iets is, zoals je het wilt hebben in de vorm van contact. En dat je zelf kan gaan kijken hoe je dat invult en dat het met de slordigheid van de praktijk te maken heeft in plaats van met de steriele theorie."[524]

> "Dus dat is het leuke als je langere projecten doet met scholen, dat je ook weet waar een school blij van wordt. En het is voor ons ook heel leuk om het te geven. Het is dus niet zo dat je denkt van: o, die school daar moet dit op en dat was dat. Het is voor ons heel leuk om eens extra de diepte in te gaan, om een keer meer aan het maken te zijn. Dan kijk je wat bij welke school past."[525]

> "Ik ga veel liever met een aantal scholen een intensievere band aan waardoor je een vervolg kunt geven aan één workshop. Ik noem de workshop wel eens de guerrilla, dat is heel compact. In twee uur probeer je de vonk van theaterbeleving over te doen slaan. Terwijl als je wat langer de kans hebt om de leerlingen aan de hand mee te nemen naar dat waar ze aan toe zijn, dus in de vierde klas neem je ze mee naar een juniorvoorstelling, in de vijfde naar *Het Temmen van de Feeks* en in de zesde naar een nog lastigere voorstelling,

[523] interview educatiemedewerker theatergezelschap 8-2-2007
[524] interview medewerker theatergezelschap 16-1-2007
[525] interview educatiemedewerker theatergezelschap 9-2-2007

> dan kunnen ze ook echt meer aan. Dat heeft mijn voorkeur. Dat het niet van die incidentjes zijn, maar dat je een langdurige relatie aan kunt gaan."[526]

In het kader van deze samenwerkingen worden door een van de gezelschappen ook zogenaamde juniorproducties geproduceerd, jongerenversies van een voorstelling die het gezelschap dat jaar op het repertoire heeft. Ook andere gezelschappen maken dit soort jongerenproducties, maar dan met jongeren die zich daarvoor individueel hebben aangemeld. In beide gevallen gaat het erom een intensievere band met een beperkt aantal jongeren op te bouwen. Dat kan dus zowel vanuit een samenwerkingsverband met een aantal adoptiescholen uit de eigen stad als met individuele jongeren buiten het onderwijs om.

> "We hadden een educatief programma en de school zei: zo'n schoolproductie dat lijkt ons geweldig om te gaan doen. Toen zijn we hier gaan denken en toen kwamen we er eigenlijk op uit dat zo'n juniorproductie daar wel een hele goede invulling voor zou zijn. Dat idee begon eigenlijk bij dat we zo veel mogelijk leerlingen een kans wilden geven om op het toneel van de schouwburg te staan. En toen bleek dat acteurs ook geïnteresseerd waren om daar in mee te denken. (...) Het goeie ervan is dat je behalve dat je jongeren laat ervaren wat het is om theater te maken, het een enorm sneeuwbaleffect heeft. Anderen raken ook geïnteresseerd, hun klasgenoten komen kijken, hun ouders, hun buren, hun docenten, dus ze nemen een eigen groep mee die soms nog nooit eerder de stap over de drempel van het theater gezet heeft. Zo is het gestart, maar het heeft zich gaandeweg steeds verder ontwikkeld."[527]

> "We halen zestig jongeren binnen en voor ons is het heel belangrijk dat zij het gebouw leren kennen. Dat ze iets weten wat toneel is en dat ze die angst verliezen, van wat is het en zo, en dat we gewoon lekker bezig zijn in een week. Waardoor het gebouw van hen wordt. Het is een feest om hier in het gebouw rond te lopen dat is overgenomen door een groep kids. Dat is het leukste wat er is. Je wordt er ook knettergek van, want je kan nergens meer zitten, je kan nergens meer staan, maar het is heel erg leuk."[528]

> "We hebben een project voor individuele jongeren. We doen oproepen in de stad, mensen kunnen hier auditie doen. We laten ze kennismaken met het gezelschap en dan selecteren we een aantal jongeren, meestal een stuk of twintig. En die krijgen hier dan vier avonden een workshop aangeboden, gratis en voor niks. En dat is altijd rond een voorstelling die op dat moment gaande is. (...) In die vier avonden worden zij voorbereid op een masterclass

[526] interview educatiemedewerker theatergezelschap 27-4-2006
[527] interview educatiemedewerker theatergezelschap 27-4-2006
[528] interview medewerker theatergezelschap 2-2-2007

> die de regisseur zelf geeft, in het decor van die voorstelling. En zij gaat dan een dag lang met die voorbereide jongeren - zij kennen dan allemaal teksten uit hun hoofd, ze hebben kostuums aan - een presentatie in elkaar zetten. Het is nu drie jaar geleden dat we daar mee begonnen zijn. Dat wordt dan gepresenteerd voor een publiek van belangstellenden. Dan zit er opeens driehonderd man publiek in de zaal.
> (...) Acteurs spelen mee in zo'n presentatie. Die ontmoeten ook die jongeren op een hele andere manier. Die komen ineens heel dichtbij. En dat heeft als effect dat ook jongeren zich binden aan het theater. Dat zijn dan zo'n beetje de vip-jongeren, die we steeds bedienen met: kom, ga met ons mee naar de voorstelling. Soms kunnen ze hier eten van tevoren en krijgen ze een workshop van een acteur voorafgaand aan de voorstelling. Dat is een club die nu al 75 jongeren groot is, dat wordt alleen maar groter, ontzettend leuk."[529]

Voor dit soort grootschalige projecten moet vaak een aanvullende subsidie worden verkregen, maar meestal vormen de financiën niet echt een struikelblok voor de educatieve programma's. Uit de interviews blijkt dat met een beperkt budget veel mogelijk is. De activiteiten verdienen zichzelf voor een deel terug, omdat scholen in veel gevallen voor de educatieve activiteiten betalen en de programma's weliswaar geld kosten maar ook bezoekers genereren.

> "Uiteindelijk zit het hem toch nooit in geld. Kijk, the sky is the limit, maar als je nu zou zeggen je krijgt een belachelijk bedrag, iets van twee ton erbij voor educatie, zou ik echt niet weten wat ik ermee zou doen."[530]

> "We hebben een budget, een jaarbudget. Dat is € 9.000,-. Als een buitenstaander dat hoort is het: wat, € 9.000,- en daar doe je dit allemaal van? Ja, daar doen we dit allemaal van. We hebben ook inkomsten. We betalen ook de docenten, we betalen de docenten een heel normaal salaris, die hoeven echt niet als vrijwilliger te werken. We betalen ze ook de reiskosten en een reistijdvergoeding. Voor als ze ver weg moeten, dat is wel van belang. Anders is het ook echt niet aantrekkelijk voor ze. En een voorbereidingsbedrag betalen we ze. En wat overblijft van onze inkomsten en uitgaven - want we sturen rekeningen naar de scholen en rekeningen naar de theaters als we daar iets voor doen - wat overblijft van de inkomsten en uitgaven, als dat een tekort is dan moet ik dat betalen uit die € 9.000."[531]

> "Eigenlijk zijn wij een goeddraaiende afdeling omdat wij ook geld binnenbrengen. En er is bij deze afdeling een directe relatie tussen de inkomsten en de uitgaven, hoe meer workshops wij geven hoe meer wij ook binnenkrijgen.

[529] interview educatiemedewerker theatergezelschap 23-5-2007
[530] interview medewerker theatergezelschap 16-1-2007
[531] interview educatiemedewerker theatergezelschap 25-1-2007

> Dus daar heb ik een afspraak over kunnen maken, wel met een bepaald maximum, omdat anders de andere afdelingen dat ook graag willen. Maar er is zo'n direct verband tussen een freelancer die ik inhuur en het geld dat binnenkomt vanwege die lessen die die freelancer geeft. Dat heeft heel erg met elkaar te maken."[532]

4.5.5 Netwerk

Educatiemedewerkers van theatergezelschappen onderhouden contacten met allerlei instellingen en sleutelfiguren op lokaal, regionaal en landelijk niveau. Die contacten spelen een belangrijke rol bij het bereiken van de uiteindelijke doelgroep, de jongeren. Uit de interviews komt naar voren dat het moeilijk is om leerlingen individueel te bereiken. Sommige gezelschappen hebben of hadden een systeem van ambassadeurs, een clubje jongeren die als vertegenwoordiger van het gezelschap optreedt en zo een directe ingang tot de doelgroep vertegenwoordigt. Maar het blijkt heel lastig zijn om jongeren echt aan het gezelschap te binden. Ze willen zich daar volgens de respondenten niet op vastleggen.

> "Dan ging je samen naar een voorstelling of nodigde je zo'n clubje uit en van tevoren liet je die dan naar de schouwburg komen en daar had je dan een gesprek mee of je nam ze mee naar de artiestenfoyer. En daarna gingen ze dan naar de voorstelling. En daar kwamen dingen uit als: dat gaan we promoten bij ons op school, we willen met een clubje van vijftien nog een keer naar de voorstelling. Maar het is heel moeilijk om ze vast te houden. Om ze enthousiast te maken dat er ook dingen uit henzelf komen. Ik wil niet het hele seizoen achter ze aan hollen. Als je ambassadeur bent en je hebt je daarvoor opgegeven, dan heb ik een aantal keer contact met je, maar ik wil ook dat er op een gegeven moment gezegd wordt: goh, kunnen wij naar die voorstelling, dan gaan wij dat op school promoten. En soms werkt dat wel en soms niet. Er zitten heel veel wisselingen in. Dat maakt het moeilijk."[533]

> "Ik nodig mensen uit per brief: kom bij de ambassade. En daar krijg ik gewoon heel weinig respons op. Ze vinden het veel leuker om spontaan iets te doen of naar een voorstelling te gaan of langs te komen en als ze bij een ambassade moeten, dan denken ze misschien: dan zit je daar aan vast en dan worden er dingen van mij verwacht. Dus dat is iets wat bij jongeren hoort. Dat het allemaal spontaan en last-minute moet. En niet teveel vastigheid. Jongeren reserveren bijvoorbeeld ook niet, of nauwelijks."[534]

---

[532] interview educatiemedewerker theatergezelschap 6-2-2007
[533] interview educatiemedewerker theatergezelschap 9-5-2006
[534] interview educatiemedewerker theatergezelschap 25-1-2007

De weg naar de leerlingen loopt dus bijna altijd en onvermijdelijk via de docenten. De educatiemedewerkers besteden dan ook veel tijd aan het bereiken van docenten en het opbouwen van contacten. De meeste gezelschappen staan bovendien open voor ideeën en vragen van docenten, maar reacties blijven dikwijls uit. Elk gezelschap heeft wel een clubje vaste contacten, maar om ook docenten buiten dat kringetje van vaste afnemers voor hun voorstellingen en educatieve activiteiten te interesseren of een concrete vraag te laten formuleren, blijkt voor velen een proces, dat niet altijd even vloeiend verloopt.

> "Ik heb heel vaak zoiets van: hoe bereik ik die jongeren, en (...) hoe kan ik om die docenten heen? Want daar waar ik docenten bereik en waar docenten enthousiast zijn, is het hartstikke leuk. Maar daar waar ik docenten niet enthousiast krijg omdat ze gewoon geen zin hebben om te reageren, en zo ken ik echt wel een aantal scholen, word ik mateloos gefrustreerd. Want hoe bereik ik die jongeren om die docenten heen? Ik heb er echt wel ettelijke die ik nooit bereik. Waar ook geen affiche wordt opgehangen, waar de informatie nooit bij de scholieren komt."[535]

> "We zoeken naar kanalen om de docenten te bereiken. Dus brieven, flyers, we doen ook steeds meer via de e-mail natuurlijk. Het is een moeilijk traject. Het blijft lastig om docenten heel 'schoon' te benaderen. Ze worden natuurlijk overladen door post van verschillende instellingen. En zeker de CKV-docenten worden niet alleen door theaters benaderd, maar ook door kunst, architectuur, etcetera. Dus hoe blijft jouw aanbod, of hoe komt die envelop bij zo'n docent aan en hoe blijf je dat prikkelend houden? Dat is altijd een zoektocht. Op basis daarvan reageren de docenten. Dat neemt natuurlijk niet weg dat wij al een heel groot team van contactdocenten hebben opgebouwd."[536]

> "Ik vind dat docenten ook gewoon heel makkelijk zelf contact met ons kunnen zoeken. En dat gebeurt niet vaak genoeg, maar dat is niet alleen bij ons, maar dat is met alle theatergezelschappen in het algemeen. Ik heb een educatieoverleg waarin dat altijd weer naar voren komt, dat scholen niet zo bang moeten zijn en ons gewoon bellen. En dat willen we nu ook naar buiten communiceren, omdat vooral ook te doen."[537]

Mede vanwege dit soms moeizame proces wordt door enkele theatergezelschappen ingezet op duurzame samenwerkingsverbanden met één of enkele adoptiescholen. Nog vooruitlopend op de nieuwe basisinfra-

[535] interview educatiemedewerker theatergezelschap 25-1-2007
[536] interview educatiemedewerker theatergezelschap 23-5-2007
[537] interview educatiemedewerker theatergezelschap 11-5-2006

structuur, lijkt bij hen de nadruk zo al meer op de functie van stadstheatergezelschap te komen liggen dan op een landelijk bereik.

> "Ik denk dat het een verschil is dat wij van die hele intensieve samenwerkingen met scholen hebben, met een aantal scholen, nu vijf scholen, waarbij we echt een poot tussen de deur hebben, zo al niet binnen zijn. Ik denk dat dat verder gewoon weinig gebeurt. Daarnaast blijven we die andere scholen nog wel bedienen. We hebben nu wel en soort ontwikkeling naar dat de projecten steeds groter, steeds breder, steeds intensiever worden en dat vind ik heel goed, want dat is de manier van werken die mij gewoon na aan het hart ligt. Maar ook voor de school uit Eersel wil ik gewoon een project kunnen geven. Die zitten niet in Amsterdam en willen dat ook meemaken. Dus dat is wel een soort onderstroom die je altijd door moet laten gaan. Dat vind ik belangrijk."[538]

Voor educatiemedewerkers die vooral inzetten op een landelijk bereik kunnen de theaters een belangrijke schakel zijn om scholen te bereiken. Theaters lijken hun educatieve taken en hun contacten met scholen ook steeds meer serieus te nemen. Volgens een van de respondenten zijn theaters met een eigen educatieve dienst alert op het communiceren van het educatieve aanbod van de gezelschappen naar scholen. Een goed contact met theaters is ook van groot belang om het groepsbezoek van scholen in goede banen te leiden.

> "Er zijn heel veel theaters die een eigen educatieve dienst hebben, maar educatie bij een theater is op zich heel moeilijk: elke dag staat er iemand anders. Dus als je dat echt in de praktijk zou moeten begeleiden, dan zou je van alle theaterproducties die er zijn dingen af moeten weten. Theaters laten dat steeds meer over aan de educatieve diensten van de gezelschappen.(...) Er zijn steeds meer theaters die dat ruim van tevoren aangekondigd willen hebben. Dan krijg je een mailtje: wat doen jullie rondom die voorstelling want dan zet ik het in mijn gidsje."[539]

> "Wij werken heel veel via de theaters: welke scholen komen naar de voorstelling? Wij vragen ook aan de theaters om medewerking om de scholen, de adressen en de contactpersonen te leveren. Zodat we die scholen kunnen benaderen..."[540]

> "In het contract naar de theaters toe, staat altijd dat bij elke voorstelling bij groepsbezoek contact moet worden opgenomen met onze afdeling. Dus wij weten eigenlijk van bijna alle voorstellingen in het land hoeveel groepen er

[538] interview educatiemedewerker theatergezelschap 19-1-2007
[539] interview educatiemedewerker theatergezelschap 9-5-2006
[540] interview educatiemedewerker theatergezelschap 25-1-2007

> zitten en we hebben dan, als er een groep zit van meer dan tien, contact met de contactpersoon, de docent, die met de leerlingen gaat. Dat is intensief hoor, maar het werkt wel. En als dat niet gebeurt dan hebben we er contact over en zorgen we dat het de volgende keer wel zal gebeuren."[541]

Behalve theaters kunnen ook steunfunctie-instellingen een schakel vormen in de communicatie tussen de aanbieders van voorstellingen en educatieve activiteiten enerzijds, en de afnemers, in dit geval de docenten en leerlingen, anderzijds. Zoals al eerder opgemerkt zijn zij voor het theateronderwijs in het kader van CKV echter veel minder van belang dan voor het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Vooral de twee respondenten van jeugdtheatergezelschappen hebben dan ook met deze steunfunctie-instellingen te maken. Zij rapporteren dat de rol van de steunfunctie-instellingen aan het veranderen is. Vroeger waren deze veel dominanter in het veld van theater en educatie aanwezig. Het waren de steunfunctie-instellingen die via de zogenaamde kunstmenu's bepaalden welke jeugdtheatervoorstellingen aan scholen aangeboden werden. In sommige gevallen ging hun bemoeienis zo ver dat zij ook het educatieve materiaal rondom theatervoorstellingen vorm gaven. Inmiddels is hun rol meer die van bemiddelaar. Dat heeft ontegenzeggelijk voordelen, met name daar waar de respondenten een voorkeur uitspreken voor een rechtstreeks contact met scholen, docenten en leerlingen. Aan de andere kant namen de steunfunctie-instellingen ook veel werk uit handen, dat nu door de theatergezelschappen zelf moet worden gedaan.

> "Die instanties, daar hebben wij ook mee te maken. Daar zit wel een verandering in in de afgelopen jaren. Toen ik hier kwam, wilden zij zich nog heel erg nadrukkelijk bemoeien met het educatief materiaal. Ik heb zelfs een keer met iemand afspraken gemaakt, omdat zij vonden dat iemand van hen wel dat educatief materiaal kon maken, terwijl ik zei: dat kan niet, want je weet niet eens wat we doen, je weet niet hoe de voorstelling heet. Dus ik zie niet in hoe je dit kan doen. En dat is steeds minder geworden, hun betrokkenheid is niet minder, maar hun bemoeienis is wel wat minder. Zij zijn het meest enthousiast wanneer wij de scholen zo prettig mogelijk benaderen. Wanneer scholen inderdaad iets in de klas krijgen, dat is het allermooiste. Op die manier proberen ze ons soms wel wat te sturen. Ik heb er zeker geen last van en ik vind het altijd wel leuk om dat soort gesprekken te voeren. Ze hebben niet heel veel invloed daarop."[542]

[541] interview educatiemedewerker theatergezelschap 27-4-2006
[542] interview educatiemedewerker theatergezelschap 11-1-2007

> "Ik werk hier nu vijf jaar en ik begin nu goed contact te hebben met een aantal scholen die ik steeds weer terugzie en leerkrachten waar ik goed contact mee heb. Maar dat is wel een kwestie van opbouwen. Dat is nu erg leuk dat het netwerkje bestaat. Dat deed het al wel, maar de praktijk is heel erg veranderd, de praktijk van educatie. De steunfunctie-instellingen doen eigenlijk steeds minder voor de gezelschappen. En steeds meer voor zichzelf. Ze zijn ook erg selectief in wat ze wel en niet verkopen."[543]

Op lokaal en regionaal niveau wordt er door de educatieafdelingen van theatergezelschappen samengewerkt met collega's van theaters en theatergezelschappen, maar ook met andere kunstinstellingen zoals musea en filmhuizen. In het kader van sommige educatieprojecten wordt er volgens verschillende respondenten ook met kunstenaars uit andere disciplines samengewerkt, waaronder beeldend kunstenaars, musici en fotografen. In enkele grote steden wordt jaarlijks een Theateradviesdag voor het middelbaar onderwijs georganiseerd. De organisatie daarvan is de gezamenlijke verantwoordelijkheid van plaatselijke theaterinstellingen, zowel podia als theatergezelschappen. Het is tegelijkertijd een platform waarbinnen de educatiemedewerkers van die instellingen elkaar ontmoeten en ervaringen uitwisselen. De dag zelf is bovendien een gelegenheid om docenten te ontmoeten, met ze te spreken en te overleggen over de invulling van de educatieve activiteiten in het komende schooljaar. De Theateradviesdag is ontstaan in Rotterdam, werd door Amsterdam overgenomen en wordt inmiddels in vijf steden georganiseerd.[544]

> "In Rotterdam hebben we een hele intensieve samenwerking met elf theaterinstellingen en podia die een educatieve dienst hebben. En daarmee organiseren wij jaarlijks de Theateradviesdag. Dat wordt nu voor de zesde maal georganiseerd. Dat is een dag voor docenten, dus daar komen veel CKV-docenten op af, een man of 100 of 120 die op die dag het theateraanbod in het volgend seizoen aangeboden krijgen. Je ziet bepaalde previews van voorstellingen waaruit ze een keuze kunnen maken. En we maken – wat echt een heel mooi ding is – de Theateradviesgids, waarin het aanbod van al die instellingen in Rotterdam gecategoriseerd is op 12+, 14+, 16+ en ook nog eens een moeilijkheidsgraad. Eén vinkje is goed toegankelijk, twee vinkjes is voor de geoefende kijker. Dus dat is echt iets wat we kunnen aanbieden aan de docenten in Rotterdam en omgeving. Echt een pakket voor een heel jaar waaruit ze kunnen selecteren."[545]

---

[543] interview educatiemedewerker theatergezelschap 3-4-2008

[544] Zie o.a.: www.theateradviesdag.nl
Zie ook § 3.4.1

[545] interview educatiemedewerker theatergezelschap 23-5-2007

> "Het is een dag die georganiseerd is, eigenlijk naar voorbeeld van Rotterdam. Rotterdam heeft al een aantal jaren een dag voor het voortgezet onderwijs, waarin allerlei theaters en gezelschappen zich presenteren en zicht geven op wat ze het volgende seizoen gaan bieden en wat voor educatieve projecten daarbij zitten. En het is ook een dag om het onderwijs te ontmoeten en te spreken en om weer te weten: waar zijn jullie mee bezig en waar zijn wij mee bezig en waar kunnen we elkaar van dienst zijn? We vonden dat zo ontzettend goed dat dat daar gebeurde, plus dat we ons erover verbaasden dat het in Amsterdam op een of andere manier toch niet lukt om een samenwerking, sowieso tussen theaters en instanties, voor elkaar te krijgen. En dat er op dat moment op onderwijs-ondersteuningsgebied ook niks was. Kunstweb was net gecrasht en in de jaren daarvoor had het voortgezet onderwijs ook niet zo gek veel aan Kunstweb, door allerlei oorzaken. Dus dat waren eigenlijk de redenen waarom we dachten: nu is de tijd er om de koppen bij elkaar te steken en te kijken of wij dat ook voor elkaar kunnen krijgen.
> (…) En wat ook nog belangrijk is om te zeggen, is dat we het ook zo belangrijk vinden om dat onderwijs gewoon ook weer eens een beetje te vertroetelen. Ook weer eens ze inspiratie te geven.(…) Soms heb je ook bij projecten dat je van tevoren wil dat ze even het stuk hebben gelezen of de website hebben bezocht of al iets met elkaar voorbereid hebben, negen van de tien keer gebeurt dat überhaupt niet. Omdat die docenten daar helemaal geen tijd voor hebben. En we hadden zoiets van: als we ze een dag te gast laten zijn en ze weer eens allerlei leuke dingen en workshops laten ervaren, mooie fragmenten laten zien, dan hebben zij ook weer zin om het volgend seizoen er tegenaan te gaan. Dus dat zat er ook nog wel een beetje als doelstelling bij."[546]

Tenslotte zijn er nog de landelijke overlegorganen, zowel van educatiemedewerkers van jeugdtheatergezelschappen als van grote publieksgezelschappen.[547] Zij komen enkele malen per jaar bijeen en bespreken daar gemeenschappelijke belangen en strategieën, zoals de gezamenlijke website, de organisatie van de Theateradviesdag, het bereik onder docenten en leerlingen, de contacten met theaters, en de mogelijkheid om gezamenlijk op te trekken met marketingactiviteiten of richting de politiek.

> "We hebben een keer of vier per jaar een overleg. We mailen veel met elkaar, artikelen die er verschijnen, we hebben gesprekken met mensen uit het onderwijs, uit de politiek. We hebben Theaterland natuurlijk ontwikkeld. En daar hebben we veel tijd en geld in gestoken, maar we proberen dat ook steeds te verbeteren, te optimaliseren, ervoor te zorgen dat het blijft

[546] interview educatiemedewerker theatergezelschap 19-1-2007
[547] Het gaat hier om de zogenaamde secties 1 (grote publieksgezelschappen) en 2 (jeugdtheatergezelschappen) van de Vereniging van Nederlandse Theatergezelschappen en –producenten (VNT).

bestaan. En we wisselen dingen uit: wat kom jij tegen in het werkveld, hoe werkt dat bij jou? Er is nu weer een mailronde over wat de scholierenprijs gaat worden. Dan vragen we aan elkaar advies. Er is bijvoorbeeld een landelijke Theateradviesdag. Rotterdam is daar ooit mee begonnen en in Amsterdam begint dat nu ook. Misschien dat dat volgend jaar echt landelijk wordt. 31 Mei landelijke theateradviesdag: alle docenten CKV kunnen in hun plaats naar het theater, naar het aanbod gaan kijken. Dat soort dingen. We gaan samen naar de publiciteitsbeurs, we gaan samen naar congressen. Op het moment dat er ergens een congres is over CKV, dan proberen we daar met een stand te staan en dan altijd gezamenlijk: de educatieve diensten van de grote gezelschappen presenteren zich. Jongens, we zijn er. Als je ons nodig hebt: bel, schrijf, vraag. Het is nog net geen gezamenlijk aanbod, omdat iedereen weer verschilt in wat ze doen. (…) Qua samenstelling is het allemaal anders, maar het doel is hetzelfde. Wij zien elkaar als collega's en niet als concurrenten. Dus het kan ook zijn dat ik zeg: nee, we hebben toevallig niet zo'n leuke voorstelling in die periode, maar het Noord Nederlands Toneel staat in de schouwburg, moet ik u in contact brengen met mijn collega, want die heeft prachtige educatieve programma's, hartstikke leuke voorstellingen. Dat kan ook. En dat doe ik ook."[548]

"Wij doen het met de sectie 1, dus dat zijn de grote gezelschappen in Nederland. We hebben daar eigenlijk drie speerpunten in geformuleerd: dat we onze krachten bundelen richting de politiek. Dat is nogal wezenlijk en belangrijk. Want we hadden gemerkt in de afgelopen jaren dat er eigenlijk nauwelijks bekend is dat er educatie is bij grote gezelschappen. En er is veel wisseling daar, dus je moet steeds opnieuw investeren. Ze weten ook heel slecht welke keuzes ze moeten maken en ze houden zich heel erg op afstand, maar daar wordt wel het beleid bepaald. En we komen gewoon lacunes tegen, knelpunten, bijvoorbeeld dat de CKV-vouchers alleen maar in aan de vierdeklassers worden gegeven en alleen dan ingewisseld kunnen worden en in de vijfde niet meer. Terwijl het vak heel erg gebaat is bij een ontwikkeling en, dat zeker als je in het vwo zit, je het wat langer zou kunnen uitspreiden. Als je zestienjarigen tegenkomt of je komt zeventien- of achttienjarigen tegen dan is dat een immens verschil. Een zestienjarige wil nog wel eens de kont tegen de krib gooien.
(…) Voor het toneel dat de sectie VNT 1 in het algemeen maakt, is het gewoon heel prettig als er ook in de vijfde klas CKV gegeven kan worden. Nou, dat probeer je wel echt op de kaart te zetten. Waar we tegen aanlopen is dat binnen de studie CKV 1 en bij de bijscholing voor kunstcoördinatoren het onderdeel theater bijna niet ingevuld is. We zeggen dat we dat constateren en dan zijn we met hen aan het overleggen of we daar een invulling aan kunnen geven. Het zijn een paar voorbeelden van hoe je toch de politiek moet blijven informeren en ook hoe je daar enige invloed op zou kunnen uitoefenen. Daarvoor hadden we dat eigenlijk nauwelijks, was het heel erg

[548] interview educatiemedewerker theatergezelschap 9-5-2006

incidenteel en nu is het echt een van onze speerpunten. Een ander punt is hoe we onderzoek een betere input zouden kunnen geven. Dat is ook heel erg versnipperd. We werken al ongelofelijk lang aan theatereducatie, maar gedegen onderzoeken daarin zijn er nauwelijks geweest.
(...) Een ander speerpunt is hoe wij ons gezamenlijk manifesteren richting de doelgroep. En dan heb je het over het onderwijs, maar ook over de theaters. We presenteren ons gezamenlijk op een publiciteitsbeurs, bijvoorbeeld. Op de NOT, de Nationale Onderwijs Tentoonstelling, dat is een beurs in de jaarbeurs, daar denken we ook over na. Als je één gezelschapje bent, dan kan je je nauwelijks profileren, maar als je echt toneel an sich bekend wil maken, dan kan je de krachten bundelen en dan kan je wel iets betekenen daarin. Richting het onderwijs heb je dan nu die Theateradviesdag in Rotterdam, die is geweest, daar had ik niet van geweten als ik niet binnen het VNT had gezeten. Het idee was toen ook van: kunnen we dan niet tot een landelijke adviesdag komen uiteindelijk, zodat je daar nog meer mee zou kunnen." [549]

4.6 Medewerkers van theaters

Er zijn negen respondenten van theaters ondervraagd. Zij representeren vier schouwburgen met een brede programmering, drie grootstedelijke theaters waarvan twee met een speciale jongerenprogrammering, en twee theaters die zich in het bijzonder op muziektheater en dans richten. De respondenten waren in alle gevallen (mede)verantwoordelijk voor de contacten met de scholen, maar dat wil niet zeggen dat zij ook allemaal als educatief medewerker te boek stonden. De meeste van hen waren onderdeel van de afdeling marketing en publiciteit. De term *educatie* is voor twee medewerkers van grootstedelijke theaters met veel aandacht voor jongerenprogrammering een benaming die ze eigenlijk liever niet gebruiken, om verschillende redenen.

"We houden eigenlijk niet van het woord educatie, we hebben het jongerenbeleid heel lang niet de stempel educatie gegeven, dat probeerden we te vermijden, maar dat was onvermijdelijk, omdat het te veel vraagtekens opriep. Maar wij vonden het woord educatie te belerend, de stem van jongeren is voor ons belangrijker, we wilden het jongerenparticipatie noemen. Ons beleid is gericht op jongerenparticipatie, maar als je werkt met scholen moet je het toch educatie noemen."[550]

"Educatie is een term die wij nooit zo heel erg gebruikt hebben. Binnen een schouwburg bijvoorbeeld is het merendeel van het publiek volwassen

[549] interview educatiemedewerker theatergezelschap 27-4-2006
[550] interview medewerker theater 25-4-2006

> publiek. En dan heb je dus iemand die gaat over de scholieren en die doet dan educatie. Zo wordt dat dan een beetje verdeeld. Terwijl ons publiek voor zeker veertig procent bestaat uit scholieren. En daarnaast is het vijfentwintig procent studenten. Dat moet wel gaan veranderen. Maar een heel groot deel van ons publiek is dat. En daarom valt educatie bij ons onder publiciteit en marketing. Dus ik doe dat sowieso bij elkaar. We kunnen wel een aparte educatiemedewerker hebben, maar dat is eigenlijk al het werk wat wij doen."[551]

Het is duidelijk dat de verschillen tussen theaters groot zijn. Sommige hebben een duidelijk profiel, andere zetten juist in op een breed bereik onder verschillende groepen. Alle theaters besteden aandacht aan jongeren en bereiken die jongeren veelal via de scholen, maar voor sommigen bestaat het jongerenbeleid uit het verzamelen van voor jongeren geschikte voorstellingen in een aparte brochure, terwijl bij anderen de smaak en input van jongeren zelf een onderdeel zijn van het jongerenbeleid, of juist wordt getracht jongeren met theatervoorstellingen in aanraking te laten komen waar ze zelf niet zo snel voor zouden kiezen.

4.6.1 Doelgroepen en doelstellingen

De vier schouwburgen richten zich op een breed publiek, waar jongeren onderdeel van uitmaken. Volgens een van de respondenten vormen jongeren echter een aparte groep, waarvoor een specifieke expertise vereist is.

> "Jongeren komen best massaal naar het theater - Anouk, Hans Teeuwen dat is geen probleem - maar wat we eigenlijk willen is dat ze naar voorstellingen gaan die net een stapje hoger liggen. Dat dat ook een verrijking kan zijn of een verdieping of een avondje kan geven waarover ze gaan nadenken. Of een avondje plezier met leeftijdsgenoten, dat is ook belangrijk. Dus dat is toch de moeilijkste doelgroep en dat vergt jarenlange ervaring. Door vallen en opstaan leer je. Door veel lezen en praten met jongeren, contacten met scholen en docenten, die kennen de jongeren vaak het beste. Daar gaat toch vaak een aantal jaartjes overheen, wil je het op de juiste manier aanpakken. En dan bedoel ik niet over de jongeren heen maar samen met de jongeren. (...) Dat is best wel moeilijk. Je kunt er wel een marketingman opzetten die heel veel gaat lezen, heel veel gaat uitvinden, maar in de praktijk blijkt vaak:

[551] interview medewerker theater 3-5-2007

ik bereik ze niet. Dat bedoel ik met ervaringen. Daarom werk ik toch vrij zelfstandig."[552]

Volgens verschillende respondenten is de aandacht voor educatieve activiteiten rondom voorstellingen en voor een speciale jongerenprogrammering flink gegroeid sinds de introductie van CKV, zeker sinds dat ook een verplicht vak op het vmbo is geworden. Veel meer dan de ondervraagde educatiemedewerkers van de theatergezelschappen lijken de theatermedewerkers het als een opdracht te voelen om het vmbo in hun programmering en activiteiten te betrekken. Deze groep vergt volgens een van de respondenten echter een speciale benadering, zeker omdat ze in tegenstelling tot havo/vwo leerlingen meestal groepsgewijs komen. Daar komt nog bij dat het aanbod voor vmbo-leerlingen gering is en bovendien nogal eenzijdig.

"Leerlingen van het vmbo reageren vaak primair. Dat kan heel leuk zijn omdat je meteen feedback hebt, maar het kan ook voor heel veel onrust en chaos zorgen. Maar er zijn ook havo/vwo jongeren die voor chaos zorgen. Dus mijn enige opmerking hierbij is eigenlijk dat ze meer primair reageren; dat dat zijn voordelen en zijn nadelen heeft. Maar qua bezoek kan het net zo'n goede avond zijn als wanneer er havo/vwo leerlingen in de zaal zitten. Wat wel belangrijk is, is dat het aansluit bij hun belevingswereld, en dat is moeilijk want er zijn niet zo heel veel goede jongerentheaterproducties. Dus in mijn programmering zitten ook niet zo heel veel jongerentheaterproducties zoals Dox, Zep of het Syndicaat.
(...) Daarnaast is de begeleiding bij vmbo jongeren ook groter. Normaal is er één begeleider op vijftien jongeren en bij hen mag wie er maar mee wil mee als begeleider. Ik ben ook wel voorzichtig met grote groepen. Ik heb liever kleinere groepen maar het is vaak zo dat scholen graag met grote groepen komen omdat dan alles makkelijker geregeld kan worden. Dan moet de voorstelling dus wel heel erg geschikt zijn.
(...) Het is gewoon heel moeilijk om een geschikte voorstelling voor vmbo leerlingen te vinden op het gebied van toneel. Ik zou graag willen dat ze eens naar iets anders gaan dan naar ISH of naar breakdance."[553]

Een belangrijk onderdeel van het jongerenbeleid van enkele theaters is ook de toegenomen aandacht voor diversiteit. Dat geldt met name in de grote steden waar een groot deel van de jongeren immers van allochtone afkomst is. Bij een van die grootstedelijke theaters is diversiteit dan ook een speerpunt van het jongerenbeleid geworden.

[552] interview educatiemedewerker theater 25-4-2006
[553] interview educatiemedewerker theater 25-4-2006

> "We moesten de deuren opengooien, we merkten dat we op een intellectueel en wit spoor zaten en dat moest opengebroken worden, anders zit je op een gegeven momnet voor lege zalen te spelen. We hebben heel actief beleid gevoerd, en dat doen we nog, op jongeren, maar ook op diversiteit. We hebben geïnvesteerd in de werking van verschillende etnische groepen, Marokkaanse groepen, Turkse groepen, groepen als Rast aangetrokken; en we zoeken ook altijd naar diversiteit binnen een gezelschap, dat is hard zoeken op het moment…
> (…) Jongeren zijn per definitie heel divers. Dat is ook de reden dat we bijvoorbeeld ISH interessant vinden. Zwart-wit wil je niet denken, maar toch zijn we er in de werking van de groepen naar op zoek, naar ofwel een gemixte cast of groepen die daar op letten."[554]

Een doelstelling van een actief jongerenbeleid kan ook zijn om een brug te slaan tussen jongeren en volwassenen, zowel aan de kant van het publiek als aan dat van de makers.

> "Wat wij heel belangrijk vinden is de dialoog tussen de oudere generatie - dat noem ik maar even voor het gemak de oudere generatie omdat ze voortkomen uit de traditie van Discordia, de groep van de tomaten die het theatercircuit destijds flink heeft opengegooid, de generatie die daarvoor staat - in contact brengen met een jongere generatie, dat wat jongeren interesseert, waar jongeren voor staan; de dialoog tussen verschillende generaties teweeg brengen, een Dood Paard naast een ISH zetten. Op een gegeven moment begint zoiets wel te leven, beginnen ze elkaar interessant te vinden, al is het alleen maar in het café. Dus dat is iets waar wij voor staan.
> (…) Wij willen die brug slaan tussen jongeren en volwassenen. We hebben heel lang kinderprogrammering gehad en daar zijn we bewust mee gestopt omdat we die brug niet konden slaan. We investeren liever in jongeren, want dat ligt dichter bij onze volwassen programmering en dan kunnen we die jongeren vasthouden. Als ze dan van school af zijn dan is voor hen de drempel verlaagd om hier te komen, want dan kennen ze het."[555]

Volgens een andere respondent, die tevens verantwoordelijk is voor de jeugdprogrammering, is het juist van belang dat de confrontatie met kunst en cultuur op jongere leeftijd begint. De puberteit is daarvoor volgens hem te laat.

> "Als CKV de eerste kennismaking met cultuur is - tenzij een veertien- of vijftienjarige van nature een interesse heeft, dan valt het in een goede bodem - maar als je pas op dat moment je eerste cultuurconfrontatie hebt, dan ben je

[554] interview medewerker theater 25-4-2006
[555] interview medewerker theater 25-4-2006

> te laat. (...) Omdat kinderen op de basisschool toegankelijker zijn, ze staan nog open, ze vinden het spannend, je kunt ze sneller pakken, je raakt ze sneller. De kans om ervoor te zorgen dat ze, als ze wat groter zijn, zelf naar het theater gaan, is groter dan wanneer je aan het puberen bent. Je bent hele andere dingen aan het uitzoeken in de puberteit."[556]

Het voordeel van een theater met een brede programmering waarin ook jeugdvoorstellingen zijn opgenomen, is dat je als theater zelf je eigen doorlopende leerlijn kunt creëren.

> "We zijn bezig met een 'cultuureducatielijn'. Dat houdt in dat je ze vanaf kleuterschool tot op het moment dat ze gaan studeren in het hoger onderwijs of gaan werken, dat je ze aan de hand meeneemt en kennis laat maken met allerlei vormen van cultuur. Dat is nog steeds mijn ideaal, zo wil ik het eigenlijk ook in het theater."[557]

4.6.2 Visie op onderwijs

In de interviews met medewerkers van theaters kwam hun visie op het onderwijs en de rol van CKV daarin minder nadrukkelijk naar voren dan in de interviews met medewerkers van theatergezelschappen. Wel werd veelal aan dezelfde zaken gerefereerd. Zowel de grote diversiteit in de aanpak van CKV als de spilfunctie die de docent heeft, werd in meerdere interviews besproken. Ook voor medewerkers van theaters kunnen de verschillen in de benadering van CKV lastig zijn, al hebben zij meestal met een meer overzichtelijk aantal scholen te maken dan de gezelschappen.

> "We hebben hier zeven grote scholen, en iedere school doet het anders, pakt het vak CKV anders aan. Je hebt scholen die zeggen tegen de leerlingen: hier heb je de brochure, zoek het maar uit, ga zelf het kaartje maar regelen. Op zich natuurlijk prima want het vak CKV staat ervoor dat je zelfstandig initiatief neemt en de reflectie daarover maakt. Maar uit de praktijk zullen jullie weten dat als je 15 of 16 bent je niet zomaar naar een theatervoorstelling gaat. De hormonen gieren door je lijf, je hebt hele andere dingen aan je hoofd dan wanneer je 26 of 27 bent en je begint met werken. Mijn ervaring is dat het niet zo werkt, in die zin dat de drempel voor jongeren toch vaak te hoog is. Om die drempel te verlagen geven we deze jongerenbrochure uit, die is geschreven naar jongeren toe. Vrij talig ook wel, we proberen het wel zo min mogelijk maar toch. Het blijkt uit de praktijk dat als je het zo vrij laat dat jongeren de CKV-vouchers in de tas laten zitten. Je hebt scholen (...), die

[556] interview educatiemedewerker theater 28-4-2006
[557] interview educatiemedewerker theater 25-4-2006

> het als het ware hebben opgenomen in hun schoolprogramma. Die geven in het begin van het schooljaar de brochure aan de CKV-leerlingen. Binnen zoveel tijd moeten zij twee of drie voorstellingen uitkiezen, die worden dan hier gereserveerd en dan gaan ze onder begeleiding hier naar de voorstelling. Met onder begeleiding bedoel ik dat er een docent meekomt die de groep een beetje overziet. Aan de ene kant vind ik het een nadeel dat het theaterbezoek van CKV onder het etiket school valt. Maar aan de andere kant hebben ze toch de stimulans van de docent nodig om naar een bepaalde voorstelling uit de brochure te gaan. Want het blijkt, er zitten jongeren bij voorstellingen, waar ze anders nooit naartoe zouden gaan. Dus ik heb de stimulans van de docent nodig maar ook de begeleiding. Want helaas is het zo dat op het gebied van 'hoe gedraag ik me binnen het theater' dat dat vaak voor jongeren heel moeilijk is. Ze zijn niet gewend om een uur lang geconcentreerd naar iets te luisteren zonder hun mobieltje af te laten gaan en met hun vrienden te chatten. Het vereist nogal wat en daarom ben ik met docenten ook altijd bezig om een bepaalde gedragsetiquette op te zetten. Zodat ze goed voorbereid zijn. En het liefste zou ik nog willen dat ze ook goed voorbereid worden op de voorstellingen. Vandaar dat we ook heel veel educatieve activiteiten aanbieden. Maar helaas loopt dat niet altijd even goed, omdat docenten ook met andere vakken zitten die dan voor gaan."[558]

Andermaal komt de sleutelpositie van de docent ter sprake. Een betrokken en gemotiveerde docent is essentieel voor de werking van CKV, maar volgens een van de respondenten beantwoorden lang niet alle docenten aan dit profiel.

> "Nu zijn er veel CKV-docenten die het vanuit hun vakgebied gaan geven, maar helaas zijn er ook docenten die het opgelegd hebben gekregen vanuit de school en dat verschil is heel duidelijk merkbaar. De betrokkenheid en feeling van een docent is heel belangrijk. Als hij het alleen maar doet om geld te verdienen pakt het veel minder. En daar loop ik natuurlijk ook tegenaan."[559]

4.6.3 Aanbod van voorstellingen en activiteiten

In het aanbod van voorstellingen en activiteiten voor jongeren openbaart zich andermaal een enorme verscheidenheid, die dus niet alleen kenmerkend is voor het onderwijs, maar ook voor de podia. In de paragrafen over de theatergezelschappen is het rijksgesubsidieerde theateraanbod als uitgangspunt genomen. Wanneer hier de programmering van de theaters besproken wordt, hebben we niet alleen met dit aanbod van doen,

[558] interview educatiemedewerker theater 25-4-2006
[559] interview educatiemedewerker theater 25-4-2006

maar ook met vrije producties en met andere genres, zoals cabaret, muziek, dans, opera en musical. Zoals gezegd onderscheiden sommige theaters zich door het aanbod van voorstellingen tot een bepaald terrein te beperken, terwijl andere juist op een brede programmering gericht zijn. Maar ook de activiteiten voor het onderwijs verschillen sterk van elkaar. Sommige theaters organiseren eigen activiteiten voor jongeren, andere bemiddelen actief tussen theatergezelschappen en scholen, maar er zijn ook theaters die uitsluitend als doorgeefluik fungeren en daarin zelf geen initiatieven nemen.

De vier schouwburgen met een brede programmering maken ten behoeve van het onderwijs een selectie uit het aanbod. Een van hen brengt dat aanbod in een aparte brochure onder de aandacht van docenten en leerlingen. De voor die brochure geselecteerde voorstellingen kunnen met korting bezocht worden en veelal is er een educatieve activiteit aan gekoppeld. Wat precies de selectiecriteria zijn, werd echter niet helemaal duidelijk. Het gaat om verschillende genres en om een laagdrempelig aanbod, maar ook om voorstellingen van gerenommeerde gezelschappen die eerder onder de noemer 'hoge kunst' geschaard kunnen worden.

> "In mei ga ik vanuit het seizoensboek - we hebben zo'n vijfhonderd voorstellingen - een selectie maken voor de jongerenbrochure. En de criteria zijn dat het uit verschillende genres moet komen, dus niet alleen cabaret of musical, want dat doen ze toch wel, dat loopt wel bij jongeren. Ik wil ook toneelvoorstellingen en lichte muziek en zelfs een opera. Dus ik zoek uit verschillende genres wat. Ik zoek wel naar een bepaalde laagdrempeligheid. Bijvoorbeeld Dox of Ali B, dat is vrij laagdrempelig. Maar ik zoek daarbij ook Toneelgroep Amsterdam, wel met een voorstelling die geschikt is voor jongeren. Dan maak ik een selectie en stuur ik alle theatergezelschappen een mail met: welke educatieve activiteiten hebben jullie omtrent deze voorstelling? Deze activiteiten komen dan ook in de brochure bij de voorstelling te staan. Ook staat er bij hoe lang de workshop duurt en hoe duur het is.(...) Wat wij ook doen is dat ze de geselecteerde voorstellingen voor vijftig procent van de normale prijs mogen bezoeken. Dat doen we om de drempel van het theater te verlagen. De prijs, de educatieve activiteiten, de manier waarop we het schrijven, de manier waarop we het aanbieden en de korting, alles om de drempel te verlagen."[560]

Een van de andere schouwburgen stelt een aanbod in overleg met de school samen, waardoor leerlingen goedkoop bepaalde voorstellingen kunnen bezoeken.

[560] interview educatiemedewerker theater 25-4-2006

> "Verder hebben we een soort systeem van een uitbureau. In samenspraak met een school kiezen we uit voorstellingen die vooral geschikt zijn voor jongeren en die bieden zij op school weer aan. Daar legt de school dan geld op toe en wij geven ook nog een korting. Dus uiteindelijk kunnen die leerlingen voor heel weinig geld naar die voorstellingen toe, maar dat is wel op vrijwillige basis.(...) In sommige gevallen zeggen docenten dat leerlingen er punten voor krijgen of dat ze er een verslag over moeten schrijven, maar vaak is dat niet zo. Ze kunnen dan ook gewoon gaan, omdat ze er interesse voor hebben en dan voor weinig geld."[561]

Ook worden door enkele theaters overdag speciale schoolvoorstellingen geprogrammeerd. Soms doet een schouwburg die programmering zelf, soms gebeurt het in samenwerking met een kunstencentrum of steunfunctie-instelling, en soms laat het theater die programmering aan anderen over en wordt alleen de zaal ter beschikking gesteld.

> "Sommige scholen profileren zich als cultuurscholen en die willen sowieso dat die leerlingen daar veel in doen. Behalve dat ze naar film gaan of naar het museum, willen ze ook graag dat ze naar het theater gaan. En daar hebben we dus heel veel overleg en contact mee en daar bieden we speciale schoolvoorstellingen aan. Deze spelen zich overdag af, dus dat is besloten, niet voor een gewoon publiek, alleen voor leerlingen. En voor alle soorten: vmbo, havo, atheneum en gymnasium. Maar ook ROC's en andere scholen die hier op middelbaar gebied zijn. Deze scholen kunnen hier naar toe komen en kunnen dan betalen met de CKV-vouchers. Dat is het subsidiesysteem. En op school kunnen ze vaak nog voorbereidende lessen krijgen of workshops of iemand van de theatergroep die daar komt praten. Soms hebben ze dat na afloop. Vroeger deden we dit ook in het theater, maar dat doen we eigenlijk minder, want het is heel moeilijk te realiseren voor de scholen om die leerlingen hier naar toe te krijgen. In het rooster inplannen is gewoon een heel groot probleem. Het moet ook allemaal heel lang van tevoren."[562]

> "Wat we voor het nieuwe seizoen gedaan hebben, we maken een combinatie. Omdat we altijd met geld zitten, is dat de schoolvoorstelling 's middags is, en 's avonds kunnen we het gezelschap plaatsen als vrije voorstelling. Dan kun je het op die manier organiseren, waardoor je dus wel een goede, professionele voorstelling neer kunt zetten, die ook past binnen het project. Dat is wat we met de SKVR[563] doen. De SKVR huurt hier wel zalen, zowel voor het voortgezet onderwijs als voor het basisonderwijs, in het kader van het cultuurtraject en het kunstmenu, en dan haken ze wat het basisonderwijs betreft vaak aan bij een voorstelling die hier staat op zondag, en dan kunnen zij hem goedkoop hebben op maandag. Dan zijn er dus wel veel school-

[561] interview educatiemedewerker theater 22-5-2007
[562] interview educatiemedewerker theater 22-5-2007
[563] SKVR staat voor Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam

> klassen hier, maar de SKVR doet de hele logistiek. Wij zijn meer de locatie."[564]

In een van de grootstedelijke theaters worden jongeren zelf in de programmering betrokken. Een jongerenredactie bepaalt in belangrijke mate de programmering van een jaarlijks festival, maar met de mening van deze jongerenredactie wordt volgens de respondent ook bij de programmering van andere voorstellingen rekening gehouden.

> "Sinds een jaar of zeven hebben we een jongerenbeleid ontwikkeld dat is gebaseerd op participatie. De smaak en de input van jongeren zelf zijn een belangrijk onderdeel van ons jongerenbeleid. Dat wil zeggen dat we samenwerken met een groep jongeren, die voortdurend verandert, tussen de 14 en 25 jaar, die ons informeert over programma´s die ze zien in het veld maar ook hier intern. We laten ons leiden door hun smaak. Het festival is de meest concrete vorm waarbinnen we dat gieten, omdat we dan elke keer toewerken naar een nieuwe editie en we heel duidelijk voorstellingen kunnen selecteren, maar ondertussen zien ze hier voorstellingen en geven ze ons daarover feedback en zien ze ook voorstellingen in het veld en daar luisteren we heel goed naar. De smaak en mening van de jongeren is verwerkt in onze keus."[565]

Het is opvallend dat educatieve activiteiten, veelal in de vorm van workshops, vooral bij voorstellingen van de rijksgesubsidieerde theatergezelschappen worden aangeboden, waaronder dan ook opera en dans begrepen moeten worden. Hoewel de programmering van de meeste theaters veel breder is, kan dus wel gesteld worden dat het educatieve aanbod zich vooral op dat segment concentreert.

> "Bij muziek en cabaret zit nauwelijks educatie. Dat is veel meer bij toneel en dat hebben wij heel weinig. De gezelschappen, die niets hebben, zijn vaak ook gezelschappen, die niet specifiek voor jongeren maken. Bijvoorbeeld het Muz en het Syndicaat, die maken speciaal voor jongeren, en hebben een aanbod daarbij."[566]

Volgens enkele respondenten zijn sommige genres nu eenmaal meer toegankelijk dan andere en concentreert het educatieve aanbod zich logischerwijs op die voorstellingen waarvan de drempel wat hoger is, juist omdat die drempel daardoor aanzienlijk verlaagd kan worden.

---

[564] interview educatiemedewerker theater 28-4-2006
[565] interview medewerker theater 25-4-2006
[566] interview educatiemedewerker theater 28-4-2006

> "Ik denk dat alle genres in principe interessant zijn, alleen het ene genre is wat toegankelijker dan het andere. Musicals zijn veel toegankelijker, ook voor het grote publiek. Opera en ballet zijn wat moeilijker, maar dat betekent niet dat het niet haalbaar is. Je moet er gewoon wat meer voor doen om jongeren hun interesse te wekken om daar naar toe te gaan."[567]

> "Er wordt soms te snel een stickertje geplakt op een voorstelling of een school, want het zou dan te moeilijk of niet haalbaar zijn voor bepaalde groepen scholieren, maar als je ze bijvoorbeeld van te voren laat kennismaken met de regisseur of de spelers, dan kun je toch een stap maken."[568]

> "Ik denk dat hoge kunst net zo toegankelijk kan zijn als lage kunst. En het ligt er heel erg aan hoe je mensen laat kijken. Ik denk wel dat scholieren daar wat handreiking voor nodig hebben. Dus een goede voorbereiding is wel van belang."[569]

De mate waarin educatieve activiteiten bij de voorstellingen aangeboden worden, kan per theater sterk verschillen. Sommige theaters spelen daarin zelf een actieve rol en proberen bij elke voorstelling die dat nodig heeft, een educatief programma aan te bieden.

> "Meestal zijn het groepen vanuit het vak CKV die daarna ook naar de voorstelling gaan. Je kunt niet alleen een workshop volgen. Het liefst zou ik willen dat bij bepaalde toneelvoorstellingen verplicht een workshop gevolgd moet worden. Maar helaas werkt dat hier nog niet helemaal. Ik ga nu wel met bepaalde theatergroepen een project opzetten waarbij een school als het ware geadopteerd wordt. Zodat bij een voorstelling een kijkje achter de schermen genomen kan worden. Zo was dit jaar bij het Nationale Toneel, *Wachten op Godot*, een workshop waarbij een kijkje achter de schermen werd gegeven en een gesprek met de acteurs plaatsvond. En dat is het hè? Dat is het leukste. Dat zou ik bij veel meer willen."[570]

Anderen zijn meer afwachtend en laten het aan de scholen over of er iets met het educatieve aanbod wordt gedaan. Ook zijn volgens een van de respondenten de theatergezelschappen actiever geworden en nemen zij zelf contact op met de scholen om hun educatieve programma af te zetten. De theatermedewerker fungeert dan als intermediair.

> "Als er een lespakket is, dan kunnen scholen dat aanvragen (...) Vaak moet er ook betaald worden voor dat lesmateriaal en dat moeten de scholen dan

[567] interview educatiemedewerker theater 27-6-2007
[568] interview medewerker theater 25-4-2006
[569] interview medewerker theater 3-5-2007
[570] interview educatiemedewerker theater 25-4-2006

> toch ook zelf betalen. Maar dan bieden we dat aan en soms wordt daar gebruik van gemaakt en soms niet. Dat is een beetje aan de scholen en er is ook niet altijd veel materiaal bij voorhanden. Maar wij gaan niet zelf naar de scholen toe om iets te vertellen.
> (...) Kijk, wij kunnen het aandragen maar er ligt natuurlijk ook een stukje verantwoordelijkheid bij de school, met name bij de CKV-docent. De moeilijkheid voor die docenten is het feit dat die leerlingen juist zo verspreid gaan. Zij kunnen dat niet klassikaal begeleiden. Dat zal best lastig zijn om dat goed te doen."[571]

> "Het educatieverhaal heeft zich verlegd. Die theatergroepen bieden zelf heel veel educatie aan. Dus als ik iets programmeer en de scholen tekenen in, dan nemen die groepen wel weer contact op met de scholen om te kijken of ze daar meer uitleg kunnen geven. Dus wat dat betreft ben ik meer een soort makelaar geworden en is dus ook mijn functie een beetje verschoven naar die randprogrammering, meer dingen om de gewone programmering heen organiseren."[572]

De educatieve activiteiten die georganiseerd worden, lopen uiteen van inleidingen, rondleidingen en gesprekken met makers tot achtergrondinformatie in lesmappen en op websites. Net als voor de educatiemedewerkers van de theatergezelschappen heeft voor de theatermedewerkers een actieve en ervaringsgerichte voorbereiding, zoals in een workshop, de voorkeur. Ook in een van de theaters die zich op muziektheater en dans richten, worden workshops in combinatie met een rondleiding door het theater succesvol aan het voorstellingsbezoek gekoppeld.

> "We laten ze in de workshops ervaren wat het ambacht is. En door met tekst uit de opera te werken, of fragmenten uit de dansvoorstelling. Door ze het zelf te laten doen. Door een brug te maken tussen de vormgeving en de inhoud en de muziek en de benadering die de regisseur of choreograaf gekozen heeft. En dat verwerken we met onze dans- of operadocenten in een workshop van twee uur. Als de leerlingen kennis hebben gemaakt met het verhaal en zelf een scène gespeeld hebben, zich hebben verkleed en nagedacht over hun eigen regie; of ze hebben zelf gedanst en ze weten iets meer over de achtergrond van de choreograaf en ze kennen de muziek; dan lopen ze daarna door het theater. Ze zien hoe het bedrijf productioneel werkt, wat er achter de schermen gebeurt, dan krijg je een soort verbondenheid met de voorstelling. En dan snappen ze ook meer van waaruit dingen gemaakt worden, wordt hun beleving groter en zitten ze vaak toch wel te genieten in het theater. Omdat ze dingen herkennen die ze gedaan hebben of omdat ze snappen waar zo'n idee vandaan komt. En dan snappen ze dat het meer

[571] interview medewerker theater 29-5-2006
[572] interview educatiemedewerker theater 22-5-2007

> raakvlakken heeft met hun eigen belevingswereld dan ze denken. Ga maar na: de meeste voorstellingen gaan over liefde en over relaties, over macht en over jaloezie, of over rijkdom. Dus dat zijn allemaal grote, universele thema's die toch ook weer bij henzelf terugkomen."[573]

Een workshop kan er dus voor zorgen dat de leerling 's avonds beter voorbereid is op het voorstellingsbezoek en zo de voorstelling beter kan begrijpen en meer kan waarderen. Ook het beperken van de groepsgrootte kan van belang zijn om een mooie theaterervaring te bewerkstelligen, maar ook om overlast voor de rest van het publiek te voorkomen.

> "We kunnen geen 70 leerlingen plaatsen in één voorstelling, dat is veel te veel. We werken met kleine groepen. Maximaal van één school dertig leerlingen, met twee begeleiders. Dat zijn twee groepen van vijftien leerlingen per begeleider. Dus als ze vanuit Deventer komen en ze gaan met de bus, dan gaan andere groepen naar andere voorstellingen. Overdag zijn ze hier of ze gaan naar een museum elders in de stad. Dat is voor scholen vaak een heel georganiseer."[574]

Net als bij de theatergezelschappen zijn enkele theaters met een actief educatiebeleid er toe overgegaan om ervaringsgerichte activiteiten aan te bieden die los staan van een voorstellingsbezoek.

> "Dit jaar heb ik ook voor het eerst een project 'theater maken' georganiseerd. Jongeren leren hierbij op een dag wat er allemaal bij komt kijken om een voorstelling te maken. Dus een techniekworkshop, drama, tekst en beweging, zang en dan uiteindelijk een hele kleine eindpresentatie. Daar ben ik voor het eerst mee bezig, moet ik zelf in elkaar zetten."[575]

> "We hebben een project ontwikkeld, dat heet Theatergeheimen. Hier kunnen scholen zich ook voor inschrijven. Dat is voor verschillende typen leerlingen, dus dat kan aangepast worden. Dat is een halve dag, het duurt ongeveer tweeënhalve uur. Het is een kijkje achter de schermen, maar dan moet je uitgaan van de vraag hoe zo'n avondje theater tot stand komt. Als je 's avonds in de stoel in de zaal zit en het doek gaat open, wat is daar allemaal aan voorafgegaan, wie komen daar allemaal bij kijken? Eerst de programmeur, dan de publiciteit om ook wat je hebt geprogrammeerd naar buiten te brengen, het maken van de brochure en noem maar op. Wie werken er allemaal hier in dit bedrijf en wat doen die allemaal? Uiteindelijk krijgen de leerlingen een rondleiding en dan worden ze verdeeld in groepen en krijgen ze workshops, meestal op het gebied van theatertechniek, maar ook schmink

[573] interview educatiemedewerker theater 14-5-2007
[574] interview educatiemedewerker theater 14-5-2007
[575] interview educatiemedewerker theater 25-4-2006

> en drama. Dan gaan ze een stuk zien op het podium en mogen ze zelf al daarbij licht, geluid etc. doen. Het is niet echt een af stuk. Het is in samenwerking met de plaatselijke theatermaker en die kan goed overweg met die leerlingen; dingen uitleggen over rollenspel, dramaturgie, verhaallijn en de belichting. Dus de bedoeling is ook dat ze meteen wat zelf gaan doen en dat vinden ze heel erg leuk."[576]

4.6.4 Netwerk

Theatermedewerkers opereren doorgaans meer in plaatselijke en regionale netwerken dan educatiemedewerkers van theatergezelschappen. Er is geen landelijk overleg, dus naast het contact met de bezoekende theatergezelschappen die de voorstellingen en eventueel de educatieve omlijsting ervan verzorgen, zijn er vooral verbindingen met lokale instellingen. Voor theaters in kleinere plaatsen betekent dat contacten met vertegenwoordigers van scholen, van de steunfunctie-instelling, van andere lokale en regionale culturele instellingen, en van de gemeentelijke overheid. Voor theaters in grotere steden is er doorgaans ook een netwerk van theaterinstellingen, waar connecties mee zijn. Dat kunnen zowel theatergezelschappen als andere podia zijn. In enkele steden resulteren die connecties zoals gezegd in de organisatie van een jaarlijkse Theateradviesdag voor het voortgezet onderwijs. In andere gevallen organiseert de plaatselijke schouwburg meestal een informatiedag voor docenten om ze kennis te laten maken met de programmering van het volgende seizoen.

> "Ik ken alle cultuurcoördinatoren. Ik mail en bel ze en stuur dingen naar ze op. Ik heb één keer per jaar een bijeenkomst waarin ik vertel wat het nieuwe schoolprogramma is. Vaak is er nog een gastspreker of iemand die iets meer vertelt over een van die voorstellingen. Die bijeenkomst met al die docenten is hier in de schouwburg. Dan leg ik wat uit en dan vertel ik wat over wat ik heb geprogrammeerd en zij kunnen vragen stellen. Ze ontmoeten elkaar. Soms gaan we ook nog naar een voorstelling. Iedereen vindt het altijd heel leuk, ze komen eigenlijk altijd."[577]

Ook voor de theatermedewerkers geldt dat de meest geëigende weg om jongeren te bereiken bijna altijd via de scholen loopt. Toch lijkt het enkele theaters beter te lukken om individuele jongeren aan zich te binden dan de meeste theatergezelschappen. Al eerder werd melding gemaakt van een van de grootstedelijke theaters die een beleid heeft

[576] interview educatiemedewerker theater 22-5-2007
[577] interview educatiemedewerker theater 22-5-2007

ontwikkeld gebaseerd op participatie. Ook door een van de respondenten van schouwburgen werd aangegeven dat een systeem van ambassadeurs goed werkt, al blijft het ook voor haar moeilijk om ambassadeurs in het voortgezet onderwijs te werven.

> "Ambassadeurs uit het voortgezet onderwijs zijn toch iets moeilijker te krijgen.(…) Nu heb ik een groep die echt heel goed werkt. Je kunt beter een kleine groep hebben die goed werkt dan een hele grote groep waar niets uitkomt. De helft bestaat uit studenten, de andere helft uit leerlingen van het voortgezet onderwijs. Nog niet van alle scholen maar daar wil ik wel naar toe. Zij hebben voor mij een feedbackfunctie. Je hoeft maar zes jaar ouder te zijn en je weet niet meer wat er onder achttienjarigen leeft. Dus wat ik met hen heb is: wat vond je van die voorstelling, zullen we hem opnieuw programmeren? En laatst was er bijvoorbeeld een jongerendag in Rotterdam, Tweetakt festival, festival Cement. Ze kijken dan met mij voorstellingen en met hun recensie kijken we of we de voorstellingen opnemen in de jongerenbrochure. En dat doen we dit jaar voor het eerst iets bewuster. Maar het is heel moeilijk als jongere om te weten wat er speelt in het Nederlandse theaterveld. Ik kan wel zeggen: geef mij eens tips, maar dat is best wel moeilijk. Dus ik bepaal wel waar ze heen gaan. En als zo'n recensie heel slecht uitvalt, dan komt hij er ook niet in. Dus het is voor mij echt een feedbackfunctie. Zo evalueer ik ook met hen de jongerenbrochure. Daarnaast promoten ze bepaalde voorstellingen op school door bijvoorbeeld affiches op te hangen en flyers weg te leggen. En ze assisteren bij jongerenactiviteiten hier in het theater, dat werkt heel goed. We hebben dit jaar ook voor het eerste een nieuwsbrief voor jongeren, niet specifiek voor CKV maar echt voor jongeren, en daarbij helpen ze ook. Ze geven tips en gaan naar voorstellingen die op de site komen te staan. Ik vind dit contact heel leuk, anders heb je het idee dat je alleen maar hier op kantoor zit. Maar het zijn dus echt jongeren van 15 tot 24 die me nu helpen."[578]

In veel steden participeren de educatiemedewerkers van de schouwburg in een lokaal overleg van cultuurcoördinatoren en CKV-docenten. De schouwburg is in kleinere steden het logische centrum voor theateractiviteiten waar de plaatselijke scholen op aangewezen zijn. Er zijn echter grote verschillen in de mate waarin theaters rekening houden met individuele wensen van scholen en docenten. Als ze een aparte educatiemedewerker in dienst hebben, is maatwerk mogelijk.

> "Met veel vallen en opstaan zijn we wel tot een goed netwerk gekomen. Wij hebben één keer in de zoveel tijd CKV-overleg met alle scholen voortgezet onderwijs en culturele instellingen in de stad. We proberen maatwerk te leveren. (…) Veel met docenten gesproken, bij scholen langsgegaan, bij CKV-

[578] interview educatiemedewerker theater 25-4-2006

> overleggen gezeten. En heel veel maatwerk, dat houdt in: een school wil iets, ik nodig ze uit en we praten. En daar leer ik het meeste van. Ik heb wel heel veel gelezen, maar het bleek uit de praktijk dat na een paar jaar de methodes werden losgelaten. Dat was het voordeel en het nadeel van CKV, het gaf zoveel mogelijkheid tot eigen keus en invulling, waardoor het heel erg moeilijk was voor culturele instellingen om daar je vinger op te leggen. Dat heeft in het begin de meeste tijd en investering gekost. Nu laten ze dat allemaal een beetje los."[579]

Er zijn, zoals gezegd, echter ook schouwburgen die niet over een speciale educatiemedewerker beschikken, maar waar het contact met de scholen de verantwoordelijkheid van een publiciteitsmedewerker is. In dat geval kan er met de wensen van een individuele school of docent niet of nauwelijks rekening worden gehouden.

> "Uiteraard proberen we in de programmering te kijken of we iets kunnen aanbieden wat voor die doelgroep interessant is. Maar actief naar de scholen, dat je daar op bezoek gaat, dat doen we eigenlijk niet. Ik zou ook echt niet weten waar ik die tijd vandaan moest halen."[580]

De regionale of lokale steunfunctie-instelling kan een belangrijke partner zijn in het aanbieden van theateractiviteiten aan scholen. In veel gevallen wordt er door de schouwburgen dan ook nauw met deze instellingen samengewerkt, maar ook hiervoor geldt dat er grote verschillen tussen de verschillende steden en regio's bestaan.

> "Die steunfunctie zit nu bij ons in, dat is het kunstencentrum. En daar heb ik heel veel contact mee, ook met de programmering. We zorgen op die manier dat het een beetje op elkaar is afgestemd. We doen ook allerlei projecten gezamenlijk, want ik word ook ingezet op al die extra dingen. Ik ben nu bezig om een cultuurnacht te organiseren. Dat doen we met alle culturele instellingen en daar valt het kunstencentrum ook onder. Dit is allemaal bedoeld om cultuur meer op de kaart te zetten en hier ook een beetje een bloeiende culturele omgeving te creëren. Dus dat soort samenwerkingsverbanden doe ik dan ook vanuit die randprogrammering. Bijvoorbeeld rondom de Kinderboekenweek waar we meer aandacht aan willen geven dan alleen binnen het thema van de Kinderboekenweek programmeren, maar ook een feest of evenement er omheen organiseren. Dat doen we samen met de bibliotheek en het kunstencentrum. Dus zo zijn er heel veel verschillende grote projecten waar je mee bezig bent. Het is niet puur en alleen in een stoel zitten en

[579] interview educatiemedewerker theater 25-4-2006
[580] interview medewerker theater 29-5-2006

> naar een voorstelling kijken, maar ook andere dingen beleven in het theater die daar op aanvullen."[581]

In de grote steden is het culturele aanbod veel uitgebreider en is het contact met individuele scholen en docenten dientengevolge minder vanzelfsprekend. Deze theaters hebben bovendien met scholen van buiten de stad te maken die een cultureel dagje Amsterdam, Rotterdam of Den Haag in hun jaarprogramma opnemen. Het is voor deze theaters dus belangrijk om zich te onderscheiden, om actief met scholen en docenten contact te zoeken en deze aan zich proberen te binden.

> "Scholen worden overspoeld, dat merken we ook. Scholen krijgen bommen informatie van de theaters, omdat ze het soms moeilijk vinden om te kiezen. Dus je bent erg gebaat bij een goede ervaring in je eigen huis van een school en docent, want dan komt hij terug. Dat merken we ook wel eens. Een school uit Zwolle bijvoorbeeld, die waren er vorig jaar ook en dit jaar kwamen ze weer terug. Als ze naar een museum gaan, dan komen ze 's avonds hier, omdat ze het hier kennen, omdat ze hier al geweest zijn.[582]

Tenslotte is er overleg met bezoekende theatergezelschappen, vooral wanneer die meer te bieden hebben dan alleen de voorstelling. Zoals gezegd laten de theaters de organisatie en uitvoering van de educatieve activiteiten meestentijds aan de theatergezelschappen over. Zij fungeren vooral als intermediair. Waar het de organisatie van het theaterbezoek zelf betreft, hebben de theaters een meer actieve rol, maar hebben ze ook nadrukkelijk met eisen van de bezoekende theatergezelschappen te maken, die vaak contractueel zijn vastgelegd.

> "Veel theatergroepen willen niet te veel jongeren in de zaal. Aan het begin van het seizoen krijg ik in de contracten die naar mij toe komen, als er iets op het gebied van educatie is, ook de opdracht: maar zoveel jongeren. Voor veel voorstellingen hebben wij een blokkade van vijftig jongeren. Waarom? Soms kunnen het financiële afspraken zijn met impresariaten, die willen niet te veel publiek voor de helft van de prijs. Maar binnenkort hebben we Aluin met een klassieker waar al tachtig jongeren op een kleine zaal van 200…, dat is eigenlijk veel te veel. Dus wanneer de blokkade overschreden is van vijftig, bel ik de theatergroepen op met: we hebben al zoveel jongeren en die en die willen nog, wat doen we ermee? Het gaat altijd in samenspraak."[583]

---

[581] interview educatiemedewerker theater 22-5-2007
[582] interview medewerker theater 25-4-2006
[583] interview educatiemedewerker theater 25-4-2006

4.7 Medewerkers van bemiddelende instanties

Onder bemiddelende instanties moeten vooral regionale steunfunctie-instellingen en lokale kunstencentra worden verstaan. Omdat deze, net als de schouwburgen, meestal door gemeentes en provincies gefinancierd worden, kunnen de doelstellingen en activiteiten in belangrijke mate van elkaar verschillen. Bovendien zijn deze in de afgelopen jaren volgens verschillende respondenten nogal veranderd. Aanvankelijk werden de steunfunctie-instellingen gefinancierd om cultuureducatieve activiteiten aan scholen aan te bieden. Tegenwoordig gaat veel meer geld direct naar de scholen, die zelf bepalen wat zij met dat geld doen. Ze kunnen ervoor kiezen om hun geld bij de steunfunctie-instellingen te besteden, maar mogen ook elders hun cultuureducatieve boodschappen doen. De steunfunctie-instellingen moeten dus meer naar de vragen van de scholen luisteren en maatwerk leveren.

> "We zitten nu op een omslagpunt. En dat is eigenlijk gekomen, omdat er vanuit het Rijk nu steeds meer geld naar de scholen gaat en scholen mogen inkopen. Ze krijgen dat mandaat ook. Dat betekent dat je veel meer vraaggericht moet gaan werken. We zitten nu een beetje op een omslag, dat we komend jaar een soort onderzoek gaan doen naar de behoeften van de scholen en kijken hoe we daar beter op aan kunnen sluiten. Dus in het algemeen gaan wij steeds meer maatwerk leveren."[584]

> "De school moet het initiatief gaan nemen. Dat wordt voor volgend jaar het grote dilemma: die school wil een voorstelling en dan moeten ze dus zelf een voorstelling gaan boeken en een theaterzaal gaan boeken, en dat wordt onbetaalbaar. Dus als wij niet meer gesubsidieerd worden en dat kan heel goed zijn, dan gaat er volgend jaar bijna niemand naar een voorstelling."[585]

Volgens een van de respondenten hebben scholen veel moeite om hun vraag goed te formuleren en zelf het cultuureducatieve aanbod in te kopen en te organiseren. Via een omweg komen ze dan toch weer bij de steunfunctie-instelling terecht.

> "Wat ze nu doen, is dat de scholen zelf inkopen. Maar dat kan ook bij het Nationaal Ballet zijn, of het kan bij het Teyler's Museum zijn, of bij ons. Want ze vragen nog heel vaak workshopdagen aan ons. Of ze huren zelf groepen in van het geld. Zij móeten iets gezamenlijks organiseren, maar dat komt heel moeilijk van de grond. Want het moet hún initiatief zijn, in plaats van dat wij zeggen: jongens, zullen we het zo doen? (…) Uiteindelijk zeg je toch – omdat

[584] interview medewerker bemiddelende instantie 17-5-2006
[585] interview medewerker bemiddelende instantie 10-5-2006

> ze er geen tijd voor hebben, of omdat ze geen ideeën hebben, of omdat die ideeën totaal uit elkaar lopen: weet je wat we doen, we gaan gewoon hier een rondje cultuur doen. Dat organiseren wij voor jullie, dat jullie kunnen kennismaken met alle culturele instellingen in de omgeving. En dan roepen ze: ja, doe dat maar! Dus ze komen er heel moeilijk uit, dat blijkt."[586]

Zoals al eerder aangegeven bemiddelen de steunfunctie-instellingen vooral voor basisscholen en voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Omdat leerlingen bij CKV geacht worden zelfstandig en individueel een keuze uit het culturele aanbod te maken, hebben de steunfunctie-instellingen in het algemeen weinig bemoeienis met de bovenbouw van havo en vwo. Dat geldt niet voor CKV in het vmbo, daar hebben ze vaak wel een actieve rol.

> "Op dit moment doen we niet zo veel met CKV. We hebben dat in het verleden wel geprobeerd, maar CKV1 met name is iets wat leerlingen in het algemeen in kleine groepjes of individueel doen en wij organiseren meestal toch dingen voor hele klassen. Dus in die zin doen we niet zo heel veel aan CKV1. Wel weer voor CKV vmbo."[587]

Het 'rondje cultuur' is een voorbeeld van een aanbod, dat wel voor CKV op havo en vwo is ontwikkeld, met als doel om leerlingen kennis te laten maken met het culturele aanbod in de omgeving, zodat ze daar later hun eigen keuzes in kunnen maken. Variaties op dit 'rondje cultuur ' kunnen op verschillende plekken in het land worden teruggevonden.

> "Het is eigenlijk begonnen met het consulentenwerk dat alleen gericht was op het basisonderwijs. En toen CKV1 een hot item werd en al die docenten aan het zwemmen waren en vragen hadden als 'hoe moeten we dit gaan doen en hoe weten we nu wat een leuke voorstelling is en waar kunnen die jongeren naar toe?', toen zijn de consulenten zich ook meer daarop gaan richten en toen werd het opeens in Nederland een soort van hype om een rondje cultuur te doen. Dat vind je bijna overal in Nederland terug. En de jongerentheaterdag bestaat in de hele provincie en dat is ook zo gegroeid."[588]

> "Het cultuurparcours, dat is de vierde klas, van havo en vwo, die aan het begin staan van hun CKV. En dat is bedacht om hen eigenlijk te laten ken-

[586] interview medewerker bemiddelende instantie 17-5-2006
[587] interview medewerker bemiddelende instantie 15-5-2007
[588] interview medewerker bemiddelende instantie 9-5-2007

> nismaken met hun culturele omgeving en zoveel mogelijk disciplines. En het cultuurparcours, daar zitten weer coördinatoren aan vast."[589]

Behalve in de organisatie van deze rondjes cultuur profileren verschillende steunfunctie-instellingen zich door het aanbieden van theatervoorstellingen op school of in het theater, en door actieve theatereducatie in de vorm van workshops te organiseren. Hoewel, zoals gezegd, de vraag van de school centraal staat, kan de selectie die door de medewerkers van een steunfunctie-instelling wordt gemaakt, mede bepalend zijn voor de vraag met welke theatervoorstellingen en theateractiviteiten de leerlingen uiteindelijk in aanraking komen. De ervaring en de eigen smaak van de medewerker lijken vooral bepalend te zijn voor die keuze.

> "Op etalagedagen worden ook wel eens leerlingen uitgenodigd en dan zitten wij als beoordelaars achteraan op de tribune en dan kun je heel goed merken hoe die kinderen daarop reageren. Soms denk ik dat het saai is en er niets gebeurt, terwijl de kinderen zich helemaal dood lachen. Dan neem je toch mee dat die kinderen daar wel goed op reageren. Dus: wat was er nu goed wat bij hen aansloeg? Is het materiaal gewoon goed? Het is heel subjectief. Als iemand anders deze functie zou uitoefenen, zou die misschien hele andere criteria hanteren."[590]

> "Er moest meer naar de jongeren worden gewerkt en afgestemd op de doelgroep heet het dan. En dan denk ik: natuurlijk wel afstemmen, maar je hoeft niet alléén maar dat te laten zien. Dat vind ik gewoon jammer. Je bent er juist om het een stapje hoger te zetten, moeilijker te maken, uit te dagen. Anders leer je toch niets, als je alleen maar dat krijgt wat je al kent. Je mag ook gewoon genieten hoor, dat mag van mij ook in een voorstelling.
> (...) Hoe ik kijk is: vind ik het zelf mooi? Op dat moment kijk ik ook nog om me heen in de zaal: wat vinden andere mensen ervan? En ik denk: wat doen 150 leerlingen achter me in een schoolopstelling. Want dat is heel anders in een vrije voorstelling, daar is het zo anders dan in een verplichte schoolvoorstelling. Dat kun je niet met elkaar vergelijken. Vrij is gewoon vrij en met school is het gewoon een verplichte voorstelling, dus in principe wil je zieken."[591]

De steunfunctie-instellingen en kunstencentra spelen in sommige gevallen dus een belangrijke rol in het netwerk, waarin door scholen en culturele instellingen in het kader van CKV wordt samengewerkt. Dat is echter vooral afhankelijk van de vraag van de scholen. Docenten en leerlingen kunnen zich immers ook rechtstreeks tot de theaters en theatergezel-

[589] interview medewerker bemiddelende instantie 17-5-2006
[590] interview medewerker bemiddelende instantie 9-5-2007
[591] interview medewerker bemiddelende instantie 10-5-2006

schappen wenden om hun theateractiviteiten en voorstellingsbezoek mee af te stemmen. En in de meeste gevallen gebeurt dat ook, zoals uit de vorige paragrafen is gebleken. De steunfunctie-instellingen en kunstencentra hebben dus te maken met theaters en theatergezelschappen, waarmee ze enerzijds samenwerken om het theatereducatieve aanbod te organiseren, maar die anderzijds in het veld van theater en CKV ook als concurrenten kunnen worden gezien.

4.8 Samenvatting en conclusie

In het kader van een kwalitatief onderzoek over de rol van theater in de vakken CKV en KCV in de bovenbouw van havo en vwo zijn in de jaren 2006 tot en met 2008 66 diepte-interviews afgenomen met de meest betrokken actoren in het veld van theater en CKV. Die actoren kunnen onderverdeeld worden in drie hoofdgroepen: docenten, leerlingen en medewerkers van culturele instellingen. De laatste groep is dan weer op te splitsen in medewerkers van rijksgesubsidieerde theatergezelschappen, medewerkers van theaters, en medewerkers van bemiddelende instanties, in dit geval de zogenaamde steunfunctie-instellingen.

Wat in de eerste plaats opvalt, is dat het veld wordt gekenmerkt door een grote mate van diversiteit en complexiteit. Met name de verschillen tussen scholen, en soms zelfs tussen docenten van dezelfde school, zijn groot. Omdat de overheid weinig dwingende richtlijnen voor CKV en KCV heeft voorgeschreven, hebben scholen en individuele docenten een grote mate van vrijheid om het vak naar eigen inzicht in te richten. Daardoor kan de plaats die de docent in een netwerk inneemt, ook van school tot school, en van persoon tot persoon verschillen. Sommige docenten zijn zelf een knooppunt in een netwerk, waar zij actief contact onderhouden met theatergezelschappen, theaters en soms steunfunctie-instellingen over de organisatie van theateractiviteiten in het kader van CKV of KCV. Andere docenten hebben wel contacten, maar zijn meer afwachtend en fungeren vooral als doorgeefluik van voorstellingen en activiteiten aan hun leerlingen.

Een van de belangrijkste vraagstukken waar alle actoren in het veld van theater en CKV mee te maken hebben, is het keuzeprobleem. Welke culturele activiteiten, in dit geval theatervoorstellingen, zijn voor de doelgroep geschikt en welke educatieve activiteiten zijn nodig of wenselijk als voorbereiding of ter reflectie op het voorstellingsbezoek? Docenten bepalen welke voorstellingen zij gezamenlijk met de leerlingen willen bezoeken,

maken ten behoeve van hun leerlingen eventueel een voorselectie, al dan niet in overleg met de plaatselijke schouwburg, en beoordelen de keuzes die leerlingen zelf maken. Educatiemedewerkers van theatergezelschappen maken op basis van allerlei overwegingen, waaronder gesprekken met de makers en vragen van docenten, een keuze uit de voorstellingen van het gezelschap, die onder de aandacht van het onderwijsveld worden gebracht en waarbij een educatief aanbod wordt ontwikkeld. Medewerkers van theaters maken een selectie uit hun aanbod, dat volgens hen voor de doelgroep geschikt is, bieden die selectie aan scholen aan en overleggen met de gezelschappen over de educatieve omlijsting. Steunfunctie-instellingen ten slotte zoeken, al dan niet op verzoek van scholen, voorstellingen die voor een bepaalde doelgroep geschikt zijn, en op school of in het theater gespeeld kunnen worden. Het is opvallend dat in al deze geledingen vooral ervaring en intuïtie de uiteindelijke keuzes lijken te bepalen. Door geen van de respondenten werden duidelijke maatstaven genoemd die richtinggevend zijn bij het maken van de selectie voor een specifieke doelgroep.

Door respondenten uit alle geledingen werd aangegeven dat de docent in dit netwerk een sleutelpositie heeft. Welke docenten CKV geven, lijkt echter deels van toeval afhankelijk te zijn. Omdat zowel kunstvakdocenten als talendocenten bevoegd zijn, kunnen enkele overgebleven uren makkelijk met CKV worden opgevuld. Dientengevolge is zelden sprake van de gewenste multidisciplinaire samenstelling van het docententeam, waarbij de expertise op theatergebied opvallend vaak afwezig is. Aangezien CKV in bijna alle gevallen naast het eigen hoofdvak wordt gegeven, ontbreekt het nogal eens aan overleg tussen CKV-docenten van dezelfde school. Wanneer er sectievergaderingen gepland zijn, zitten de docenten bij de vergadering van hun eigen hoofdvak en kan er over CKV niet vergaderd worden, of moet er een aparte bijeenkomst worden georganiseerd.

Het gebrek aan tijd werd door veel docenten als het belangrijkste obstakel genoemd om hun vak goed uit te kunnen oefenen, terwijl dit probleem voor leerlingen nauwelijks een rol lijkt te spelen. De geïnterviewde leerlingen waren in het algemeen positief over CKV, maar hekelden ook de lage status van het vak. CKV lijkt weliswaar geaccepteerd te zijn, maar wordt toch van minder belang geacht dan de meer leerstofgerichte vakken, waarvoor een cijfer moet worden verdiend. Waar voor docenten het tijdsgebrek dus de belangrijkste belemmering vormt, lijkt dat voor leerlingen de lage status van het vak te zijn, waardoor ze het minder serieus nemen dan andere studieonderdelen.

Hoe de lessen CKV vorm worden gegeven, verschilt van docent tot docent. Sommige nemen de culturele activiteiten als uitgangspunt en stemmen hun programma daar op af, andere hebben een lesprogramma dat vastere vormen heeft, omdat leerlingen een individuele keuze uit het culturele aanbod maken en het lastig is om het lesprogramma daarop te laten aansluiten. De onderlinge verschillen zijn zo groot, dat de bestaande lesmethodes nauwelijks soelaas bieden. Met name docenten die het culturele aanbod als uitgangspunt voor CKV nemen, kunnen met de lesmethodes niet uit de voeten. De methodes worden door docenten en leerlingen dan ook amper meer gebruikt. Veel docenten laten hun leerlingen nog wel een lesmethode aanschaffen - met Palet als uitgesproken favoriet -, maar in praktijk doen ze er weinig mee. Waar docenten vooral behoefte aan hebben is een uitgebreide verzameling bronnen, voorbeelden in beeld en geluid. Ook daarin voorzien de lesmethodes niet voldoende. Dit gemis doet zich vooral op het gebied van de theatrale podiumkunsten gelden.

De meeste docenten kiezen voor een combinatie van culturele activiteiten die gezamenlijk door de klas worden gedaan en een aantal dat door de leerlingen individueel moet worden gekozen. Waar de nadruk op ligt, kan echter enorm verschillen. Sommige docenten doen één of twee gezamenlijke activiteiten en laten de keuze verder aan de leerlingen over, anderen doen liefst zo veel mogelijk activiteiten gezamenlijk. Voor theatervoorstellingen wordt dikwijls door de plaatselijke schouwburg een voorselectie uit het totale voorstellingenaanbod gemaakt. Soms kan dat aanbod per school verschillen, maar meestal maakt een educatiemedewerker van de schouwburg die selectie voor alle scholen. Leerlingen maken dan weer een keuze uit dat aanbod. Vaak worden die voorstellingen met korting aangeboden of organiseert de schouwburg in samenwerking met de betreffende theatergezelschappen educatieve activiteiten als voorbereiding op het voorstellingsbezoek. In een aantal grote steden met meerdere theaters en theatergezelschappen wordt jaarlijks een Theateradviesdag georganiseerd, waarop de plaatselijke theaters en theatergezelschappen de voorstellingen en het educatieve aanbod presenteren die zij voor leerlingen uit het voortgezet onderwijs geschikt achten.

Enkele docenten, die als theaterkenners kunnen worden beschouwd, laten de leerlingen nauwelijks of helemaal geen eigen keuze. Zij bepalen de voorstellingen die bezocht worden en organiseren in samenwerking met het betrokken theatergezelschap en podium, het programma daar omheen. Hoge cultuur is meestal het uitgangspunt; klassieke toneelstukken, opera en klassiek ballet worden niet geschuwd. Zij staan daarmee lijnrecht tegenover de docenten die vinden dat de culturele smaak van

leerlingen zelf het uitgangspunt moet zijn. Opvallend genoeg zijn de leerlingen van deze theaterkenners zeer positief over het vak. Zij waarderen de betrokkenheid van de docent en de gezamenlijke beleving van het voorstellingsbezoek. Ook de gemeenschappelijke voorbereiding, bijvoorbeeld in de vorm van een workshop, speelt een rol in die waardering. Het zijn dit soort gezamenlijke ervaringen die door leerlingen van scholen waar zelf een keuze uit het aanbod moet worden gemaakt, juist als een gemis wordt ervaren.

Hier openbaart zich tevens een fundamentele tegenstelling in de onderwijsvisie van docenten. Voor docenten die de jongerencultuur als uitgangspunt nemen, is een belangrijke doelstelling van CKV om leerlingen te laten inzien dat kunst en cultuur veel dichter bij hun eigen leefwereld staan dan ze in eerste instantie zouden denken. Daarmee willen ze de weerstand wegnemen en de drempel naar andere cultuuruitingen verlagen. Docenten die de leerlingen vooral met de hoge cultuur willen laten kennismaken, kiezen juist voor een confrontatie met het onbekende, voor dat waar de leerlingen niet zelfstandig mee in aanraking zouden komen, om zo hun culturele horizon te verbreden. Veelal lijkt er ook een verband te bestaan tussen deze visies en de manier waarop het lesprogramma wordt vormgegeven. Docenten die de hoge cultuur centraal stellen en daarbij veelal voor groepsbezoeken kiezen, laten hun lesprogramma meer op de culturele activiteiten aansluiten. Docenten die de jongerencultuur als uitgangspunt nemen, laten leerlingen meestal zelf keuzes maken en hebben een lesprogramma dat minder bepaald wordt door de culturele activiteiten die hun leerlingen ondernemen.

Hoewel cultuurcoördinatoren overspoeld worden met aanbiedingen van culturele instellingen, laten zij zich in hun uiteindelijke keuzes vooral leiden door contacten binnen een netwerk dat in de loop der jaren is opgebouwd. Docenten in kleinere gemeentes richten zich meestal naar het aanbod van de plaatselijke schouwburg, in grotere plaatsen met meer aanbod hebben docenten en leerlingen een grotere keuzevrijheid en kunnen scholen er ook voor kiezen om meer duurzame vormen van samenwerking met plaatselijke theatergezelschappen aan te gaan. Enkele educatiemedewerkers van theatergezelschappen geven zelf aan dit soort doorlopende samenwerkingsverbanden te prefereren boven het vluchtige contact dat kenmerkend is voor een afzonderlijk voorstellingsbezoek. Het valt te verwachten dat binnen de nieuwe basisinfrastructuur, waarin van theatergezelschappen wordt verwacht dat ze zich meer als stadsgezelschap zullen profileren, deze samenwerkingsverbanden een nog grotere rol van betekenis zullen gaan spelen dan nu al het geval is.

Hoe het netwerk is opgebouwd, kan dus van school tot school en van docent tot docent verschillen. De geografische locatie is daarin van grote betekenis. In kleinere plaatsen zal de docent op een beperkt aantal lokale instellingen aangewezen zijn. In enkele gevallen kunnen ook provinciale steunfunctie-instellingen of gemeentelijke kunstencentra een centrale rol in zo'n netwerk vervullen. Hoewel zij vooral in het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs actief zijn, zijn zij soms ook van betekenis voor het CKV-onderwijs. Dat kan door de organisatie en het aanbieden van actieve theatereducatie, bijvoorbeeld in de vorm van workshops, maar ook door te bemiddelen tussen scholen en theatergezelschappen die een op jongeren gericht voorstellingenaanbod hebben. In sommige regio's organiseren steunfunctie-instellingen een 'rondje cultuur' als voorbereiding op CKV, waarbij leerlingen kennismaken met de culturele instellingen in de omgeving.

De enorme diversiteit in aanpak en tegenstelling in opvattingen, die kenmerkend zijn voor CKV, gelden voor KCV in veel mindere mate. KCV wordt altijd door docenten klassieke talen gegeven en beperkt zich tot één deelgebied van de kunsten, namelijk de cultuur van de klassieke oudheid. Voor zover leerlingen in het kader van KCV voorstellingen bezoeken, zal het dan ook vrijwel altijd om klassieke tragedies gaan. Volgens verschillende respondenten van theatergezelschappen zijn docenten KCV in de meeste gevallen goed op de hoogte van het aanbod en wordt een voorstellingsbezoek door een gedegen voorbereiding voorafgegaan. Ondanks dat heeft ook KCV onder de geïnterviewde leerlingen die het vak volgen, een lage status.

De medewerkers van theatergezelschappen, die in het kader van dit onderzoek ondervraagd zijn, kunnen in het algemeen de doelstellingen van hun educatieve activiteiten uitstekend verwoorden. Die zijn erop gericht om een brug te slaan tussen de voorstelling en de leefwereld van de jongeren. De voorstelling is autonoom, maar de educatieve activiteiten kunnen zich aan de doelgroep aanpassen. Niet alle voorstellingen zijn volgens de respondenten echter voor CKV-leerlingen geschikt, althans niet voor àlle CKV-leerlingen. Zij willen graag dat leerlingen er zelf voor kiezen om een voorstelling te bezoeken, maar ook dat er sprake is van een goede voorbereiding, die ze liefst in eigen hand houden. Zij zien hun werk als een belangrijke en noodzakelijke aanvulling op het werk van CKV-docenten, die meestal de kennis en ervaring missen om zelf een ervaringsgerichte voorbereiding te verzorgen.

Die voorbereiding vindt veelal plaats in de vorm van een workshop, waarin teksten en thema's uit de voorstelling aan bod komen, die door de leerlingen zelf worden uitgespeeld. De beleving van het theater vanuit het standpunt van de makers en de herkenning van teksten en situaties tijdens het zien van de voorstelling vormen volgens de respondenten de kracht van zo'n workshop, die ze het liefst in hun eigen ruimte verzorgen om de leerlingen uit de vertrouwde omgeving van de school te halen en ze al een beetje de theatersfeer te laten meemaken.

Voor de medewerkers van culturele instellingen, of dat nu theatergezelschappen, theaters of bemiddelende instanties zijn, vormen de jongeren de eigenlijke doelgroep. Die blijken echter moeilijk te bereiken. Sommige gezelschappen en theaters werken met een groepje ambassadeurs, geïnteresseerde jongeren die als het ware een directe ingang tot deze doelgroep vormen. Het blijkt echter moeilijk om jongeren op die manier voor een langere periode aan een organisatie te binden, al lijken sommige theaters daar beter in te slagen dan de theatergezelschappen. De weg naar de jongeren loopt dan ook vrijwel altijd via de docenten, die zoals gezegd een sleutelrol vervullen. Voor theatergezelschappen met een landelijk bereik vormen de theatermedewerkers op hun beurt weer een belangrijke schakel in het bereiken van die docenten. Zij hebben naast de contacten in hun eigen standplaats meestal wel een bestand van contactdocenten in het land opgebouwd, maar bereiken daarmee natuurlijk nooit alle scholen, terwijl theatermedewerkers doorgaans beter bekend zijn met de scholen in hun directe omgeving.

Waar scholen en theaters in de regel op hun directe omgeving gericht zijn, hebben theatergezelschappen een grotere reikwijdte. De educatiemedewerkers van de theatergezelschappen participeren dan ook niet alleen in de netwerken van de eigen standplaats, maar overleggen ook op landelijk niveau. Daarmee lijken zij meer één front te vormen, als het gaat om de formulering van de doelstellingen en werkwijze van hun theatereducatieve activiteiten, dan medewerkers van theaters, die alleen in lokale netwerken participeren. De mate waarin theaters educatieve activiteiten bij de voorstellingen aanbieden verschilt ook in belangrijke mate. Sommige theatermedewerkers voeren daar zelf een actief beleid in, terwijl anderen scholen en gezelschappen wel met elkaar in contact willen brengen, maar de uitvoering toch vooral aan de gezelschappen overlaten. Theatermedewerkers zijn wel weer verantwoordelijk voor de organisatie van het voorstellingsbezoek zelf, al hebben ze daarbij ook nadrukkelijk met eisen vanuit het bezoekende gezelschap te maken, zeker wanneer het een groepsbezoek betreft. Bijna altijd worden er afspraken gemaakt over

het maximaal aantal scholieren, over de maximale groepsgrootte en over de wijze waarop ze over de zaal verspreid worden.

Twee groepen actoren zijn in dit onderzoek niet betrokken: overheden en schooldirecties. Zij lijken weliswaar niet direct onderdeel van het netwerk uit te maken, maar oefenen er bij nadere beschouwing toch grote invloed op uit. De samenwerkende overheden doen dit vooral door aan de ene kant middels allerlei subsidieregelingen en stimuleringsmaatregelingen cultuureducatieve activiteiten in het kader van CKV mogelijk te maken, aan de andere kant door op het gebied van regelgeving uiterst terughoudend te zijn en de inhoud en het belang van het vak aan schooldirecties en docenten over te laten. De grote vrijheid van scholen en het ontbreken van uniforme richtlijnen zorgen ervoor dat CKV en KCV overal weer anders worden ingevuld. Dat heeft zo zijn voordelen, maar maakt het voor culturele instellingen lastig om op de wensen en vragen van het onderwijs in te spelen, juist omdat die vragen zo verschillend en ongelijksoortig zijn. Het ontbreken van duidelijke richtlijnen kan ook de marginalisering van het vak in de hand werken. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat voor CKV geen eindcijfer gegeven kan worden en de gevolgen daarvan voor de lage status van het vak op veel scholen. CKV kan alleen als onvoldoende, voldoende of goed worden afgesloten, terwijl leerlingen hun inspanningen voor het vak juist in de vorm van een cijfer gewaardeerd zouden willen zien.

De grote vrijheid die scholen hebben bij de invulling van het vak, geeft de schooldirectie een belangrijke stem in de vormgeving ervan. Waar de rol van de docent cruciaal is, kan die van de schooldirectie eveneens van doorslaggevende betekenis zijn. Die bepaalt immers hoe de docent gefaciliteerd wordt. CKV is een vak dat de docent veel tijd kost, die hij er dikwijls niet voor krijgt. Cultuurcoördinatoren bijvoorbeeld krijgen voor hun taken zelden het aantal uren, dat volgens de richtlijnen van de SLO noodzakelijk zou zijn. Daarnaast oefenen schooldirecties invloed uit door de tijden waarop het vak geroosterd is, door het al dan niet beschikbaar stellen van extra financiële middelen, speciale lokalen, hulpmiddelen, en door de mogelijkheden om uren vrij te roosteren voor speciale activiteiten. De urentoedeling lijkt echter het belangrijkste struikelblok voor docenten te zijn. Te weinig uren betekent te weinig tijd om activiteiten in kleine groepen te organiseren, te weinig tijd om leerlingen individueel te begeleiden en adviseren, te weinig tijd om verslagen serieus te beoordelen, te weinig tijd om het eigen netwerk te onderhouden, te weinig tijd om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen in het Nederlandse theater en voorstellingen te zien.

5 Kiezen voor kwaliteit: over cultuur, kunst en canon[592]

5.1 Het keuzeprobleem

In het vorige hoofdstuk is duidelijk geworden dat het keuzeprobleem een vraagstuk is waar vrijwel alle actoren in het veld van theater en CKV mee worstelen. Docenten en leerlingen maken voor CKV en KCV keuzes uit het voorstellingenaanbod en het aanbod van educatieve activiteiten, medewerkers van theatergezelschappen kiezen welke voorstellingen zij onder de aandacht van het onderwijsveld brengen en welk educatief aanbod daaraan verbonden wordt, en medewerkers van theaters en bemiddelende instanties maken op hun beurt weer een eigen selectie. Op allerlei niveaus wordt over deze keuzes overleg gevoerd. Docenten beraadslagen met medewerkers van theaters, gezelschappen en bemiddelende instanties, maar ook tussen deze organisaties onderling is geregeld overleg. Mijn indruk is dat daarbij vooral praktische kwesties worden besproken, terwijl het keuzeprobleem bij uitstek een vraagstuk is met pedagogische, filosofische en ideologische dimensies. Deze dimensies keren terug in twee fundamentele vragen die met het keuzeprobleem verbonden zijn. De eerste is of leerlingen zelf in staat zijn om een beredeneerde keuze uit het voorstellingenaanbod te maken van "voor hen betekenisvolle activiteiten". De tweede is of de gekozen voorstellingen aan moeten sluiten bij de leefwereld van de leerlingen zelf of dat ze de leerlingen moeten confronteren met cultuuruitingen waar ze normaal gesproken niet mee in aanraking komen. Bij dat laatste moet vooral gedacht worden aan voorstellingen die tot de hoge cultuur gerekend worden, of die zelfs onderdeel uitmaken van de canon, dat wat door Maarten Doorman is omschreven als "het geheel van teksten, beelden, kunstwerken en historische gebeurtenissen dat het referentiekader is van een gedeelde cultuur".[593]

---

[592] Delen van dit hoofdstuk heb ik in twee eerdere papers en lezingen voor de Onderzoeksconferenties Cultuureducatie in 2007 en 2008 gepresenteerd:
- Cock Dieleman, "Kiezen voor kwaliteit? Het keuzeprobleem binnen CKV," *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie* (RASA, Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2007)
- Cock Dieleman, "Cultuureducatie bestaat niet. Over diversiteit en heterogeniteit in de Nederlandse cultuureducatiepraktijk," *Tweede conferentie onderzoek in cultuureducatie* (Academiegebouw Groningen: Cultuurnetwerk, 2008)

[593] Maarten Doorman, *Kiekertak en Klotterbooke. Gedachten over de canon*, Oratiereeks (Amsterdam: Vossiuspers UvA, 2004) 8.

Laten we met de eerste vraag beginnen. Zijn leerlingen in staat zelfstandig een beredeneerde keuze uit het voorstellingenaanbod te maken? De vraag stellen is hem mijns inziens beantwoorden. Om een keuze te maken, moet je weten waaruit je kunt kiezen, en daar wringt nu net de schoen. De theaterervaring van de meeste leerlingen beperkt zich tot wat ze op televisie en in de bioscoop hebben gezien, tot voorstellingen uit het jeugdtheater die ze op de basisschool of in de basisvorming hebben bijgewoond, en tot een incidentele musical of cabaretvoorstelling. Marvin Carlson betoogt in zijn boek *The haunted stage*[594] dat de theaterervaring – veel meer dan andere vormen van kunst - bepaald wordt door de herinnering aan voorgaande voorstellingen. Volgens Carlson is de werking van die herinnering zelfs een van de karakteristieke kenmerken van het theater als kunstvorm. Hij gebruikt hiervoor de termen "ghosting", "haunting" en "recycling". Hiermee bedoelt hij dat de toeschouwers in het theater niet alleen een bepaalde theatervorm herkennen en aan de hand daarvan hun receptiestrategie bepalen, maar ook dat ze in de voorstelling iets herkennen wat ze al eerder hebben gezien, maar nu in een andere context. Dit geldt bijvoorbeeld voor dramateksten waarvan men eerdere ensceneringen heeft gezien. Het geldt evenzeer voor de acteerprestaties van een acteur, die herinneringen kunnen oproepen aan hoe zijn personage eerder door andere acteurs werd vertolkt èn aan eerdere rollen die de betreffende acteur zelf gespeeld heeft. Carlson geeft ons een overtuigend inzicht hoe elke theaterervaring doordrenkt is van herinneringen aan eerdere voorstellingen. Dit geldt volgens hem nog sterker voor het postmoderne theater, waar het citaat een centrale plaats inneemt.

Volgens Carlson bestaat de meerderheid van het theaterpubliek uit mensen die met enige regelmaat naar het theater gaan. In Nederland bezoekt slechts twee à drie procent van de bevolking één keer per kwartaal of vaker beroepstoneel[595], maar deze regelmatige bezoekers kunnen per voorstelling wel een substantieel deel van het publiek uitmaken. Zij brengen naar iedere voorstelling hun kijkervaring mee en vormen daarmee het referentiekader waaraan het theater wordt getoetst. Leerlingen behoren natuurlijk niet tot deze groep van theaterkenners, maar de meeste docenten evenmin. In de praktijk wordt CKV immers vooral gegeven door docenten beeldende vorming, docenten muziek, docenten Nederlands en docenten vreemde talen, die in ieder geval beroepshalve niet tot de kenners gerekend kunnen worden. Dat het Nederlandse theaterveld sinds de

[594] Marvin A. Carlson, *The haunted stage. The theatre as memory machine*, Theater: text/theory/performance (Ann Arbor: University of Michigan Press, 2001).
[595] Broek, Huysmans en Haan, *Cultuurminnaars en cultuurmijders* 44.

jaren zeventig steeds meer divers en onoverzichtelijk is geworden, maakt het keuzeprobleem nog lastiger. Op dit moment worden honderden theatergezelschappen direct of indirect door de verschillende overheden en fondsen gesubsidieerd, en daarnaast is er een overdaad aan ongesubsidieerde initiatieven. Zij bestoken de cultuurcoördinatoren met hun aanbod van voorstellingen en educatieve activiteiten. Uit de interviews blijkt dat docenten die hun leerlingen de vrije keuze laten, veelal niet anders doen dan het aanbod zonder noemenswaardige filtering doorspelen. Ze kennen de theaterwereld niet goed genoeg om hun leerlingen van serieus advies te kunnen dienen. Die adviesfunctie wordt in veel gevallen door de plaatselijke schouwburg overgenomen, maar waar sommige schouwburgen een eigen educatieve dienst hebben die de scholen van advies dient en als intermediair tussen het onderwijs en de theatergezelschappen fungeert, wordt bij andere het contact met de scholen tot de taken van de marketingafdeling gerekend.

Zonder al te veel voorbehoud durf ik dus te stellen dat het overgrote deel van leerlingen in de CKV-leeftijd niet in staat is tot het maken van zelfstandige keuzes, althans niet tot een beredeneerde keuze uit het totale aanbod van theatervoorstellingen. Hun kennis beperkt zich tot het gebied waar het theateraanbod overlapt met hun eigen culturele horizon. Dat kan bijvoorbeeld omdat ze een cabaretier of een acteur van televisie kennen, omdat ze eerder met familie naar een voorstelling zijn geweest, of omdat ze zelf als amateurspeler of performer actief zijn. Daarbij dient onmiddellijk de tweede vraag zich aan. Is het beter om leerlingen in het kader van CKV voorstellingen te laten zien die aansluiten bij hun eigen culturele gedragspatroon, of moeten ze met iets nieuws geconfronteerd worden? Zoals in hoofdstuk vier al aangegeven openbaart zich hier een fundamentele controverse tussen actoren in het veld van theater en CKV.[596] Docenten die de jongerencultuur als uitgangspunt nemen, willen hun leerlingen vooral laten inzien dat kunst en cultuur veel dichter bij hun eigen leefwereld staan dan ze zelf denken, terwijl de andere groep de leerlingen met de hoge cultuur in aanraking wil brengen. Volgens de eerste groep wordt de leerling bij de confrontatie met iets onbekends bevestigd in zijn vooroordeel dat kunst en cultuur saai en onbegrijpelijk zijn. Bovendien is er een kans op een negatieve traumatische ervaring die de leerling voorgoed van kunst en cultuur zal doen afkeren. Volgens de andere groep heeft het weinig zin de leerlingen in het kader van het onderwijs in aanraking te brengen met cultuuruitingen die ze in feite al

[596] Zie § 4.3.8

kennen en die ze niets nieuws te bieden hebben. De leerling wordt niet uitgedaagd en krijgt geen kans zich te ontwikkelen.

De Duitse pedagoog Thomas Ziehe[597] geeft een aansprekende analyse van de leefwereld van de moderne jongere. Volgens Ziehe wordt het leven van jongeren heden ten dage sterk door de populaire cultuur beïnvloed. Mode, televisie, popmuziek, internet, videogames en mobiele telefonie bepalen voor een belangrijk deel hun leefwereld, die zij opbouwen naast die van de volwassenen. Deze 'zelfwereld' is sterk individueel bepaald en vormt het centrum van waaruit zij de rest van de wereld bezien. Natuurlijk was er in de jaren zestig en zeventig ook al sprake van een jongerencultuur, maar een belangrijk verschil met toen is dat leerlingen hun zelfwereld tegenwoordig overal mee naar toe nemen. Waar de school eerdaags een wereld was met eigen regels, normen en waarden, gericht op kennisverwerving en culturele vorming, is ze die positie in de afgelopen decennia langzaamaan kwijtgeraakt. Leerlingen nemen hun zelfwereld mee de school in en deze parallelwereld heeft de plaats ingenomen van tradities en culturele gedragspatronen, die juist op school werden aangeleerd en waaraan kennis van en ervaring met de hoge cultuur ten grondslag lag. De verwerving van een bepaald soort cultureel kapitaal tijdens de jeugd als grondslag voor het verdere leven is dus niet meer vanzelfsprekend.

Omdat er buiten de eigen zelfwereld geen normatief kader meer lijkt te bestaan, moeten jongeren voortdurend keuzes maken. Het gaat er voor hen niet meer om of het toneelwerk van Shakespeare tot het culturele kapitaal behoort, dat je je op school eigen hoort te maken, maar zij zullen zich veeleer de vraag stellen: wat heeft deze Shakespeare mij eigenlijk te bieden dat het de moeite waard is om een toneelstuk van hem te lezen of een voorstelling te bezoeken? Deze verregaande relativering van de hoge cultuur heeft vooral voor onderwijsgevenden in de talen en de kunstvakken grote consequenties. Zij kunnen niet meer terugvallen op een vanzelfsprekende canon, maar moeten voortdurend het belang van bepaalde auteurs, kunstenaars, boeken en kunstwerken verdedigen. Of meegaan in de relativering en de keuze aan de leerlingen overlaten. In dat

[597] Thomas Ziehe heeft zijn denkbeelden in veel artikelen en lezingen uiteen gezet, o.a. Thomas Ziehe, "Die Eigenwelten der Jugendlichen und die Anerkennungskrise der Schule," *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*, ed. Detlef Horster (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007).
Een interview met Ziehe in het Nederlandse tijdschrift *Didaktief* uit 2007 geeft tevens een goed inzicht in zijn denkbeelden: Sarah Blom, "Laten we op reis gaan naar de piramiden," *Didaktief* januari-feburari 2007: 4-7.

laatste geval zullen docenten dus steeds aansluiting moeten zoeken bij de leefwereld van de jongeren en thema's behandelen die passen bij die leefwereld of daar zelfs onderdeel van uit maken. Alles wat vreemd en onbekend is, wordt daarmee uit het onderwijsprogramma gebannen. Ziehe beschouwt dit als een zorgwekkende ontwikkeling. Waar aan het begin van de twintigste eeuw de reformpedagogiek de ramen van het klaslokaal metaforisch wilde openen om de frisse lucht van de echte wereld het stoffige schoolgebouw binnen te laten, is het volgens Ziehe nu tijd om de ramen maar eens een tijdje gesloten te houden en zo de 'Alltagskultur' juist buiten te sluiten. Ziehe vindt dat de school zich weer van de besloten zelfwerelden van de leerlingen moet gaan onderscheiden en ruimte bieden voor nieuwe kennis en ervaringen; niet door een terugkeer naar de oude hiërarchische structuur, maar wel met de leraar als centrale figuur met een zeker charisma, als een reisleider naar onbekende verten.

Dat laatste beeld komt opvallend goed overeen met de sleutelpositie die in de interviews aan de CKV-docent wordt toebedeeld, maar het is wel een rol die nogal wat van de docent vergt en het is de vraag of alle docenten die rol met evenveel verve kunnen vervullen. Waar de analyse van Ziehe dus impliciet antwoord geeft op de vragen of de leerlingen al dan niet zelfstandig een keuze moeten maken uit het culturele aanbod en of die keuze moet aansluiten bij hun eigen zelfwereld, wordt het keuzeprobleem er misschien iets overzichtelijker maar nog niet eenvoudiger op. Een belangrijke hindernis is dat niet alleen de jongeren hun zelfwereld mee de school in hebben genomen en zo de vanzelfsprekende positie van de hoge cultuur hebben ondermijnd, maar dat deze onthiërarchisering alleen heeft kunnen plaatsvinden, omdat die positie ook van binnenuit is uitgehold.

5.2 Hoge en lage cultuur

In de eerste plaats heeft de populaire cultuur sinds de opkomst in de jaren vijftig en zestig steeds meer terrein gewonnen en zich met de hoge cultuur vermengd. De vraag is inmiddels of er nog wel van hoge en lage cultuur gesproken kan worden. De scheiding is in ieder geval niet meer afhankelijk van de discipline of genre tot welke een cultuuruiting gerekend wordt. Waar dit enkele decennia geleden nog ondenkbaar was, kunnen bepaalde popsongs of stripverhalen of televisieseries tegenwoordig rustig tot de hoge cultuur gerekend worden, als je die term überhaupt nog zou willen gebruiken. En toch is daarmee het verschil niet verdwenen. Hoewel de grenzen niet meer zo hermetisch zijn en dwars door de

genres heen kunnen lopen, zijn voorstellingen van Toneelgroep Amsterdam en De Nederlandse Opera nog steeds van een andere orde dan – om maar in de sfeer van de podiumkunsten te blijven – *Ciske de Rat* of *De Lama's*. Je kunt echter zonder problemen na het zien van een *Hamlet* in de schouwburg thuis nog snel even de laatste aflevering van *Onderweg naar morgen* op Uitzending gemist meenemen. Dit soort omnivoor cultureel gedrag is algemeen geaccepteerd. Sterker nog: er is vrijwel niemand meer die zich nog uitsluitend tot de 'hoge cultuur' beperkt en andere uitingen angstvallig mijdt.[598]

In de tweede plaats staat de hoge cultuur, zeker voor zover deze in de canon een bepaalde hiërarchische positie heeft verkregen, ideologisch ter discussie. Als vertrekpunt van deze discussie kan het begrip *cultuur* zelf genomen worden, niet in de ruime, antropologische zin als tegenpool van natuur, maar in de engere betekenis die nauw verbonden is met andere complexe begrippen als identiteit, natie, religie, taal etc. Met andere woorden: er is niet één cultuur, maar er zijn meerdere culturen die zich in een tijdperk van globalisering op een ingewikkelde manier tot elkaar verhouden. De Vlaamse dramaturg Erwin Jans schrijft er in zijn essay *Interculturele intoxicaties. Over kunst, cultuur en verschil* het volgende over:

> "Globalisering is tegelijk het dictaat van de monocultuur als de fetisjering van de multicultuur. Kapitaal en goederen circuleren wereldwijd, maar de kloof tussen rijk en arm wordt steeds problematischer. We leven in een wereld zonder grenzen die er meer trekt. Er circuleert meer informatie dan ooit voorheen, maar die informatie heeft minder en minder met communicatie te maken. De wereldburger zoekt zijn heil in lokale etnische, nationalistische en religieuze identiteiten."[599]

Wanneer Maarten Doorman het heeft over de canon als "het geheel van teksten, beelden, kunstwerken en historische gebeurtenissen dat het referentiekader is van een gedeelde cultuur", dient dan ook onmiddellijk de vraag gesteld te worden: wie delen deze cultuur eigenlijk en wie bepalen wat wel en niet tot de canon gerekend wordt? Ook zonder al te

---

[598] De term 'culturele omnivoor' werd in 1992 door Peterson & Simkus geïntroduceerd en wordt aangehaald door Susanne Janssen in het openingsartikel van een speciale aflevering van Boekman, waarin verschillende standpunten in de discussie over hoge en lage cultuur teruggevonden kunnen worden:
Susanne Janssen, "Vervagende grenzen. De classificatie van cultuur in een open samenleving." *Boekman : tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid* 65 (2005): 6-20.

[599] Erwin Jans, *Interculturele intoxicaties. Over kunst, cultuur en verschil.* (Berchem: EPO, 2006) 9.

diep in de discussie te duiken mag duidelijk zijn dat de canon, als manifestatie van hoge cultuur en daarmee nauw verbonden met afkomst en identiteit, bij voorbaat verdacht is. Dat de westerse canon eeuwenlang vooral een canon van blanke, hoogopgeleide mannen is geweest, geeft aan dat er sprake kan zijn van uitsluitingsmechanismes op grond van sekse, ras, religie en andere identiteitsbepalende factoren.[600]

5.3 De canon

Volgens Bourdieu is het onderwijsveld bij uitstek de plaats waar bepaald wordt of een kunstenaar of kunstwerk definitief een plek in de "geconsacreerde cultuur", de canon, zal verwerven.[601] Maar juist in het Nederlandse onderwijs heeft de canon altijd een onduidelijke status gehad. Het Nederlandse systeem van verzuiling zorgde ervoor dat de verschillende zuilen of zelfs individuele scholen en docenten tot op zekere hoogte de vrijheid hadden hun eigen 'canon' te bepalen. Zo konden verschillende canons naast elkaar bestaan. Later kwam de canon ook om ideologische redenen en door ontzuiling en globalisering onder druk te staan. Bovendien paste zij niet in de onderwijsfilosofie dat leerlingen op school vooral vaardigheden moeten aanleren om problemen te lijf te gaan. Niet de verwerving van kennis maar de vaardigheid om informatie te zoeken, selecteren en verwerken zou in die visie centraal moeten staan. De informatie is immers voorhanden, in verschillende soorten documenten in bibliotheken of op het Internet. Onderwijs zou daarom meer projectmatig moeten zijn. De invoering van het studiehuis in de Tweede Fase van havo en vwo is deels een weerslag van deze tendens.

Het vergelijkende onderzoek van de Rotterdamse socioloog Ton Bevers naar de eindexamenopgaven muziek en beeldende kunst in verschillende Europese landen bevestigt dit beeld van het Nederlandse onderwijs.[602] Hij constateert onder meer dat de aandacht voor populaire cultuur en niet-westerse cultuur in de eindexamenvragen langzaam groeit en dat Nederland op dit gebied tot de kopgroep behoort. Het Nederlandse onderwijs is, althans wanneer die eindexamenopgaven als maatstaf dienen, ook veel minder sterk op de eigen nationale cultuur gericht dan

[600] o.a. Jans, *Interculturele intoxicaties* 157-159.
[601] Bourdieu, *De regels van de kunst* 181-182.
[602] Ton Bevers, *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek naar eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen.*, Cultuur + Educatie 13 (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2005) 47-49.
Ton Bevers, "Paul Citroen of Paul Citroën?," *SICAmag* 36 (2007).

grote landen als Frankrijk, Duitsland en Engeland. Zo is de canon in het Nederlandse onderwijs weliswaar niet afwezig, maar neemt deze toch een veel minder prominente plaats in dan in andere landen waar de aandacht voor de eigen culturele historie domineert. Met name in Duitsland en Frankrijk vormt een canon van de eigen klassieken nog steeds het uitgangspunt.

Desondanks lijkt ook in Nederland de canon inmiddels bezig met een opzienbarende comeback, die ideologisch en onderwijskundig vooral gevoed is door argumenten uit de academische wereld van de geesteswetenschappen. Onder het motto "Wat willen wij onze kinderen leren?" voerde Maarten Doorman bij zijn inaugurele rede als bijzonder hoogleraar Journalistieke Kritiek van Kunst en Cultuur in 2004 een krachtig pleidooi voor de rehabilitatie van de canon. Volgens Doorman is de statische canon een mythe die verwerpelijk is, omdat het een debat onmogelijk maakt. Het conservatisme dat de canon verweten wordt, schuilt juist in het ongenuanceerde verzet tegen de statische canon. In plaats van zich tegen het principe van de canon te verzetten, zou men het gevecht over de inhoud van de canon aan moeten gaan:

> "De vraag blijft dus of je de canon als leidend beginsel in het onderwijs op moet geven, en daarmee de identiteit van onze gedeelde cultuur, dan wel dat je het gesprek, zo niet het gevecht met die canon aangaat, zonder echt het principe van die canon te loochenen en onze kinderen niets meer te leren over de monumenten uit het verleden. Niet het principe van de canon maar de inhoud dient ter discussie te staan." [603]

Dat Doormans pleidooi niet onopgemerkt is gebleven, blijkt uit het rapport van de Onderwijsraad *De stand van educatief Nederland* dat nauwelijks twee maanden na de inauguratie van Doorman is verschenen. Zoals de titel al doet vermoeden, wordt in dit rapport de balans opgemaakt van het Nederlandse onderwijs. Tevens formuleert de raad vier adviezen, waarvan er één expliciet betrekking heeft op de canon: *aandacht voor de 'canon' als uiting van onze culturele identiteit*. De raad geeft dit advies met het oog op de socialisatietaak van het onderwijs en formuleert de nogal ambitieuze doelstelling om "de relevantie van het onderwijs voor de samenleving te versterken door te komen tot een nieuwe 'canon' voor het onderwijs"[604]. Het rapport benadrukt verder dat de canon van belang is voor de hele samenleving en zowel conserverend als vernieuwend van aard. Vervolgens geeft de raad een aantal adviezen hoe een dergelijke

[603] Doorman, *Kiekertak en Klotterbooke* 15.
[604] Onderwijsraad, *De stand van educatief Nederland* (Den Haag: Onderwijsraad, 2005) 13.

canon in leerinhouden kan worden uitgedrukt en noemt daarbij expliciet het taalonderwijs, geschiedenis, wereldoriëntatie, maatschappijleer, wetenschaps-ontwikkeling èn culturele en kunstzinnige vorming.

Inmiddels is die canon er gekomen. De commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon onder leiding van historicus Frits van Oostrom publiceerde in 2006 een rapport met een voorstel voor een *canon van Nederland*.[605] Maar in plaats van een canon van kunst en cultuur is het vooral een canon van de Nederlandse geschiedenis geworden, die onderwijzers en docenten houvast moet bieden bij het geschiedenisonderwijs op de basisschool en in de basisvorming van het voortgezet onderwijs. Weliswaar maken Rembrandt, Vincent van Gogh, Max Havelaar, De Stijl en Annie M.G. Schmidt onderdeel uit van deze canon, maar de vijftig vensters van *entoen.nu* bevatten toch hoofdzakelijk historische referentiepunten en materieel erfgoed.[606] Daarmee is de reikwijdte van het canondebat flink beperkt. Want wat hebben docenten en leerlingen aan deze canon als ze een literatuurlijst voor het eindexamen Nederlands moeten samenstellen of als ze een culturele activiteit voor CKV moeten plannen?

Het keuzeprobleem blijft dus bestaan en dat geldt in het bijzonder voor de podiumkunsten. Voor het theater is de term canon op zichzelf namelijk al een problematisch begrip. Door het transitorische karakter van de kunstvorm is het eigenlijk ondoenlijk om een canon, in de zin zoals Doorman die bedoelt, te formuleren. Voor toneel*teksten* is dit nog wel denkbaar, maar toneelteksten behoren in essentie tot de literaire canon. De toneeltekst is in het beste geval een raamwerk waar de eigenlijke theatervoorstelling aan wordt opgehangen. Overigens formuleert de theaterwereld keer op keer zijn eigen canon van teksten door te bepalen welke teksten wel en welke niet gespeeld worden. Zo kunnen de Griekse tragedies en de toneelstukken van Shakespeare niet alleen vanwege hun literaire waarde tot de canon worden gerekend, maar ook vanwege het feit dat ze nog steeds met enige regelmaat gespeeld worden. Toneelteksten kunnen de tand des tijds dus wel doorstaan, voor theatervoorstellingen is dat minder goed mogelijk. Niet omdat een theatervoorstelling van honderd jaar geleden niet meer interessant zou zijn, maar door het simpele feit dat de theatervoorstelling, in tegenstelling tot boeken, schilderijen, beelden of gebouwen, enkel nog bestaat in herinneringen en recensies of op zijn best in audiovisuele vorm is gedocumenteerd.

---

[605] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, *entoen.nu. Deel A*.
[606] www.entoen.nu

Moeten we het canonbegrip voor het theater dan maar verlaten? En zou dat dan betekenen dat er in termen van kwaliteit geen onderscheid tussen theatervoorstellingen mogelijk is? Dat is natuurlijk niet waar. Ook voor theater bestaan er referentiepunten in de geschiedenis. Er zijn toneelgroepen, regisseurs, acteurs en zelfs theaters die in de culturele geschiedenis van Nederland een rol van grote betekenis hebben vervuld. En bovenal zijn er voorstellingen die door een bijzondere acteerprestatie, speelstijl, ruimtegebruik, vormgeving of enscenering een canoniek karakter hebben gekregen. Denk voor Nederland bijvoorbeeld aan *De Perzen* van Erik Vos uit 1963. Of aan een voorstelling als *Bakeliet* van Gerardjan Rijnders (1987). Soms kan zo'n voorstelling zelfs mythische proporties aannemen. Over de eerste voorstellingen van Jan Fabre bijvoorbeeld, zoals het acht uur durende *Het is theater zoals te verwachten en te voorzien was* uit 1983, is veel gesproken en geschreven, terwijl maar een handjevol mensen de voorstelling daadwerkelijk gezien heeft. Op basis van historisch gegroeide maatstaven en conventies die mede door dit soort ijkpunten in de theatergeschiedenis worden gevormd, zou het mogelijk moeten zijn een uitspraak te doen over de kwaliteit van theatervoorstellingen. De theaterwereld is echter een gesloten wereld. Het referentiekader is voornamelijk terug te vinden in het geheugen van de kenners. Je kunt niet zo makkelijk naar het museum, de videotheek of de cdwinkel lopen om je dit referentiekader eigen te maken, zoals dat met films, beeldende kunst of muziekstukken wel kan. Daarbij komt dat het referentiekader niet alleen bepaald wordt door een paar ijkpunten, maar ook door een fijnmazig net van eerdere theaterervaringen, zoals door Carlson beschreven.

5.4 Kwaliteit

Sinds de invoering van CKV heeft cultuureducatie een veel grotere reikwijdte gekregen. Beeldende vorming en muziek waren de traditionele kunstvakken en hier zijn bij de invoering van de basisvorming drama en dans aan toegevoegd. Maar sinds CKV zijn ook media-educatie, literatuureducatie en erfgoededucatie deel gaan uitmaken van deze verzameling. Omdat de termen kunsteducatie en kunstzinnige vorming dit gebied niet langer dekken, heet kunsteducatie tegenwoordig 'cultuureducatie' en is de kunstcoördinator 'cultuurcoördinator' geworden. Intussen is de reikwijdte van het begrip cultuureducatie nog veel groter geworden. Het is niet meer louter een pragmatische afbakening ten behoeve van CKV maar een leergebied van het hele onderwijs. In de grond blijft 'cultuureducatie' echter een containerbegrip. Daaronder vallen beeldende kunst,

theater, dans, muziek, film, architectuur, toegepaste kunst, literatuur, erfgoed etc. Daarbinnen kan dan weer de driedeling actief-receptief-reflectief gemaakt worden. Bovendien is er nog het onderscheid tussen kunst en cultuur, wat weer niet noodzakelijkerwijs hetzelfde is als het onderscheid tussen hoge en lage cultuur. Met andere woorden: cultuureducatie is een zwarte doos, een verhullende beleidsterm waardoor allerlei ingewikkelde discussies over kwaliteit, kunst en canon worden vermeden.

In de nieuwe eindtermen voor CKV, die sinds september 2007 van kracht zijn, is de kwalificatie "van algemeen erkende kwaliteit" voor de te kiezen culturele activiteiten, verdwenen. Volgens de Handreiking die door de SLO is opgesteld, is het begrip kwaliteit moeilijk te objectiveren en daarom wordt het oordeel aan de docent overgelaten. En dan volgt de volgende zinsnede:

> "Mocht er twijfel bestaan over de kwaliteit, dan kan de leerling expliciet gevraagd worden te onderzoeken of deze twijfel terecht is. Deze aanpak stelt het kwaliteitsaspect in de kunst centraal." [607]

Het woord 'kwaliteit' is dus uit de exameneisen verdwenen, omdat het niet objectiveerbaar is, maar een individuele leerling wordt wel in staat geacht de kwaliteit van een culturele activiteit te "onderzoeken". Blijkbaar wordt iets wat niet geobjectiveerd kan worden, iets waarover discussie mogelijk is, buiten de eindtermen gelaten. Alsof daarmee het probleem ophoudt te bestaan. In werkelijkheid worden docenten en leerlingen nu met dit 'onoplosbare' vraagstuk opgezadeld. Wat de Nederlandse overheid in feite doet, wanneer het cultuureducatie betreft, is telkens met een grote boog om heikele begrippen als *kunst* en *kwaliteit* heen lopen. Al sinds het adagium van Thorbecke is de overheid erin geslaagd dit vraagstuk grotendeels te vermijden door het oordeel steeds aan experts over te laten. In het geval van CKV zijn het nu docenten en leerlingen die als experts naar voren worden geschoven, omdat aan de kwalificatie "van algemeen erkende kwaliteit" onvoldoende invulling gegeven kan worden.

De vraag dringt zich op of kwaliteit, zoals in de handreiking van de SLO omschreven, inderdaad niet te objectiveren valt. In het Nederlandse cultuurbeleid, waarin kwaliteit en verscheidenheid de leidende principes zijn, is het kwaliteitsbegrip wel degelijk geoperationaliseerd. Daarbij worden drie elementen in het kwaliteitsbegrip onderscheiden: professio-

[607] Dinsbach, *Handreiking schoolexamen culturele en kunstzinnige vorming havo/vwo* 14.

naliteit, oorspronkelijkheid, en authenticiteit. Professionaliteit staat daarbij voor opleiding en ervaring, oorspronkelijkheid voor het unieke karakter van de kunstuiting, en authenticiteit voor de eigen, persoonlijke signatuur van de maker(s). Deze uitwerking van het kwaliteitsprincipe is bedoeld om de selectie van het cultuuraanbod, bijvoorbeeld als het gaat om subsidiëring, onafhankelijk te maken van marktwerking en politieke of levens-beschouwelijke voorkeur. De beoordeling van kwaliteit is op die manier weliswaar niet objectief, maar in essentie wel waardeneutraal.[608] De vraag is of zo bezien deze drie principes niet ook als basis voor het kwaliteitsbegrip binnen CKV zouden kunnen dienen.

Een probleem dat hiermee nauw verband houdt, is hoe de voorstelling zich verhoudt tot de competentie van de individuele leerling. Hans van Maanen betoogt in de aflevering van Boekman over hoge en lage cultuur dat het in het kader van CKV belangrijk is een onderscheid te maken tussen de begrippen *kunst* en *cultuur*. Binnen de esthetische cultuur is er volgens Van Maanen een verschil tussen een gangbare en een uitdagende aanspreking van de waarneming. Pas in het laatste geval kan van kunst worden gesproken. Dat onderscheid is een ander dan tussen hoge en lage cultuur, ofwel traditionele cultuur (bijvoorbeeld toneel) en populaire cultuur (bijvoorbeeld popmuziek). Er is, zo betoogt Van Maanen, traditionele cultuur die gangbaar is (en dus geen kunst), en populaire cultuur die uitdagend is (en dus wel kunst).[609]

Al eerder, in zijn boek *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995*, besteedde Van Maanen uitgebreid aandacht aan de kwaliteitsdiscussie binnen het Nederlandse toneelbestel. Kwaliteit kan volgens Van Maanen op twee manieren opgevat worden. In de eerste plaats in de betekenis van hoedanigheid. Het gaat er daarbij om welke specifieke eigenschappen en waarden toneel als kunst bezit. Van Maanen noemt dit de *qualitas* van toneel en komt tot de volgende definitie:

> "Toneelkunst biedt de mogelijkheid om binnen een specifieke, reële, communicatiesituatie, de verbeeldingskracht te gebruiken in een poging de kloof

[608] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen, *Cultuurbeleid in Nederland* 260-261.

[609] Hans van Maanen, "Als alles kunst heet - Er dient onderscheid te worden gemaakt tussen kunst en cultuur - als alles kunst heet, vervaagt de waarde van kunst voor de samenleving," *Boekman : tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid* 65 (2005): 57-59.

> te overbruggen tussen be(te)kend gedrag en daarop betrekking hebbende door acteurs ge(re)presenteerde betekenende handelingen." [610]

Essentieel in deze definitie is het woord *verbeeldingskracht*, omdat die volgens Van Maanen kenmerkend is voor de *qualitas* van kunst:

> "De qualitas van kunst is gelegen in de vernieuwing van de relatie tussen betekenaar en betekende, in het domein van de waarneming, op zodanige wijze dat bij de gebruiker verbeeldingskracht in werking treedt om deze vernieuwde relatie in de receptie van het kunstwerk te produceren." [611]

Deze redenering is ook van belang voor de opvatting van kwaliteit in de zin zoals die meestal gebruikt wordt, namelijk die van niveau. Voor theater is dat volgens Van Maanen de mate waarin theaterensceneringen voldoen aan de *qualitas* van het genre waartoe zij behoren, en een eigen specifieke waarde daarbinnen weten te realiseren.

In de kwaliteitsdiscussie staat, naast de beoordeling van kunstwerken binnen hun eigen artistieke context, vooral de verhouding tussen hoge en lage kunst centraal. (Hoge) culturele smaak wordt volgens Bourdieu vooral bepaald door het vermogen tot esthetische dispositie bij het consumeren van kunst, oftewel door het herkennen en appreciëren van de vorm boven de betekenis, welke in directe relatie tot de realiteit van de consument / toeschouwer staat.[612] In Van Maanens terminologie betekent het dat de betekenaar zich losmaakt van het betekende en dat een mate van verbeeldingskracht nodig is om die kloof te overbruggen. Volgens Van Maanen is het vermogen tot esthetische dispositie echter niet, zoals bij Bourdieu, het onderscheidende kenmerk tussen de cultureel meer en minder bedeelden maar tussen een artistieke en een niet-artistieke ervaring. Wanneer in *Podiumkunsten en publiek* theatervoorstellingen ten behoeve van empirisch onderzoek door experts worden ingedeeld naar de mate van conventionaliteit en complexiteit[613], maken ze volgens Van Maanen weliswaar onderlinge verschillen tussen voorstellingen zichtbaar op basis van een min of meer vaste maatstaf, maar zeggen ze niets over de verhouding tussen de voorstelling en de culturele competentie[614] van

---

[610] Van Maanen, *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995* 285.
[611] Van Maanen, *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995* 278.
[612] o.a. Bourdieu, *De regels van de kunst* 359.
[613] Maas, Verhoeff en Ganzeboom, *Podiumkunsten & publiek* 58-61.
Deze methode om conventionaliteit en complexiteit door experts te laten schalen is ook in het CKV-volgproject toegepast.
[614] Van Maanen gebruikt evenals Maas, Verhoeff en Ganzeboom het begrip *culturele competentie*. Omdat het hier specifiek over kunstbeleving gaat, zou het misschien beter zijn

de individuele toeschouwer. Met andere woorden: misschien is de ervaring van minder goed ingevoerde toeschouwers bij minder complexe voorstellingen die wel aansluiten bij hun competentie, wel vergelijkbaar met die van de culturele elite bij complexe voorstellingen.[615]

5.5 De esthetische ervaring

Van Maanens op semiotische leest geschoeide analyse van de theatrale ervaring als bijzondere vorm van de esthetische ervaring vertoont grote gelijkenis met de manier waarop Csikszentmihalyi en Robinson de esthetische ervaring vanuit cognitief-psychologische hoek beschouwen.[616] Csikszentmihalyi is bekend geworden door zijn studies over de *flow experience*. Dit is een staat van opperste concentratie waarin een mens specifieke vaardigheden, die vaak door lange oefening zijn verkregen en geperfectioneerd, inzet om een bepaald doel te bereiken. Kenmerkend is dat deze bezigheden autotelisch zijn, dat wil zeggen geen andere beloning opleveren dan de voldoening voor degene die ze uitvoert. Voorbeelden van dergelijke *flow experiences* zijn sportklimmen, schaken, dansen en muziek componeren.[617] In *Looking at Art* verkennen Csikszentmihalyi en Robinson de overeenkomsten tussen de door Csikszentmihalyi eerder beschreven flow experiences en de esthetische ervaring, in het bijzonder die bij het beschouwen van beeldende kunst. Behalve vanwege de overeenkomsten met Van Maanens analyse van de esthetische ervaring, zijn er nog twee redenen waarom het van belang is hier aandacht aan deze studie van Csikszentmihalyi en Robinson te besteden. In de eerste plaats baseren zij zich op diepte-interviews met experts uit de museumwereld. Hoewel hun interviewmethode meer gestructureerd is, vertoont deze toch grote overeenkomsten met mijn eigen methode van onderzoek. Daarnaast is het van belang dat zij dit onderzoek verricht hebben in opdracht van het Getty Museum en het Getty Center for Education in the Arts. Het verwerven van specifieke inzichten in de esthetische ervaring was er mede op gericht om deze kennis voor de educatieve activiteiten van beide instellingen van nut te laten zijn.

---

om in navolging van Bourdieu (Bourdieu, *De regels van de kunst* 358) van "esthetische competentie" te spreken. Omdat dat enigszins verwarrend zou kunnen werken, zal ik hier echter de term culturele competentie blijven hanteren.

[615] Van Maanen, *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995* 289-295.

[616] Mihaly Csikszentmihalyi en Rick E. Robinson, *The Art of Seeing. An Interpretation of the Aesthetic Encounter* (Malibu, California: J. Paul Getty Museum / Getty Center for Education in the Arts, 1990).

[617] Csikszentmihalyi en Robinson, *The Art of Seeing* 7.

De esthetische ervaring kent volgens Csikszentmihalyi en Robinson vier verschillende dimensies, die min of meer overeenkomen met de manier waarop de esthetische ervaring eerder vanuit diverse theoretische invalshoeken is beschreven: een perceptuele respons, waarin de compositie en structuur van het werk voorop staat; een emotionele respons met de nadruk op de emoties die door het werk worden uitgedrukt en de persoonlijke associaties van de beschouwer; een intellectuele respons die zich concentreert op de theoretische en kunsthistorische vragen die door het werk worden opgeroepen; en tenslotte een communicatieve respons, een enigszins mistige restcategorie waarbij het kunstwerk volgens Csikszentmihalyi en Robinson de aanleiding vormt om met de kunstenaar, zijn tijd of cultuur in gesprek te gaan of waarin het juist een innerlijke dialoog van de beschouwer tot gevolg heeft.[618]

Net als bij andere bezigheden die door een *flow experience* gekenmerkt worden, is er bij een esthetische ervaring sprake van een serie uitdagingen, die het kunstwerk biedt en die de beschouwer aanzetten om zijn kennis en vaardigheden aan te wenden en een interactie met het werk aan te gaan. Op die manier kan de esthetische ervaring leiden tot ontdekkingen of 'oplossingen' die weer nieuwe vragen en nieuwe uitdagingen oproepen.

> "The relationship between challenges, skills, and the attentional dimensions of the flow experience does not have the strict temporal sequence implied by the account above. Rather, it is dialectical, a spiral if you will, in which new skills open up new areas of challenge, which, as we have noted, facilitate the merging of attention and awareness. In the encounter with the aesthetic object, attention will be focused only when the challenges and skills are in balance. And completing the cycle, but at a higher level, this very focusing of attention develops new skills."[619]

Er is niet alleen interactie tussen het kunstwerk zelf en degene die de esthetische ervaring ondergaat, maar ook tussen de beschouwer en dat wat door Csikszentmihalyi en Robinson 'de kunstenaar' (*the artist*) wordt genoemd, maar waaronder alle factoren geschaard worden die het werk beïnvloed hebben. De mate waarin de kennis en vaardigheden van de beschouwer overeenkomen met 'de kunstenaar' bepaalt de aard van de esthetische ervaring. Naarmate de overlapping groter is, zijn er meer mogelijkheden voor de beschouwer om een interactie met het werk aan te gaan. Als deze volledig samenvallen, is er echter geen uitdaging en is

[618] Csikszentmihalyi en Robinson, *The Art of Seeing* 28 e.v.
[619] Csikszentmihalyi en Robinson, *The Art of Seeing* 118-119.

het werk niet interessant. Omgekeerd, als er geen overlapping is, ontbreekt ook de mogelijkheid om een interactie met het werk aan te gaan en kan er nooit sprake zijn van een esthetische ervaring.

> "The degree of overlap will determine the encounter. That is, the greater the overlap (up to a point), the more completely the viewer will be able to engage in the work. Yet the area that does not overlap is precisely the area that constitutes a challenge to the viewer's skills. If there were complete congruence, there would be nothing that was not already known and the object would hold no interest. If there were no overlap whatsoever, there would be no point of entry, nothing to allow viewers to exercise their skills."[620]

Enerzijds zijn kennis en ervaring dus, net zoals voor schakers, sportklimmers en componisten, onontbeerlijk om de uitdagingen die het werk biedt, tegemoet te treden. Anderzijds worden die uitdagingen ook door de kennis en ervaring zelf mede bepaald. Deze constatering is cruciaal voor de mogelijkheden die Csikszentmihalyi en Robinson zien om de kans op betekenisvolle esthetische ervaringen te vergroten. Daartoe moet een museum volgens hen in de eerste plaats een sfeer van openheid uitstralen en de bezoekers het gevoel geven dat ze op ontdekkingstocht gaan, waarbij geen goede of foute antwoorden bestaan. Daarnaast dient het de bezoekers bij dat avontuur voldoende hulpmiddelen te bieden; niet enkel kunsthistorische informatie maar ook instrumenten om aan te sluiten bij de perceptuele, emotionele en communicatieve aspecten van het kunstwerk. Tegelijkertijd mogen deze instrumenten echter niet afleiden en de concentratie op het kunstwerk zelf verstoren.[621]

De studie van Csikszentmihalyi en Robinson biedt ons enerzijds inzichten die voor de esthetische ervaring in het algemeen lijken te gelden, anderzijds gaan sommige misschien wel op voor de esthetische ervaring bij het beschouwen van beeldende kunst, maar niet voor die bij theatervoorstellingen. Om daarop een antwoord te krijgen heeft Peter Eversmann samen met studenten theaterwetenschap uit Amsterdam de onderzoeksopzet van Csikszentmihalyi en Robinson min of meer gekopieerd, en een vergelijkbaar onderzoek onder theaterexperts gedaan.[622] Een belangrijk verschil tussen theater en beeldende kunst is het transitorische karakter van

---

[620] Csikszentmihalyi en Robinson, *The Art of Seeing* 134.
[621] Csikszentmihalyi en Robinson, *The Art of Seeing* 174-175.
[622] Peter G.F. Eversmann, "The experience of the theatrical event," *Theatrical Events. Borders-Dynamics-Frames*, eds. Vicky Ann Cremona, Peter Eversmann, Hans van Maanen, Wilmar Sauter en John Tulloch (Amsterdam - New York: Rodopi, 2004).

de theatervoorstelling. De toeschouwer krijgt tijdens de voorstelling steeds nieuwe informatie en moet daarom voortdurend alert zijn, waardoor de esthetische ervaring pas na de voorstelling voltooid kan worden. Een ander verschil is de collectiviteit van productie en receptie. Bij Csikszentmihalyi en Robinson is de esthetische ervaring een individuele aangelegenheid. Communicatie tussen bezoekers komt niet aan bod, terwijl dit juist een wezenlijk onderdeel van de theatrale ervaring uitmaakt. Dit heeft natuurlijk zijn uitwerking op het gedrag van bezoekers. De uiting van emoties bijvoorbeeld wordt door de aanwezigheid van andere bezoekers beïnvloed, een daverende lach zal zich in het museum niet zo snel voordoen als in het theater. Ook kan een toeschouwer bij een theatervoorstelling, in tegenstelling tot een bezoeker van een museum, niet zo maar weglopen, wanneer het gebodene hem niet interesseert. Tegelijkertijd hebben de meeste toeschouwers de behoefte om na afloop van de voorstelling met anderen van gedachten te wisselen om zo als het ware hun interpretatie van de voorstelling af te kunnen ronden.[623]

Ook sommige uitdagingen kunnen volgens Eversmann theaterspecifiek genoemd worden. Deze hebben vooral te maken met de multimedialiteit en de ostensie, die beide kenmerkend zijn voor de theatrale communicatie. De uitdagingen bestaan er dan in dat de toeschouwer de verschillende elementen van de theatervoorstelling tot één geheel wil kunnen samenvoegen, en dat hij een vorm van communicatie met de acteurs op het toneel tot stand wil kunnen brengen.

> "There are a few recurring 'challenges' however, which seem to be peculiar to the theatre and which tie in with some of its characteristic features - especially multimediality and ostension. As has already been mentioned, virtually all the respondents stressed the synergy between the elements of the performance. Confronted with a number of sign systems on stage the spectator obviously feels the need to integrate all the aspects (synchronically as well as diachronically) into a coherent whole. When this harmony has been achieved, when the skill matches the challenge, then feelings of elation and joy clearly occur. (…)
> A second kind of challenge is suggested by almost all the respondents, namely that some form of communication should be established with the performers. This is related to the principle of ostension and implies the need to understand what an actor or actress is doing and to have an appreciation for it. In other words: the challenge here is to open up to the performers and in a sense to play along with them."[624]

[623] Eversmann, "The experience of the theatrical event," 171-173.
[624] Eversmann, "The experience of the theatrical event," 163.

De theatrale ervaring, zoals door Eversmann onderzocht, heeft grote overeenkomsten met de esthetische ervaring bij beeldende kunst, die door Csikszentmihalyi en Robinson wordt beschreven, maar kent dus ook een aantal wezenlijke verschillen. Die kunnen bovendien belangrijke consequenties hebben voor de educatieve begeleiding van leerlingen, die theatervoorstellingen in het kader van CKV bezoeken. Zo kan de educatie nooit tijdens de voorstelling zelf plaatsvinden; is theaterbezoek altijd een groepsproces, ook als de leerling de voorstelling individueel heeft gekozen; en speelt de tijdsfactor een belangrijke rol. Een leerling kan de voorstelling niet zo maar verlaten, als deze hem niet bevalt, terwijl het in de meeste gevallen ook niet gewenst is als hij zijn ongenoegen of verveling aan andere bezoekers kenbaar maakt. Dat alles vraagt om een strategie, waarbij de leerling van tevoren goed voorbereid is, weet wat hij kan verwachten en een aantal instrumenten krijgt aangereikt om de uitdagingen die de voorstelling hem biedt tegemoet te treden, zonder dat daardoor zijn open blik wordt vertroebeld en de mogelijkheid van een bijzondere esthetische ervaring wordt gefrustreerd.

5.6 Conclusie

Als we de redeneringen van Van Maanen, Csikszentmihalyi & Robinson, en Eversmann doortrekken, dan gaat het er bij de keuze van culturele activiteiten voor CKV dus niet om dat deze aan één vaste, objectieve maatstaf moeten voldoen, maar dat ze de kans op een esthetische ervaring vergroten. Ze moeten daartoe de verbeeldingskracht prikkelen "om de kloof te overbruggen tussen be(te)kend gedrag en daarop betrekking hebbende door acteurs ge(re)presenteerde betekenende handelingen" (Van Maanen), oftewel "attention will be focused only when the challenges and skills are in balance" (Csikszentmihalyi en Robinson). Als de kloof tussen betekenaar en betekende te groot is (Van Maanen) en er geen overlap is tussen 'de kunstenaar' en de kennis en vaardigheden van de beschouwer (Csikszentmihalyi en Robinson), is de voorstelling voor de leerling onbegrijpelijk. Maar ook als er geen of te weinig ruimte tussen betekenaar en betekende is, als de 'kunstenaar' en de beschouwer volledig samenvallen, wordt de verbeeldingskracht onvoldoende geprikkeld. Er is dan geen sprake van een esthetische ervaring, maar we zouden eerder van 'vermaak' kunnen spreken.

De mate van conventionaliteit en complexiteit van toneelvoorstellingen die bij Maas, Verhoeff en Ganzeboom door experts wordt vastgesteld, zou dus niet als constante moeten worden opgevat. Het gangbare of uitda-

gende, om Van Maanens terminologie te gebruiken, is afhankelijk van de culturele competentie van het individu. Zo zal een leerling die van huis uit met toneel is opgegroeid wellicht weinig uitdaging vinden in een laagdrempelige jongerenvoorstelling, maar voor iemand die nog nooit naar toneel is geweest kan het een esthetische ervaring zijn. Voor de eerste leerling zal een experimentele theatervoorstelling van drie uur wellicht de nodige uitdaging opleveren, terwijl voor de tweede leerling de afstand tussen het gebodene en zijn eigen leefwereld eenvoudigweg te groot is. Het is dus van het grootste belang dat de leerling die voorstellingen bezoekt die zijn of haar culturele competentie zodanig benaderen, dat de optimale omstandigheden voor een esthetische ervaring worden gecreëerd.

De opzet van CKV lijkt dus zo slecht nog niet. Leerlingen beginnen met het maken van een kunstautobiografie aan de hand waarvan de culturele competentie kan worden vastgesteld. Deze is immers niet alleen afhankelijk van opleidingsniveau maar ook van afkomst, thuissituatie en - hiermee samenhangend - de reeds opgedane culturele ervaring. Vervolgens zouden de leerlingen dan een eigen beredeneerde keuze uit het kunstaanbod moeten maken. Hier beginnen zoals al eerder geconstateerd de problemen. Deze redenering gaat immers alleen op als de leerling op zo'n manier wordt begeleid dat de keuze van de culturele activiteit inderdaad tegemoet komt aan zijn of haar culturele competentie. Leerlingen zijn onvoldoende in staat zelf hun keuzes in die zin te verantwoorden. Bovendien laten ze zich vaak leiden door opportunistische motieven, zoals welke voorstelling door vriendjes en vriendinnetjes is gekozen of welke op een geschikte tijd en plaats beschikbaar is. Hierin is voor de docent – het is maar weer eens gezegd - een essentiële rol weggelegd. Hij moet de leerlingen adviseren en hun keuzes beoordelen. Docenten hebben echter te weinig tijd om deze mentorfunctie goed te vervullen en missen op theatergebied vaak zelf de competentie om het voorstellingenaanbod te relateren aan het niveau van de individuele leerling.

Behalve door de culturele activiteit – in dit geval de voorstelling – af te stemmen op de competentie van de leerling, kan men ook de omgekeerde weg bewandelen, namelijk de culturele competentie van de leerling verbeteren om een bepaalde culturele activiteit mogelijk te maken. De docent moet er dan voor zorgen dat zijn leerling zo goed is voorbereid, dat hij het juiste niveau heeft bereikt. In de praktijk zal de docent dit meestal in groepsverband doen, bijvoorbeeld door de tekst van een toneelstuk eerst in de klas te lezen. Toch doen zich ook hierbij problemen voor. De voorbereiding blijft vaak onterecht op het niveau van de tekst of

de plot steken, terwijl het juist elementen in de enscenering zijn die een nadere uitleg behoeven. Volgens Csikszentmihalyi en Robinson zijn er meerdere niveaus waarop een kunstwerk kan uitdagen. Dat kan zowel op het perceptieve, het emotionele, het cognitieve, als op het communicatieve vlak zijn. Docenten zouden de leerlingen daarom meer verschillende handvatten moeten bieden om een esthetische ervaring mogelijk te maken. Daartoe zouden ze dan weer meer gebruik kunnen en moeten maken van de mogelijkheden die educatieve diensten van theatergezelschappen hen te bieden hebben. Zij kunnen helpen het referentiekader te scheppen dat nodig is om de kloof tussen betekenaar en betekende te overbruggen, om de uitdaging van het kunstwerk en de vaardigheden van de leerling in balans te brengen.

Het lijkt al met al dus niet onmogelijk om ten behoeve van CKV een kwalitatieve selectie uit het Nederlandse theateraanbod te maken. In navolging van Ziehe wil ik daarbij benadrukken dat leerlingen kennis moeten maken met theatervoorstellingen waar ze normaal gesproken niet mee in aanraking zouden komen. Het is bovendien van belang dat de leerling geprikkeld wordt om zijn verbeeldingskracht aan te spreken, om uitgedaagd te worden. Daartoe mag de kloof tussen het gebodene en de culturele competentie van de leerling niet te groot zijn, maar ook niet te klein. In de selectie van voorstellingen moet die culturele competentie van de individuele leerling dus meegewogen worden. Amateurvoorstellingen, Hollywoodfilms, danceparties en musicals zijn volgens deze redenering meestal – met de nadruk op meestal – niet geschikt als culturele activiteit binnen CKV. Aan de andere kant zal een vier uur durende Shakespeare meestal ook niet geschikt zijn.

Dit klinkt allemaal prachtig, maar individuen maken onderdeel uit van een groep. Zowel in het onderwijs als in het theater hebben we nadrukkelijk met groepen en groepsdynamiek te maken. Het is aan de docent om het kader te scheppen waarin de culturele competentie van het individu en de mogelijkheden en beperkingen van groepsgewijze activiteiten met elkaar in evenwicht gebracht kunnen worden. Die centrale rol van de docent als gids verdient erkenning en waardering en vraagt om beleid van overheden en scholen om die gidsfunctie op het gebied van theatereducatie optimaal te kunnen vervullen.

6 Samenvatting en conclusie

In deze studie is de positie van theater binnen het middelbare-schoolvak CKV onder de loep genomen. Het theoretisch kader, dat in het eerste hoofdstuk uiteen is gezet, vindt aansluiting bij een discours dat vooral binnen de (kunst)sociologie wordt gevoerd. Kritisch sociologen, waarvan Pierre Bourdieu als de voornaamste representant kan worden beschouwd, staan hierbij tegenover sociologen die een vorm van netwerktheorie hanteren. De belangrijkste tegenstellingen komen tot uiting in de visie op de positie van de actoren en de plaats van het kunstwerk, in dit geval de theatervoorstelling. Bij Bourdieu wordt het gedrag van de actoren verklaard uit de sociale context waarin zij verkeren. De verschillende vormen van kapitaal zijn daarbij bepalend voor de positie van de actoren in de maatschappelijke velden. Een veld is volgens Bourdieu een begrensde sociale ruimte waarin vrij strikte spelregels gelden, die echter nergens zijn vastgelegd. Binnen zo'n veld is sprake van een hiërarchische structuur die bepaald wordt door de voortdurende concurrentie tussen de actoren in dat veld en door in- en uitsluitingsmechanismes op basis van verworven kapitaal. Het kunstwerk wordt door Bourdieu dan ook gezien als een vorm van symbolisch kapitaal dat in het veld van de culturele productie de machtsstructuur van dat veld mede bepaalt. Binnen de netwerktheorie, zoals bijvoorbeeld door Howard Becker uiteengezet, worden veeleer de verschillende verbindingen gevolgd die essentieel zijn voor de totstandkoming van een kunstwerk. Het gaat daarbij niet zo zeer om sociale strijd als wel om samenwerkingsverbanden die noodzakelijk zijn om de productie en receptie van een kunstwerk mogelijk te maken. De aanwezigheid van een sociale context, waaruit het gedrag van de actoren verklaard kan worden, wordt door Bruno Latour, exponent van de zogenaamde Actor-Network-Theory, zelfs volledig ontkend. Het sociale manifesteert zich volgens hem enkel in de verbindingen die actoren met elkaar aangaan en waardoor een netwerk gevolgd kan worden. De uitspraken van de actoren hoeven dan ook niet gewantrouwd en vanuit hun positie in de hiërarchie verklaard te worden.

Zonder al te nadrukkelijk positie in dit discours in te willen nemen, heb ik door gebruik te maken van open interviews gekozen voor een waardeneutrale benadering van de verschillende actoren die in het netwerk van theater en CKV een rol vervullen. Deze kwalitatieve werkwijze is in ieder geval heel wat flexibeler dan de statistisch onderbouwde kwantitatieve aanpak die dominant is binnen de Nederlandse onderzoekstraditie op het gebied van de sociale wetenschappen, zeker waar het onderzoek naar

cultuureducatie en cultuurdeelname betreft. Aan de hand van bestaande onderzoeksgegevens heb ik in hoofdstuk twee en drie de ontwikkeling van de Nederlandse theatereducatie en de positie van theater binnen het voortgezet onderwijs als een historisch en actueel panorama trachten te schetsen. De visies van de verschillende groepen actoren, waaronder met name docenten, leerlingen en vertegenwoordigers van theaters en theatergezelschappen moeten worden begrepen, zijn in hoofdstuk vier uitgebreid aan bod gekomen. Daarbij is tevens gekeken naar de verbindingen die de actoren onderling aangaan en die de netwerken waarin zij opereren voor een groot deel bepalen. Het keuzeprobleem dat in hoofdstuk vier als een van de belangrijkste vraagstukken naar voren kwam, en waarbij actuele kwesties als kwaliteit en classificatie van cultuuruitingen aan de orde komen, is in hoofdstuk vijf nog eens nader geanalyseerd en verbonden met theorieën over de esthetische ervaring in het algemeen en die over de theatrale ervaring in het bijzonder.

6.1 Theater en CKV in het voortgezet onderwijs

Theater maakt sinds de invoering van de basisvorming en de Tweede Fase in de jaren negentig officieel deel uit van het curriculum van havo- en vwo-scholen in het voortgezet onderwijs. Zowel drama als dans kunnen als kunstvak in de onderbouw en als variant van het eindexamenvak *Kunst* door de school worden aangeboden. In de praktijk gebeurt dit slechts op een beperkt aantal scholen en behouden de beeldende vakken en muziek vooralsnog hun dominantie binnen de expressievakken. Deze tendens is niet uniek voor Nederland, maar bevestigt het internationale beeld waarin drama, dans en andere expressievakken als audiovisuele vorming een ondergeschikte positie innemen ten opzichte van muziek en beeldende vorming. Bovendien wordt een kunstvak slechts door een beperkt aantal leerlingen in het eindexamenpakket opgenomen, zodat slechts een heel klein deel van de leerlingen meer dan sporadisch met drama en dans als actieve vorm van kunsteducatie in aanraking komt.

In de interdisciplinaire benadering van het voor alle leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs verplichte Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) speelt theater een rol van veel grotere betekenis. Het vak neemt – ook internationaal – een unieke positie in door de oriëntatie op het culturele aanbod en de focus op de receptie en reflectie van kunst- en cultuuruitingen. In de driedeling *actief – receptief – reflectief* die in het Nederlandse beleid voor cultuureducatie sinds de introductie van CKV wordt gehanteerd, ligt de nadruk bij CKV op havo en vwo op de

laatste twee. Praktische activiteiten maken wel onderdeel uit van CKV, maar staan vooral in dienst van receptie en reflectie. De door veel theatergezelschappen aangeboden workshop, waarin met teksten en situaties uit een bepaalde voorstelling wordt gewerkt, dient bijvoorbeeld ter voorbereiding op het eigenlijk voorstellingsbezoek. Naast praktische activiteiten, culturele activiteiten en reflectie, die overeen komen met de driedeling *actief – receptief – reflectief*, maakt kennis van kunst en cultuur onderdeel uit van de vier domeinen waarin CKV is onderverdeeld. Bij het gymnasiumvak Klassieke Culturele Vorming (KCV) staat die kennis van kunst en cultuur centraal, maar bij CKV ligt de nadruk toch onmiskenbaar op het ervaren van kunst en cultuur. De esthetische ervaring, en de theatrale ervaring als bijzondere vorm daarvan, speelt binnen CKV dus een centrale rol.

Het reguliere aanbod van culturele activiteiten speelt zich uiteraard buiten de directe schoolomgeving af. Dientengevolge wordt het CKV-onderwijs niet enkel door de onderwijsinstellingen vorm gegeven, maar is het afhankelijk van de samenwerking met andere sociale actoren: culturele instellingen en bemiddelende instanties. Ook de overheid, voor wie bereik en participatie traditioneel belangrijke doelstellingen van het cultuurbeleid vormen, speelt een rol in dit proces, niet alleen als regelgever maar ook als aanjager van die samenwerking. In het bijzonder het actieprogramma *Cultuur en School* zette in op het stimuleren van samenwerking tussen scholen en culturele instellingen.

Bij de selectie van culturele activiteiten, die binnen CKV een centrale plaats innemen, zijn theatervoorstellingen bij leerlingen en docenten favoriet. Hoe de keuze van voorstellingen tot stand komt en voor welke wordt gekozen, verschilt per school en zelfs per individuele docent. Aangezien CKV meestal door docenten moderne vreemde talen, Nederlands, beeldende vorming en muziek wordt gegeven, ontbeert een groot aantal docenten een goed inzicht in het aanbod van theatervoorstellingen. Door het ontbreken van dit overzicht staat de selectie van culturele activiteiten niet alleen centraal binnen het CKV-onderwijs, maar kan zij voor theater ook als een van de meest problematische onderdelen worden gezien. De principiële vragen of leerlingen al dan niet zelf een keuze uit het aanbod moeten maken en of zij geconfronteerd moeten worden met populaire cultuuruitingen die relatief dicht bij hun eigen culturele gedragspatroon liggen, dan wel met uitingen uit de 'hoge' of zelfs gecanoniseerde cultuur, versterken dit problematische karakter alleen maar. Het keuzeprobleem is bovendien niet enkel een vraagstuk van docenten en leerlingen, maar ook van educatiemedewerkers van theatergezelschappen en podia, die in

veel gevallen een eigen selectie van hun aanbod aan theatervoorstellingen maken om aan het onderwijs te presenteren.

6.2 Twee velden komen samen

In het geval van CKV hebben we te maken met de confrontatie van twee velden waarin op het eerste gezicht sprake is van totaal verschillende regimes: het veld van de culturele productie en het onderwijsveld. Nog specifieker gaat het om het subveld van de theatrale productie en het subveld van het voortgezet onderwijs. Zo is een tamelijk unieke situatie ontstaan waarin twee velden met hun eigen specifieke regels bij elkaar komen, elkaar overlappen en als het ware een nieuw veld vormen, waarin de regimes van de afzonderlijke velden niet meer volstaan. In de actieve kunsteducatie is van een dergelijke overlapping en confrontatie veel minder sprake. Bij het onderwijs in de expressievakken dat zich binnen de veilige schoolomgeving afspeelt, kan zo'n confrontatie makkelijk worden vermeden. Zelfs in het kader van receptief theateronderwijs is het tot op zekere hoogte mogelijk om een voorstelling binnen de muren van de school te halen en als het ware in het regime van de school te incorporeren. In het geval van CKV, waarin het speciaal om een oriëntatie op het aanbod buiten de school gaat, kan een confrontatie met het veld van de culturele productie echter niet langer uit de weg worden gegaan.

Het onderwijsveld lijkt meer moeite te hebben om zich aan deze situatie aan te passen dan het veld van de culturele productie. Volgens Bourdieu speelt het onderwijs uiterst traag op veranderingen in, terwijl het culturele veld van alle velden juist het minst gesloten is. Je zou je tegelijkertijd kunnen afvragen of het onderwijsveld, althans in Nederland, nog wel zo'n bolwerk van conservatisme is als door Bourdieu wordt gesuggereerd. Van een systeem dat uiterst traag op veranderingen reageert, ontwikkelt het zich onder grote maatschappelijke druk naar een minder homogeen veld waarvan ook de grenzen minder rigide lijken te zijn. Sociaal-economische ontwikkelingen en maatschappelijke vragen kunnen zo een grotere invloed uitoefenen op de actoren in dit veld. Scholen voor voortgezet onderwijs zijn door de fusiegolf in de jaren negentig grote bedrijven geworden die van de overheid de nodige vrijheid krijgen om zich te profileren en de concurrentieslag om de leerling aan te gaan.

Grotere vrijheid voor onderwijsinstellingen betekent evenwel niet automatisch ook meer vrijheid voor onderwijsgevenden. De invulling van CKV vraagt om een grote mate van flexibiliteit om de samenwerking met het

culturele veld tot bloei te laten komen. In de praktijk botst dit echter met de roostering van de onderwijsprogramma's die, ondanks allerlei hervormingen, nog steeds voor het leeuwendeel binnen de muren van de onderwijsinstelling plaatsvinden. Binnen een steeds grotere en steeds complexere organisatie van schoolsoorten, vakken, docenten en leerlingen kunnen roostermakers nauwelijks aan een dergelijke vraag naar flexibiliteit voldoen. Door de invoering van de gewraakte 1040-urennorm wordt de geringe wendbaarheid van het slagschip 'school' nog verder beperkt. Voor een vak als CKV betekent het dat in veel gevallen nauwelijks ruimte is voor incidentele activiteiten, die niet van tevoren in het jaarrooster zijn opgenomen, terwijl voor de organisatie van culturele activiteiten buiten het reguliere rooster om ook allerlei praktische bezwaren als vervoer, baantjes en andere verplichtingen een hindernis kunnen vormen.

In de praktijk vormt de complexe schoolorganisatie in veel gevallen dus een belemmering voor een succesvolle samenwerking met het culturele veld. Het hangt dan van de individuele docent af in hoeverre deze in staat is om die samenwerking alsnog tot stand te brengen. Sommige docenten slagen hier beter in dan andere. Volgens de respondenten van culturele instellingen in dit onderzoek is de docent sowieso de sleutel tot een succesvolle samenwerking. De educatiemedewerkers hebben zelden met anderen dan cultuurcoördinatoren en CKV-docenten binnen de schoolorganisatie te maken. Ook de geïnterviewde leerlingen bevestigen dat het effect van CKV vooral van de docent afhankelijk is. In hoofdstuk 1 is een panorama geschetst van de actoren die in het veld van theater en CKV actief zijn. Daarin zijn minstens zeven groepen actoren onderscheiden: culturele instellingen (theaters en theatergezelschappen), scholen (schooldirecties, docenten, leerlingen), bemiddelende instanties, overheden, aanbieders van leermiddelen, docentenopleidingen, en onderzoekers en publicisten. Als de theatervoorstelling en de eventuele educatieve omlijsting als de 'core-business' van dit panorama worden beschouwd, zijn het - naast de artistieke medewerkers die de theatervoorstelling realiseren - vooral de educatiemedewerkers van theaters en theatergezelschappen en de docenten en leerlingen die bij dit proces het meest direct betrokken zijn. De leerlingen kunnen als de uiteindelijke doelgroep in de communicatie worden gezien, maar uit de interviews blijkt dat de docenten de belangrijkste schakel zijn om die doelgroep ook daadwerkelijk te bereiken. Zolang de meeste scholen hun visie op cultuureducatie nog niet in een duidelijk beleid en in een doorlopende leerlijn hebben verwoord en vastgelegd, bepaalt de pedagogische visie van de individuele docent in

belangrijke mate in hoeverre de educatiemedewerkers van een specifiek theatergezelschap er in slagen om tot de CKV-leerling door te dringen en hoe duurzaam de effecten van deze confrontatie op korte en lange termijn kunnen zijn.

6.3 De pedagogische visie van de CKV-docent

De pedagogische aanpak van de individuele CKV-docent lijkt vooral door twee keuzes te worden bepaald. In de eerste plaats is dat de vraag of de docent een min of meer vast lesprogramma als uitgangspunt neemt dan wel zijn programma elk jaar aanpast aan het aanbod van de culturele instellingen. In de tweede plaats speelt een belangrijke rol hoe vrij leerlingen worden gelaten in de keuze van de culturele activiteiten, en hoe de culturele activiteiten, in het bijzonder de theaterbezoeken, dientengevolge georganiseerd worden. Als leerlingen een individuele keuze uit het culturele aanbod maken, heeft de docent weinig met de organisatie van de culturele activiteiten van doen. De leerling moet zelf zijn kaartje reserveren en betalen, al dan niet met de door de overheid beschikbaar gestelde vouchers of cultuurkaart, en zelfstandig de theatervoorstelling bezoeken. De verslaglegging door de leerling is het belangrijkste instrument voor de docent om te controleren of de leerling de bewuste voorstelling ook daadwerkelijk heeft gezien, en om te beoordelen hoe hij of zij deze voorstelling heeft ervaren en op die ervaring heeft gereflecteerd. Als de docent voor een gezamenlijk theaterbezoek kiest, wordt de keuzevrijheid van de leerlingen beknot, maar zijn er meer mogelijkheden om het theaterbezoek gezamenlijk voor te bereiden en te evalueren. Daarbij kan ook het educatieve aanbod van theatergezelschappen, waaronder de al genoemde workshops, van nut zijn. De leerling kiest in dat geval niet zelf en de docent is verantwoordelijk voor de gehele organisatie van het theaterbezoek. Hij zal dit meestal in overleg met het betreffende theater en theatergezelschap doen. Veel gezelschappen hebben een maximum gesteld aan het aantal CKV-leerlingen dat in groepsverband de voorstelling kan bezoeken en organiseren in overleg met het betrokken theater de verdeling van de betreffende leerlingen over de zaal.

De mate waarin de docent voor een vast lesprogramma kiest en de mate waarin de leerlingen vrij worden gelaten in de keuze van hun culturele activiteiten bepalen dus voor een belangrijk deel de onderwijskundige methode van de individuele CKV-docent. Deze twee houden bovendien nauw verband met elkaar. In de meeste gevallen zal een docent die zijn leerlingen een eigen keuze uit het aanbod laat maken een vaster lespro-

gramma hebben, dat minder afhankelijk is van, maar noodzakelijkerwijs ook minder aansluit bij de culturele activiteiten die de leerlingen ondernemen. Een docent die daarentegen de culturele activiteiten als uitgangspunt neemt, zal in de meeste gevallen zijn lesprogramma daar voor een groot deel op afstemmen, al dan niet met behulp van het educatieve aanbod van theatergezelschappen en podia. Naarmate docenten een minder vastomlijnd lesprogramma hebben, zijn de lesmethodes die door de educatieve uitgeverijen ten behoeve van CKV op de markt zijn gebracht, ook minder bruikbaar. Een groot deel van de docenten heeft de CKV-methode inmiddels afgeschaft of gebruikt deze slechts sporadisch.

Uit bovenstaande zou men wellicht kunnen afleiden dat docenten in categorieën zijn in te delen, maar de werkelijkheid is minder eenduidig. De verschillen zijn eerder gradueel. Het grootste deel van de ondervraagde docenten kiest dan ook voor een combinatie van culturele activiteiten die gezamenlijk worden gedaan en een aantal dat door de leerlingen individueel kan worden gekozen. Veelal wordt de vrije keuze van de leerlingen ook weer in enige mate beperkt. Docenten kunnen daarbij inhoudelijke en formele criteria formuleren, bijvoorbeeld dat de culturele activiteiten over verschillende kunstdisciplines moeten zijn verdeeld, dat de voorstelling van 'professionele kwaliteit' dient te zijn of dat deze op een professioneel podium vertoond moet worden. In veel gevallen maakt ook de plaatselijke schouwburg al een voorselectie van voorstellingen die volgens de betrokken medewerkers van het theater voor de doelgroep geschikt worden geacht. De criteria die daarbij gehanteerd worden, zijn echter vaak onduidelijk. Bovendien wordt het aanbod van voorstellingen meestal ruim voor het begin van het seizoen gepresenteerd, als de voorstellingen zelf nog niet eens in de repetitiefase verkeren.

Een derde vraagstuk dat nauw verband houdt met het lesprogramma en de mate van keuzevrijheid, is de principiële kwestie met welke cultuuruitingen de leerlingen in aanraking zouden moeten komen. Dit kan als de meest indringende tegenstelling in de pedagogische visie van de diverse docenten worden beschouwd. Hoewel ook hier de verschillen eerder gradueel zijn, kunnen toch twee uitersten worden onderscheiden. Aan de ene kant staan de docenten die vinden dat leerlingen activiteiten moeten ondernemen die dicht bij hun eigen leefwereld staan. Dit moet ervoor zorgen dat leerlingen kunst en cultuur niet als iets vreemds en onaangenaams zullen ervaren, maar in zullen zien dat kunst en cultuur allang onderdeel uitmaken van hun eigen leven. "Zij zijn namelijk die cultuur!" gaf een van de respondenten in het interview aan. Aan de andere kant staan de docenten die vinden dat leerlingen geconfronteerd moeten wor-

den met cultuuruitingen die ze nog niet kennen. Vanuit zichzelf zouden leerlingen daar niet zo snel voor kiezen en het kan daarom als een opdracht voor het onderwijs worden gezien om ze er mee in aanraking te brengen. Deze laatste zienswijze wordt door de Duitse pedagoog Thomas Ziehe onderschreven. Volgens Ziehe bouwen jongeren tegenwoordig een eigen 'zelfwereld' op die ze overal mee naar toe nemen en die grotendeels door de populaire cultuur wordt bepaald. Ziehe ziet het als de taak van de school om de leerlingen ervaringen te bieden die zich buiten die besloten zelfwereld afspelen, en ze zo met nieuwe kennis in aanraking te brengen. De leraar speelt in dat proces een centrale rol.

6.4 De classificatie van cultuur en het belang van theatereducatie

Het is verleidelijk om bovenstaande tegenstelling tot die tussen hoge en lage cultuur te reduceren. Docenten die zelf bepalen welke theatervoorstellingen worden bezocht of de keuze van de leerlingen in sterke mate beperken, kiezen daarbij inderdaad vaak voor een aanbod van voorstellingen die in het algemeen tot de hoge cultuur worden gerekend. Daarbij staat het rijksgesubsidieerde aanbod voorop. Het gaat dan tegelijkertijd om voorstellingen van theatergezelschappen die zich het meest intensief met theatereducatie bezighouden en zich in de samenwerking met het onderwijs als culturele partner het sterkst profileren. In de afgelopen tien jaar hebben zij uitermate alert op relevante ontwikkelingen in het onderwijs, met name de introductie van CKV, ingespeeld. Volgens de monitor cultuureducatie in het voortgezet onderwijs hebben zij cultuureducatie zelfs beter in hun organisatie verankerd dan onderwijsinstellingen zelf, hetgeen als een bewijs kan worden gezien voor de stelling dat het culturele veld, in dit geval het Nederlandse theaterveld, flexibeler op veranderingen inspeelt dan het onderwijsveld.

Toch schiet het onderscheid tussen hoge en lage cultuur danig tekort als het om culturele activiteiten in het kader van CKV gaat. De classificatie wordt door de respondenten in het onderzoek ook niet of nauwelijks gebruikt. Niet alleen suggereert de tegenstelling hoog – laag een bepaalde hiërarchie die vooral weerzin opwekt, ook is het heel lastig om de kwalificatie eenduidig toe te passen. In ieder geval loopt de scheidslijn tegenwoordig dwars door kunstvormen, genres en disciplines heen, en is ook het consumptiepatroon van de moderne culturele omnivoor lastig aan de hand van die kwalificaties te beschrijven, laat staan analyseren. Het betekent tegelijkertijd dat er sprake is van een zekere stuurloosheid in het CKV-onderwijs, althans waar het de keuze van de culturele activitei-

ten betreft. Waar moeten docenten en leerlingen zich aan vasthouden als er geen eenduidig onderscheid te maken valt? De comeback van de canon kan deels als een reactie op deze verregaande relativering worden beschouwd. Het teruggrijpen op een beperkte canon biedt voor het theater als interdisciplinaire kunstvorm echter weinig soelaas. Over welke canon hebben we het immers? Een canon van toneelstukken, van voorstellingen, van schrijvers, regisseurs, acteurs? En hoe moet je je die eigen maken? Een toneelstuk kan telkens opnieuw gelezen worden, maar de essentie van de theatervoorstelling is nu net dat deze eenmalig is. De audiovisuele registratie van theatervoorstellingen kan in beperkte mate in deze leemte voorzien, maar de essentie van theater als levende kunst in het heden nooit vervangen.

In plaats van te trachten de culturele uitingen, c.q. theatervoorstellingen, volgens bepaalde kenmerken te classificeren, kan men beter de theatrale ervaring van de individuele toeschouwer in het vraagstuk betrekken. De essentie van de theatrale ervaring, als bijzondere vorm van de esthetische ervaring, is volgens Hans van Maanen dat er een afstand is tussen betekenaar en betekende, waardoor bij de toeschouwer verbeeldingskracht in werking treedt om deze afstand te overbruggen. Van Maanen maakt een onderscheid tussen een gangbare en een uitdagende aanspreking van de waarneming. Alleen bij een uitdagende aanspreking zal verbeeldingskracht in werking treden en kan van kunst worden gesproken. Dit proces is niet alleen afhankelijk van de aangeboden voorstelling, maar ook van de culturele competentie van de individuele toeschouwer, in dit geval dus de CKV-leerling. Dat betekent dat bij de keuze van de culturele activiteiten ook veel meer met de culturele competentie van de individuele leerling rekening gehouden zou moeten worden. Dit is andermaal een bevestiging van de centrale rol die de docent in het CKV-onderwijs vervult en die door representanten van verschillende groepen actoren in de interviews wordt onderschreven.

De analyse van Van Maanen wordt bevestigd door een meer psychologische benadering van de esthetische ervaring, die door Csikszentmihalyi en Robinson wordt gehanteerd. Volgens hen wordt de esthetische ervaring, net als de eerder door Csikszentmihalyi beschreven *flow experience*, gekenmerkt door de wisselwerking van een serie uitdagingen die het werk biedt en de vaardigheden van de beschouwer om deze uitdagingen tegemoet te treden. Deze uitdagingen en vaardigheden kunnen worden onderverdeeld in vier bouwstenen die samen de esthetische ervaring constitueren: de perceptieve, emotionele, intellectuele en communicatieve dimensie van de esthetische ervaring. Waar de studie van Csiks-

zentmihalyi en Robinson vooral op de esthetische ervaring bij het beschouwen van beeldende kunst is gericht, heeft Peter Eversmann een vergelijkbaar onderzoek naar de theatrale ervaring gedaan. Er zijn grote overeenkomsten, maar ook een aantal belangrijke verschillen met de esthetische ervaring, zoals door Csikszentmihalyi en Robinson beschreven. Het transitorische karakter van de theatervoorstelling en de gelijktijdigheid en collectiviteit van productie en receptie zijn bepalend voor die verschillen. Twee belangrijke uitdagingen die als theaterspecifiek beschouwd kunnen worden, zijn dat de toeschouwer de verschillende elementen van de voorstelling tot één betekenisvol geheel wil kunnen samenvoegen en dat hij een vorm van communicatie met de acteurs op het toneel tot stand wil brengen. Doordat de voorstelling steeds nieuwe informatie genereert, kan dat proces echter pas na afloop van de voorstelling helemaal afgerond worden. Vandaar dat veel toeschouwers de behoefte hebben om na afloop met anderen over de betekenis van de voorstelling na te praten.

Kennismaking met de hierboven beschreven specifieke kenmerken van de theatrale ervaring kan als het belangrijkste intrinsieke effect van theatereducatie in het kader van CKV worden beschouwd. Daarnaast worden aan cultuureducatie allerlei extrinsieke of instrumentele effecten toegeschreven. Deze kunnen onderverdeeld worden in effecten op zowel het welbevinden als de schoolprestaties van de individuele leerling enerzijds, en allerlei maatschappelijke effecten zoals vergroting van cultuurdeelname en daarmee een bestrijding van de maatschappelijke ongelijkheid of zelfs vergroting van sociale cohesie anderzijds. De Nederlandse overheid lijkt de plaats van cultuureducatie in het onderwijs, in het bijzonder CKV, vooral te rechtvaardigen vanuit de verwachting dat zij een positief effect op de cultuurparticipatie zal hebben. Als men er van uit gaat dat cultuurparticipatie van zichzelf als iets positiefs mag worden beschouwd en niet enkel als instrument om sociale ongelijkheid te bestrijden, kan de vraag naar het belang van kunst- en cultuureducatie dus teruggevoerd worden tot de vraag naar het belang van kunst en cultuur zelf. Het is opvallend maar zeker niet toevallig dat we hierbij dezelfde soort discussies terug zien keren. Ook op dit terrein lijken allerlei instrumentele effecten, die aan kunst en cultuur worden toegeschreven, de vraag naar de intrinsieke waarde te overschaduwen. Die beoogde effecten zijn in beleidsplannen van overheden veel concreter te formuleren dan dat wat voor het gemak altijd maar 'de intrinsieke waarde van kunst' blijft heten. Juist vanwege het subjectieve karakter van kunstbeleving is het lastig om dat intrinsieke belang objectief vast te stellen. Het is dus

niet zo zeer dat die intrinsieke waarde wordt ontkend, maar vanwege het complexe en subjectieve karakter blijft het een zwarte doos die beleidsmakers en politici maar liever gesloten houden en waar ze met een grote boog omheen lopen. Het is om dezelfde reden dat het kwaliteitsvraagstuk angstvallig vermeden wordt en dat in beleidsstukken zelden over kunst maar wel over cultuur of over 'kunst en cultuur' (als één woord) wordt gesproken. Je kunt het de overheidsfunctionarissen niet aanrekenen. In het onderwijsveld en het culturele veld wordt aan de termen 'kunst' en 'cultuur' eveneens geen eenduidige betekenis toegekend. Ze werden door de respondenten voortdurend door elkaar gebruikt, zodat het zelfs ondoenlijk was om de terminologie in deze studie eenduidig toe te passen.

De theatrale ervaring als bijzondere vorm van de esthetische ervaring maakt dus onderdeel uit van de zwarte doos die de overheid cultuur of 'kunst en cultuur' noemt. Nog steeds in de geest van het adagium dat Thorbecke al bijna 150 jaar geleden formuleerde, laat de overheid het kwaliteitsoordeel aan experts over. In het kader van CKV echter worden docenten en leerlingen, die toch geenszins als experts gelden, eveneens met dit kwaliteitsvraagstuk opgezadeld. Met andere woorden: de overheid is geen oordelaar van kunst, maar laat dat oordeel graag aan docenten en leerlingen CKV over. Het beleid van de overheid kent wel meer paradoxen als het om de doelstellingen van cultuureducatie in het kader van CKV gaat. Zo kan vergroting van de cultuurdeelname als een van de belangrijkste doelstellingen worden gezien, maar krijgen degenen die op dit gebied het meest kansarm zijn, het minst de gelegenheid om zich het culturele kapitaal eigen te maken. Voor leerlingen uit het vwo is immers 160 uur ten behoeve van CKV uitgetrokken, voor havo-leerlingen 120 uur, en voor leerlingen uit het vmbo slechts 40 uur.

6.5 De visies van de actoren

In onze prestatiegerichte samenleving keert onduidelijkheid over de doelstellingen en invulling van cultuureducatie in het kader van CKV onherroepelijk als een boemerang terug om het aanzien van het vak onder leerlingen en docenten te schaden. Waar door docenten CKV vooral het gebrek aan tijd als belemmering wordt genoemd om hun vak goed uit te oefenen, hekelden leerlingen met name de lage status van het vak. Leerlingen waarderen CKV wel, maar nemen het minder serieus dan de meer leerstofgerichte vakken. Dat voor CKV geen cijfer wordt gegeven maar dat het slechts als onvoldoende, voldoende of goed wordt beoordeeld, werd in dit verband opvallend vaak door respondenten naar voren

gebracht. Ook onder collega-docenten wordt CKV lang niet altijd voor vol aangezien. Zowel door leerlingen als docenten wordt CKV vooral als een uurtje ontspanning gezien, als pendant van het meer leerstofgerichte curriculum.

Educatiemedewerkers van theatergezelschappen nemen het vak wel serieus, maar door sommigen wordt ook met enige weemoed teruggedacht aan de tijd voor de introductie van CKV toen toneelbezoek vooral door docenten vreemde talen georganiseerd werd. Het bezoek werd volgens hen toen beter voorbereid, terwijl CKV nu te eenzijdig op de ervaring is gericht en het belang van een goede voorbereiding wel eens over het hoofd wordt gezien. Daar waar zij zelf de leerlingen voorbereiden op het theaterbezoek, zien zij hun werk als een essentiële aanvulling op dat van de CKV-docenten die veelal tijd tekort komen en op theatergebied de kennis en ervaring missen om zo'n voorbereiding zelf te realiseren. Hun voorkeur gaat uit naar een ervaringsgerichte voorbereiding in de vorm van een workshop waarin met teksten en situaties uit de voorstelling wordt gewerkt en de leerlingen zich verplaatsen in het standpunt van de makers. Naast deze intensieve maar kortdurende voorstellingsgerichte educatie, die door een van de respondenten de 'guerrilla' werd genoemd, wordt door de educatiemedewerkers groot belang gehecht aan meer duurzame samenwerkingsverbanden die zij met een beperkt aantal scholen trachten te realiseren.

Medewerkers van theaters en bemiddelende instanties zoals steunfunctie-instellingen zien zichzelf in de meeste gevallen als intermediair. Zij brengen enerzijds het aanbod van theatergezelschappen, zowel de voorstellingen als de educatieve omlijsting, onder de aandacht van cultuurcoördinatoren en CKV-docenten, anderzijds zijn zij verantwoordelijk voor de praktische organisatie van het voorstellingsbezoek, zoals de verdeling van CKV-leerlingen over de zaal. Soms organiseren zij ook zelf educatieve activiteiten, maar in de meeste gevallen zijn zij meer terughoudend en laten het educatieve aanbod aan de theatergezelschappen over.

6.6 Diversiteit in netwerken

Wat uiteindelijk als meest opvallende kenmerk uit de interviews naar voren kwam, is dat het veld van theater en CKV zich alleen laat beschrijven als rekening gehouden wordt met de grote mate van diversiteit in de manieren waarop CKV op de scholen wordt aangeboden en met de consequenties die dat heeft voor de netwerken waarin met name door docen-

ten en vertegenwoordigers van culturele instellingen op theatergebied wordt samengewerkt. Door de grote vrijheid die scholen en individuele docenten hebben om invulling aan het vak te geven, kan de plaats die een docent in een netwerk inneemt van plaats tot plaats verschillen. Omdat de docent een onmisbare schakel is om de leerlingen te bereiken, is hij idealiter een knooppunt in het netwerk en legt hij verbindingen naar schoolleiding, overheden, theaters, theatergezelschappen en andere culturele instellingen. In veel gevallen is de docent, zeker in de rol van cultuurcoördinator, daadwerkelijk zo'n knooppunt, maar lang niet alle docenten vervullen deze rol met evenveel verve. Sommige zijn minder actief in het netwerk betrokken of participeren in een netwerk dat slechts een beperkte actieradius heeft. Op zijn best fungeren zij dan als doorgeefluik van het culturele aanbod aan de leerlingen. Als zelfs die functie van doorgeefluik niet tot zijn recht komt, kan de docent de verbindingen in het netwerk ook belemmeren. In enkele gevallen werd met name door educatiemedewerkers van theatergezelschappen aangegeven dat docenten een obstakel kunnen vormen om leerlingen te bereiken.

Behalve de docenten zijn het vooral medewerkers van theaters en theatergezelschappen die in de netwerken participeren. Afhankelijk van de geografische locatie van de school kunnen ook vertegenwoordigers van provinciale steunfunctie-instellingen en gemeentelijk kunstencentra een rol in zo'n netwerk vervullen. In grote steden hebben CKV-docenten op theatergebied een ruim aanbod om uit te kiezen, maar in kleinere plaatsen is de docent meestal op het aanbod van de plaatselijke schouwburg aangewezen. Die schouwburgen zijn een belangrijke schakel tussen de theatergezelschappen enerzijds en de cultuurcoördinatoren en CKV-docenten van de lokale en regionale scholen anderzijds. Soms beschikken schouwburgen over een eigen educatieve dienst, in andere gevallen is het contact met de scholen de verantwoordelijkheid van een marketingmedewerker.

Het is opmerkelijk dat de leerlingen als de uiteindelijke doelgroep in het communicatieproces nauwelijks in de netwerken betrokken worden. Theatergezelschappen en theaters doen hun best om in theater geïnteresseerde jongeren aan zich te binden, maar dat blijkt niet altijd even makkelijk te zijn. Leerlingen zijn de CKV-leeftijd snel ontgroeid, krijgen nieuwe interesses of verhuizen naar andere plaatsen. Volgens enkele respondenten hebben jongeren in het algemeen niet de neiging om zich vast te leggen. Toch slagen sommige theaters er wel in zo'n systeem van 'ambassadeurs' succesvol te laten zijn, met name waar de betrokken jongeren ook echt een stem in de selectie van voorstellingen hebben gekre-

gen. Uiteindelijk is het natuurlijk de theatrale ervaring van de leerlingen waar het bij theatereducatie in het kader van CKV om draait. In de interviews werd door leerlingen opvallend weinig aan specifieke voorstellingen gerefereerd. Veeleer werd gesproken over de organisatie, omlijsting en educatieve voorbereiding van de voorstellingen. In een minder beperkte opvatting van wat allemaal tot de theatervoorstelling gerekend kan worden, maken deze echter allemaal onderdeel uit van wat ook wel de 'theatrical event' wordt genoemd. In deze studie is de theatervoorstelling als onderdeel van het bestudeerde netwerk tot op zekere hoogte een zwarte doos gebleven. Het verdient echter aanbeveling om bij de bestudering van de effecten van theatereducatie in de toekomst een ruime opvatting van de 'theatrical event' als uitgangspunt te nemen.

Overheden en schoolleiding lijken op het eerste gezicht niet direct in de netwerken betrokken te zijn, maar bij nadere bestudering oefenen zij er wel grote invloed op uit. In Nederland staat de vrijheid van onderwijs traditioneel al hoog in het vaandel, maar in het geval van CKV wordt die vrijheid nog vergroot door het ontbreken van duidelijke richtlijnen. Aan de ene kant speelt de overheid een stimulerende rol door actieprogramma's als *Cultuur en School* en de invoering van cultuurvouchers en de cultuurkaart, aan de andere kant geeft zij de scholen zo weinig richting bij de invulling van CKV, dat er, zoals ook door Bamford geconstateerd, grote verschillen in omvang en kwaliteit bestaan van de cultuureducatie die de leerlingen daadwerkelijk in het kader van CKV ontvangen. Door alle geledingen wordt aangegeven dat de docent een centrale rol vervult in het CKV-onderwijs. Het is uiteindelijk de schoolleiding die bepaalt welke docenten CKV geven en hoe zij in uren, geld en materialen gefaciliteerd worden. Docenten en cultuurcoördinatoren geven aan dat de voor hen benodigde tijdsinvestering een van de belangrijkste struikelblokken is bij de invulling van CKV. Daarnaast, maar zeker niet los daarvan, kan in veel gevallen ook het gebrek aan specifieke kennis en inzicht van docenten in het Nederlandse theaterlandschap een belangrijk obstakel zijn voor een succesvolle invulling van het onderdeel theater binnen CKV.

6.7 Reflectie op de gehanteerde onderzoeksmethode

Door gebruik te maken van diepte-interviews met de betrokken actoren is getracht inzicht te geven in het veld van theater en CKV waarin door docenten, leerlingen en vertegenwoordigers van culturele instellingen wordt samengewerkt. Deze kwalitatieve onderzoeksmethode levert geen

harde cijfers maar heeft wel geresulteerd in een beter inzicht in de diversiteit en complexiteit van dit veld dan op basis van de voornamelijk kwantitatieve analyses in eerdere onderzoeken verkregen kon worden. Door de uitspraken van verschillende actoren, met name docenten, leerlingen en educatiemedewerkers van theatergezelschappen, naast elkaar te leggen was het bovendien mogelijk een kritische analyse te maken zonder dat uitspraken van de respondenten bij voorbaat als subjectief en bevooroordeeld terzijde hoefden te worden geschoven.

De resultaten van mijn onderzoek kunnen niet als vervanging maar eerder als aanvulling op eerdere onderzoeken gezien worden. In zijn algemeenheid moet dit werk niet zo zeer als een pleidooi voor één specifieke onderzoeksmethode gezien worden maar eerder als één voor het hanteren van verschillende methodes die samen tot nieuwe inzichten kunnen leiden en die recht doen aan de mate van diversiteit en complexiteit die kenmerkend zijn voor alle geledingen en niveaus van cultuureducatie. Het woord *cultuureducatie* kan en moet mijns inziens als een containerbegrip worden gezien. Het is niet meer dan een pragmatische maar ook enigszins mistige afbakening van een leergebied in het Nederlandse onderwijs. Aan de diversiteit in kunstvormen en in onderwijsniveaus wordt door die afbakening echter geen recht gedaan. De ene kunstvorm is de andere niet en een interdisciplinaire benadering, zoals bij CKV wordt beoogd, neemt die verschillen niet weg. Alle leerlingen hebben recht op cultuureducatie, maar een vmbo-leerling heeft andere cultuureducatie nodig dan een havo- of vwo-leerling. En dat zijn nog maar twee voorbeelden. In zijn algemeenheid zouden uiteenlopende benaderingen in de bestudering van cultuureducatie daarom meer aandacht moeten krijgen, zeker waar verschillende methodes van onderzoek tevens verschillen in de praktijk van cultuureducatie aan het licht brengen en die verschillen verband houden met de kwaliteit van cultuureducatie die leerlingen daadwerkelijk ontvangen. Met dit onderzoek hoop ik een begin in die richting te hebben gemaakt. Het heeft in ieder geval de vraag opgeroepen hoe de culturele competenties van jongeren en de uitdagingen die culturele activiteiten, in het bijzonder theatervoorstellingen, hen te bieden hebben met elkaar in evenwicht kunnen worden gebracht, zodat de kans op een esthetische ervaring groter wordt. Of die vraag ooit volledig kan worden beantwoord, is van zichzelf dan weer een kwestie, die in ieder geval de roep om meer onderzoek in deze richting verder rechtvaardigt.

Literatuur

Adams, Thije. "Cultuur met een sterretje." *Boekman : tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid* 79 (2009): 12-17.

Baarda, D. B., M. P. M. de Goede, en A. G. E. van der Meer Middelburg. *Basisboek open interviewen. Praktische handleiding voor het voorbereiden en afnemen van open interviews*. Houten: Stenfert Kroese, 1998.

Baarda, D. B., M. P. M. de Goede, en J. Teunissen. *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. 2e, geheel herz. dr. Groningen: Stenfert Kroese, 2005.

Bakelen, Maria P. van. "Jongeren kiezen voor kunst. En hoe kiezen de schooldirecties?" *Theater & Educatie* 6.3 (2000): 13-41.

Bamford, Anne. "Een voortdurende aanzet tot vernieuwing. Kunst- en cultuuronderwijs in Europa onderzocht." *SICAmag* 36 (2007): 5-8.

Bamford, Anne. "Kwaliteit en consistentie. Arts and Culture Education in Flanders". 2007. Canon Cultural Unit, Ministry of Education Flanders. Oktober 2007. <http://www.nsds.be/web/canon/admin/media/14585_41.pdf>.

Bamford, Anne. *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in The Netherlands*, 2007.

Bamford, Anne. *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education.* Münster: Waxmann, 2006.

Bamford, Anne, en Matt Qvortrup. *The Ildsjael in the Classroom. A Review of Danish Arts Education in the Folkeskole*. Kobenhavn: Kunstraadet, 2006.

Becker, Howard S. *Art worlds*. Berkeley, California: University of California press, 1982.

Beerekamp, Hans, en Paulette Verbist. *De kunst van het kiezen*. De essays no. 2. Rotterdam: De Rotterdamse Kunststichting : De Phenix Foundation / Boekmanstichting, 2003.

Bemmel, Hans van, Liesbeth Metzlar, en Paul Achterbosch. *Een ontdekkingsreis naar het vreemde. Schooljaar 1996/1997. Ervaringen met CKV 1 in de praktijk van twaalf netwerkscholen; een rapportage*. Enschede: SLO, 1997.

Bemmel, Hans van, en Eeke Wervers. *Dossier CKV*. Enschede: SLO Voortgezet Onderwijs 2003.

Bergman, Vera. "Leren over dans." *Katernen Kunsteducatie* 8 (1995): 71-83.

Best, David. *The rationality of feeling. Understanding the arts in education*. London: Falmer 1992.

Bevers, Ton. *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek naar eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen.* Cultuur + Educatie 13. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2005.

Bevers, Ton. "Paul Citroen of Paul Citroën?" *SICAmag* 36 (2007): 11-13.

Bijsterveldt-Vliegenthart, Marja van. *Advies profielcommissies. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal 26/09/2007*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2007.

Blij, Martine van der. *De kunstmatige kloof. Een empirisch-theoretisch onderzoek naar het bestaan van een duale structuur van het podiumkunstenveld in Nederland.* Boekmanstudies. Amsterdam: Boekmanstudies, 1995.

Blom, Sarah. "Laten we op reis gaan naar de piramiden." *Didaktief* januari-feburari 2007: 4-7.

Boorsma, Miranda. "A network approach to art markets." *Cultural Politics - Global, Local and National*. Ed. K. Hannah, Langsted, J. Nordic Theatre Studies. Um: University of Umeå, Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, 2002. 92-108.

Boorsma, Miranda Ammy. *Kunstmarketing. Hoe marketing kan bijdragen aan het maatschappelijk functioneren van kunst, in het bijzonder van toneelkunst in Nederland*. Diss. Rijksuniversiteit Groningen, 1998.

Boorsma, Miranda, en Linus Hesselink. *Marketing van theater en andere kunsten. Vergroting van publieksdeelname in theorie en praktijk*. Boekmanstudies. Amsterdam: Boekmanstichting, 1998.

Booy, Jacolijn. *Drama in het voortgezet onderwijs. Een onderzoek naar de theoretische benadering van drama-educatie en de werkvormen in de praktijk.* Doctoraalscriptie. Faculteit der Geesteswetenschappen UvA, 2004

Bourdieu, Pierre. *De regels van de kunst. Wording en structuur van het literaire veld*. Amsterdam: Van Gennep 1994.

Bourdieu, Pierre. *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Vert. Richard Nice. Herdr. ed. London: Routledge, 1989.

Bourdieu, Pierre. *The field of cultural production. Essays on art and literature*. Cambridge: Polity Press, 1993.

Bourdieu, Pierre. *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip. Gekozen door Dick Pels*. Kennis, openbare mening, politiek. Amsterdam: Van Gennep, 1989.

Bourdieu, Pierre, en Alain Darbel. *The love of art. European art museums and their public*. Cambridge: Polity Press, 1991.

Brand, Rinske. "CKV-vmbo: successtory of doemverhaal?" *Zicht op... CKV in het vmbo. Achtergronden, literatuur, lesmethoden, projecten en websites.* Ed. Marie-José Kommers. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2003.

Broek, Andries van den, Jos de Haan, en Frank Huysmans. *Cultuurbewonderaars en cultuurbeoefenaars. Trends in cultuurparticipatie en mediagebruik*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2009.

Broek, Andries van den, Frank Huysmans, en Jos de Haan. *Cultuurminnaars en cultuurmijders. Trends in de belangstelling voor kunsten en cultureel erfgoed*. Het culturele draagvlak 6. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2005.

Bronneman Helmers, H. M., L. J. Herweijer, en H. M. G. Vogels. *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2002.

Carlson, Marvin A. *The haunted stage. The theatre as memory machine*. Theater: text/theory/performance. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2001.

Commissie parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen. "Tijd voor onderwijs. Eindrapport Commissie parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen.". Den Haag: Sdu Uitgevers, 2008. Tweede Kamer, vergaderjaar 2007–2008, 31 007, nr. 6.

Coppens, Henriette. *Drama op school. De invoering van een nieuw vak in het Nederlandse voortgezet onderwijs*. Diss. Universiteit van Amsterdam, 2000.

Coppens, Henriette. "Profielen van docenten CKV1. Een onderzoek naar de manieren waarop docenten CKV1 het vak aanbieden." *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie*. RASA, Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2007.

Csikszentmihalyi, Mihaly, en Rick E. Robinson. *The Art of Seeing. An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. Malibu, California: J. Paul Getty Museum / Getty Center for Education in the Arts, 1990.

Cultuurnetwerk. *Culture and school. A survey of policies for arts and heritage education across the European Union = La culture et l'école. Un aperçu des politiques d'enseignement artistique et du patrimoine au sein de l'Union Européene*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2004.

Cultuurnetwerk. *Culture and school. Policies for Arts and Heritage Education across the European Union. Report European conference The Hague, 8 to 10 september 2004.* Utrecht: Cultuurnetwerk, 2004.

Dam, Hans van. *Drama. Een handboek voor dramatische vorming*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.

Damen, Marie Louise. "Het kunstdossier CKV1: docenten en beoordelingsverschillen." *Cultuur + Educatie* 10 (2004).

Damen, Marie Louise, Folkert Haanstra, en Hendrik Henrichs. *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*. Cultuur + Educatie 4. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland 2002.

Devos, Franky. *Ambrassadeurs. Over jongeren, cultuur en communicatie*. Brussel: CultuurNet Vlaanderen, CJP, CANON Cultuurcel, 2004.

Dickie, George. *Art and the aesthetic. An institutional analysis*. Ithaca: Cornell University Press, 1974.

Dieleman, Arjan. *De evenwichtskunst van de leraar. Over vergeten, verborgen en nieuwe pedagogiek.* Lectoraat pedagogische kwaliteit van de leraar. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, 2007.

Dieleman, Cock. "Cultuureducatie bestaat niet. Over diversiteit en heterogeniteit in de Nederlandse cultuureducatiepraktijk." *Tweede conferentie onderzoek in cultuureducatie*. Academiegebouw Groningen: Cultuurnetwerk, 2008.

Dieleman, Cock. "Internationale voorbeelden van cultuureducatie." *SICAmag*. 36 (2007): 14-15.

Dieleman, Cock. "Kiezen voor kwaliteit? Het keuzeprobleem binnen CKV." *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie*. RASA, Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2007.

DiMaggio, Paul. "Classification In Art." *American Sociological Review* 52.4 (1987): 440-455.

Dinsbach, Gerrit. *Handreiking schoolexamen culturele en kunstzinnige vorming havo/vwo*. Enschede: SLO, 2007.

Dinsbach, Gerrit. *Handreiking schoolexamen kunst havo/vwo*. Enschede: SLO, 2006.

Dinsbach, Gerrit, Henriette Coppens, Lieke Koot en Eeke Wervers.. *Werkelijkheid bespeeld*. SLO 2002.

Dinsbach, Gerrit, Astrid Ras, en Eeke Wervers. *Vernieuwingen in de kunstvakken. Overzicht van de veranderingen binnen de kunstvakken in het VO in 2006 en 2007*. Enschede: SLO, 2005.

Donker, Janny. "Urban arts in theater en politiek. Essay deel I." *TM, tijdschrift over theater, muziek en dans* 9.2 (2005): 20-31.

Donker, Janny. "Urban arts in theater en politiek. Essay deel II." *TM, tijdschrift over theater, muziek en dans* 9.3 (2005): 22-30.

Donker, Janny. "Van de basis en de top." *TM, tijdschrift over theater, muziek en dans* 11.8 (2007).

Doorman, Maarten. *Kiekertak en Klotterbooke. Gedachten over de canon*. Oratiereeks. Amsterdam: Vossiuspers UvA, 2004.

Downing, Dick, Mary Ashworth, en Alison Stott. *Acting with intent: theatre companies and their education programmes*. Slough: National Foundation for Educational Research, 2002.

Ekster, Welmoed. *Milieuverschillen in leerervaringen met CKV1. Een beschrijvend en analytisch onderzoek*. Masterscriptie. Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen UvA, 2004

Erenstein, R. L., ed. *Een theatergeschiedenis der Nederlanden. Tien eeuwen drama en theater in Nederland en Vlaanderen*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1996.

Eversmann, Peter G.F. "The experience of the theatrical event." *Theatrical Events. Borders-Dynamics-Frames*. Eds. Vicky Ann Cremona, Peter Eversmann, Hans van Maanen, Wilmar Sauter, en John Tulloch. Amsterdam - New York: Rodopi, 2004. 139-174.

Fischer-Lichte, Erika, en Jens Roselt. "Attraktion des Augenblicks - Aufführung, Performance, performativ und Performativität als theaterwissenschaftliche Begriffe." *Paragrana* 10 (2001): 237-253.

Ganzeboom, Harry B. G., ed. *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*. Cultuur + Educatie 7. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2003.

Ganzeboom, Harry B. G., Folkert Haanstra, Marjo van Hoorn, Ineke Nagel, en Camiel Vingerhoets. *Momentopname 2000. CKV1-Volgproject*. Cultuur + Educatie 2. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland 2001.

Ganzeboom, Harry B. G., en Hendrik Henrichs, eds. *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*. Cultuur + Educatie 1. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2001.

Ganzeboom, Harry, Folkert Haanstra, Marie Louise Damen, en Ineke Nagel. *Momentopname 2001. CKV1-Volgproject*. Cultuur + Educatie 3. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland 2002.

Ganzeboom, Harry, Folkert Haanstra, Marie Louise Damen, en Ineke Nagel. *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject*. Cultuur + Educatie 8. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland 2003.

Gielen, Pascal. *Kunst in netwerken. Artistieke selecties in de hedendaagse dans en de beeldende kunst*. Heverlee-Leuven: LannooCampus, 2003.

Gorris, Mannus. *Handreiking schoolexamen klassieke culturele vorming vwo*. Enschede: SLO, 2007.

Grinten, Michiel van der, en Claudy Oomen. "Cultuureducatie in het voortgezet onderwijs." *Cultuur + Educatie* 8.21 (2008): 110-131.

Groenewege, Babette. *CKV in 't Grunnings. De invloed van CKV op theaters en theatergezelschappen.* Bachelorscriptie Theaterwetenschap. Faculteit der Geesteswetenschappen UvA, 2005

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

Haan, Jos de, en Wim Knulst. *Het bereik van de kunsten. Een onderzoek naar veranderingen in de belangstelling voor beeldende kunst en podiumkunst sinds de jaren zeventig*. Het culturele draagvlak 4. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau / Elsevier bedrijfsinformatie, 2000.

Haanstra, Folkert. "Determinanten van leren over kunst." *Katernen Kunsteducatie* 8 (1995): 7-29.

Haanstra, Folkert. *Leren zien als doel en effect van kunsteducatie*. Katernen Kunsteducatie III. Utrecht: LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie, 1995.

Haanstra, Folkert. "Tegen de stroom - Bij de kunstvakken zijn scheidslijnen tussen hoog en laag niet geërodeerd." *Boekman : tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid* 65 (2005): 43-45.

Haanstra, Folkert. "The Wow Factor. Een blijde, maar slecht onderbouwde boodschap over de effecten van kunsteducatie." *Kunstzone* 5.9 (2006): 31-32.

Haanstra, Folkert, en Marie Louise Damen. *Zicht op... ruim zes jaar onderzoek cultuureducatie 2000-2006. Achtergronden en literatuur*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2006.

Haanstra, Folkert, en Lily van Oijen. *Leereffecten van kunstzinnige vorming - een inventarisatie van onderzoek*. SCO-rapport 56. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek UvA, 1985.

Haanstra, Folkert, en Oostwoud Wijdenes, Jacob. *Kunsteducatie in het onderwijs. Een inventarisatie*. SCO rapport. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut : Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch, 1995.

Haanstra, Folkert, Wil Oud, en Annemiek Veen. *De samenwerking tussen voortgezet onderwijs en culturele instellingen*. SCO rapport 165. Amsterdam: Centrum voor Onderwijsonderzoek UvA / Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch, 1988.

Haanstra, Folkert, en Diederik Schönau. "Ontwikkelingen in evaluatieonderzoek." *Cultuur + Educatie* 18 (2007).

Hagenaars, Piet. "Doel en streven van Cultuur en School." *Cultuur + Educatie* 8.21 (2008): 10-49.

Hargreaves, David H. "Naar een andere visie op kunsteducatie." *Katernen Kunsteducatie* 8 (1995): 30-50.

Harland, John. *Arts education in secondary schools. Effects and effectiveness*. Slough Berkshire: National Foundation for Educational Research, 2000.

Harland, John. "Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatie." *Cultuur + Educatie* 8.23 (2008): 12-52.

Heinich, Nathalie. *Ce que l'art fait à la sociologie*. Paris: Minuit 1998.

Heinich, Nathalie. *Het Van Gogh-effect en andere essays over kunst en sociologie*. Amsterdam: Boekman-stichting, 2003.

Henkens, L.S.J.M. "Onderwijsbevoegdheid Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1)." *Uitleg Gele Katern* 5 (1999): 30-31.

Herfs, Jos, Piet Hagenaars, en Judith Lieftink. *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*. Cultuur + Educatie 11. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland 2004.

Hermans, Marianne. *Wereldliteratuur in het curriculum. Een onderzoek naar de praktijk van literatuur als onderdeel van culturele en kunstzinnige vorming (ckv)*. Amsterdam: Stichting Lezen, 2007.

Heteren, Lucia van. *Theater, kritiek, jury en publiek. De totstandkoming van het kwaliteitsoordeel bij theater*. Groningen: Passage, 1998.

Hetland, Lois. "Het spoor van vier onderzoeken." *Cultuur + Educatie* 8.23 (2008): 54-84.

Hoekstra, Jantine. *Verschillende visies op kunsteducatie. Interviews met educatief medewerkers VNT1*. Intern rapport. Het Zuidelijk Toneel, 2006

Hoeven, Maria J.A. van der. *Ontwerpadvies profielcommissies. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal 21/11/2006*: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006.

Hoeven, Maria J.A. van der. *Voortgangsrapportage Cultuur en School. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal 18/9/2006*: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006.

Hoff, Cynthia van 't. *De C van KCV. Een onderzoek naar culturele activiteiten binnen het handelingsdeel van het vak Klassieke Culturele Vorming.* Scriptie Taal- en Cultuurstudies Universiteit Utrecht, 2005.

Hoogbergen, Miek, Karin Hoogeveen, en Kees Broekhof. *Cultuur maakt school. Praktijk en toekomst van cultuurscholen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Sardes, 2003.

Hoogeveen, Karin, Mhiera den Blanken, en Anne Luc van der Vegt. *Cultuur blijft bewegen. Monitor Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs 2006-2007*. Sardes, 2007.

Hoogeveen, Karin, en Anne Luc van der Vegt. "Evaluatie van de regeling Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs." *Cultuur + Educatie* 8.21 (2008): 84-108.

Hornbrook, David. *Education in drama. Casting the dramatic curriculum*. Falmer Press Library on aesthetic education. London: The Falmer Press, 1991.

Huysmans, Frank, Olivier van der Vet, en Koen van Eijck. *Het actieplan cultuurbereik en cultuurdeelname, 1999-2003. Een empirische evaluatie op landelijk niveau*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau 2005.

IJdens, Teunis. *Enquête culturele educatie 1997-2000. Educatieve activiteiten van culturele instellingen die in de periode 1997-2000 werden gesubsidieerd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*. Rotterdam: Erasmus Centrum voor Kunst- en Cultuurwetenschappen, 2001.

IJdens, Teunis. *Enquête culturele educatie 1998 en 1999. Resultaten van een schriftelijke enquête onder culturele instellingen die meerjarig en rechtstreeks worden gesubsidieerd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*. Rotterdam: Erasmus Centrum voor Kunst- en Cultuurwetenschappen, 2000.

IJdens, Teunis. *Enquête Cultuureducatie 2006 onder rijksgesubsidieerde instellingen. Tabellen voor Cock Dieleman*. Uitsplitsing gegevens op verzoek. IVA Beleidsonderzoek en Advies, 2008

IJdens, Teunis. "Tussen verbeelding en bewijs: twaalf jaar beleidsonderzoek ten behoeve van Cultuur en School." *Cultuur + Educatie* 8.21 (2008): 50-82.

IJdens, Teunis, en Hanneke van den Berg. *Enquête Cultuureducatie 2006 onder rijksgesubsidieerde instellingen*. Tilburg: IVA Beleidsonderzoek en Advies, 2007.

IJdens, Teunis, en Erik Hitters. *Landelijke evaluatie van het Actieplan Cultuurbereik 2001-2004. Eindrapport.* Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies, 2005.

IJdens, Teunis, Ilja Hoogenberg Engbers, en Maartje van den Bogaard. *Enquête cultuureducatie en cultuurbereik 2003 onder rijksgesubsidieerde culturele instellingen. Onderzoeksrapport*. Tilburg: IVA Beleidsonderzoek en Advies 2004.

IJdens, Teunis, en Wendy van Silfhout. *Enquête cultuureducatie en cultuurbereik 2001 onder rijksgesubsidieerde instellingen :*

onderzoeksrapport. Rotterdam: Erasmus Centrum voor Kunst- en Cultuurwetenschappen, 2002.

Jans, Erwin. *Interculturele intoxicaties. Over kunst, cultuur en verschil.* Berchem: EPO, 2006.

Janssen, Susanne. *Het soortelijk gewicht van kunst in een open samenleving. De classificatie van cultuuruitingen in Nederland en andere Westerse landen na 1950*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam. Faculteit der Historische en Kunstwetenschappen, 2005.

Janssen, Susanne. "Vervagende grenzen - De classificatie van cultuur in een open samenleving." *Boekman : tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid* 65 (2005): 6-20.

Jónsdóttir, Karen Maria. *Van alle markten thuis. Onderzoek naar de opleiding van de CKV1 docent.* Doctoraalscriptie Theaterwetenschap. Faculteit der Geesteswetenschappen UvA, 2004

Knulst, W. P. *De milde muze. Een beschouwing over het telkens terugkerend pleidooi voor een tolerant kunstbegrip*. Utrecht: LOKV Nederlands Instituut voor Kunsteducatie, 1995.

Knulst, Wim. *Podia in een tijdperk van afstandsbediening. Onderzoek naar achtergronden van veranderingen in de omvang en samenstelling van het podiumpubliek sinds de jaren vijftig*. Cahier Sociaal en Cultureel Planbureau Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau / VUGA, 1995.

Kommers, Marie-José. *Zicht op... cultuureducatie in de nieuwe onderbouw. Achtergronden, literatuur, lesmethoden, projecten en websites*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2005.

Kommers, Marie-José, en Josefiene Poll. *Zicht op ... jongeren en cultuurdeelname. Achtergronden, literatuur en websites*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2006.

Konings, Fianne E.M. *VO en de kunstvakken*. KPC Groep, 2000.

Konings, Fianne, en Letty Ranshuysen. "Cultuur en school. Valkuilen en potenties: de stand van zaken." *Boekmancahier, tijdschrift voor kunst, onderzoek en beleid* 13.49 (2001): 409-418.

Latour, Bruno. "On recalling ANT." *Actor network theory and after*. Eds. John Law en John Hassard. Oxford: Blackwell publishers / The Sociological Review, 1999. 15-25.

Latour, Bruno. *Reassembling the social. An introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Clarendon, 2005.

Latour, Bruno. *We have never been modern*. 1991. Vert. Catherine Porter. Cambridge: Harvard University Press, 1993.

Law, John. "After ANT: complexity, naming and topology." *Actor network theory and after*. Eds. John Law en John Hassard. Oxford: Blackwell publishers / The Sociological Review, 1999. 1-14.

Law, John. "Notes on the Theory of the Actor Network: Ordering, Strategy and Heterogeneity". Lancaster, 2003. (30 November 2003): Centre for Science Studies, Lancaster University. <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Notes-on-ANT.pdf>.

Law, John. "Topology and the Naming of Complexity". Lancaster, 2003. on-line paper. (6 december 2003): Centre for Science Studies, Lancaster University. <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Topology-and-Complexity.pdf>.

Logger, Bob, Eric Alexander, Menso Carpentier Alting, Nico van der Krogt, en Nathalie Wevers, eds. *Theaters in Nederland sinds de zeventiende eeuw*. Amsterdam: Theater Instituut Nederland en Stichting Oistat-Nederland, 2007.

Lord, Pippa. "Effecten van kunstprojecten in het onderwijs op jongeren." *Cultuur + Educatie* 18 (2007).

Lücker, Tia M. (red.). *De (nationale) culturele canon en het voortgezet onderwijs. Verslag van het debat op 1 december 2005 in Felix Meritis, Amsterdam.* Cultuurnetwerk Nederland, Erfgoed Actueel en Stichting Lezen, 2005

Maanen, H. van. "Theatre systems in Western Europe." *Cultural Politics - Global, Local and National*. Ed. K. Hannah, Langsted, J. Nordic Theatre Studies. Ulm: University of Umeå, Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, 2002. 73-91.

Maanen, H. van, en S. E. Wilmer, eds. *Theatre worlds in motion. Structures, politics and developments in the countries of Western Europe*. Amsterdam: Rodopi, 1998.

Maanen, Hans van. "Als alles kunst heet - Er dient onderscheid te worden gemaakt tussen kunst en cultuur - als alles kunst heet, vervaagt de waarde van kunst voor de samenleving." *Boekman : tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid* 65 (2005): 57-62.

Maanen, Hans van. *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1997.

Maas, Ineke, René Verhoeff, en Harry Ganzeboom. *Podiumkunsten & publiek. Een empirisch-theoretisch onderzoek naar omvang en samenstelling van het publiek van de podiumkunsten*. Rijswijk: Ministerie van Welzijn Volksgezondheid en Cultuur. Directoraat-Generaal Culturele Zaken, 1990.

Meijer, Maaike. "Pleidooi voor een inclusievere benadering - Meer aandacht is nodig voor de positie van vrouwen en migranten bij hoge en lage cultuur." *Boekman : tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid* 65 (2005): 27-31.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. *Cultuur als confrontatie. Uitgangspunten voor het cultuurbeleid 2001-2004*: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 1999.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. *entoen.nu. De canon van Nederland. Rapport van de commissie ontwikkeling Nederlandse canon. Deel A*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, cultuur en wetenschap, 2006.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. *entoen.nu. De canon van Nederland. Rapport van de commissie ontwikkeling Nederlandse canon. Deel B*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. *Kunst van leven. Hoofdlijnen cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2007.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. *Meer dan de som. Beleidsbrief Cultuur 2004-2007*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2003.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. *Van stolling naar stroming. Rapport Commissie Cultuurbereik*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2007.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. *Verschil maken. Herijking cultuurnotasystematiek*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2005.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. *Vervolgnotitie Cultuur en School*. Den Haag, 1999.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, en Boekmanstudies. *Cultuurbeleid in Nederland*. Den Haag / Amsterdam: Ministerie van OCW / Boekmanstichting, 2007.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen. *Cultuur en School*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1996.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen. *Cultuurbeleid in Nederland*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2002.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen. *Pantser of ruggengraat. Cultuurnota 1997-2000*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1996.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen. *Ruimte laten en keuzes bieden in de tweede fase havo en vwo*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2003.

Nagel, Francine Antoinette. *Cultuurdeelname in de levensloop*. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2003.

Nagel, Ineke. *Effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs*. SCO rapport. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut Faculteit POW, 1996.

Nagtegaal, Marleen, en Paulien Scholtens. *Receptieonderzoek onder leerlingen van het Berlage Lyceum in Amsterdam. Een onderzoek naar de ontwikkeling van scholieren op het gebied van theater naar aanleiding van het educatieve T4U-project van Toneelgroep Amsterdam*. Onderzoeksverslag "publiek en receptie". Faculteit der Geesteswetenschappen UvA, 2003

Nooij, Holger de. *De planken op. Theater maken in het basisonderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 2007.

Onderwijsraad. *De stand van educatief Nederland*. Den Haag: Onderwijsraad, 2005.

Onderwijsraad. *Onderwijs in thema's*. Den Haag: Onderwijsraad, 2005.

Onderwijsraad. *Stand van educatief Nederland 2009*. Den Haag: Onderwijsraad, 2009.

Onderwijsraad, en Raad voor Cultuur. *Onderwijs in cultuur. Versterking van cultuureducatie in primair en voortgezet onderwijs.* Den Haag: Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2006.

"Onderzoek in cultuureducatie." *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie*. RASA Utrecht: Cultuurnetwerk i.s.m. Congreskrant.nl, 2007.

Oomen, Claudy, Afke Donker, Michiel van der Grinten, en Folkert Haanstra. *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Meting 2007*. Utrecht: Oberon, 2007.

Oomen, Claudy, Afke Donker, Michiel van der Grinten, en Folkert Haanstra. *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Meting 2008*. Utrecht: Oberon, 2008.

Oomen, Claudy, Afke Donker, Michiel van der Grinten, en Folkert Haanstra. *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Peiling 2006*. Utrecht: Oberon, 2006.

Oosterbaan Martinius, Warna. *Schoonheid, welzijn, kwaliteit. Kunstbeleid en verantwoording na 1945*. 's-Gravenhage: Gary Schwartz / SDU, 1990.

Oostwoud Wijdenes, Jacob. *Drama in het voortgezet onderwijs*. SCO rapport. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam, 1982.

Ophuijsen, Maaike. *Van Schouwburg tot Efteling. Het onderscheid tussen hoge en lage cultuur bij CKV1*. Masterscriptie Theaterwetenschap. Faculteit der Geesteswetenschappen UvA, 2006

Palmer, Patricia, en Shari Tishman. "Het is de moeite waard om na te denken over kunst." *Cultuur + Educatie* 18 (2007).

Panken, Ton. *Een geschiedenis van het jeugdtheater. De ontwikkeling van het kindbeeld in het jeugdtheater: een historisch-sociologische studie*. Amsterdam: Boom, 1998.

Pots, Roel. *Cultuur, koningen en democraten. Overheid & cultuur in Nederland*. 2000. 3e, geactualiseerde en herziene druk. Nijmegen: SUN, 2006.

Profielcommissies. *Bruggen tussen natuur en maatschappij. Ontwerpadvies profielcommissie Natuur en Techniek / Natuur en Gezondheid; profielcommissie Economie en Maatschappij / Cultuur en Maatschappij*. Den Haag: Profielcommissies, 2006.

Profielcommissies. *Kennis, Kwaliteit en Keuze in de tweede fase. Eindadvies profielcommissie Natuur en Techniek / Natuur en Gezondheid; profielcommissie Economie en Maatschappij / Cultuur en Maatschappij*. Den Haag: Profielcommissies, 2007.

Raad voor Cultuur. *Innoveren, participeren! Advies Agenda Cultuurbeleid en culturele Basisinfrastructuur.* Den Haag: Raad voor Cultuur, 2007.

Randi Korn & Associates. *Solomon R. Guggenheim Museum. Teaching Literacy through Art. Final report: Synthesis of 2004-2005 and 2005-2006 Studies. Executive Summary and Discussion*. Alexandria: Randi Korn & Associates, 2007.

Ranshuysen, Letty, en Harry Ganzeboom. *Cultuureducatie en cultuurparticipatie. Opzet en effecten van de kunstkijkuren en de muziekluisterlessen in het Amsterdams primair onderwijs*. Rijswijk: Ministerie van Welzijn Volksgezondheid en Cultuur / Directoraat-Generaal Culturele Zaken, 1993.

Raposo de Haas, Kiki. "Engelen in Amsterdam." *Kunstzone* 2008.9 (2008): 43-45.

Raposo de Haas, Kiki, et al. *Evaluatieonderzoek TA junior 2007-2008. Scholieren spelen engelen.* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 2008.

Roodnat Venus, Annelies. *Dramatische vorming in SeCu-projecten*. Utrecht: LOKV, 1984.

Ruiter, Annette de. *Jongerentheater, 'gewoon theater'? Een beschrijvend onderzoek naar theater voor een jong publiek*. Doctoraalscriptie

theaterwetenschap. Faculteit der Geesteswetenschappen UvA, 2007

Ruiter, Frans de. "Hoe vaag zijn hoog en laag - Kritische kanttekeningen bij het door Susanne Janssen gebruikte begrippenkader." *Boekman : tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid* 65 (2005): 50-54.

Rynja, Lian. *Belevingsonderzoek CKV 2004-2005. Een online onderzoek naar de beleving van CKV'ers van CKV en de rol van CJP*. Amsterdam: CJP, 2005.

Rynja, Lian, en Laurien Vogelaar. *Kunst & cultuur op de schop. Een kwalitatief onderzoek naar de kunst- en cultuurbeleving van tieners.* Amsterdam: CJP, 2005.

Schnabel, Paul. "Schieten op de canon - Was het vroeger nou écht allemaal zoveel beter?" *Boekman : tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid* 65 (2005): 21-24.

Schönau, Diederik. "De Wow-factor van goede kunsteducatie." *Cultuur + Educatie* 22 (2008): 71-78.

Schönau, Diederik. "Deugt het rapport van Anne Bamford?" *SICAmag* 36 (2007): 9-10.

Schönau, Diederik. "Verwarde netwerken en onduidelijke verbindingen. Anne Bamford: Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in the Netherlands." *Kunstzone* 7.2/3 (2008): 16-19.

Schoonenboom, Merlijn. "Flirten met traditie." *Boekman : tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid* 79 (2009): 6-11.

Sintenie, Jennet. *CKV-bonbesteding schooljaar 2004-2005*. Amsterdam: CJP, 2006.

Sintenie, Jennet. *CKV-bonbesteding schooljaar 2005-2006*. Amsterdam: CJP, 2007.

Sintenie, Jennet. *CKV-bonbesteding schooljaar 2006-2007*. Amsterdam: CJP, 2008.

Smedts, Henrike. *De legitimering van subsidiëring. Een onderzoek naar de argumenten voor en/of tegen subsidiëring door de overheid van*

het theater in Nederland. Masterscriptie Theaterwetenschap. Faculteit der Geesteswetenschappen UvA, 2007

Theater Artemis. *Leren met cultuur? De provincie, de makers, de bemiddelaars en het onderwijs gaan met elkaar in debat*. Verschenen ter gelegenheid van het debat over de nota *Leren met cultuur* van de provincie Noord-Brabant. Theater Artemis, 2003

Toxopeus Dirks, Helma, en Peter H. Toxopeus. *Hoe een leek tot spel kwam. Een geschiedenis van de dramatische vorming*. Amersfoort: Acco, 1990.

Turner, Helen, en Rachel Dickinson. "Effecten van dramaprojecten op leerlingen van basisscholen in achterstandswijken." *Cultuur + Educatie* 18 (2007).

Twaalfhoven, Anita. "Het raadsel rond de intrinsieke waarde." *Boekman : tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid* 77 (2008): 13-17.

Tweede Fase Adviespunt. *Vernieuwde Tweede Fase, de start in cijfers. Peiling 2 in de 'Monitor aanpassing profielen Tweede Fase per 2007'*. Den Haag: Tweede Fase Adviespunt, 2007.

Tweede Fase Adviespunt. *Zakboek Tweede Fase. Tweede Fase oude regeling en Vernieuwde Tweede Fase.* Den Haag: Tweede Fase Adviespunt, 2007.

Tweede Fase Adviespunt. *Zeven jaar Tweede Fase, een balans*. Den Haag: Tweede Fase Adviespunt, 2005.

Verboord, Marc, en Kees van Rees. "Do changes in socialization lead to decline in reading level? How parents, literary education, and popular culture affect the level of books read." *Poetics : international review for the theory of literature* 31.3-4 (2003): 283-300.

Veugelers, Wiel, en Henk Zijlstra, eds. *Leren in het studiehuis*. Leuven, Apeldoorn: Garant, 2001.

Visitatiecommissie cultuurbereik. *Van jonge mensen en de dingen die gaan komen. Rapportage over de jaren 2001 en 2002 door de visitatiecommissie cultuurbereik*. Den Haag, 2003.

Voermans, Floor. *Goed, voldoende, onvoldoende. Het beoordelen binnen het schoolvak Drama in het voortgezet onderwijs*. Doctoraalscriptie

Theaterwetenschap. Faculteit der Geesteswetenschappen UvA, 2003

Vogel, Lia, en Wiel Veugelers. *Culturele en kunstzinnige vorming als vak in HAVO en VWO. Ervaringen van docenten en leerlingen met CKV 1*. De Pedagogische Dimensie. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding Universiteit van Amsterdam, 2000.

Vos, Jozef. *Democratisering van de schoonheid. Twee eeuwen scholing in de kunsten*. Nijmegen: SUN, 1999.

Vroomen, Jacques de. *Toneel op school. Een historisch en theoretisch onderzoek naar opvattingen over en gebruik van drama in educatie*. Nijmegen: Universitair Publikatiebureau KUN, 1994.

Vuyk, Kees. "De controverse over de waarde van kunst." *Boekman : tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid* 77 (2008): 6-12.

Westerbeek, Karin, Anne Luc van der Vegt, Wander van Es, en Karin Hoogeveen. *Cultuurbonnen in het voortgezet onderwijs. Een belevingsonderzoek onder leerlingen, docenten, cultuurcoördinatoren en culturele instellingen*. Utrecht: Sardes, 2007.

Wielaard, Annelies. *Deze voorstelling is geschikt voor jongeren*. Doctoraalscriptie Theaterwetenschap. Faculteit der Geesteswetenschappen UvA, 2001

Wilterdink, Nico. "Blijvende grenzen - Scheidslijnen tussen hoge en lage cultuur zijn verschoven, maar niet verdwenen." *Boekman : tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid* 65 (2005): 36-40.

Winner, Ellen, en Lois Hetland. *The arts and academic achievement: what the evidence shows*. The Journal of Aesthetic Education 34.3-4, 2000.

Wittebrood, Gabrielle. *Over publieksbegeleiding. Een onderzoek naar vormen van publieksbegeleiding in het jeugdtheater*. Doctoraalscriptie Theaterwetenschap UvA, 1995

Woolf, Felicity. *Partnerships for learning. A guide to evaluating arts education projects*. London: Arts Council England, 1999.

Zalm, Rob van der. "Sleutelen aan de theatercanon." *Boekman : tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid* 79 (2009): 54-58.

Zant, Peter van der. *Stimulering van diversiteit. Rapportage in opdracht van het Ministerie van OCW over maatregelen om diversiteit bij culturele instellingen te stimuleren.* Gouda: Bureau ART, 2006.

Ziehe, Thomas. "Die Eigenwelten der Jugendlichen und die Anerkennungskrise der Schule." *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Ed. Detlef Horster. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. 103-122.

Zweers, W., en L.A. Welters. *Toneel en publiek in Nederland*. Boekmanstichting Publikatie 7. Rotterdam, 's Gravenhage, Utrecht: Universitaire Pers Rotterdam, Nijgh & Van Ditmar, Bijleveld, 1970.

Websites

http://digischool.kennisnet.nl/community_ckv
http://digischool.kennisnet.nl/community_dr
http://digischool.kennisnet.nl/community_kt
http://digischool.kennisnet.nl/community_kua
http://ec.europa.eu/culture
http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/ckv/home.htm
www.aitaiata.org
www.bekijkt.nl
www.boekman.nl
www.bruno-latour.fr
www.bureau-art.nl
www.cjp.nl
www.ckplus.nl
www.ckv.pagina.nl
www.ckv23.com
www.culturalpolicies.net
www.cultuurparticipatie.nl
www.cultuurnet.be
www.cultuurnetwerk.nl
www.cultuursubsidie.nl
www.cultuurplein.nl
www.dansmaar.nl
www.deadline.nl
www.entoen.nu
www.idea-org.net
www.kennisnet.nl
www.kpcgroep.nl
www.minocw.nl
www.nfer.ac.uk
www.onderbouw-vo.nl
www.raadvoorcultuur.nl
www.scp.nl
www.slo.nl
www.theateradviesdag.nl
www.theaterland.nl
www.tin.nl
www.vscd.nl
www2.let.uu.nl/solis/kcv

Summary

In 1999 a new school subject was introduced in the Dutch education system. This new subject was called Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV), best translated as Cultural and Artistic Education. It is an interdisciplinary subject taught in the second half of the secondary school program, and is mandatory for all students. While 'traditional' arts education is aimed at active artistic creation, in CKV, cultural experiences and reflection on these experiences form the main targets. Cultural activities, such as visiting an art exhibition or a theatre performance, form the core element. CKV can thus be described as receptive rather than active art education. As in most countries, in The Netherlands theatre education has always come third behind education in visual arts and music. Drama and dance were only recently introduced as elective subjects, so visiting theatre performances as part of CKV was fairly new to the Dutch school system.

In my study, the cooperation of the Dutch educational field and the field of cultural production, c.q. the field of theatrical production, is investigated through a series of interviews with teachers, students and educators working for theatres, theatre companies and other cultural agencies. The choice for the use of qualitative, in-depth interviews rather than quantitative surveys was made after studying the debate between critical sociologists such as Pierre Bourdieu and sociologists who opt for a network-oriented approach, such as Howard Becker and Bruno Latour. The former explains social behavior of individuals through the existing social structure. Empirical research by Dutch sociologists has shown that participation in the so-called high culture is limited to those who have acquired this behavior in their youth. This fits well into Bourdieu's proposition that fundamental inequalities in society are the consequence of differences in social and cultural capital, acquired through years of socialization in the family and in the educational system. According to Bourdieu, art consumption should thus be analyzed as part of social behavior, and the opinions people express in interviews should therefore be evaluated according to their position in the social hierarchy. Latour, however, suggests that such a social structure does not exist. People and other (non-human) 'actors' are connected through a series of associations, and their choices and opinions are not motivated by some underlying structure. In his book on Actor-Network-Theory, Latour suggests that human actors are very well capable of reflecting on their actions in such a network and are not mere informants.

In chapter one the above debate is taken as a starting point for my own research. In addition, a summary is presented of the existing literature on theatre and education in the Netherlands. Chapter two offers an outline of the historical development of theatre education in the Netherlands. In chapter three, an up to date panorama is given of the position of theatre within the Dutch secondary school system. It contains not only an analysis of the school system itself, but also of the role theatres and theatre companies play in arts education. In chapter four, the results of 66 in-depth interviews with teachers, students and representatives of theatres and theatre companies are presented. Chapter five contains an analysis of a problem which frequently came up during the interviews and which is part of a major dispute between teachers that lecture CKV: the difficulty of which criteria should be applied when selecting cultural activities. An important initial objective of CKV is for students to learn how to make a meaningful choice out of the different artistic products, c.q. theatre performances, presented to them. According to some teachers, students should choose their own cultural activities. They argue that students will show more appreciation for art and culture when visiting performances which match their own cultural behavior. According to others, however, students should visit the kind of performances with which they are less familiar, so teachers should, at least to some extent, limit the freedom of choice. Since the government gives no other criterion than that cultural activities should be 'of recognized quality', the problem of choice and quality is left to the teachers and students themselves. The question is therefore whether there should be some kind of canon which can provide a starting point for CKV.

According to both Van Maanen, Csikszentmihalyi & Robinson, and Eversmann, an important feature of an aesthetic (c.q. theatrical) experience is that there should be a form of challenge to enable proper appreciation of the work of art, c.q. theatre performance. This challenge depends on the receptive, emotional, intellectual and communicative skills of the viewer. In addition, within theatre, group processes play an important part in the reception process. In this study, it is argued that students should therefore be confronted with art works, c.q. theatre performances, that pose challenges to them which are balanced by their actual skills. This criterion of balance between skills and challenges could then be used by teachers and students to make a selection of performances for CKV. However, since most teachers only have a degree in visual arts, music or literature, they do not have specific knowledge and skills in theatre education. They especially lack an overview of the Dutch theatre, which is

known for its diversity and heterogeneity. It is argued that teachers should consult the education departments of theatres and theatre companies more often, not only for help with the selection of performances, but also with the preparatory activities that ensure a good match between the student skills and the challenges that the performances present to them.

Apart from this basic problem of selection of performances and the related debate between two main groups of teachers, the interviews give us an insight in the opinions of the 'actors' in the field of theatre education. Because there are only few guidelines for schools and individual teachers as to how CKV, and its equivalent in gymnasia, KCV (Classical Cultural Education), should be organized and what specific targets should be met, the field is mainly characterized by its diversity and heterogeneity. Apart from the lack of specific knowledge and skills, most teachers also mention a shortage of teaching hours, necessary for guiding the students in the development of their aesthetic skills, to be a major problem. Since CKV is not really graded with a mark, teachers also have a hard time convincing their students that the subject is just as important as for instance courses in math, history or Dutch language.

While on the part of schools and teachers the field of CKV is thus known for its diversity, most respondents from theatre companies are much more unanimous in the formulation of goals and means. Most theatre groups are travelling companies and thus they highly depend on theatres for the actual contact with schools and teachers. The educators from theatre companies prefer to prepare the students themselves, if possible outside the school area or - better still - within the theatre space itself. An acting workshop was mentioned by most respondents as the ideal preparation for visiting a performance. But at the same time, most theatre companies look for more durable co-operations with a small number of schools in their town of residence. Since theatre companies themselves have a hard time reaching individual students, they depend on theatres and school teachers to enable this contact.

Students themselves rarely take part in the networks in which school teachers and educators from theatre companies and theatres cooperate. Government officials and school directors were not interviewed, but they seem to have great influence on these networks. The lack of government rules gives school directors and school boards a great amount of freedom as to the quantity of time and money spent on arts education. As a consequence, Dutch secondary education can on the one hand be considered an

international frontrunner in arts education, on the other the actual amount and quality of theatre education each individual child receives still varies greatly.

Samenvatting

In 1999 werd het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) ingevoerd in het Nederlandse middelbaar onderwijs als onderdeel van de Tweede Fase op havo en vwo. CKV is een interdisciplinair kunstvak, dat onderdeel uitmaakt van het voor alle leerlingen verplichte programma. Terwijl traditionele kunsteducatie gericht is op de eigen productie en de reflectie daarop, staan in CKV de culturele ervaringen van de leerlingen en de reflectie daarop centraal. Culturele activiteiten, zoals het bezoeken van een tentoonstelling of een theatervoorstelling, en de reflectie op deze activiteiten zijn de belangrijkste onderdelen. We spreken daarom ook wel van receptieve en reflectieve kunsteducatie. In Nederland heeft theater nooit een grote rol gespeeld in het onderwijs. Net als in de rest van de wereld zijn beeldende vorming en muziek altijd de belangrijkste kunstvakken geweest. Drama en dans maken pas sinds de invoering van de basisvorming in 1993 officieel onderdeel uit van het onderwijsprogramma. Het bezoeken van theatervoorstellingen als onderdeel van CKV was daarom een nieuwe factor in het voortgezet onderwijs.

In deze studie wordt de samenwerking tussen het onderwijsveld en het veld van de culturele, c.q. theatrale productie onderzocht door middel van open interviews met docenten, leerlingen en educatiemedewerkers van theaters, theatergezelschappen en andere culturele instellingen. De keuze voor deze kwalitatieve onderzoeksmethode is gemaakt na de bestudering van het discours tussen de zogenaamde kritische sociologen, met Pierre Bourdieu als voornaamste vertegenwoordiger, en sociologen die een of andere vorm van netwerktheorie hanteren, zoals Howard Becker en Bruno Latour. De eerste verklaart het gedrag van de actoren vanuit de bestaande sociale stratificatie. Empirisch onderzoek door Nederlandse sociologen heeft aangetoond dat cultuurdeelname is voorbehouden aan degenen die er al in hun vroege jeugd mee in aanraking zijn gekomen en een hoge opleiding hebben genoten. Dit sluit naadloos aan bij de theorie van Bourdieu, die fundamentele ongelijkheden in de samenleving verklaart vanuit het sociale en culturele kapitaal, dat door jaren van socialisatie in het gezin en in het onderwijs wordt verkregen. Volgens Bourdieu moet kunstbeleving dan ook als onderdeel van het sociale gedrag worden bestudeerd. Daarom dient bij de analyse van wat respondenten in interviews naar voren brengen altijd rekening gehouden te worden met hun positie in de sociale stratificatie. Latour echter stelt in zijn boek over Actor-Network-Theory het bestaan van een sociale structuur ter discussie. Het sociale wordt volgens hem gevormd door een

reeks van verbindingen en kan dus nooit het uitgangspunt, maar alleen de uitkomst van een onderzoek zijn. Aangezien de keuzes en opinies van actoren bijgevolg niet uit een onderliggende structuur verklaard kunnen worden, zijn actoren heel wel in staat om te reflecteren op hun eigen handelen binnen een netwerk.

In het eerste hoofdstuk wordt bovenstaand discours als uitgangspunt voor mijn eigen onderzoek genomen. Bovendien wordt een overzicht gegeven van de bestaande literatuur op het gebied van kunsteducatie, en meer specifiek theatereducatie. In hoofdstuk 2 wordt een overzicht gegeven van de historische ontwikkeling van de rol die theater binnen het Nederlandse onderwijs heeft gespeeld en van de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen op dit gebied. In hoofdstuk 3 wordt nader ingegaan op het ontstaan van het vak CKV, de inrichting van het vak, de positie binnen het curriculum en de rol van de theatrale podiumkunsten binnen CKV. Hoofdstuk 2 en 3 presenteren vooral een samenvatting van de al aanwezige kennis, zij het vanuit een nieuw perspectief. In hoofdstuk 4 wordt alle ruimte gegeven aan de actoren in het veld. Op basis van 66 diepte-interviews met docenten, leerlingen en medewerkers van culturele instellingen wordt de dynamiek in het veld van theater en CKV in kaart gebracht. Hoofdstuk 5 behandelt een kwestie waar in de interviews geregeld aan gerefereerd werd en die als een fundamentele tegenstelling in de onderwijsvisie van docenten beschouwd kan worden: het keuzeprobleem. Met welke voorstellingen moeten leerlingen in het kader van CKV geconfronteerd worden en hoe verhoudt die selectie zich tot hun eigen culturele gedragspatroon? Een belangrijke doelstelling van CKV is dat leerlingen een eigen gemotiveerde keuze uit het culturele aanbod leren maken. Volgens sommige docenten, die de jongerencultuur als uitgangspunt nemen, is een belangrijke doelstelling van CKV om leerlingen te laten inzien dat kunst en cultuur veel dichter bij hun eigen leefwereld staan dan ze in eerste instantie zouden denken. Daarmee willen ze de weerstand wegnemen en de drempel naar andere cultuuruitingen verlagen. Volgens hen moeten leerlingen binnen CKV hun eigen keuze uit het voorstellingenaanbod maken. Volgens andere docenten moeten leerlingen juist geconfronteerd worden met het soort voorstellingen waar ze nog niet mee vertrouwd zijn en daarom beperken zij de keuzemogelijkheden van hun leerlingen in meer of mindere mate. In de exameneisen van CKV staat alleen dat culturele activiteiten van ‘erkende kwaliteit’ zouden moeten zijn, maar wat daaronder moet worden verstaan wordt aan docenten en leerlingen zelf overgelaten.

Volgens zowel Van Maanen, als Csikszentmihalyi & Robinson, en Eversmann is een belangrijk kenmerk van een esthetische (c.q. theatrale) ervaring dat er sprake moet zijn van een bepaalde mate van uitdaging. Deze uitdaging is afhankelijk van de receptieve, emotionele, intellectuele en communicatieve vaardigheden van de toeschouwer. Bovendien spelen in theater groepsprocessen een belangrijke rol. In het kader van CKV zouden leerlingen daarom geconfronteerd moeten worden met kunstwerken, c.q. theatervoorstellingen, die hen voor uitdagingen stellen waarmee hun vaardigheden in evenwicht zijn. Dit criterium van balans tussen vaardigheden en uitdagingen kan als uitgangspunt dienen voor de keuzes die docenten en leerlingen uit het voorstellingenaanbod dienen te maken. Een bijkomend probleem is echter dat veel docenten, net als hun leerlingen, geen goed overzicht over het Nederlandse theater hebben, dat immers bekend staat om zijn diversiteit en heterogeniteit. Docenten zouden daarom meer gebruik moeten maken van de mogelijkheden die de educatieve afdelingen van theatergezelschappen hen te bieden hebben, niet alleen bij de selectie van voorstellingen, maar ook door hun educatieve aanbod dat erop gericht is om de vaardigheden van leerlingen met de uitdagingen van de voorstellingen in evenwicht te brengen.

Naast dit basale probleem van selectie van voorstellingen en de daarmee samenhangende tegenstellingen tussen docenten, geven de interviews inzicht in de opinies van de actoren in het veld van theatereducatie. Aangezien er vanuit de overheid maar weinig richtlijnen voor scholen en docenten zijn over hoe CKV en KCV (Klassieke Culturele Vorming, het culturele vak op gymnasia) ingericht dienen te worden, wordt het veld gekenmerkt door een grote mate van diversiteit en heterogeniteit. Naast het ontbreken van eigen specifieke kennis en vaardigheden noemen veel docenten tijdgebrek als belangrijkste probleem om leerlingen bij de ontwikkeling van hun esthetische vaardigheden te begeleiden. Aangezien voor CKV geen eindcijfer gegeven kan worden, moeten docenten bovendien veel moeite doen om hun leerlingen ervan te overtuigen dat CKV net zo belangrijk is als andere vakken, zoals wiskunde, Nederlands of geschiedenis.

Terwijl aan de kant van de scholen en docenten het veld dus vooral gekenmerkt wordt door diversiteit, lijkt er bij de respondenten van de theatergezelschappen meer overeenstemming over doelen en middelen te bestaan. De gezelschappen zijn voor het contact met scholen en docenten buiten hun eigen standplaats veelal afhankelijk van de theaters. De educatiemedewerkers van de gezelschappen geven er de voorkeur aan om de leerlingen zelf voor te bereiden, liefst buiten de vertrouwde

schoolomgeving of – nog beter – in de theaterruimte zelf. Een spelworkshop werd door de meeste respondenten als de ideale voorbereiding op een voorstellingsbezoek genoemd. Tegelijkertijd zijn veel theatergezelschappen op zoek naar een meer duurzame samenwerking met een beperkt aantal scholen in hun eigen standplaats. Aangezien het voor theatergezelschappen moeilijk is om individuele leerlingen direct te benaderen, zijn zij voor dat contact in hoge mate afhankelijk van de docenten en van de medewerkers van theaters.

Leerlingen zelf participeren zelden in de netwerken waarin door docenten en educatiemedewerkers van theaters en gezelschappen wordt samengewerkt. Overheden en schooldirecties zijn niet in dit onderzoek betrokken. Zij lijken niet direct onderdeel van deze netwerken uit te maken, maar oefenen er bij nadere beschouwing toch grote invloed op uit. Door het ontbreken van duidelijke richtlijnen vanuit de overheid hebben schooldirecties en –besturen veel vrijheid bij het bepalen van de mate van tijd en geld die aan cultuureducatie besteed wordt. Bijgevolg kan het Nederlandse voortgezet onderwijs aan de ene kant beschouwd worden als een internationale koploper in cultuureducatie, aan de andere kant zijn er grote verschillen in de mate en de kwaliteit van theatereducatie die individuele leerlingen daadwerkelijk ontvangen.

Index

A

Academie voor Expressie door Woord en Gebaar 78
Actie Tomaat..... 91
Actieplan Cultuurbereik ...57, 145, 149, **151**, 155, 163
actor51, 53, 55, **59**, 103, 165, 268, 274, 275, 295, 298, 299, 305, 332, 336
Actor-Network-Theory .46, **49**, 54, 332, 336
AKU-projecten 90
ANT.....*Zie* Actor-Network-Theory

B

Bamford, Anne... 23, **30**, 125, 126, 130, 131, 143, 158, 163, 308
basisvorming...13, 26, 96, 98, 104, **105**, 108, 115, 116, 160, 296
Becker, Howard.. 15, **46**, 295, 332, 336
Boeke, Kees 74
Bourdieu, Pierre... 15, 24, **37**, 281, 287, 295, 298, 332, 336
habitus **38**, 44, 59
illusio 40
kapitaal ...15, 24, **38**, **40**, 47, 56, 59, 295
veld ... 15, 38, **40**, **43**, 58, **59**, 63, 103, 295, 298
Brinkman, Elco 92

C

canon.... 13, 16, 20, 37, 41, 43, 58, 155, **275**, 280, **281**, 303, 333, 337
Carlson, Marvin.....276, 284
Cito-eindtoets..... 106
CJP.....57, 119, 144, 147, 200
CKV. *Zie* Culturele en Kunstzinnige Vorming
CKV1-volgproject ... 22, 25, 27, 31, 120, 124, 167
commissie Vroom..... 79, 84
Coppens, Henriette 36, 63, 85
creative dramatics..... 82
Csikszentmihalyi, Mihaly 288, 292, 294, 303, 333, 337
Culturele en Kunstzinnige Vorming ..14, 16, **17**, 19, 22, 49, 56, 60, 61, 102, 103, 115, **117**, 118, 119, 121, 122, 157, 158, 167, 268, 269, 274, 284, 285, 293, 295, **296**, 298, 305, 308, 332, 336
CKV vmbo..... 128, 163, 167
CKV1 ... 13, 17, 27, 98, 108, 118, 162
CKV2 .....17, 18, 98
CKV3 .....17, 18, 98
keuzeprobleem..... 16, 268, **275**, 283, 296
lesmethodes. 56, 103, 122, **131**, 162, **191**, **270**, 301
vouchers ...18, 21, 57, 119, 129, 144, 147, **200**, 308
Cultuur en School. 28, 57, 99, 102, 118, **146**, 148, 149, 159, 297, 308
cultuurcoördinator..... 14, 18, 123, 124, 141, 144, 145, 169, 173, 178, 179, 202, 262, 271, 274, 284, 299, 307, 308

cultuurdeelname.... 23, 27, 29, 30, 60, 115, 130, 163, 304, 305
cultuureducatie 23, 28, 29, 30, 60, 63, 103, 116, 130, 132, 136, 146, 148, 150, 151, 153, 155, 157, 159, 160, 163, 167, 207, 229, 239, 284, 285, 296, 299, 302, 304, 305, 309
Cultuurnetwerk..... **27**, 56, 60, 145
cultuurprofielscholen..... 150

D

dans.... 13, 87, 91, 95, 96, 98, 107, 117, 123, 158, 162, 296
De Stuers, Victor 68
Dewey, John..... 74
Doorman, Maarten.. 275, 280, 282
Doorn, Harry van..... 89
drama ... 13, 21, 23, 35, 63, 78, 86, 91, **95**, **96**, 98, 100, 107, 117, 123, 158, 162, 296

E

Eversmann, Peter... 290, 292, 304, 333, 337

F

flow experience 288, 303
Fröbel, Friedrich..... 74

G

Ganzeboom, Harry 24, 27, 93, 292
Gielen, Jos..... 77
Graal, De..... 73
Groeneveld, Ben 73, 83
gymnasium 17, 126, 232

H

Haanstra, Folkert 26, 27, 29, 32
Hargreaves, David H..... 207
havo.. 13, 17, 19, 61, 84, 108, 115, 119, 171, 224, 296, 305
hbs..... 66, 84
Heijermans, Herman 70
Heinich, Nathalie..... 54, 55
Hunningher, Benjamin..... 77

J

Jonge Spelers, De 73

K

Kassies, Jan 78
KCV .....*Zie* Klassieke Culturele Vorming
Klassieke Culturele Vorming 17, 61, **126**, 167, **213**, 232, 268, 272, 274, 297, 334, 338
Klompé, Marga..... 88
Konings, Ton 96
kunstcoördinator .....*Zie* cultuurcoördinator
kunsteducatie *Zie* cultuureducatie
Kuyper, Abraham 68

L

Laan, Medy van der..... 156
Landelijk Ondersteuningsinstituut Kunstzinnige Vorming (LOKV) 89
Latour, Bruno 15, 46, **50**, 295, 332, 336
Leeuw, Gerard van der..... 76
lekenspel 72, 83
Lerarenberaad Randenbroek 85
Lochems Overleg..... 85

M

Maanen, Hans van 23, 36, 92, 286, 288, 292, 303, 333, 337
Maatschappij tot Nut van 't Algemeen 65, 66

Mammoetwet 84, 98, 101
mavo..... 13, 84, 104, 114, 161
middenschool ... 96, 104, 105, 160
Montessori, Maria..... 74
mulo 66, 84

N

Nederlands Centrum voor Amateurtoneel (NCA) 88
Nederlands Fonds voor de Podiumkunsten+ (NFPK+) ... 157
Nederlandse Stichting voor Kunstzinnige Vorming (NSKV) 84
Netelenbos, Tineke 99, 146
New Education Fellowship . 74, 81
nieuwe leren 13, 113, 161
Nuis, Aad 99, 145, 151

O

onderbouw 107, 115, 124, 134, 160, 204
Oostrom, Frits van 155, 283

P

Plasterk, Ronald 155
Ploeg, Rick van der ... 99, 135, 146, 147, 151
Pots, Roel..... 64, 65

R

Raad voor Cultuur 95, 100
Raad voor de Kunst 77, 95, 100
Read, Herbert 81
reformpedagogiek.. 72, **74**, 76, 80, 112, 279
Reumer, Wanda 78

S

Schönau, Diederik 34
schoolstrijd 64, 67, 71, 100
SeCu-projecten 90, 118
Slade, Peter..... 83
steunfunctie-instellingen... 89, 90, 134, 143, 172, 204, 205, 245, 265, 267, 268, 272, 306, 307
Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) 95, 178, 285
studiehuis ...13, 20, **112**, 118, 161, 281
Sweers, Anton..... 73

T

Theateradviesdag... 139, 196, 246, 270
theatereducatie 35, 56, 60, 63, 137, 162, 166, 219, 223, 226, 229, 232, 239, 267, 272, 294, 296, 302, 308
Thorbecke, Johan Rudolf ... 64, 67, 77, 100, 285, 305
Toxopeus, Helma en Peter. 35, 63, 85
Tweede Fase 13, 17, 18, 26, 98, 104, **107**, 161, 281, 296
vernieuwde tweede fase.... 108, 109, 117, 161

U

urban arts 140

V

Vereniging van Nederlandse Theatergezelschappen en –producenten (VNT) 136
Vereniging voor Creativiteitsontwikkeling (VCO) 88
Vereniging voor Kunstzinnige Vorming (VKV) 90
verzuiling 64, 71, 281

vmbo 13, 17, 61, 84, 104, 106, **114**, **128**, 147, 161, 163, 167, 251, 266, 305
Vos, Jozef 64, 65, 85
vrije expressie 75, 79
Vroomen, Jacques de ... 35, 63, 65, 82
vwo 13, 17, 19, 61, 84, 87, 96, 109, 119, 171, 224, 296, 305

W

Ward, Winnifred 82
Way, Brian 83
Werkcentrum voor Leketoneel en Creatief Spel 83, 88
Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (WVO) 74, 81
Werkschuit, De 75, 82, 88
Wet op het Specifiek Cultuurbeleid 95
WIKOR 83, 118
Willem I 66, 99
Willem II 67
Willem III 69
Wilmans, Jan 96

Z

Ziehe, Thomas 278, 294