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

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:08 Nov 2026

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

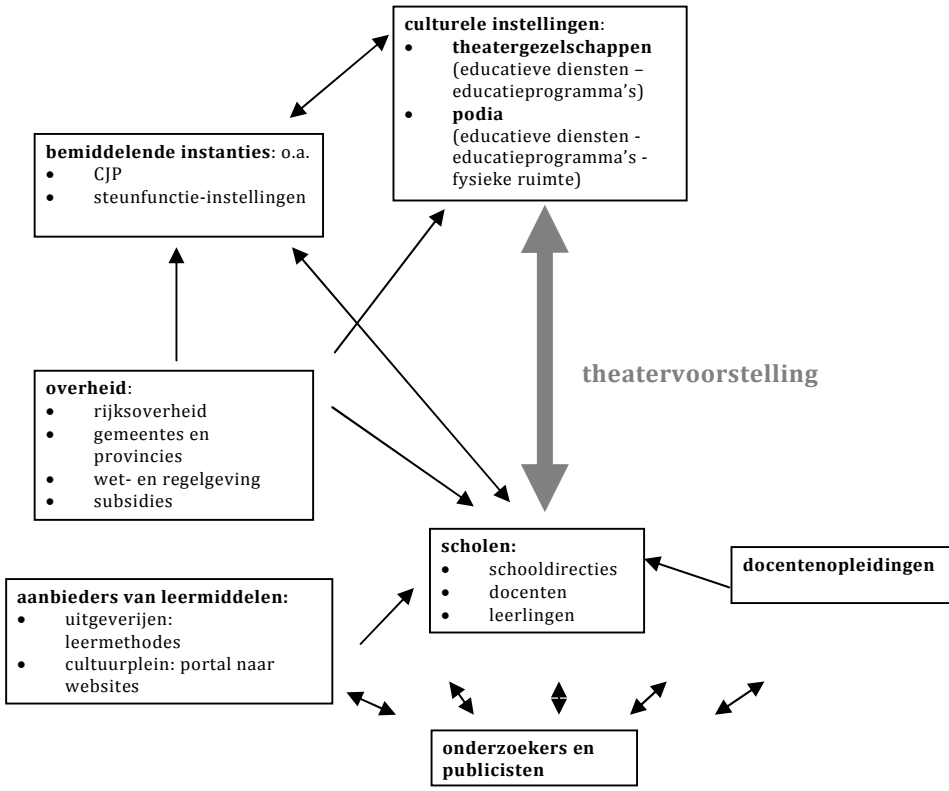
portal naar de vele websites die op een of andere manier op het vak inspelen. Ook spelen bemiddelende instanties een rol, zoals de provinciale en regionale steunfunctie-instellingen, centra voor kunstzinnige vorming, en het CJP, dat onder andere de uitgifte van CKV-passen en CKV-bonnen voor zijn rekening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