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

2 Theater en educatie in historisch perspectief

2.1 Inleiding

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

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

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

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

2.2 De negentiende eeuw

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

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

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

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

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

2.2.1 Kunsteducatie in de eerste helft van de negentiende eeuw

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.2 Het adagium van Thorbecke (1862)

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

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

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

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

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

2.2.3 Ontwikkelingen vanaf 1870

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 De periode 1900-1940

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

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

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

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

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

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

2.3.1 Het lekenspel

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.2De reformpedagogiek

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

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

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

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

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

2.4 Na 1940

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

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

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

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

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

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

2.4.1 De vorming van het Nederlandse theaterbestel

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4.2 Theatereducatie en de vrije expressiebeweging.

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

2.4.3 Kunsteducatie onder de Mammoetwet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4.4 Theater en theatereducatie als onderdeel van het welzijnsbeleid

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

2.4.5 Actie Tomaat: explosie van het theaterbestel

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

---

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

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

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

2.4.6 De ontwikkeling van het vak drama

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.5 Enkele conclusies

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

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

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

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

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

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

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

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

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