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:18 Nov 2026

3 Het veld van theater en CKV

3.1 Inleiding

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

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

3.2 Onderwijsvernieuwing in de jaren negentig

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

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

---

[160] Zie § 2.4.6

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

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

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

3.2.1 De invoering van de basisvorming

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.2 De Tweede Fase

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[175] M & O staat voor Management & Organisatie

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

3.2.3 Het vmbo

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.4 Schaalvergroting

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

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

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

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

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

3.3 CKV

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

---

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

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

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

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

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

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

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

3.3.1 De vier domeinen van CKV

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

---

[198] Zie § 3.3.2

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

3.3.3 KCV

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3.4 CKV in het vmbo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

3.3.5 Educatieve uitgeverijen en lesmethodes

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

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

Tabel 3-6: lesmethodes bij de introductie van CKV1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4 Culturele instellingen als partner in educatie

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

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

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

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

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

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

3.4.1 De theatergezelschappen

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

---

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

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

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

---

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

[232] Zie § 2.4.6

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4.2 *De theaters*

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

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

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

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

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

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

3.4.3 Bemiddelende instanties

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.5.1 Cultuur & School

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

3.5.2 Actieplan Cultuurbereik

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

3.5.3 Kunst van leven

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.6 CKV in internationaal perspectief: vergelijking met andere landen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.7 Samenvatting en conclusies

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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