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

5 Kiezen voor kwaliteit: over cultuur, kunst en canon[592]

5.1 Het keuzeprobleem

In het vorige hoofdstuk is duidelijk geworden dat het keuzeprobleem een vraagstuk is waar vrijwel alle actoren in het veld van theater en CKV mee worstelen. Docenten en leerlingen maken voor CKV en KCV keuzes uit het voorstellingenaanbod en het aanbod van educatieve activiteiten, medewerkers van theatergezelschappen kiezen welke voorstellingen zij onder de aandacht van het onderwijsveld brengen en welk educatief aanbod daaraan verbonden wordt, en medewerkers van theaters en bemiddelende instanties maken op hun beurt weer een eigen selectie. Op allerlei niveaus wordt over deze keuzes overleg gevoerd. Docenten beraadslagen met medewerkers van theaters, gezelschappen en bemiddelende instanties, maar ook tussen deze organisaties onderling is geregeld overleg. Mijn indruk is dat daarbij vooral praktische kwesties worden besproken, terwijl het keuzeprobleem bij uitstek een vraagstuk is met pedagogische, filosofische en ideologische dimensies. Deze dimensies keren terug in twee fundamentele vragen die met het keuzeprobleem verbonden zijn. De eerste is of leerlingen zelf in staat zijn om een beredeneerde keuze uit het voorstellingenaanbod te maken van "voor hen betekenisvolle activiteiten". De tweede is of de gekozen voorstellingen aan moeten sluiten bij de leefwereld van de leerlingen zelf of dat ze de leerlingen moeten confronteren met cultuuruitingen waar ze normaal gesproken niet mee in aanraking komen. Bij dat laatste moet vooral gedacht worden aan voorstellingen die tot de hoge cultuur gerekend worden, of die zelfs onderdeel uitmaken van de canon, dat wat door Maarten Doorman is omschreven als "het geheel van teksten, beelden, kunstwerken en historische gebeurtenissen dat het referentiekader is van een gedeelde cultuur".[593]

---

[592] Delen van dit hoofdstuk heb ik in twee eerdere papers en lezingen voor de Onderzoeksconferenties Cultuureducatie in 2007 en 2008 gepresenteerd:
- Cock Dieleman, "Kiezen voor kwaliteit? Het keuzeprobleem binnen CKV," *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie* (RASA, Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2007)
- Cock Dieleman, "Cultuureducatie bestaat niet. Over diversiteit en heterogeniteit in de Nederlandse cultuureducatiepraktijk," *Tweede conferentie onderzoek in cultuureducatie* (Academiegebouw Groningen: Cultuurnetwerk, 2008)

[593] Maarten Doorman, *Kiekertak en Klotterbooke. Gedachten over de canon*, Oratiereeks (Amsterdam: Vossiuspers UvA, 2004) 8.

Laten we met de eerste vraag beginnen. Zijn leerlingen in staat zelfstandig een beredeneerde keuze uit het voorstellingenaanbod te maken? De vraag stellen is hem mijns inziens beantwoorden. Om een keuze te maken, moet je weten waaruit je kunt kiezen, en daar wringt nu net de schoen. De theaterervaring van de meeste leerlingen beperkt zich tot wat ze op televisie en in de bioscoop hebben gezien, tot voorstellingen uit het jeugdtheater die ze op de basisschool of in de basisvorming hebben bijgewoond, en tot een incidentele musical of cabaretvoorstelling. Marvin Carlson betoogt in zijn boek *The haunted stage*[594] dat de theaterervaring – veel meer dan andere vormen van kunst - bepaald wordt door de herinnering aan voorgaande voorstellingen. Volgens Carlson is de werking van die herinnering zelfs een van de karakteristieke kenmerken van het theater als kunstvorm. Hij gebruikt hiervoor de termen "ghosting", "haunting" en "recycling". Hiermee bedoelt hij dat de toeschouwers in het theater niet alleen een bepaalde theatervorm herkennen en aan de hand daarvan hun receptiestrategie bepalen, maar ook dat ze in de voorstelling iets herkennen wat ze al eerder hebben gezien, maar nu in een andere context. Dit geldt bijvoorbeeld voor dramateksten waarvan men eerdere ensceneringen heeft gezien. Het geldt evenzeer voor de acteerprestaties van een acteur, die herinneringen kunnen oproepen aan hoe zijn personage eerder door andere acteurs werd vertolkt èn aan eerdere rollen die de betreffende acteur zelf gespeeld heeft. Carlson geeft ons een overtuigend inzicht hoe elke theaterervaring doordrenkt is van herinneringen aan eerdere voorstellingen. Dit geldt volgens hem nog sterker voor het postmoderne theater, waar het citaat een centrale plaats inneemt.

Volgens Carlson bestaat de meerderheid van het theaterpubliek uit mensen die met enige regelmaat naar het theater gaan. In Nederland bezoekt slechts twee à drie procent van de bevolking één keer per kwartaal of vaker beroepstoneel[595], maar deze regelmatige bezoekers kunnen per voorstelling wel een substantieel deel van het publiek uitmaken. Zij brengen naar iedere voorstelling hun kijkervaring mee en vormen daarmee het referentiekader waaraan het theater wordt getoetst. Leerlingen behoren natuurlijk niet tot deze groep van theaterkenners, maar de meeste docenten evenmin. In de praktijk wordt CKV immers vooral gegeven door docenten beeldende vorming, docenten muziek, docenten Nederlands en docenten vreemde talen, die in ieder geval beroepshalve niet tot de kenners gerekend kunnen worden. Dat het Nederlandse theaterveld sinds de

[594] Marvin A. Carlson, *The haunted stage. The theatre as memory machine*, Theater: text/theory/performance (Ann Arbor: University of Michigan Press, 2001).
[595] Broek, Huysmans en Haan, *Cultuurminnaars en cultuurmijders* 44.

jaren zeventig steeds meer divers en onoverzichtelijk is geworden, maakt het keuzeprobleem nog lastiger. Op dit moment worden honderden theatergezelschappen direct of indirect door de verschillende overheden en fondsen gesubsidieerd, en daarnaast is er een overdaad aan ongesubsidieerde initiatieven. Zij bestoken de cultuurcoördinatoren met hun aanbod van voorstellingen en educatieve activiteiten. Uit de interviews blijkt dat docenten die hun leerlingen de vrije keuze laten, veelal niet anders doen dan het aanbod zonder noemenswaardige filtering doorspelen. Ze kennen de theaterwereld niet goed genoeg om hun leerlingen van serieus advies te kunnen dienen. Die adviesfunctie wordt in veel gevallen door de plaatselijke schouwburg overgenomen, maar waar sommige schouwburgen een eigen educatieve dienst hebben die de scholen van advies dient en als intermediair tussen het onderwijs en de theatergezelschappen fungeert, wordt bij andere het contact met de scholen tot de taken van de marketingafdeling gerekend.

Zonder al te veel voorbehoud durf ik dus te stellen dat het overgrote deel van leerlingen in de CKV-leeftijd niet in staat is tot het maken van zelfstandige keuzes, althans niet tot een beredeneerde keuze uit het totale aanbod van theatervoorstellingen. Hun kennis beperkt zich tot het gebied waar het theateraanbod overlapt met hun eigen culturele horizon. Dat kan bijvoorbeeld omdat ze een cabaretier of een acteur van televisie kennen, omdat ze eerder met familie naar een voorstelling zijn geweest, of omdat ze zelf als amateurspeler of performer actief zijn. Daarbij dient onmiddellijk de tweede vraag zich aan. Is het beter om leerlingen in het kader van CKV voorstellingen te laten zien die aansluiten bij hun eigen culturele gedragspatroon, of moeten ze met iets nieuws geconfronteerd worden? Zoals in hoofdstuk vier al aangegeven openbaart zich hier een fundamentele controverse tussen actoren in het veld van theater en CKV.[596] Docenten die de jongerencultuur als uitgangspunt nemen, willen hun leerlingen vooral laten inzien dat kunst en cultuur veel dichter bij hun eigen leefwereld staan dan ze zelf denken, terwijl de andere groep de leerlingen met de hoge cultuur in aanraking wil brengen. Volgens de eerste groep wordt de leerling bij de confrontatie met iets onbekends bevestigd in zijn vooroordeel dat kunst en cultuur saai en onbegrijpelijk zijn. Bovendien is er een kans op een negatieve traumatische ervaring die de leerling voorgoed van kunst en cultuur zal doen afkeren. Volgens de andere groep heeft het weinig zin de leerlingen in het kader van het onderwijs in aanraking te brengen met cultuuruitingen die ze in feite al

[596] Zie § 4.3.8

kennen en die ze niets nieuws te bieden hebben. De leerling wordt niet uitgedaagd en krijgt geen kans zich te ontwikkelen.

De Duitse pedagoog Thomas Ziehe[597] geeft een aansprekende analyse van de leefwereld van de moderne jongere. Volgens Ziehe wordt het leven van jongeren heden ten dage sterk door de populaire cultuur beïnvloed. Mode, televisie, popmuziek, internet, videogames en mobiele telefonie bepalen voor een belangrijk deel hun leefwereld, die zij opbouwen naast die van de volwassenen. Deze 'zelfwereld' is sterk individueel bepaald en vormt het centrum van waaruit zij de rest van de wereld bezien. Natuurlijk was er in de jaren zestig en zeventig ook al sprake van een jongerencultuur, maar een belangrijk verschil met toen is dat leerlingen hun zelfwereld tegenwoordig overal mee naar toe nemen. Waar de school eerdaags een wereld was met eigen regels, normen en waarden, gericht op kennisverwerving en culturele vorming, is ze die positie in de afgelopen decennia langzaamaan kwijtgeraakt. Leerlingen nemen hun zelfwereld mee de school in en deze parallelwereld heeft de plaats ingenomen van tradities en culturele gedragspatronen, die juist op school werden aangeleerd en waaraan kennis van en ervaring met de hoge cultuur ten grondslag lag. De verwerving van een bepaald soort cultureel kapitaal tijdens de jeugd als grondslag voor het verdere leven is dus niet meer vanzelfsprekend.

Omdat er buiten de eigen zelfwereld geen normatief kader meer lijkt te bestaan, moeten jongeren voortdurend keuzes maken. Het gaat er voor hen niet meer om of het toneelwerk van Shakespeare tot het culturele kapitaal behoort, dat je je op school eigen hoort te maken, maar zij zullen zich veeleer de vraag stellen: wat heeft deze Shakespeare mij eigenlijk te bieden dat het de moeite waard is om een toneelstuk van hem te lezen of een voorstelling te bezoeken? Deze verregaande relativering van de hoge cultuur heeft vooral voor onderwijsgevenden in de talen en de kunstvakken grote consequenties. Zij kunnen niet meer terugvallen op een vanzelfsprekende canon, maar moeten voortdurend het belang van bepaalde auteurs, kunstenaars, boeken en kunstwerken verdedigen. Of meegaan in de relativering en de keuze aan de leerlingen overlaten. In dat

[597] Thomas Ziehe heeft zijn denkbeelden in veel artikelen en lezingen uiteen gezet, o.a. Thomas Ziehe, "Die Eigenwelten der Jugendlichen und die Anerkennungskrise der Schule," *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*, ed. Detlef Horster (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007).
Een interview met Ziehe in het Nederlandse tijdschrift *Didaktief* uit 2007 geeft tevens een goed inzicht in zijn denkbeelden: Sarah Blom, "Laten we op reis gaan naar de piramiden," *Didaktief* januari-feburari 2007: 4-7.

laatste geval zullen docenten dus steeds aansluiting moeten zoeken bij de leefwereld van de jongeren en thema's behandelen die passen bij die leefwereld of daar zelfs onderdeel van uit maken. Alles wat vreemd en onbekend is, wordt daarmee uit het onderwijsprogramma gebannen. Ziehe beschouwt dit als een zorgwekkende ontwikkeling. Waar aan het begin van de twintigste eeuw de reformpedagogiek de ramen van het klaslokaal metaforisch wilde openen om de frisse lucht van de echte wereld het stoffige schoolgebouw binnen te laten, is het volgens Ziehe nu tijd om de ramen maar eens een tijdje gesloten te houden en zo de 'Alltagskultur' juist buiten te sluiten. Ziehe vindt dat de school zich weer van de besloten zelfwerelden van de leerlingen moet gaan onderscheiden en ruimte bieden voor nieuwe kennis en ervaringen; niet door een terugkeer naar de oude hiërarchische structuur, maar wel met de leraar als centrale figuur met een zeker charisma, als een reisleider naar onbekende verten.

Dat laatste beeld komt opvallend goed overeen met de sleutelpositie die in de interviews aan de CKV-docent wordt toebedeeld, maar het is wel een rol die nogal wat van de docent vergt en het is de vraag of alle docenten die rol met evenveel verve kunnen vervullen. Waar de analyse van Ziehe dus impliciet antwoord geeft op de vragen of de leerlingen al dan niet zelfstandig een keuze moeten maken uit het culturele aanbod en of die keuze moet aansluiten bij hun eigen zelfwereld, wordt het keuzeprobleem er misschien iets overzichtelijker maar nog niet eenvoudiger op. Een belangrijke hindernis is dat niet alleen de jongeren hun zelfwereld mee de school in hebben genomen en zo de vanzelfsprekende positie van de hoge cultuur hebben ondermijnd, maar dat deze onthiërarchisering alleen heeft kunnen plaatsvinden, omdat die positie ook van binnenuit is uitgehold.

5.2 Hoge en lage cultuur

In de eerste plaats heeft de populaire cultuur sinds de opkomst in de jaren vijftig en zestig steeds meer terrein gewonnen en zich met de hoge cultuur vermengd. De vraag is inmiddels of er nog wel van hoge en lage cultuur gesproken kan worden. De scheiding is in ieder geval niet meer afhankelijk van de discipline of genre tot welke een cultuuruiting gerekend wordt. Waar dit enkele decennia geleden nog ondenkbaar was, kunnen bepaalde popsongs of stripverhalen of televisieseries tegenwoordig rustig tot de hoge cultuur gerekend worden, als je die term überhaupt nog zou willen gebruiken. En toch is daarmee het verschil niet verdwenen. Hoewel de grenzen niet meer zo hermetisch zijn en dwars door de

genres heen kunnen lopen, zijn voorstellingen van Toneelgroep Amsterdam en De Nederlandse Opera nog steeds van een andere orde dan – om maar in de sfeer van de podiumkunsten te blijven – *Ciske de Rat* of *De Lama's*. Je kunt echter zonder problemen na het zien van een *Hamlet* in de schouwburg thuis nog snel even de laatste aflevering van *Onderweg naar morgen* op Uitzending gemist meenemen. Dit soort omnivoor cultureel gedrag is algemeen geaccepteerd. Sterker nog: er is vrijwel niemand meer die zich nog uitsluitend tot de 'hoge cultuur' beperkt en andere uitingen angstvallig mijdt.[598]

In de tweede plaats staat de hoge cultuur, zeker voor zover deze in de canon een bepaalde hiërarchische positie heeft verkregen, ideologisch ter discussie. Als vertrekpunt van deze discussie kan het begrip *cultuur* zelf genomen worden, niet in de ruime, antropologische zin als tegenpool van natuur, maar in de engere betekenis die nauw verbonden is met andere complexe begrippen als identiteit, natie, religie, taal etc. Met andere woorden: er is niet één cultuur, maar er zijn meerdere culturen die zich in een tijdperk van globalisering op een ingewikkelde manier tot elkaar verhouden. De Vlaamse dramaturg Erwin Jans schrijft er in zijn essay *Interculturele intoxicaties. Over kunst, cultuur en verschil* het volgende over:

> "Globalisering is tegelijk het dictaat van de monocultuur als de fetisjering van de multicultuur. Kapitaal en goederen circuleren wereldwijd, maar de kloof tussen rijk en arm wordt steeds problematischer. We leven in een wereld zonder grenzen die er meer trekt. Er circuleert meer informatie dan ooit voorheen, maar die informatie heeft minder en minder met communicatie te maken. De wereldburger zoekt zijn heil in lokale etnische, nationalistische en religieuze identiteiten."[599]

Wanneer Maarten Doorman het heeft over de canon als "het geheel van teksten, beelden, kunstwerken en historische gebeurtenissen dat het referentiekader is van een gedeelde cultuur", dient dan ook onmiddellijk de vraag gesteld te worden: wie delen deze cultuur eigenlijk en wie bepalen wat wel en niet tot de canon gerekend wordt? Ook zonder al te

---

[598] De term 'culturele omnivoor' werd in 1992 door Peterson & Simkus geïntroduceerd en wordt aangehaald door Susanne Janssen in het openingsartikel van een speciale aflevering van Boekman, waarin verschillende standpunten in de discussie over hoge en lage cultuur teruggevonden kunnen worden:
Susanne Janssen, "Vervagende grenzen. De classificatie van cultuur in een open samenleving." *Boekman : tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid* 65 (2005): 6-20.

[599] Erwin Jans, *Interculturele intoxicaties. Over kunst, cultuur en verschil.* (Berchem: EPO, 2006) 9.

diep in de discussie te duiken mag duidelijk zijn dat de canon, als manifestatie van hoge cultuur en daarmee nauw verbonden met afkomst en identiteit, bij voorbaat verdacht is. Dat de westerse canon eeuwenlang vooral een canon van blanke, hoogopgeleide mannen is geweest, geeft aan dat er sprake kan zijn van uitsluitingsmechanismes op grond van sekse, ras, religie en andere identiteitsbepalende factoren.[600]

5.3 De canon

Volgens Bourdieu is het onderwijsveld bij uitstek de plaats waar bepaald wordt of een kunstenaar of kunstwerk definitief een plek in de "geconsacreerde cultuur", de canon, zal verwerven.[601] Maar juist in het Nederlandse onderwijs heeft de canon altijd een onduidelijke status gehad. Het Nederlandse systeem van verzuiling zorgde ervoor dat de verschillende zuilen of zelfs individuele scholen en docenten tot op zekere hoogte de vrijheid hadden hun eigen 'canon' te bepalen. Zo konden verschillende canons naast elkaar bestaan. Later kwam de canon ook om ideologische redenen en door ontzuiling en globalisering onder druk te staan. Bovendien paste zij niet in de onderwijsfilosofie dat leerlingen op school vooral vaardigheden moeten aanleren om problemen te lijf te gaan. Niet de verwerving van kennis maar de vaardigheid om informatie te zoeken, selecteren en verwerken zou in die visie centraal moeten staan. De informatie is immers voorhanden, in verschillende soorten documenten in bibliotheken of op het Internet. Onderwijs zou daarom meer projectmatig moeten zijn. De invoering van het studiehuis in de Tweede Fase van havo en vwo is deels een weerslag van deze tendens.

Het vergelijkende onderzoek van de Rotterdamse socioloog Ton Bevers naar de eindexamenopgaven muziek en beeldende kunst in verschillende Europese landen bevestigt dit beeld van het Nederlandse onderwijs.[602] Hij constateert onder meer dat de aandacht voor populaire cultuur en niet-westerse cultuur in de eindexamenvragen langzaam groeit en dat Nederland op dit gebied tot de kopgroep behoort. Het Nederlandse onderwijs is, althans wanneer die eindexamenopgaven als maatstaf dienen, ook veel minder sterk op de eigen nationale cultuur gericht dan

[600] o.a. Jans, *Interculturele intoxicaties* 157-159.
[601] Bourdieu, *De regels van de kunst* 181-182.
[602] Ton Bevers, *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek naar eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen.*, Cultuur + Educatie 13 (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2005) 47-49.
Ton Bevers, "Paul Citroen of Paul Citroën?," *SICAmag* 36 (2007).

grote landen als Frankrijk, Duitsland en Engeland. Zo is de canon in het Nederlandse onderwijs weliswaar niet afwezig, maar neemt deze toch een veel minder prominente plaats in dan in andere landen waar de aandacht voor de eigen culturele historie domineert. Met name in Duitsland en Frankrijk vormt een canon van de eigen klassieken nog steeds het uitgangspunt.

Desondanks lijkt ook in Nederland de canon inmiddels bezig met een opzienbarende comeback, die ideologisch en onderwijskundig vooral gevoed is door argumenten uit de academische wereld van de geesteswetenschappen. Onder het motto "Wat willen wij onze kinderen leren?" voerde Maarten Doorman bij zijn inaugurele rede als bijzonder hoogleraar Journalistieke Kritiek van Kunst en Cultuur in 2004 een krachtig pleidooi voor de rehabilitatie van de canon. Volgens Doorman is de statische canon een mythe die verwerpelijk is, omdat het een debat onmogelijk maakt. Het conservatisme dat de canon verweten wordt, schuilt juist in het ongenuanceerde verzet tegen de statische canon. In plaats van zich tegen het principe van de canon te verzetten, zou men het gevecht over de inhoud van de canon aan moeten gaan:

> "De vraag blijft dus of je de canon als leidend beginsel in het onderwijs op moet geven, en daarmee de identiteit van onze gedeelde cultuur, dan wel dat je het gesprek, zo niet het gevecht met die canon aangaat, zonder echt het principe van die canon te loochenen en onze kinderen niets meer te leren over de monumenten uit het verleden. Niet het principe van de canon maar de inhoud dient ter discussie te staan." [603]

Dat Doormans pleidooi niet onopgemerkt is gebleven, blijkt uit het rapport van de Onderwijsraad *De stand van educatief Nederland* dat nauwelijks twee maanden na de inauguratie van Doorman is verschenen. Zoals de titel al doet vermoeden, wordt in dit rapport de balans opgemaakt van het Nederlandse onderwijs. Tevens formuleert de raad vier adviezen, waarvan er één expliciet betrekking heeft op de canon: *aandacht voor de 'canon' als uiting van onze culturele identiteit*. De raad geeft dit advies met het oog op de socialisatietaak van het onderwijs en formuleert de nogal ambitieuze doelstelling om "de relevantie van het onderwijs voor de samenleving te versterken door te komen tot een nieuwe 'canon' voor het onderwijs"[604]. Het rapport benadrukt verder dat de canon van belang is voor de hele samenleving en zowel conserverend als vernieuwend van aard. Vervolgens geeft de raad een aantal adviezen hoe een dergelijke

[603] Doorman, *Kiekertak en Klotterbooke* 15.
[604] Onderwijsraad, *De stand van educatief Nederland* (Den Haag: Onderwijsraad, 2005) 13.

canon in leerinhouden kan worden uitgedrukt en noemt daarbij expliciet het taalonderwijs, geschiedenis, wereldoriëntatie, maatschappijleer, wetenschaps-ontwikkeling èn culturele en kunstzinnige vorming.

Inmiddels is die canon er gekomen. De commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon onder leiding van historicus Frits van Oostrom publiceerde in 2006 een rapport met een voorstel voor een *canon van Nederland*.[605] Maar in plaats van een canon van kunst en cultuur is het vooral een canon van de Nederlandse geschiedenis geworden, die onderwijzers en docenten houvast moet bieden bij het geschiedenisonderwijs op de basisschool en in de basisvorming van het voortgezet onderwijs. Weliswaar maken Rembrandt, Vincent van Gogh, Max Havelaar, De Stijl en Annie M.G. Schmidt onderdeel uit van deze canon, maar de vijftig vensters van *entoen.nu* bevatten toch hoofdzakelijk historische referentiepunten en materieel erfgoed.[606] Daarmee is de reikwijdte van het canondebat flink beperkt. Want wat hebben docenten en leerlingen aan deze canon als ze een literatuurlijst voor het eindexamen Nederlands moeten samenstellen of als ze een culturele activiteit voor CKV moeten plannen?

Het keuzeprobleem blijft dus bestaan en dat geldt in het bijzonder voor de podiumkunsten. Voor het theater is de term canon op zichzelf namelijk al een problematisch begrip. Door het transitorische karakter van de kunstvorm is het eigenlijk ondoenlijk om een canon, in de zin zoals Doorman die bedoelt, te formuleren. Voor toneel*teksten* is dit nog wel denkbaar, maar toneelteksten behoren in essentie tot de literaire canon. De toneeltekst is in het beste geval een raamwerk waar de eigenlijke theatervoorstelling aan wordt opgehangen. Overigens formuleert de theaterwereld keer op keer zijn eigen canon van teksten door te bepalen welke teksten wel en welke niet gespeeld worden. Zo kunnen de Griekse tragedies en de toneelstukken van Shakespeare niet alleen vanwege hun literaire waarde tot de canon worden gerekend, maar ook vanwege het feit dat ze nog steeds met enige regelmaat gespeeld worden. Toneelteksten kunnen de tand des tijds dus wel doorstaan, voor theatervoorstellingen is dat minder goed mogelijk. Niet omdat een theatervoorstelling van honderd jaar geleden niet meer interessant zou zijn, maar door het simpele feit dat de theatervoorstelling, in tegenstelling tot boeken, schilderijen, beelden of gebouwen, enkel nog bestaat in herinneringen en recensies of op zijn best in audiovisuele vorm is gedocumenteerd.

---

[605] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, *entoen.nu. Deel A*.
[606] www.entoen.nu

Moeten we het canonbegrip voor het theater dan maar verlaten? En zou dat dan betekenen dat er in termen van kwaliteit geen onderscheid tussen theatervoorstellingen mogelijk is? Dat is natuurlijk niet waar. Ook voor theater bestaan er referentiepunten in de geschiedenis. Er zijn toneelgroepen, regisseurs, acteurs en zelfs theaters die in de culturele geschiedenis van Nederland een rol van grote betekenis hebben vervuld. En bovenal zijn er voorstellingen die door een bijzondere acteerprestatie, speelstijl, ruimtegebruik, vormgeving of enscenering een canoniek karakter hebben gekregen. Denk voor Nederland bijvoorbeeld aan *De Perzen* van Erik Vos uit 1963. Of aan een voorstelling als *Bakeliet* van Gerardjan Rijnders (1987). Soms kan zo'n voorstelling zelfs mythische proporties aannemen. Over de eerste voorstellingen van Jan Fabre bijvoorbeeld, zoals het acht uur durende *Het is theater zoals te verwachten en te voorzien was* uit 1983, is veel gesproken en geschreven, terwijl maar een handjevol mensen de voorstelling daadwerkelijk gezien heeft. Op basis van historisch gegroeide maatstaven en conventies die mede door dit soort ijkpunten in de theatergeschiedenis worden gevormd, zou het mogelijk moeten zijn een uitspraak te doen over de kwaliteit van theatervoorstellingen. De theaterwereld is echter een gesloten wereld. Het referentiekader is voornamelijk terug te vinden in het geheugen van de kenners. Je kunt niet zo makkelijk naar het museum, de videotheek of de cdwinkel lopen om je dit referentiekader eigen te maken, zoals dat met films, beeldende kunst of muziekstukken wel kan. Daarbij komt dat het referentiekader niet alleen bepaald wordt door een paar ijkpunten, maar ook door een fijnmazig net van eerdere theaterervaringen, zoals door Carlson beschreven.

5.4 Kwaliteit

Sinds de invoering van CKV heeft cultuureducatie een veel grotere reikwijdte gekregen. Beeldende vorming en muziek waren de traditionele kunstvakken en hier zijn bij de invoering van de basisvorming drama en dans aan toegevoegd. Maar sinds CKV zijn ook media-educatie, literatuureducatie en erfgoededucatie deel gaan uitmaken van deze verzameling. Omdat de termen kunsteducatie en kunstzinnige vorming dit gebied niet langer dekken, heet kunsteducatie tegenwoordig 'cultuureducatie' en is de kunstcoördinator 'cultuurcoördinator' geworden. Intussen is de reikwijdte van het begrip cultuureducatie nog veel groter geworden. Het is niet meer louter een pragmatische afbakening ten behoeve van CKV maar een leergebied van het hele onderwijs. In de grond blijft 'cultuureducatie' echter een containerbegrip. Daaronder vallen beeldende kunst,

theater, dans, muziek, film, architectuur, toegepaste kunst, literatuur, erfgoed etc. Daarbinnen kan dan weer de driedeling actief-receptief-reflectief gemaakt worden. Bovendien is er nog het onderscheid tussen kunst en cultuur, wat weer niet noodzakelijkerwijs hetzelfde is als het onderscheid tussen hoge en lage cultuur. Met andere woorden: cultuureducatie is een zwarte doos, een verhullende beleidsterm waardoor allerlei ingewikkelde discussies over kwaliteit, kunst en canon worden vermeden.

In de nieuwe eindtermen voor CKV, die sinds september 2007 van kracht zijn, is de kwalificatie "van algemeen erkende kwaliteit" voor de te kiezen culturele activiteiten, verdwenen. Volgens de Handreiking die door de SLO is opgesteld, is het begrip kwaliteit moeilijk te objectiveren en daarom wordt het oordeel aan de docent overgelaten. En dan volgt de volgende zinsnede:

> "Mocht er twijfel bestaan over de kwaliteit, dan kan de leerling expliciet gevraagd worden te onderzoeken of deze twijfel terecht is. Deze aanpak stelt het kwaliteitsaspect in de kunst centraal." [607]

Het woord 'kwaliteit' is dus uit de exameneisen verdwenen, omdat het niet objectiveerbaar is, maar een individuele leerling wordt wel in staat geacht de kwaliteit van een culturele activiteit te "onderzoeken". Blijkbaar wordt iets wat niet geobjectiveerd kan worden, iets waarover discussie mogelijk is, buiten de eindtermen gelaten. Alsof daarmee het probleem ophoudt te bestaan. In werkelijkheid worden docenten en leerlingen nu met dit 'onoplosbare' vraagstuk opgezadeld. Wat de Nederlandse overheid in feite doet, wanneer het cultuureducatie betreft, is telkens met een grote boog om heikele begrippen als *kunst* en *kwaliteit* heen lopen. Al sinds het adagium van Thorbecke is de overheid erin geslaagd dit vraagstuk grotendeels te vermijden door het oordeel steeds aan experts over te laten. In het geval van CKV zijn het nu docenten en leerlingen die als experts naar voren worden geschoven, omdat aan de kwalificatie "van algemeen erkende kwaliteit" onvoldoende invulling gegeven kan worden.

De vraag dringt zich op of kwaliteit, zoals in de handreiking van de SLO omschreven, inderdaad niet te objectiveren valt. In het Nederlandse cultuurbeleid, waarin kwaliteit en verscheidenheid de leidende principes zijn, is het kwaliteitsbegrip wel degelijk geoperationaliseerd. Daarbij worden drie elementen in het kwaliteitsbegrip onderscheiden: professio-

[607] Dinsbach, *Handreiking schoolexamen culturele en kunstzinnige vorming havo/vwo* 14.

naliteit, oorspronkelijkheid, en authenticiteit. Professionaliteit staat daarbij voor opleiding en ervaring, oorspronkelijkheid voor het unieke karakter van de kunstuiting, en authenticiteit voor de eigen, persoonlijke signatuur van de maker(s). Deze uitwerking van het kwaliteitsprincipe is bedoeld om de selectie van het cultuuraanbod, bijvoorbeeld als het gaat om subsidiëring, onafhankelijk te maken van marktwerking en politieke of levens-beschouwelijke voorkeur. De beoordeling van kwaliteit is op die manier weliswaar niet objectief, maar in essentie wel waardeneutraal.[608] De vraag is of zo bezien deze drie principes niet ook als basis voor het kwaliteitsbegrip binnen CKV zouden kunnen dienen.

Een probleem dat hiermee nauw verband houdt, is hoe de voorstelling zich verhoudt tot de competentie van de individuele leerling. Hans van Maanen betoogt in de aflevering van Boekman over hoge en lage cultuur dat het in het kader van CKV belangrijk is een onderscheid te maken tussen de begrippen *kunst* en *cultuur*. Binnen de esthetische cultuur is er volgens Van Maanen een verschil tussen een gangbare en een uitdagende aanspreking van de waarneming. Pas in het laatste geval kan van kunst worden gesproken. Dat onderscheid is een ander dan tussen hoge en lage cultuur, ofwel traditionele cultuur (bijvoorbeeld toneel) en populaire cultuur (bijvoorbeeld popmuziek). Er is, zo betoogt Van Maanen, traditionele cultuur die gangbaar is (en dus geen kunst), en populaire cultuur die uitdagend is (en dus wel kunst).[609]

Al eerder, in zijn boek *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995*, besteedde Van Maanen uitgebreid aandacht aan de kwaliteitsdiscussie binnen het Nederlandse toneelbestel. Kwaliteit kan volgens Van Maanen op twee manieren opgevat worden. In de eerste plaats in de betekenis van hoedanigheid. Het gaat er daarbij om welke specifieke eigenschappen en waarden toneel als kunst bezit. Van Maanen noemt dit de *qualitas* van toneel en komt tot de volgende definitie:

> "Toneelkunst biedt de mogelijkheid om binnen een specifieke, reële, communicatiesituatie, de verbeeldingskracht te gebruiken in een poging de kloof

[608] Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen, *Cultuurbeleid in Nederland* 260-261.

[609] Hans van Maanen, "Als alles kunst heet - Er dient onderscheid te worden gemaakt tussen kunst en cultuur - als alles kunst heet, vervaagt de waarde van kunst voor de samenleving," *Boekman : tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid* 65 (2005): 57-59.

> te overbruggen tussen be(te)kend gedrag en daarop betrekking hebbende door acteurs ge(re)presenteerde betekenende handelingen." [610]

Essentieel in deze definitie is het woord *verbeeldingskracht*, omdat die volgens Van Maanen kenmerkend is voor de *qualitas* van kunst:

> "De qualitas van kunst is gelegen in de vernieuwing van de relatie tussen betekenaar en betekende, in het domein van de waarneming, op zodanige wijze dat bij de gebruiker verbeeldingskracht in werking treedt om deze vernieuwde relatie in de receptie van het kunstwerk te produceren." [611]

Deze redenering is ook van belang voor de opvatting van kwaliteit in de zin zoals die meestal gebruikt wordt, namelijk die van niveau. Voor theater is dat volgens Van Maanen de mate waarin theaterensceneringen voldoen aan de *qualitas* van het genre waartoe zij behoren, en een eigen specifieke waarde daarbinnen weten te realiseren.

In de kwaliteitsdiscussie staat, naast de beoordeling van kunstwerken binnen hun eigen artistieke context, vooral de verhouding tussen hoge en lage kunst centraal. (Hoge) culturele smaak wordt volgens Bourdieu vooral bepaald door het vermogen tot esthetische dispositie bij het consumeren van kunst, oftewel door het herkennen en appreciëren van de vorm boven de betekenis, welke in directe relatie tot de realiteit van de consument / toeschouwer staat.[612] In Van Maanens terminologie betekent het dat de betekenaar zich losmaakt van het betekende en dat een mate van verbeeldingskracht nodig is om die kloof te overbruggen. Volgens Van Maanen is het vermogen tot esthetische dispositie echter niet, zoals bij Bourdieu, het onderscheidende kenmerk tussen de cultureel meer en minder bedeelden maar tussen een artistieke en een niet-artistieke ervaring. Wanneer in *Podiumkunsten en publiek* theatervoorstellingen ten behoeve van empirisch onderzoek door experts worden ingedeeld naar de mate van conventionaliteit en complexiteit[613], maken ze volgens Van Maanen weliswaar onderlinge verschillen tussen voorstellingen zichtbaar op basis van een min of meer vaste maatstaf, maar zeggen ze niets over de verhouding tussen de voorstelling en de culturele competentie[614] van

---

[610] Van Maanen, *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995* 285.
[611] Van Maanen, *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995* 278.
[612] o.a. Bourdieu, *De regels van de kunst* 359.
[613] Maas, Verhoeff en Ganzeboom, *Podiumkunsten & publiek* 58-61.
Deze methode om conventionaliteit en complexiteit door experts te laten schalen is ook in het CKV-volgproject toegepast.
[614] Van Maanen gebruikt evenals Maas, Verhoeff en Ganzeboom het begrip *culturele competentie*. Omdat het hier specifiek over kunstbeleving gaat, zou het misschien beter zijn

de individuele toeschouwer. Met andere woorden: misschien is de ervaring van minder goed ingevoerde toeschouwers bij minder complexe voorstellingen die wel aansluiten bij hun competentie, wel vergelijkbaar met die van de culturele elite bij complexe voorstellingen.[615]

5.5 De esthetische ervaring

Van Maanens op semiotische leest geschoeide analyse van de theatrale ervaring als bijzondere vorm van de esthetische ervaring vertoont grote gelijkenis met de manier waarop Csikszentmihalyi en Robinson de esthetische ervaring vanuit cognitief-psychologische hoek beschouwen.[616] Csikszentmihalyi is bekend geworden door zijn studies over de *flow experience*. Dit is een staat van opperste concentratie waarin een mens specifieke vaardigheden, die vaak door lange oefening zijn verkregen en geperfectioneerd, inzet om een bepaald doel te bereiken. Kenmerkend is dat deze bezigheden autotelisch zijn, dat wil zeggen geen andere beloning opleveren dan de voldoening voor degene die ze uitvoert. Voorbeelden van dergelijke *flow experiences* zijn sportklimmen, schaken, dansen en muziek componeren.[617] In *Looking at Art* verkennen Csikszentmihalyi en Robinson de overeenkomsten tussen de door Csikszentmihalyi eerder beschreven flow experiences en de esthetische ervaring, in het bijzonder die bij het beschouwen van beeldende kunst. Behalve vanwege de overeenkomsten met Van Maanens analyse van de esthetische ervaring, zijn er nog twee redenen waarom het van belang is hier aandacht aan deze studie van Csikszentmihalyi en Robinson te besteden. In de eerste plaats baseren zij zich op diepte-interviews met experts uit de museumwereld. Hoewel hun interviewmethode meer gestructureerd is, vertoont deze toch grote overeenkomsten met mijn eigen methode van onderzoek. Daarnaast is het van belang dat zij dit onderzoek verricht hebben in opdracht van het Getty Museum en het Getty Center for Education in the Arts. Het verwerven van specifieke inzichten in de esthetische ervaring was er mede op gericht om deze kennis voor de educatieve activiteiten van beide instellingen van nut te laten zijn.

---

om in navolging van Bourdieu (Bourdieu, *De regels van de kunst* 358) van "esthetische competentie" te spreken. Omdat dat enigszins verwarrend zou kunnen werken, zal ik hier echter de term culturele competentie blijven hanteren.

[615] Van Maanen, *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995* 289-295.

[616] Mihaly Csikszentmihalyi en Rick E. Robinson, *The Art of Seeing. An Interpretation of the Aesthetic Encounter* (Malibu, California: J. Paul Getty Museum / Getty Center for Education in the Arts, 1990).

[617] Csikszentmihalyi en Robinson, *The Art of Seeing* 7.

De esthetische ervaring kent volgens Csikszentmihalyi en Robinson vier verschillende dimensies, die min of meer overeenkomen met de manier waarop de esthetische ervaring eerder vanuit diverse theoretische invalshoeken is beschreven: een perceptuele respons, waarin de compositie en structuur van het werk voorop staat; een emotionele respons met de nadruk op de emoties die door het werk worden uitgedrukt en de persoonlijke associaties van de beschouwer; een intellectuele respons die zich concentreert op de theoretische en kunsthistorische vragen die door het werk worden opgeroepen; en tenslotte een communicatieve respons, een enigszins mistige restcategorie waarbij het kunstwerk volgens Csikszentmihalyi en Robinson de aanleiding vormt om met de kunstenaar, zijn tijd of cultuur in gesprek te gaan of waarin het juist een innerlijke dialoog van de beschouwer tot gevolg heeft.[618]

Net als bij andere bezigheden die door een *flow experience* gekenmerkt worden, is er bij een esthetische ervaring sprake van een serie uitdagingen, die het kunstwerk biedt en die de beschouwer aanzetten om zijn kennis en vaardigheden aan te wenden en een interactie met het werk aan te gaan. Op die manier kan de esthetische ervaring leiden tot ontdekkingen of 'oplossingen' die weer nieuwe vragen en nieuwe uitdagingen oproepen.

> "The relationship between challenges, skills, and the attentional dimensions of the flow experience does not have the strict temporal sequence implied by the account above. Rather, it is dialectical, a spiral if you will, in which new skills open up new areas of challenge, which, as we have noted, facilitate the merging of attention and awareness. In the encounter with the aesthetic object, attention will be focused only when the challenges and skills are in balance. And completing the cycle, but at a higher level, this very focusing of attention develops new skills."[619]

Er is niet alleen interactie tussen het kunstwerk zelf en degene die de esthetische ervaring ondergaat, maar ook tussen de beschouwer en dat wat door Csikszentmihalyi en Robinson 'de kunstenaar' (*the artist*) wordt genoemd, maar waaronder alle factoren geschaard worden die het werk beïnvloed hebben. De mate waarin de kennis en vaardigheden van de beschouwer overeenkomen met 'de kunstenaar' bepaalt de aard van de esthetische ervaring. Naarmate de overlapping groter is, zijn er meer mogelijkheden voor de beschouwer om een interactie met het werk aan te gaan. Als deze volledig samenvallen, is er echter geen uitdaging en is

[618] Csikszentmihalyi en Robinson, *The Art of Seeing* 28 e.v.
[619] Csikszentmihalyi en Robinson, *The Art of Seeing* 118-119.

het werk niet interessant. Omgekeerd, als er geen overlapping is, ontbreekt ook de mogelijkheid om een interactie met het werk aan te gaan en kan er nooit sprake zijn van een esthetische ervaring.

> "The degree of overlap will determine the encounter. That is, the greater the overlap (up to a point), the more completely the viewer will be able to engage in the work. Yet the area that does not overlap is precisely the area that constitutes a challenge to the viewer's skills. If there were complete congruence, there would be nothing that was not already known and the object would hold no interest. If there were no overlap whatsoever, there would be no point of entry, nothing to allow viewers to exercise their skills."[620]

Enerzijds zijn kennis en ervaring dus, net zoals voor schakers, sportklimmers en componisten, onontbeerlijk om de uitdagingen die het werk biedt, tegemoet te treden. Anderzijds worden die uitdagingen ook door de kennis en ervaring zelf mede bepaald. Deze constatering is cruciaal voor de mogelijkheden die Csikszentmihalyi en Robinson zien om de kans op betekenisvolle esthetische ervaringen te vergroten. Daartoe moet een museum volgens hen in de eerste plaats een sfeer van openheid uitstralen en de bezoekers het gevoel geven dat ze op ontdekkingstocht gaan, waarbij geen goede of foute antwoorden bestaan. Daarnaast dient het de bezoekers bij dat avontuur voldoende hulpmiddelen te bieden; niet enkel kunsthistorische informatie maar ook instrumenten om aan te sluiten bij de perceptuele, emotionele en communicatieve aspecten van het kunstwerk. Tegelijkertijd mogen deze instrumenten echter niet afleiden en de concentratie op het kunstwerk zelf verstoren.[621]

De studie van Csikszentmihalyi en Robinson biedt ons enerzijds inzichten die voor de esthetische ervaring in het algemeen lijken te gelden, anderzijds gaan sommige misschien wel op voor de esthetische ervaring bij het beschouwen van beeldende kunst, maar niet voor die bij theatervoorstellingen. Om daarop een antwoord te krijgen heeft Peter Eversmann samen met studenten theaterwetenschap uit Amsterdam de onderzoeksopzet van Csikszentmihalyi en Robinson min of meer gekopieerd, en een vergelijkbaar onderzoek onder theaterexperts gedaan.[622] Een belangrijk verschil tussen theater en beeldende kunst is het transitorische karakter van

---

[620] Csikszentmihalyi en Robinson, *The Art of Seeing* 134.
[621] Csikszentmihalyi en Robinson, *The Art of Seeing* 174-175.
[622] Peter G.F. Eversmann, "The experience of the theatrical event," *Theatrical Events. Borders-Dynamics-Frames*, eds. Vicky Ann Cremona, Peter Eversmann, Hans van Maanen, Wilmar Sauter en John Tulloch (Amsterdam - New York: Rodopi, 2004).

de theatervoorstelling. De toeschouwer krijgt tijdens de voorstelling steeds nieuwe informatie en moet daarom voortdurend alert zijn, waardoor de esthetische ervaring pas na de voorstelling voltooid kan worden. Een ander verschil is de collectiviteit van productie en receptie. Bij Csikszentmihalyi en Robinson is de esthetische ervaring een individuele aangelegenheid. Communicatie tussen bezoekers komt niet aan bod, terwijl dit juist een wezenlijk onderdeel van de theatrale ervaring uitmaakt. Dit heeft natuurlijk zijn uitwerking op het gedrag van bezoekers. De uiting van emoties bijvoorbeeld wordt door de aanwezigheid van andere bezoekers beïnvloed, een daverende lach zal zich in het museum niet zo snel voordoen als in het theater. Ook kan een toeschouwer bij een theatervoorstelling, in tegenstelling tot een bezoeker van een museum, niet zo maar weglopen, wanneer het gebodene hem niet interesseert. Tegelijkertijd hebben de meeste toeschouwers de behoefte om na afloop van de voorstelling met anderen van gedachten te wisselen om zo als het ware hun interpretatie van de voorstelling af te kunnen ronden.[623]

Ook sommige uitdagingen kunnen volgens Eversmann theaterspecifiek genoemd worden. Deze hebben vooral te maken met de multimedialiteit en de ostensie, die beide kenmerkend zijn voor de theatrale communicatie. De uitdagingen bestaan er dan in dat de toeschouwer de verschillende elementen van de theatervoorstelling tot één geheel wil kunnen samenvoegen, en dat hij een vorm van communicatie met de acteurs op het toneel tot stand wil kunnen brengen.

> "There are a few recurring 'challenges' however, which seem to be peculiar to the theatre and which tie in with some of its characteristic features - especially multimediality and ostension. As has already been mentioned, virtually all the respondents stressed the synergy between the elements of the performance. Confronted with a number of sign systems on stage the spectator obviously feels the need to integrate all the aspects (synchronically as well as diachronically) into a coherent whole. When this harmony has been achieved, when the skill matches the challenge, then feelings of elation and joy clearly occur. (…)
> A second kind of challenge is suggested by almost all the respondents, namely that some form of communication should be established with the performers. This is related to the principle of ostension and implies the need to understand what an actor or actress is doing and to have an appreciation for it. In other words: the challenge here is to open up to the performers and in a sense to play along with them."[624]

[623] Eversmann, "The experience of the theatrical event," 171-173.
[624] Eversmann, "The experience of the theatrical event," 163.

De theatrale ervaring, zoals door Eversmann onderzocht, heeft grote overeenkomsten met de esthetische ervaring bij beeldende kunst, die door Csikszentmihalyi en Robinson wordt beschreven, maar kent dus ook een aantal wezenlijke verschillen. Die kunnen bovendien belangrijke consequenties hebben voor de educatieve begeleiding van leerlingen, die theatervoorstellingen in het kader van CKV bezoeken. Zo kan de educatie nooit tijdens de voorstelling zelf plaatsvinden; is theaterbezoek altijd een groepsproces, ook als de leerling de voorstelling individueel heeft gekozen; en speelt de tijdsfactor een belangrijke rol. Een leerling kan de voorstelling niet zo maar verlaten, als deze hem niet bevalt, terwijl het in de meeste gevallen ook niet gewenst is als hij zijn ongenoegen of verveling aan andere bezoekers kenbaar maakt. Dat alles vraagt om een strategie, waarbij de leerling van tevoren goed voorbereid is, weet wat hij kan verwachten en een aantal instrumenten krijgt aangereikt om de uitdagingen die de voorstelling hem biedt tegemoet te treden, zonder dat daardoor zijn open blik wordt vertroebeld en de mogelijkheid van een bijzondere esthetische ervaring wordt gefrustreerd.

5.6 Conclusie

Als we de redeneringen van Van Maanen, Csikszentmihalyi & Robinson, en Eversmann doortrekken, dan gaat het er bij de keuze van culturele activiteiten voor CKV dus niet om dat deze aan één vaste, objectieve maatstaf moeten voldoen, maar dat ze de kans op een esthetische ervaring vergroten. Ze moeten daartoe de verbeeldingskracht prikkelen "om de kloof te overbruggen tussen be(te)kend gedrag en daarop betrekking hebbende door acteurs ge(re)presenteerde betekenende handelingen" (Van Maanen), oftewel "attention will be focused only when the challenges and skills are in balance" (Csikszentmihalyi en Robinson). Als de kloof tussen betekenaar en betekende te groot is (Van Maanen) en er geen overlap is tussen 'de kunstenaar' en de kennis en vaardigheden van de beschouwer (Csikszentmihalyi en Robinson), is de voorstelling voor de leerling onbegrijpelijk. Maar ook als er geen of te weinig ruimte tussen betekenaar en betekende is, als de 'kunstenaar' en de beschouwer volledig samenvallen, wordt de verbeeldingskracht onvoldoende geprikkeld. Er is dan geen sprake van een esthetische ervaring, maar we zouden eerder van 'vermaak' kunnen spreken.

De mate van conventionaliteit en complexiteit van toneelvoorstellingen die bij Maas, Verhoeff en Ganzeboom door experts wordt vastgesteld, zou dus niet als constante moeten worden opgevat. Het gangbare of uitda-

gende, om Van Maanens terminologie te gebruiken, is afhankelijk van de culturele competentie van het individu. Zo zal een leerling die van huis uit met toneel is opgegroeid wellicht weinig uitdaging vinden in een laagdrempelige jongerenvoorstelling, maar voor iemand die nog nooit naar toneel is geweest kan het een esthetische ervaring zijn. Voor de eerste leerling zal een experimentele theatervoorstelling van drie uur wellicht de nodige uitdaging opleveren, terwijl voor de tweede leerling de afstand tussen het gebodene en zijn eigen leefwereld eenvoudigweg te groot is. Het is dus van het grootste belang dat de leerling die voorstellingen bezoekt die zijn of haar culturele competentie zodanig benaderen, dat de optimale omstandigheden voor een esthetische ervaring worden gecreëerd.

De opzet van CKV lijkt dus zo slecht nog niet. Leerlingen beginnen met het maken van een kunstautobiografie aan de hand waarvan de culturele competentie kan worden vastgesteld. Deze is immers niet alleen afhankelijk van opleidingsniveau maar ook van afkomst, thuissituatie en - hiermee samenhangend - de reeds opgedane culturele ervaring. Vervolgens zouden de leerlingen dan een eigen beredeneerde keuze uit het kunstaanbod moeten maken. Hier beginnen zoals al eerder geconstateerd de problemen. Deze redenering gaat immers alleen op als de leerling op zo'n manier wordt begeleid dat de keuze van de culturele activiteit inderdaad tegemoet komt aan zijn of haar culturele competentie. Leerlingen zijn onvoldoende in staat zelf hun keuzes in die zin te verantwoorden. Bovendien laten ze zich vaak leiden door opportunistische motieven, zoals welke voorstelling door vriendjes en vriendinnetjes is gekozen of welke op een geschikte tijd en plaats beschikbaar is. Hierin is voor de docent – het is maar weer eens gezegd - een essentiële rol weggelegd. Hij moet de leerlingen adviseren en hun keuzes beoordelen. Docenten hebben echter te weinig tijd om deze mentorfunctie goed te vervullen en missen op theatergebied vaak zelf de competentie om het voorstellingenaanbod te relateren aan het niveau van de individuele leerling.

Behalve door de culturele activiteit – in dit geval de voorstelling – af te stemmen op de competentie van de leerling, kan men ook de omgekeerde weg bewandelen, namelijk de culturele competentie van de leerling verbeteren om een bepaalde culturele activiteit mogelijk te maken. De docent moet er dan voor zorgen dat zijn leerling zo goed is voorbereid, dat hij het juiste niveau heeft bereikt. In de praktijk zal de docent dit meestal in groepsverband doen, bijvoorbeeld door de tekst van een toneelstuk eerst in de klas te lezen. Toch doen zich ook hierbij problemen voor. De voorbereiding blijft vaak onterecht op het niveau van de tekst of

de plot steken, terwijl het juist elementen in de enscenering zijn die een nadere uitleg behoeven. Volgens Csikszentmihalyi en Robinson zijn er meerdere niveaus waarop een kunstwerk kan uitdagen. Dat kan zowel op het perceptieve, het emotionele, het cognitieve, als op het communicatieve vlak zijn. Docenten zouden de leerlingen daarom meer verschillende handvatten moeten bieden om een esthetische ervaring mogelijk te maken. Daartoe zouden ze dan weer meer gebruik kunnen en moeten maken van de mogelijkheden die educatieve diensten van theatergezelschappen hen te bieden hebben. Zij kunnen helpen het referentiekader te scheppen dat nodig is om de kloof tussen betekenaar en betekende te overbruggen, om de uitdaging van het kunstwerk en de vaardigheden van de leerling in balans te brengen.

Het lijkt al met al dus niet onmogelijk om ten behoeve van CKV een kwalitatieve selectie uit het Nederlandse theateraanbod te maken. In navolging van Ziehe wil ik daarbij benadrukken dat leerlingen kennis moeten maken met theatervoorstellingen waar ze normaal gesproken niet mee in aanraking zouden komen. Het is bovendien van belang dat de leerling geprikkeld wordt om zijn verbeeldingskracht aan te spreken, om uitgedaagd te worden. Daartoe mag de kloof tussen het gebodene en de culturele competentie van de leerling niet te groot zijn, maar ook niet te klein. In de selectie van voorstellingen moet die culturele competentie van de individuele leerling dus meegewogen worden. Amateurvoorstellingen, Hollywoodfilms, danceparties en musicals zijn volgens deze redenering meestal – met de nadruk op meestal – niet geschikt als culturele activiteit binnen CKV. Aan de andere kant zal een vier uur durende Shakespeare meestal ook niet geschikt zijn.

Dit klinkt allemaal prachtig, maar individuen maken onderdeel uit van een groep. Zowel in het onderwijs als in het theater hebben we nadrukkelijk met groepen en groepsdynamiek te maken. Het is aan de docent om het kader te scheppen waarin de culturele competentie van het individu en de mogelijkheden en beperkingen van groepsgewijze activiteiten met elkaar in evenwicht gebracht kunnen worden. Die centrale rol van de docent als gids verdient erkenning en waardering en vraagt om beleid van overheden en scholen om die gidsfunctie op het gebied van theatereducatie optimaal te kunnen vervullen.