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

6 Samenvatting en conclusie

In deze studie is de positie van theater binnen het middelbare-schoolvak CKV onder de loep genomen. Het theoretisch kader, dat in het eerste hoofdstuk uiteen is gezet, vindt aansluiting bij een discours dat vooral binnen de (kunst)sociologie wordt gevoerd. Kritisch sociologen, waarvan Pierre Bourdieu als de voornaamste representant kan worden beschouwd, staan hierbij tegenover sociologen die een vorm van netwerktheorie hanteren. De belangrijkste tegenstellingen komen tot uiting in de visie op de positie van de actoren en de plaats van het kunstwerk, in dit geval de theatervoorstelling. Bij Bourdieu wordt het gedrag van de actoren verklaard uit de sociale context waarin zij verkeren. De verschillende vormen van kapitaal zijn daarbij bepalend voor de positie van de actoren in de maatschappelijke velden. Een veld is volgens Bourdieu een begrensde sociale ruimte waarin vrij strikte spelregels gelden, die echter nergens zijn vastgelegd. Binnen zo'n veld is sprake van een hiërarchische structuur die bepaald wordt door de voortdurende concurrentie tussen de actoren in dat veld en door in- en uitsluitingsmechanismes op basis van verworven kapitaal. Het kunstwerk wordt door Bourdieu dan ook gezien als een vorm van symbolisch kapitaal dat in het veld van de culturele productie de machtsstructuur van dat veld mede bepaalt. Binnen de netwerktheorie, zoals bijvoorbeeld door Howard Becker uiteengezet, worden veeleer de verschillende verbindingen gevolgd die essentieel zijn voor de totstandkoming van een kunstwerk. Het gaat daarbij niet zo zeer om sociale strijd als wel om samenwerkingsverbanden die noodzakelijk zijn om de productie en receptie van een kunstwerk mogelijk te maken. De aanwezigheid van een sociale context, waaruit het gedrag van de actoren verklaard kan worden, wordt door Bruno Latour, exponent van de zogenaamde Actor-Network-Theory, zelfs volledig ontkend. Het sociale manifesteert zich volgens hem enkel in de verbindingen die actoren met elkaar aangaan en waardoor een netwerk gevolgd kan worden. De uitspraken van de actoren hoeven dan ook niet gewantrouwd en vanuit hun positie in de hiërarchie verklaard te worden.

Zonder al te nadrukkelijk positie in dit discours in te willen nemen, heb ik door gebruik te maken van open interviews gekozen voor een waardeneutrale benadering van de verschillende actoren die in het netwerk van theater en CKV een rol vervullen. Deze kwalitatieve werkwijze is in ieder geval heel wat flexibeler dan de statistisch onderbouwde kwantitatieve aanpak die dominant is binnen de Nederlandse onderzoekstraditie op het gebied van de sociale wetenschappen, zeker waar het onderzoek naar

cultuureducatie en cultuurdeelname betreft. Aan de hand van bestaande onderzoeksgegevens heb ik in hoofdstuk twee en drie de ontwikkeling van de Nederlandse theatereducatie en de positie van theater binnen het voortgezet onderwijs als een historisch en actueel panorama trachten te schetsen. De visies van de verschillende groepen actoren, waaronder met name docenten, leerlingen en vertegenwoordigers van theaters en theatergezelschappen moeten worden begrepen, zijn in hoofdstuk vier uitgebreid aan bod gekomen. Daarbij is tevens gekeken naar de verbindingen die de actoren onderling aangaan en die de netwerken waarin zij opereren voor een groot deel bepalen. Het keuzeprobleem dat in hoofdstuk vier als een van de belangrijkste vraagstukken naar voren kwam, en waarbij actuele kwesties als kwaliteit en classificatie van cultuuruitingen aan de orde komen, is in hoofdstuk vijf nog eens nader geanalyseerd en verbonden met theorieën over de esthetische ervaring in het algemeen en die over de theatrale ervaring in het bijzonder.

6.1 Theater en CKV in het voortgezet onderwijs

Theater maakt sinds de invoering van de basisvorming en de Tweede Fase in de jaren negentig officieel deel uit van het curriculum van havo- en vwo-scholen in het voortgezet onderwijs. Zowel drama als dans kunnen als kunstvak in de onderbouw en als variant van het eindexamenvak *Kunst* door de school worden aangeboden. In de praktijk gebeurt dit slechts op een beperkt aantal scholen en behouden de beeldende vakken en muziek vooralsnog hun dominantie binnen de expressievakken. Deze tendens is niet uniek voor Nederland, maar bevestigt het internationale beeld waarin drama, dans en andere expressievakken als audiovisuele vorming een ondergeschikte positie innemen ten opzichte van muziek en beeldende vorming. Bovendien wordt een kunstvak slechts door een beperkt aantal leerlingen in het eindexamenpakket opgenomen, zodat slechts een heel klein deel van de leerlingen meer dan sporadisch met drama en dans als actieve vorm van kunsteducatie in aanraking komt.

In de interdisciplinaire benadering van het voor alle leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs verplichte Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) speelt theater een rol van veel grotere betekenis. Het vak neemt – ook internationaal – een unieke positie in door de oriëntatie op het culturele aanbod en de focus op de receptie en reflectie van kunst- en cultuuruitingen. In de driedeling *actief – receptief – reflectief* die in het Nederlandse beleid voor cultuureducatie sinds de introductie van CKV wordt gehanteerd, ligt de nadruk bij CKV op havo en vwo op de

laatste twee. Praktische activiteiten maken wel onderdeel uit van CKV, maar staan vooral in dienst van receptie en reflectie. De door veel theatergezelschappen aangeboden workshop, waarin met teksten en situaties uit een bepaalde voorstelling wordt gewerkt, dient bijvoorbeeld ter voorbereiding op het eigenlijk voorstellingsbezoek. Naast praktische activiteiten, culturele activiteiten en reflectie, die overeen komen met de driedeling *actief – receptief – reflectief*, maakt kennis van kunst en cultuur onderdeel uit van de vier domeinen waarin CKV is onderverdeeld. Bij het gymnasiumvak Klassieke Culturele Vorming (KCV) staat die kennis van kunst en cultuur centraal, maar bij CKV ligt de nadruk toch onmiskenbaar op het ervaren van kunst en cultuur. De esthetische ervaring, en de theatrale ervaring als bijzondere vorm daarvan, speelt binnen CKV dus een centrale rol.

Het reguliere aanbod van culturele activiteiten speelt zich uiteraard buiten de directe schoolomgeving af. Dientengevolge wordt het CKV-onderwijs niet enkel door de onderwijsinstellingen vorm gegeven, maar is het afhankelijk van de samenwerking met andere sociale actoren: culturele instellingen en bemiddelende instanties. Ook de overheid, voor wie bereik en participatie traditioneel belangrijke doelstellingen van het cultuurbeleid vormen, speelt een rol in dit proces, niet alleen als regelgever maar ook als aanjager van die samenwerking. In het bijzonder het actieprogramma *Cultuur en School* zette in op het stimuleren van samenwerking tussen scholen en culturele instellingen.

Bij de selectie van culturele activiteiten, die binnen CKV een centrale plaats innemen, zijn theatervoorstellingen bij leerlingen en docenten favoriet. Hoe de keuze van voorstellingen tot stand komt en voor welke wordt gekozen, verschilt per school en zelfs per individuele docent. Aangezien CKV meestal door docenten moderne vreemde talen, Nederlands, beeldende vorming en muziek wordt gegeven, ontbeert een groot aantal docenten een goed inzicht in het aanbod van theatervoorstellingen. Door het ontbreken van dit overzicht staat de selectie van culturele activiteiten niet alleen centraal binnen het CKV-onderwijs, maar kan zij voor theater ook als een van de meest problematische onderdelen worden gezien. De principiële vragen of leerlingen al dan niet zelf een keuze uit het aanbod moeten maken en of zij geconfronteerd moeten worden met populaire cultuuruitingen die relatief dicht bij hun eigen culturele gedragspatroon liggen, dan wel met uitingen uit de 'hoge' of zelfs gecanoniseerde cultuur, versterken dit problematische karakter alleen maar. Het keuzeprobleem is bovendien niet enkel een vraagstuk van docenten en leerlingen, maar ook van educatiemedewerkers van theatergezelschappen en podia, die in

veel gevallen een eigen selectie van hun aanbod aan theatervoorstellingen maken om aan het onderwijs te presenteren.

6.2 Twee velden komen samen

In het geval van CKV hebben we te maken met de confrontatie van twee velden waarin op het eerste gezicht sprake is van totaal verschillende regimes: het veld van de culturele productie en het onderwijsveld. Nog specifieker gaat het om het subveld van de theatrale productie en het subveld van het voortgezet onderwijs. Zo is een tamelijk unieke situatie ontstaan waarin twee velden met hun eigen specifieke regels bij elkaar komen, elkaar overlappen en als het ware een nieuw veld vormen, waarin de regimes van de afzonderlijke velden niet meer volstaan. In de actieve kunsteducatie is van een dergelijke overlapping en confrontatie veel minder sprake. Bij het onderwijs in de expressievakken dat zich binnen de veilige schoolomgeving afspeelt, kan zo'n confrontatie makkelijk worden vermeden. Zelfs in het kader van receptief theateronderwijs is het tot op zekere hoogte mogelijk om een voorstelling binnen de muren van de school te halen en als het ware in het regime van de school te incorporeren. In het geval van CKV, waarin het speciaal om een oriëntatie op het aanbod buiten de school gaat, kan een confrontatie met het veld van de culturele productie echter niet langer uit de weg worden gegaan.

Het onderwijsveld lijkt meer moeite te hebben om zich aan deze situatie aan te passen dan het veld van de culturele productie. Volgens Bourdieu speelt het onderwijs uiterst traag op veranderingen in, terwijl het culturele veld van alle velden juist het minst gesloten is. Je zou je tegelijkertijd kunnen afvragen of het onderwijsveld, althans in Nederland, nog wel zo'n bolwerk van conservatisme is als door Bourdieu wordt gesuggereerd. Van een systeem dat uiterst traag op veranderingen reageert, ontwikkelt het zich onder grote maatschappelijke druk naar een minder homogeen veld waarvan ook de grenzen minder rigide lijken te zijn. Sociaal-economische ontwikkelingen en maatschappelijke vragen kunnen zo een grotere invloed uitoefenen op de actoren in dit veld. Scholen voor voortgezet onderwijs zijn door de fusiegolf in de jaren negentig grote bedrijven geworden die van de overheid de nodige vrijheid krijgen om zich te profileren en de concurrentieslag om de leerling aan te gaan.

Grotere vrijheid voor onderwijsinstellingen betekent evenwel niet automatisch ook meer vrijheid voor onderwijsgevenden. De invulling van CKV vraagt om een grote mate van flexibiliteit om de samenwerking met het

culturele veld tot bloei te laten komen. In de praktijk botst dit echter met de roostering van de onderwijsprogramma's die, ondanks allerlei hervormingen, nog steeds voor het leeuwendeel binnen de muren van de onderwijsinstelling plaatsvinden. Binnen een steeds grotere en steeds complexere organisatie van schoolsoorten, vakken, docenten en leerlingen kunnen roostermakers nauwelijks aan een dergelijke vraag naar flexibiliteit voldoen. Door de invoering van de gewraakte 1040-urennorm wordt de geringe wendbaarheid van het slagschip 'school' nog verder beperkt. Voor een vak als CKV betekent het dat in veel gevallen nauwelijks ruimte is voor incidentele activiteiten, die niet van tevoren in het jaarrooster zijn opgenomen, terwijl voor de organisatie van culturele activiteiten buiten het reguliere rooster om ook allerlei praktische bezwaren als vervoer, baantjes en andere verplichtingen een hindernis kunnen vormen.

In de praktijk vormt de complexe schoolorganisatie in veel gevallen dus een belemmering voor een succesvolle samenwerking met het culturele veld. Het hangt dan van de individuele docent af in hoeverre deze in staat is om die samenwerking alsnog tot stand te brengen. Sommige docenten slagen hier beter in dan andere. Volgens de respondenten van culturele instellingen in dit onderzoek is de docent sowieso de sleutel tot een succesvolle samenwerking. De educatiemedewerkers hebben zelden met anderen dan cultuurcoördinatoren en CKV-docenten binnen de schoolorganisatie te maken. Ook de geïnterviewde leerlingen bevestigen dat het effect van CKV vooral van de docent afhankelijk is. In hoofdstuk 1 is een panorama geschetst van de actoren die in het veld van theater en CKV actief zijn. Daarin zijn minstens zeven groepen actoren onderscheiden: culturele instellingen (theaters en theatergezelschappen), scholen (schooldirecties, docenten, leerlingen), bemiddelende instanties, overheden, aanbieders van leermiddelen, docentenopleidingen, en onderzoekers en publicisten. Als de theatervoorstelling en de eventuele educatieve omlijsting als de 'core-business' van dit panorama worden beschouwd, zijn het - naast de artistieke medewerkers die de theatervoorstelling realiseren - vooral de educatiemedewerkers van theaters en theatergezelschappen en de docenten en leerlingen die bij dit proces het meest direct betrokken zijn. De leerlingen kunnen als de uiteindelijke doelgroep in de communicatie worden gezien, maar uit de interviews blijkt dat de docenten de belangrijkste schakel zijn om die doelgroep ook daadwerkelijk te bereiken. Zolang de meeste scholen hun visie op cultuureducatie nog niet in een duidelijk beleid en in een doorlopende leerlijn hebben verwoord en vastgelegd, bepaalt de pedagogische visie van de individuele docent in

belangrijke mate in hoeverre de educatiemedewerkers van een specifiek theatergezelschap er in slagen om tot de CKV-leerling door te dringen en hoe duurzaam de effecten van deze confrontatie op korte en lange termijn kunnen zijn.

6.3 De pedagogische visie van de CKV-docent

De pedagogische aanpak van de individuele CKV-docent lijkt vooral door twee keuzes te worden bepaald. In de eerste plaats is dat de vraag of de docent een min of meer vast lesprogramma als uitgangspunt neemt dan wel zijn programma elk jaar aanpast aan het aanbod van de culturele instellingen. In de tweede plaats speelt een belangrijke rol hoe vrij leerlingen worden gelaten in de keuze van de culturele activiteiten, en hoe de culturele activiteiten, in het bijzonder de theaterbezoeken, dientengevolge georganiseerd worden. Als leerlingen een individuele keuze uit het culturele aanbod maken, heeft de docent weinig met de organisatie van de culturele activiteiten van doen. De leerling moet zelf zijn kaartje reserveren en betalen, al dan niet met de door de overheid beschikbaar gestelde vouchers of cultuurkaart, en zelfstandig de theatervoorstelling bezoeken. De verslaglegging door de leerling is het belangrijkste instrument voor de docent om te controleren of de leerling de bewuste voorstelling ook daadwerkelijk heeft gezien, en om te beoordelen hoe hij of zij deze voorstelling heeft ervaren en op die ervaring heeft gereflecteerd. Als de docent voor een gezamenlijk theaterbezoek kiest, wordt de keuzevrijheid van de leerlingen beknot, maar zijn er meer mogelijkheden om het theaterbezoek gezamenlijk voor te bereiden en te evalueren. Daarbij kan ook het educatieve aanbod van theatergezelschappen, waaronder de al genoemde workshops, van nut zijn. De leerling kiest in dat geval niet zelf en de docent is verantwoordelijk voor de gehele organisatie van het theaterbezoek. Hij zal dit meestal in overleg met het betreffende theater en theatergezelschap doen. Veel gezelschappen hebben een maximum gesteld aan het aantal CKV-leerlingen dat in groepsverband de voorstelling kan bezoeken en organiseren in overleg met het betrokken theater de verdeling van de betreffende leerlingen over de zaal.

De mate waarin de docent voor een vast lesprogramma kiest en de mate waarin de leerlingen vrij worden gelaten in de keuze van hun culturele activiteiten bepalen dus voor een belangrijk deel de onderwijskundige methode van de individuele CKV-docent. Deze twee houden bovendien nauw verband met elkaar. In de meeste gevallen zal een docent die zijn leerlingen een eigen keuze uit het aanbod laat maken een vaster lespro-

gramma hebben, dat minder afhankelijk is van, maar noodzakelijkerwijs ook minder aansluit bij de culturele activiteiten die de leerlingen ondernemen. Een docent die daarentegen de culturele activiteiten als uitgangspunt neemt, zal in de meeste gevallen zijn lesprogramma daar voor een groot deel op afstemmen, al dan niet met behulp van het educatieve aanbod van theatergezelschappen en podia. Naarmate docenten een minder vastomlijnd lesprogramma hebben, zijn de lesmethodes die door de educatieve uitgeverijen ten behoeve van CKV op de markt zijn gebracht, ook minder bruikbaar. Een groot deel van de docenten heeft de CKV-methode inmiddels afgeschaft of gebruikt deze slechts sporadisch.

Uit bovenstaande zou men wellicht kunnen afleiden dat docenten in categorieën zijn in te delen, maar de werkelijkheid is minder eenduidig. De verschillen zijn eerder gradueel. Het grootste deel van de ondervraagde docenten kiest dan ook voor een combinatie van culturele activiteiten die gezamenlijk worden gedaan en een aantal dat door de leerlingen individueel kan worden gekozen. Veelal wordt de vrije keuze van de leerlingen ook weer in enige mate beperkt. Docenten kunnen daarbij inhoudelijke en formele criteria formuleren, bijvoorbeeld dat de culturele activiteiten over verschillende kunstdisciplines moeten zijn verdeeld, dat de voorstelling van 'professionele kwaliteit' dient te zijn of dat deze op een professioneel podium vertoond moet worden. In veel gevallen maakt ook de plaatselijke schouwburg al een voorselectie van voorstellingen die volgens de betrokken medewerkers van het theater voor de doelgroep geschikt worden geacht. De criteria die daarbij gehanteerd worden, zijn echter vaak onduidelijk. Bovendien wordt het aanbod van voorstellingen meestal ruim voor het begin van het seizoen gepresenteerd, als de voorstellingen zelf nog niet eens in de repetitiefase verkeren.

Een derde vraagstuk dat nauw verband houdt met het lesprogramma en de mate van keuzevrijheid, is de principiële kwestie met welke cultuuruitingen de leerlingen in aanraking zouden moeten komen. Dit kan als de meest indringende tegenstelling in de pedagogische visie van de diverse docenten worden beschouwd. Hoewel ook hier de verschillen eerder gradueel zijn, kunnen toch twee uitersten worden onderscheiden. Aan de ene kant staan de docenten die vinden dat leerlingen activiteiten moeten ondernemen die dicht bij hun eigen leefwereld staan. Dit moet ervoor zorgen dat leerlingen kunst en cultuur niet als iets vreemds en onaangenaams zullen ervaren, maar in zullen zien dat kunst en cultuur allang onderdeel uitmaken van hun eigen leven. "Zij zijn namelijk die cultuur!" gaf een van de respondenten in het interview aan. Aan de andere kant staan de docenten die vinden dat leerlingen geconfronteerd moeten wor-

den met cultuuruitingen die ze nog niet kennen. Vanuit zichzelf zouden leerlingen daar niet zo snel voor kiezen en het kan daarom als een opdracht voor het onderwijs worden gezien om ze er mee in aanraking te brengen. Deze laatste zienswijze wordt door de Duitse pedagoog Thomas Ziehe onderschreven. Volgens Ziehe bouwen jongeren tegenwoordig een eigen 'zelfwereld' op die ze overal mee naar toe nemen en die grotendeels door de populaire cultuur wordt bepaald. Ziehe ziet het als de taak van de school om de leerlingen ervaringen te bieden die zich buiten die besloten zelfwereld afspelen, en ze zo met nieuwe kennis in aanraking te brengen. De leraar speelt in dat proces een centrale rol.

6.4 De classificatie van cultuur en het belang van theatereducatie

Het is verleidelijk om bovenstaande tegenstelling tot die tussen hoge en lage cultuur te reduceren. Docenten die zelf bepalen welke theatervoorstellingen worden bezocht of de keuze van de leerlingen in sterke mate beperken, kiezen daarbij inderdaad vaak voor een aanbod van voorstellingen die in het algemeen tot de hoge cultuur worden gerekend. Daarbij staat het rijksgesubsidieerde aanbod voorop. Het gaat dan tegelijkertijd om voorstellingen van theatergezelschappen die zich het meest intensief met theatereducatie bezighouden en zich in de samenwerking met het onderwijs als culturele partner het sterkst profileren. In de afgelopen tien jaar hebben zij uitermate alert op relevante ontwikkelingen in het onderwijs, met name de introductie van CKV, ingespeeld. Volgens de monitor cultuureducatie in het voortgezet onderwijs hebben zij cultuureducatie zelfs beter in hun organisatie verankerd dan onderwijsinstellingen zelf, hetgeen als een bewijs kan worden gezien voor de stelling dat het culturele veld, in dit geval het Nederlandse theaterveld, flexibeler op veranderingen inspeelt dan het onderwijsveld.

Toch schiet het onderscheid tussen hoge en lage cultuur danig tekort als het om culturele activiteiten in het kader van CKV gaat. De classificatie wordt door de respondenten in het onderzoek ook niet of nauwelijks gebruikt. Niet alleen suggereert de tegenstelling hoog – laag een bepaalde hiërarchie die vooral weerzin opwekt, ook is het heel lastig om de kwalificatie eenduidig toe te passen. In ieder geval loopt de scheidslijn tegenwoordig dwars door kunstvormen, genres en disciplines heen, en is ook het consumptiepatroon van de moderne culturele omnivoor lastig aan de hand van die kwalificaties te beschrijven, laat staan analyseren. Het betekent tegelijkertijd dat er sprake is van een zekere stuurloosheid in het CKV-onderwijs, althans waar het de keuze van de culturele activitei-

ten betreft. Waar moeten docenten en leerlingen zich aan vasthouden als er geen eenduidig onderscheid te maken valt? De comeback van de canon kan deels als een reactie op deze verregaande relativering worden beschouwd. Het teruggrijpen op een beperkte canon biedt voor het theater als interdisciplinaire kunstvorm echter weinig soelaas. Over welke canon hebben we het immers? Een canon van toneelstukken, van voorstellingen, van schrijvers, regisseurs, acteurs? En hoe moet je je die eigen maken? Een toneelstuk kan telkens opnieuw gelezen worden, maar de essentie van de theatervoorstelling is nu net dat deze eenmalig is. De audiovisuele registratie van theatervoorstellingen kan in beperkte mate in deze leemte voorzien, maar de essentie van theater als levende kunst in het heden nooit vervangen.

In plaats van te trachten de culturele uitingen, c.q. theatervoorstellingen, volgens bepaalde kenmerken te classificeren, kan men beter de theatrale ervaring van de individuele toeschouwer in het vraagstuk betrekken. De essentie van de theatrale ervaring, als bijzondere vorm van de esthetische ervaring, is volgens Hans van Maanen dat er een afstand is tussen betekenaar en betekende, waardoor bij de toeschouwer verbeeldingskracht in werking treedt om deze afstand te overbruggen. Van Maanen maakt een onderscheid tussen een gangbare en een uitdagende aanspreking van de waarneming. Alleen bij een uitdagende aanspreking zal verbeeldingskracht in werking treden en kan van kunst worden gesproken. Dit proces is niet alleen afhankelijk van de aangeboden voorstelling, maar ook van de culturele competentie van de individuele toeschouwer, in dit geval dus de CKV-leerling. Dat betekent dat bij de keuze van de culturele activiteiten ook veel meer met de culturele competentie van de individuele leerling rekening gehouden zou moeten worden. Dit is andermaal een bevestiging van de centrale rol die de docent in het CKV-onderwijs vervult en die door representanten van verschillende groepen actoren in de interviews wordt onderschreven.

De analyse van Van Maanen wordt bevestigd door een meer psychologische benadering van de esthetische ervaring, die door Csikszentmihalyi en Robinson wordt gehanteerd. Volgens hen wordt de esthetische ervaring, net als de eerder door Csikszentmihalyi beschreven *flow experience*, gekenmerkt door de wisselwerking van een serie uitdagingen die het werk biedt en de vaardigheden van de beschouwer om deze uitdagingen tegemoet te treden. Deze uitdagingen en vaardigheden kunnen worden onderverdeeld in vier bouwstenen die samen de esthetische ervaring constitueren: de perceptieve, emotionele, intellectuele en communicatieve dimensie van de esthetische ervaring. Waar de studie van Csiks-

zentmihalyi en Robinson vooral op de esthetische ervaring bij het beschouwen van beeldende kunst is gericht, heeft Peter Eversmann een vergelijkbaar onderzoek naar de theatrale ervaring gedaan. Er zijn grote overeenkomsten, maar ook een aantal belangrijke verschillen met de esthetische ervaring, zoals door Csikszentmihalyi en Robinson beschreven. Het transitorische karakter van de theatervoorstelling en de gelijktijdigheid en collectiviteit van productie en receptie zijn bepalend voor die verschillen. Twee belangrijke uitdagingen die als theaterspecifiek beschouwd kunnen worden, zijn dat de toeschouwer de verschillende elementen van de voorstelling tot één betekenisvol geheel wil kunnen samenvoegen en dat hij een vorm van communicatie met de acteurs op het toneel tot stand wil brengen. Doordat de voorstelling steeds nieuwe informatie genereert, kan dat proces echter pas na afloop van de voorstelling helemaal afgerond worden. Vandaar dat veel toeschouwers de behoefte hebben om na afloop met anderen over de betekenis van de voorstelling na te praten.

Kennismaking met de hierboven beschreven specifieke kenmerken van de theatrale ervaring kan als het belangrijkste intrinsieke effect van theatereducatie in het kader van CKV worden beschouwd. Daarnaast worden aan cultuureducatie allerlei extrinsieke of instrumentele effecten toegeschreven. Deze kunnen onderverdeeld worden in effecten op zowel het welbevinden als de schoolprestaties van de individuele leerling enerzijds, en allerlei maatschappelijke effecten zoals vergroting van cultuurdeelname en daarmee een bestrijding van de maatschappelijke ongelijkheid of zelfs vergroting van sociale cohesie anderzijds. De Nederlandse overheid lijkt de plaats van cultuureducatie in het onderwijs, in het bijzonder CKV, vooral te rechtvaardigen vanuit de verwachting dat zij een positief effect op de cultuurparticipatie zal hebben. Als men er van uit gaat dat cultuurparticipatie van zichzelf als iets positiefs mag worden beschouwd en niet enkel als instrument om sociale ongelijkheid te bestrijden, kan de vraag naar het belang van kunst- en cultuureducatie dus teruggevoerd worden tot de vraag naar het belang van kunst en cultuur zelf. Het is opvallend maar zeker niet toevallig dat we hierbij dezelfde soort discussies terug zien keren. Ook op dit terrein lijken allerlei instrumentele effecten, die aan kunst en cultuur worden toegeschreven, de vraag naar de intrinsieke waarde te overschaduwen. Die beoogde effecten zijn in beleidsplannen van overheden veel concreter te formuleren dan dat wat voor het gemak altijd maar 'de intrinsieke waarde van kunst' blijft heten. Juist vanwege het subjectieve karakter van kunstbeleving is het lastig om dat intrinsieke belang objectief vast te stellen. Het is dus

niet zo zeer dat die intrinsieke waarde wordt ontkend, maar vanwege het complexe en subjectieve karakter blijft het een zwarte doos die beleidsmakers en politici maar liever gesloten houden en waar ze met een grote boog omheen lopen. Het is om dezelfde reden dat het kwaliteitsvraagstuk angstvallig vermeden wordt en dat in beleidsstukken zelden over kunst maar wel over cultuur of over 'kunst en cultuur' (als één woord) wordt gesproken. Je kunt het de overheidsfunctionarissen niet aanrekenen. In het onderwijsveld en het culturele veld wordt aan de termen 'kunst' en 'cultuur' eveneens geen eenduidige betekenis toegekend. Ze werden door de respondenten voortdurend door elkaar gebruikt, zodat het zelfs ondoenlijk was om de terminologie in deze studie eenduidig toe te passen.

De theatrale ervaring als bijzondere vorm van de esthetische ervaring maakt dus onderdeel uit van de zwarte doos die de overheid cultuur of 'kunst en cultuur' noemt. Nog steeds in de geest van het adagium dat Thorbecke al bijna 150 jaar geleden formuleerde, laat de overheid het kwaliteitsoordeel aan experts over. In het kader van CKV echter worden docenten en leerlingen, die toch geenszins als experts gelden, eveneens met dit kwaliteitsvraagstuk opgezadeld. Met andere woorden: de overheid is geen oordelaar van kunst, maar laat dat oordeel graag aan docenten en leerlingen CKV over. Het beleid van de overheid kent wel meer paradoxen als het om de doelstellingen van cultuureducatie in het kader van CKV gaat. Zo kan vergroting van de cultuurdeelname als een van de belangrijkste doelstellingen worden gezien, maar krijgen degenen die op dit gebied het meest kansarm zijn, het minst de gelegenheid om zich het culturele kapitaal eigen te maken. Voor leerlingen uit het vwo is immers 160 uur ten behoeve van CKV uitgetrokken, voor havo-leerlingen 120 uur, en voor leerlingen uit het vmbo slechts 40 uur.

6.5 De visies van de actoren

In onze prestatiegerichte samenleving keert onduidelijkheid over de doelstellingen en invulling van cultuureducatie in het kader van CKV onherroepelijk als een boemerang terug om het aanzien van het vak onder leerlingen en docenten te schaden. Waar door docenten CKV vooral het gebrek aan tijd als belemmering wordt genoemd om hun vak goed uit te oefenen, hekelden leerlingen met name de lage status van het vak. Leerlingen waarderen CKV wel, maar nemen het minder serieus dan de meer leerstofgerichte vakken. Dat voor CKV geen cijfer wordt gegeven maar dat het slechts als onvoldoende, voldoende of goed wordt beoordeeld, werd in dit verband opvallend vaak door respondenten naar voren

gebracht. Ook onder collega-docenten wordt CKV lang niet altijd voor vol aangezien. Zowel door leerlingen als docenten wordt CKV vooral als een uurtje ontspanning gezien, als pendant van het meer leerstofgerichte curriculum.

Educatiemedewerkers van theatergezelschappen nemen het vak wel serieus, maar door sommigen wordt ook met enige weemoed teruggedacht aan de tijd voor de introductie van CKV toen toneelbezoek vooral door docenten vreemde talen georganiseerd werd. Het bezoek werd volgens hen toen beter voorbereid, terwijl CKV nu te eenzijdig op de ervaring is gericht en het belang van een goede voorbereiding wel eens over het hoofd wordt gezien. Daar waar zij zelf de leerlingen voorbereiden op het theaterbezoek, zien zij hun werk als een essentiële aanvulling op dat van de CKV-docenten die veelal tijd tekort komen en op theatergebied de kennis en ervaring missen om zo'n voorbereiding zelf te realiseren. Hun voorkeur gaat uit naar een ervaringsgerichte voorbereiding in de vorm van een workshop waarin met teksten en situaties uit de voorstelling wordt gewerkt en de leerlingen zich verplaatsen in het standpunt van de makers. Naast deze intensieve maar kortdurende voorstellingsgerichte educatie, die door een van de respondenten de 'guerrilla' werd genoemd, wordt door de educatiemedewerkers groot belang gehecht aan meer duurzame samenwerkingsverbanden die zij met een beperkt aantal scholen trachten te realiseren.

Medewerkers van theaters en bemiddelende instanties zoals steunfunctie-instellingen zien zichzelf in de meeste gevallen als intermediair. Zij brengen enerzijds het aanbod van theatergezelschappen, zowel de voorstellingen als de educatieve omlijsting, onder de aandacht van cultuurcoördinatoren en CKV-docenten, anderzijds zijn zij verantwoordelijk voor de praktische organisatie van het voorstellingsbezoek, zoals de verdeling van CKV-leerlingen over de zaal. Soms organiseren zij ook zelf educatieve activiteiten, maar in de meeste gevallen zijn zij meer terughoudend en laten het educatieve aanbod aan de theatergezelschappen over.

6.6 Diversiteit in netwerken

Wat uiteindelijk als meest opvallende kenmerk uit de interviews naar voren kwam, is dat het veld van theater en CKV zich alleen laat beschrijven als rekening gehouden wordt met de grote mate van diversiteit in de manieren waarop CKV op de scholen wordt aangeboden en met de consequenties die dat heeft voor de netwerken waarin met name door docen-

ten en vertegenwoordigers van culturele instellingen op theatergebied wordt samengewerkt. Door de grote vrijheid die scholen en individuele docenten hebben om invulling aan het vak te geven, kan de plaats die een docent in een netwerk inneemt van plaats tot plaats verschillen. Omdat de docent een onmisbare schakel is om de leerlingen te bereiken, is hij idealiter een knooppunt in het netwerk en legt hij verbindingen naar schoolleiding, overheden, theaters, theatergezelschappen en andere culturele instellingen. In veel gevallen is de docent, zeker in de rol van cultuurcoördinator, daadwerkelijk zo'n knooppunt, maar lang niet alle docenten vervullen deze rol met evenveel verve. Sommige zijn minder actief in het netwerk betrokken of participeren in een netwerk dat slechts een beperkte actieradius heeft. Op zijn best fungeren zij dan als doorgeefluik van het culturele aanbod aan de leerlingen. Als zelfs die functie van doorgeefluik niet tot zijn recht komt, kan de docent de verbindingen in het netwerk ook belemmeren. In enkele gevallen werd met name door educatiemedewerkers van theatergezelschappen aangegeven dat docenten een obstakel kunnen vormen om leerlingen te bereiken.

Behalve de docenten zijn het vooral medewerkers van theaters en theatergezelschappen die in de netwerken participeren. Afhankelijk van de geografische locatie van de school kunnen ook vertegenwoordigers van provinciale steunfunctie-instellingen en gemeentelijk kunstencentra een rol in zo'n netwerk vervullen. In grote steden hebben CKV-docenten op theatergebied een ruim aanbod om uit te kiezen, maar in kleinere plaatsen is de docent meestal op het aanbod van de plaatselijke schouwburg aangewezen. Die schouwburgen zijn een belangrijke schakel tussen de theatergezelschappen enerzijds en de cultuurcoördinatoren en CKV-docenten van de lokale en regionale scholen anderzijds. Soms beschikken schouwburgen over een eigen educatieve dienst, in andere gevallen is het contact met de scholen de verantwoordelijkheid van een marketingmedewerker.

Het is opmerkelijk dat de leerlingen als de uiteindelijke doelgroep in het communicatieproces nauwelijks in de netwerken betrokken worden. Theatergezelschappen en theaters doen hun best om in theater geïnteresseerde jongeren aan zich te binden, maar dat blijkt niet altijd even makkelijk te zijn. Leerlingen zijn de CKV-leeftijd snel ontgroeid, krijgen nieuwe interesses of verhuizen naar andere plaatsen. Volgens enkele respondenten hebben jongeren in het algemeen niet de neiging om zich vast te leggen. Toch slagen sommige theaters er wel in zo'n systeem van 'ambassadeurs' succesvol te laten zijn, met name waar de betrokken jongeren ook echt een stem in de selectie van voorstellingen hebben gekre-

gen. Uiteindelijk is het natuurlijk de theatrale ervaring van de leerlingen waar het bij theatereducatie in het kader van CKV om draait. In de interviews werd door leerlingen opvallend weinig aan specifieke voorstellingen gerefereerd. Veeleer werd gesproken over de organisatie, omlijsting en educatieve voorbereiding van de voorstellingen. In een minder beperkte opvatting van wat allemaal tot de theatervoorstelling gerekend kan worden, maken deze echter allemaal onderdeel uit van wat ook wel de 'theatrical event' wordt genoemd. In deze studie is de theatervoorstelling als onderdeel van het bestudeerde netwerk tot op zekere hoogte een zwarte doos gebleven. Het verdient echter aanbeveling om bij de bestudering van de effecten van theatereducatie in de toekomst een ruime opvatting van de 'theatrical event' als uitgangspunt te nemen.

Overheden en schoolleiding lijken op het eerste gezicht niet direct in de netwerken betrokken te zijn, maar bij nadere bestudering oefenen zij er wel grote invloed op uit. In Nederland staat de vrijheid van onderwijs traditioneel al hoog in het vaandel, maar in het geval van CKV wordt die vrijheid nog vergroot door het ontbreken van duidelijke richtlijnen. Aan de ene kant speelt de overheid een stimulerende rol door actieprogramma's als *Cultuur en School* en de invoering van cultuurvouchers en de cultuurkaart, aan de andere kant geeft zij de scholen zo weinig richting bij de invulling van CKV, dat er, zoals ook door Bamford geconstateerd, grote verschillen in omvang en kwaliteit bestaan van de cultuureducatie die de leerlingen daadwerkelijk in het kader van CKV ontvangen. Door alle geledingen wordt aangegeven dat de docent een centrale rol vervult in het CKV-onderwijs. Het is uiteindelijk de schoolleiding die bepaalt welke docenten CKV geven en hoe zij in uren, geld en materialen gefaciliteerd worden. Docenten en cultuurcoördinatoren geven aan dat de voor hen benodigde tijdsinvestering een van de belangrijkste struikelblokken is bij de invulling van CKV. Daarnaast, maar zeker niet los daarvan, kan in veel gevallen ook het gebrek aan specifieke kennis en inzicht van docenten in het Nederlandse theaterlandschap een belangrijk obstakel zijn voor een succesvolle invulling van het onderdeel theater binnen CKV.

6.7 Reflectie op de gehanteerde onderzoeksmethode

Door gebruik te maken van diepte-interviews met de betrokken actoren is getracht inzicht te geven in het veld van theater en CKV waarin door docenten, leerlingen en vertegenwoordigers van culturele instellingen wordt samengewerkt. Deze kwalitatieve onderzoeksmethode levert geen

harde cijfers maar heeft wel geresulteerd in een beter inzicht in de diversiteit en complexiteit van dit veld dan op basis van de voornamelijk kwantitatieve analyses in eerdere onderzoeken verkregen kon worden. Door de uitspraken van verschillende actoren, met name docenten, leerlingen en educatiemedewerkers van theatergezelschappen, naast elkaar te leggen was het bovendien mogelijk een kritische analyse te maken zonder dat uitspraken van de respondenten bij voorbaat als subjectief en bevooroordeeld terzijde hoefden te worden geschoven.

De resultaten van mijn onderzoek kunnen niet als vervanging maar eerder als aanvulling op eerdere onderzoeken gezien worden. In zijn algemeenheid moet dit werk niet zo zeer als een pleidooi voor één specifieke onderzoeksmethode gezien worden maar eerder als één voor het hanteren van verschillende methodes die samen tot nieuwe inzichten kunnen leiden en die recht doen aan de mate van diversiteit en complexiteit die kenmerkend zijn voor alle geledingen en niveaus van cultuureducatie. Het woord *cultuureducatie* kan en moet mijns inziens als een containerbegrip worden gezien. Het is niet meer dan een pragmatische maar ook enigszins mistige afbakening van een leergebied in het Nederlandse onderwijs. Aan de diversiteit in kunstvormen en in onderwijsniveaus wordt door die afbakening echter geen recht gedaan. De ene kunstvorm is de andere niet en een interdisciplinaire benadering, zoals bij CKV wordt beoogd, neemt die verschillen niet weg. Alle leerlingen hebben recht op cultuureducatie, maar een vmbo-leerling heeft andere cultuureducatie nodig dan een havo- of vwo-leerling. En dat zijn nog maar twee voorbeelden. In zijn algemeenheid zouden uiteenlopende benaderingen in de bestudering van cultuureducatie daarom meer aandacht moeten krijgen, zeker waar verschillende methodes van onderzoek tevens verschillen in de praktijk van cultuureducatie aan het licht brengen en die verschillen verband houden met de kwaliteit van cultuureducatie die leerlingen daadwerkelijk ontvangen. Met dit onderzoek hoop ik een begin in die richting te hebben gemaakt. Het heeft in ieder geval de vraag opgeroepen hoe de culturele competenties van jongeren en de uitdagingen die culturele activiteiten, in het bijzonder theatervoorstellingen, hen te bieden hebben met elkaar in evenwicht kunnen worden gebracht, zodat de kans op een esthetische ervaring groter wordt. Of die vraag ooit volledig kan worden beantwoord, is van zichzelf dan weer een kwestie, die in ieder geval de roep om meer onderzoek in deze richting verder rechtvaardigt.