

THEATEREDUCATIE EN -PARTICIPATIE

Een verdieping in de noodzakelijke mogelijkheden

Joyce Wasterval - 3337243

MA - Theaterwetenschappen - Universiteit Utrecht

Masterscriptie - 29-06-2012

Begeleider: Drs. Bart Dieho

Tweede beoordelaar: Dr. Eugène van Erven

Inhoudsopgave

Inleiding.....	5
<i>Vraagstelling</i>	<i>5</i>
<i>Verantwoording.....</i>	<i>6</i>
<i>Theoretisch kader.....</i>	<i>7</i>
<i>Methode.....</i>	<i>9</i>
<i>Onderzoeksopzet.....</i>	<i>10</i>
1. Een historisch perspectief op theatereducatie in Nederland.....	11
<i>1.1. Een begin van de geschiedenis van theatereducatie</i>	<i>11</i>
<i>1.2. Theatereducatie vanaf de Tweede Wereldoorlog.....</i>	<i>13</i>
1.2.1. Maatschappij en samenleving	13
1.2.2. Theater als beroepsveld.....	14
1.2.3. Stand van zaken in het kunst- en cultuuronderwijs.....	15
<i>1.3. Huidige stand van zaken</i>	<i>16</i>
1.3.1. Maatschappij en samenleving	16
1.3.2. Theater als beroepsveld.....	17
1.3.3. Stand van zaken in het kunst- en cultuuronderwijs.....	18
2. Bevordering van cultuurparticipatie.....	19
<i>2.1. Bevordering van cultuur- en theaterparticipatie door de Rijksoverheid</i>	<i>19</i>
2.1.1. Bevordering van cultuurparticipatie door de Rijksoverheid	19
2.1.1.1. Binnen het onderwijs.....	20
2.1.1.2. Rondom het onderwijs	21
2.1.1.3. Buiten het onderwijs.....	21
2.1.1.4. Fonds voor Cultuurparticipatie.....	22
2.1.2. Bevordering van theaterparticipatie door de Rijksoverheid.....	23
<i>2.2. Bevordering van cultuur- en theaterparticipatie door de Gemeente Amsterdam.....</i>	<i>24</i>
2.2.1. Bevordering van cultuurparticipatie door Gemeente Amsterdam.....	24
2.2.2. Bevordering van theaterparticipatie door Gemeente Amsterdam	26
<i>2.3. Concluderend</i>	<i>27</i>

3. De invloed van theater(educatie)	29
3.1. <i>De werking van theatereducatie op een kind</i>	29
3.1.1. Theatereducatie en de ontwikkeling van een kind	29
3.1.1.1. Wat leren kinderen van cultuuronderwijs?.....	30
3.1.1.2. Hersenen en creativiteit	33
3.1.2. Verschillende leerstijlen	35
3.1.3. Uitvoering van theatereducatie.....	37
3.2. <i>Verschil in theatereducatie qua aanleiding</i>	38
3.2.1. Theatereducatie bevordert door ouders	39
3.2.2. Theatereducatie bevordert door het Primair Onderwijs	40
3.2.3. Concluderend	40
3.3. <i>Theatereducatie en de bevordering van cultuurparticipatie.....</i>	41
4. Case study: Theatereducatie bij de Stadsschouwburg Amsterdam.....	44
4.1. <i>Educatie door middel van theater</i>	44
4.1.1. Theaterkraken Middenbouw	44
4.1.2. Voorstelling <i>Waarom lijn 8 niet meer rijdt</i>	47
4.2. <i>Educatie over theater</i>	52
4.2.1. Techniek workshop	52
4.3. <i>De vergelijking en plaatsing in theoretisch perspectief.....</i>	54
Conclusie	56
Bibliografie.....	60
Samenvatting	69

*Du kannst einen Menschen nicht ändern.
Du kannst Ihm nur deine Liebe geben und hoffen daß er Sie annimmt.*

Inleiding

Dit gezegde van Erich Fromm¹ dat mijn ouders voor mij op vroegere leeftijd voor mij vertaalden met ‘je kan iemand niet veranderen, maar wel jouw liefde geven en dan hopen dat die persoon jouw liefde aanneemt’ heeft in de eerste plaats betrekking op liefde. Liefde voor je ouders, liefde voor je broertje en zusjes, voor overige familieleden, maar ook voor je vrienden. Tijdens het onderzoek voor mijn Masterscriptie ben ik mij bewust geworden van een andere kijk op deze uitspraak, namelijk vanuit mijn passie voor theater. Ik kan nog zo graag willen dat iedereen naar het theater gaat of zelf theater maakt of achter de schermen bijdraagt aan theater of in ieder geval iets met theater heeft, omdat ik het belangrijk en leuk vind, maar zo werkt het nu eenmaal niet. Je kunt iemand niet dwingen om dezelfde passies te hebben als jijzelf. Wel kun je men bewustmaken van wat theater te bieden heeft en welke prachtige, unieke mogelijkheden tot zelfontplooiing in theater verscholen liggen. In deze Masterscriptie is dat precies wat ik wil gaan doen: de unieke mogelijkheden van theater voor basisschoolkinderen belichten om door middel van die bevindingen het belang en eigenlijk de noodzaak van theatereducatie bij basisschoolleerlingen van 4 tot 12 jaar te benadrukken. Ik hoop dat u als lezer mijn liefde voor theater zal aannemen en wellicht overnemen.

Vraagstelling

Naar aanleiding van de aangekondigde bezuinigingen door de huidige regering, ondanks hun erkenning dat kunst van maatschappelijke en mogelijk persoonlijke relevantie is, ben ik op het onderwerp voor deze scriptie gekomen.² Vanuit de overheid worden oplossingen gezocht om de cultuurparticipatie te bevorderen, maar dat is naar mijn mening tegenstrijdig met onder meer tegelijkertijd de afschaffing van de cultuurkaart, die nu op eigen kracht door het CJP wordt voortgezet en de forse bezuinigingen op veel kleine en middelgrote theatergezelschappen.

¹ Erich Fromm, *Die Kunst des Liebens*. (Frankfurt: Verlag Ullstein, 1956).

² Harmen Bockma, “Bezuinigingen cultuur: hardste klappen bij theater en beeldende kunst.” [2011] *Bezuinigingen cultuur: hardste klappen bij theater en beeldende kunst – Cultuur – VK*. 13-06-2012. <http://www.volkskrant.nl/vk/nl/2676/Cultuur/article/detail/2444074/2011/06/10/Bezuinigingen-cultuur-hardste-klappen-bij-theater-en-beeldende-kunst.dhtml>

Bovendien zijn facilitaire instellingen zoals het Theater Instituut Nederland en het Nationaal Historisch Museum ook genoodzaakt om hun deuren te sluiten.³ Ik zie in het bevorderen van de cultuurparticipatie een belangrijke rol weggelegd voor theatereducatie, waarbij ik de huidige stand van zaken en een aantal onbenutte mogelijkheden zal beschrijven, uitleggen en hierop zal reflecteren in mijn Masterscriptie. De hoofdvraag die ik voor mijn onderzoek hanteer, is:

“Hoe kan door middel van theatereducatie de ontwikkeling van Nederlandse basisschoolleerlingen gestimuleerd worden, waardoor deze kinderen van 4 tot 12 jaar kennis maken met de mogelijkheden van theater, wat de aanleiding zou kunnen vormen tot een verhoogde mate van theaterparticipatie als onderdeel van cultuurparticipatie in hun dagelijks leven?”

Ik focus mij hierbij op de leeftijdsgroep 4 tot 12 jaar, omdat ik *vooronderstel* dat wanneer er een bewustzijn van de mogelijkheden van theater, vanaf nu theaterbewustzijn genoemd, wordt gecreëerd op vroege leeftijd, dit ook op latere leeftijd bijdraagt aan een verhoogde mate van cultuurparticipatie. Deze vooronderstelling is niet bewezen, maar wel is onder andere gebleken dat theatereducatie op een unieke wijze bijdraagt aan de ontwikkeling van een kind en diens interesse voor theater, zoals uiteengezet door Paul Collard tijdens zijn openingspeech op de Moccadag 2012.⁴ Ik ben mij ervan bewust dat ook bijvoorbeeld een bepaalde marketingstrategie misschien van invloed is op het verhogen van de theaterparticipatie. Echter beperk ik mij in deze scriptie tot (de effecten van) theatereducatie op de ontwikkeling van een Basisschoolleerling en het gunstige effect op cultuurparticipatie.

Verantwoording

Met deze Masterscriptie hoop ik een aanvulling te geven op het huidige discours rondom het belang van theater en theatereducatie in Nederland. In de gedane onderzoeken richt men zich hoofdzakelijk op kunsteducatie in het Secundair Onderwijs en komt het Primair Onderwijs

³ ANP/Redactie Volkskrant, “De bodem wordt onder de cultuursector weggeslagen.” [2011] *De bodem wordt onder de cultuursector weggeslagen – Cultuur – VK*. 17-06-2012.

<http://www.volkskrant.nl/vk/nl/2676/Cultuur/article/detail/2444112/2011/06/10/Kabinet-snijdt-te-diep-in-cultuur-en-bekommert-zich-niet-om-de-gevolgen.dhtml>

⁴ Paul Collard, presentatie ‘Het belang van cultuureducatie’. (Amsterdam: MOCCA dag, 28-03-2012).

minder aan bod.⁵ De wetenschappelijke toevoeging die ik hoop te bieden is een duidelijkere kijk op hoe de theaterparticipatie bevorderd zou kunnen worden door de inzet van theatereducatie. Deze verbinding moet helaas gebaseerd blijven op vooronderstellingen, omdat het doen van publieksonderzoek op dit gebied wordt bemoeilijkt door het aspect dat de cultuurparticipatie afhankelijk is van vele factoren en dat een verhoogde mate van cultuurparticipatie niet alleen toegeschreven zou kunnen worden aan de invoering van theatereducatie in het Basisonderwijs.

Niet alleen biedt deze Masterscriptie ondanks dit gebrek wel een aanvulling op het huidige wetenschappelijke discours, maar ook zal deze maatschappelijk relevant zijn. Tijdens mijn stageperiode bij de Stadsschouwburg Amsterdam (SSBA) in het voorjaar van 2012 heb ik gemerkt dat het voor culturele instellingen belangrijk is om met feitelijke argumenten te kunnen betogen waarom theatereducatie voor Primair Onderwijs van belang is. Op deze manier kunnen culturele instellingen aan de hand van mijn onderzoeksresultaten scholen benaderen met gegronde argumenten waarom theatereducatie in het Primair Onderwijs een plek moet krijgen en leerlingen van scholen culturele instellingen moeten bezoeken. Het is mijn doel om met dit onderzoek aan die argumentatie bij te dragen.

Theoretisch kader

Mijn onderzoek heeft betrekking op kunst, cultuur en onderwijs in Nederland. Het hoofdgebied zal theatereducatie zijn. Als deelgebied van dit hoofdgebied zal ik mij verdiepen in de invloed van theatereducatie op de ontwikkeling van een kind. Het huidige cultuurbeleid zal een ander deelgebied zijn, waarbij ik mij voornamelijk zal focussen op de bevordering van cultuurparticipatie en nog specifiek: de theaterparticipatie. Aan de hand van het bestuderen van deze deelgebieden verwacht ik een gedegen uitspraak te kunnen doen over het belang van theatereducatie in het Basisonderwijs en de bevordering van de theaterparticipatie.

Verder beperk ik mij zoals gezegd tot theatereducatie bij culturele instellingen voor het Primair Onderwijs, omdat ik vooronderstel dat de kinderen op een vroege leeftijd met theater(educatie) in aanraking moeten komen om een zo groot mogelijke invloed te hebben op hun ontwikkeling en hun latere theaterparticipatie. Ik richt mij op het Primair Onderwijs in

⁵ Voorbeelden van onderzoeken waarin het Voortgezet Onderwijs centraal staat: Nagel, I. et. al. *Effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs*. (Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, 1996). Grinten, M. van der, en C. Oomen. "Cultuureducatie in het voortgezet onderwijs." *Cultuur + Educatie* 8.21 (2008): 110-131. Damen, M.L.C. Proefschrift *Cultuurdeelname en CKV*. (Utrecht: Universiteit Utrecht, 2010).

Nederland, zodat mijn scriptie van toepassing is op de huidige theaterpraktijk en daardoor meer relevant zal zijn voor culturele instellingen en theatergezelschappen.

Een van de publicaties die de achtergrond van mijn vraagstelling vormt, is het proefschrift van Cock Dieleman, dat een helder overzicht biedt van de geschiedenis van theatereducatie.⁶ Zijn publicatie vormt de basis voor mijn eerste hoofdstuk, aangevuld met andere publicaties. Wat betreft het cultuurbeleid, cultuurparticipatie en theaterparticipatie, zal ik mij baseren op publicaties van de Rijksoverheid, verschillende publicaties van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) en van de Gemeente Amsterdam. Voor het deelgebied van de uitwerking van theatereducatie op de ontwikkeling van een kind gebruik ik een publicatie van Barend van Heusden als uitgangspunt.⁷ Daarbij zal ik mij onder andere ook verdiepen in het werk van wetenschapsjournalist Mark Mieras, waarin hij verschillende hersenonderzoeken aan bod laat komen en die in verband brengt met kunst.⁸ Ook de theorie van Paul Collard over de bevordering van creativiteit door middel van het centraal stellen van theater in het normale onderwijs zal in het derde hoofdstuk aan bod komen.⁹ De sleutelbegrippen die ik hanteer in mijn MA-scriptie zal ik hieronder toelichten.

Theatereducatie

Door de jaren heen hebben verschillende benamingen voor theatereducatie, zoals “voordrachtskunst, drama (als benaming voor het schoolvak), dramatische vorming, dramatische (of theatrale) expressie en (creatief) spel” de revue gepasseerd.¹⁰ Deze verschillende benamingen hadden te maken met de “verwachtingen die men had van de effecten van kunsteducatie: cultuurspreiding, cultuurparticipatie, persoonlijke ontwikkeling, maatschappelijke emancipatie en integratie.”¹¹ In mijn scriptie zal ik de benaming *theatereducatie* hanteren, zodat zowel theatereducatie middels theater, maar ook theatereducatie over theater onder dit begrip passen.

⁶ Cock Dieleman, *Het nieuwe theaterleren. Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo*. (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010).

⁷ Barend van Heusden, *Wat leren we van cultuuronderwijs?* (Rotterdam: Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam, 2012).

⁸ Mark Mieras, presentatie ‘Waarom theater een hoofdzaak is’ op de TAD 2012. (Amsterdam: MC Theater, 30-05-2012).

⁹ Paul Collard, presentatie ‘Het belang van cultuureducatie’. (Amsterdam: MOCCA dag, 28-03-2012).

¹⁰ Cock Dieleman, *Het nieuwe theaterleren*, 63.

¹¹ *Ibidem*, 63.

Theaterparticipatie

In mijn tekst zal ik mij richten op een gespecificeerde vorm van cultuurparticipatie, namelijk theaterparticipatie. De Rijksoverheid zegt over cultuurparticipatie: “Door cultuurparticipatie nemen mensen actief deel aan het culturele leven.”¹² Met theaterparticipatie doel ik op de *actieve* kant van theater: het op zowel professioneel als amateurniveau bezig zijn met theater maken. Daarnaast doel ik ook op de *receptieve* kant, namelijk theater consumeren in de breedste zin van het woord.

Theaterbewustzijn

In het Van Dale woordenboek staat bij bewustzijn: “het beseffen en kennen van het bestaan van iets of van zichzelf”.¹³ Ik zal in mijn onderzoek het woord *bewustzijn* koppelen aan het woord theater en dit in het derde hoofdstuk in verband brengen met culturele competentie. Wanneer ik spreek van de ontwikkeling van een theaterbewustzijn, dan versta ik daaronder het beseffen en (onder)kennen van de specifieke mogelijkheden die theater kan bieden.

Culturele instelling

De term *culturele instelling* geeft weer dat het gaat om een instelling die cultureel van aard is of zich met culturele zaken bezighoudt. Onder culturele instelling kan een scala aan instellingen geschaard worden, zoals musea en concertgebouwen. Wanneer ik gebruik maak van de term culturele instelling in mijn onderzoek, doel ik op theaters en theatergezelschappen.

Methode

De deelvragen die ik geformuleerd heb om tot een antwoord op mijn hoofdvraag te komen, zijn als volgt hiërarchisch te ordenen:

- Welke invloed kan theater(educatie) hebben op de ontwikkeling van een Basisschoolkind en in welke mate is theater daarbij een specifiek middel?

¹² Rijksoverheid, “Wat is cultuurparticipatie?” [2012] *Wat is cultuurparticipatie? | Vraag en antwoord | Rijksoverheid.nl*. 13-06-2012.

<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kunst-en-cultuur/vraag-en-antwoord/wat-is-cultuurparticipatie.html>

¹³ Van Dale woordenboek, “Betekenis bewustzijn.” [2012] *Gratis woordenboek | Van Dale*. 13-06-2012.
<http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=bewustzijn&lang=nn>

- Hoe komt theatereducatie in de praktijk tot uiting bij de Stadsschouwburg Amsterdam, welke uitwerking heeft het op een kind en hoe wordt daarmee de theaterparticipatie gestimuleerd?
- Hoe kan er een groter bewustzijn van de mogelijkheden van theater gecreëerd worden bij jonge Nederlanders?
- Welk verschil in uitwerking op een kind heeft theatereducatie wanneer de ouders of wanneer de school de aanleiding vormen/vormt?
- Hoe wordt de theaterparticipatie als onderdeel van cultuurparticipatie bevorderd door de Rijksoverheid en door de Gemeente Amsterdam en welke rol speelt theatereducatie daarin?
- Hoe is theatereducatie ontstaan en wat is de huidige stand van zaken?

Om deze deelvragen te kunnen beantwoorden, heb ik in mijn onderzoek twee methoden gehanteerd, namelijk het diepgaand bestuderen van literatuur en het analyseren van drie vormen van theatereducatie uit de praktijk bij de Stadsschouwburg Amsterdam (SSBA). Hierdoor is mijn methode als een operationalisering van mijn theoretisch kader te beschouwen.

Onderzoeksopzet

Op basis van literatuurstudies zijn de drie nu volgende hoofdstukken ontwikkeld. Het eerste hoofdstuk geeft een historisch perspectief weer, waarbij ik eerst het mogelijke begin van de ontwikkeling van theatereducatie in Nederland probeer aan te duiden. Vervolgens beperk ik mij daarna tot het bespreken van de ontwikkelingen op het gebied van theatereducatie na de Tweede Wereldoorlog, aangezien theatereducatie in die periode in opkomst kwam en een steeds grotere rol kreeg in het cultuurbeleid.

In hoofdstuk twee zal ik een inzicht geven hoe de cultuurparticipatie in het huidige cultuurbeleid, van zowel de Rijksoverheid als de Gemeente Amsterdam, bevorderd wordt door middel van theatereducatie. Hoofdstuk drie zal ingaan op de invloed die theatereducatie kan hebben op de ontwikkeling van een basisschoolkind. Dan zal hoofdstuk vier een aantal analyses bieden van drie vormen van theatereducatie in de praktijk. Tot slot zal ik in de conclusie de tussenconclusies herhalen, hierop reflecteren en deze met elkaar in verbinding brengen. Er wordt een voorstel voor vervolgonderzoek gegeven en afsluitend gereflecteerd op het gedane onderzoek.

1. Een historisch perspectief op theatereducatie in Nederland

De geschiedenis van theatereducatie in Nederland komt voort uit de drie verschillende velden waar theatereducatie een onderdeel van uitmaakt, namelijk het culturele veld, het onderwijsveld en het politieke veld.¹⁴ Om tot een volledig historisch perspectief te komen zou men de geschiedenissen moeten bespreken van al deze verschillende invloedsvelden. Voor dit historisch perspectief beperk ik mij daarom tot het uitlichten van die ontwikkelingen die voor theatereducatie voor het Primair Onderwijs in Nederland bepalend zijn geweest. Echter is het daarbij van belang dat ik de ontwikkeling van theatereducatie voor het Voortgezet Onderwijs niet onderbelicht laat, aangezien het de ontwikkeling van theatereducatie in het Primair Onderwijs heeft beïnvloed. Door middel van dit historisch perspectief hoop ik een inzicht te geven in hoe de ontwikkeling van theater en theatereducatie door de jaren heen de cultuurparticipatie heeft gestimuleerd, zodat dit de basis kan vormen voor het erop volgende tweede hoofdstuk waarin ik mij zal richten op huidige bevordering van cultuurparticipatie door theatereducatie.

1.1. Een begin van de geschiedenis van theatereducatie

Het precieze begin van de geschiedenis van theatereducatie kan niet eenduidig gedefinieerd worden. Cock Dieleman erkent in zijn proefschrift genaamd *Het nieuwe theaterleren* dat Jacques de Vroomen¹⁵ heeft aangetoond dat er in de zestiende en zeventiende eeuw sprake was van toneel op school met didactische doelstellingen.¹⁶ Dieleman is van mening aan de hand van de publicaties van Jozef Vos¹⁷ en Roel Pots¹⁸ dat de negentiende eeuw het best als het begin van de geschiedenis van theatereducatie beschouwd kan worden, aangezien de opkomst van de Europese Verlichting de aanleiding vormde voor het besteden van veel aandacht aan de ontplooiing van het individu en daardoor het verbeteren van het onderwijs.¹⁹

Door de in 1784 opgerichte organisatie Maatschappij tot Nut van 't Algemeen werd gesteld dat “de beoefening van de schone kunsten een zeer heilzame invloed kan hebben op

¹⁴ Dieleman, *Het nieuwe theaterleren*, 63.

¹⁵ Jacques de Vroomen, *Toneel op school. Een historisch en theoretisch onderzoek naar opvattingen over en gebruik van drama in educatie*. (Nijmegen: Universitair Publikatiebureau KUN, 1994): 89-90, 160-164.

¹⁶ Dieleman, *Het nieuwe theaterleren*, 65.

¹⁷ Jozef Vos, *Democratisering van de schoonheid. Twee eeuwen scholing in de kunsten*. (Nijmegen: SUN, 1999).

¹⁸ Roel Pots, *Cultuur, koningen en democraten. Overheid & cultuur in Nederland*. 3^e ed. (Nijmegen: SUN, 2006).

¹⁹ Dieleman, *Het nieuwe theaterleren*, 66.

het vormen van het Nationaal Karakter”.²⁰ Meestal beperkten scholen zich qua schone kunsten slechts tot muziek en tekenen, waarbij tekenen voornamelijk als doel had om de jonge ambachtslieden op te leiden en niet zozeer een kunstzinnige uiting was.²¹ Zich baserend op de stelling van Johan Rudolf Thorbecke uit 1862, namelijk “de overheid is geen oordelaar van kunst en wetenschap” hield de overheid zich wat kunst betreft nogal afzijdig.²² Kunsten, waaronder theater, moesten zich voornamelijk ontwikkelen door initiatieven van particulieren en van stadsbesturen.²³ De industrialisatie en kolonialisme zorgden aan het eind van de negentiende eeuw voor een vergroting van het cultureel nationalisme, waarbij de Rijksoverheid meer aandacht ging besteden aan kunst en cultuur. Theater speelde hier tot na de Tweede Wereldoorlog geen rol in en was voornamelijk afhankelijk van initiatieven van stadsbesturen, maar onder de bevolking groeide de populariteit voor theater.²⁴ In 1919 kwam er met het algemeen kiesrecht een einde aan de schoolstrijd, waarmee de verzuiling in Nederland een feit werd. Ondanks dat er één Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen bestond, had iedere zuil zijn eigen kunst en cultuurorganisatie(s), wat de afzijdigheid van de overheid nog meer in de hand werkte.²⁵ Mijns inziens blijkt hieruit dat de Rijksoverheid theater van weinig belang achtte, zodat geconcludeerd kan worden dat theatereducatie ook geen aandacht kreeg.

In de twintigste eeuw ontstond er een nieuwe pedagogische stroming die inging tegen het toenmalige, receptieve karakter van het onderwijs. Deze stroming genaamd, *reformpedagogiek*, kreeg in tegenstelling tot in Duitsland en de Verenigde Staten, in Nederland weinig aanhang tot in 1926 Kees Boeke zijn eigen school oprichtte in Bilthoven. “Hieruit zou later de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (WVO) groeien (...). De WVO zou na de Tweede Wereldoorlog een belangrijke rol spelen bij de vernieuwing van het onderwijs en de kunsteducatie, onder andere door de oprichting van De Werkschuit als centrum voor vrije expressie.”²⁶ Hieruit leid ik af dat toen een verschuiving plaats vond van receptieve naar actieve kunsteducatie in Nederland.

²⁰ Warna Oosterbaan Martinius, *Schoonheid, welzijn, kwaliteit. Kunstbeleid en verantwoording na 1945*. (Den Haag: SDU, 1990): 45.

²¹ Dieleman, *Het nieuwe theaterleren*, 66.

²² Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Cultuurbeleid in Nederland*. (Amsterdam: Boekmanstichting, 2007): 27.

²³ Dieleman, *Het nieuwe theaterleren*, 66-68.

²⁴ Ibidem, 68-69.

²⁵ Ibidem, 71.

²⁶ Ibidem, 74-75.

1.2. Theatereducatie vanaf de Tweede Wereldoorlog

Tijdens de Tweede Wereldoorlog kreeg Nederland te maken met de Duitse bezetters die kunst gebruikten om hun Nationaal-Socialistische boodschap over te brengen. Dat gebeurde in de vorm van theater, muziek en beeldpropaganda.²⁷ De Nederlandse Rijksoverheid raakte hierdoor onder de indruk van de kracht en uitwerking die deze kunstvormen blijkbaar teweeg konden brengen. Dit leidde ertoe dat zij deze houding tegenover kunst na de Tweede Wereldoorlog overnam. De regering heeft vanaf toen meer invloed uitgeoefend op de ontwikkeling van kunst en cultuur door middel van het verstrekken van subsidies en het ontwikkelen van voorzieningen. Daarbij bleef de afstand tot de inhoud, waar Thorbecke voor pleitte, intact.²⁸

1.2.1. Maatschappij en samenleving

Het doel was om het theater voor elke Nederlander bereikbaar te maken. Dit werd gedaan in het kader van horizontale en verticale spreiding van kunst en cultuur. Bij horizontale spreiding ging het om een zo evenredige mogelijke geografische verdeling²⁹, wat onder andere werd bewerkstelligd door het (ver)bouwen van theaters, maar ook door de toename van belangstelling voor kunsteducatie in het onderwijs.³⁰ Door middel van verticale spreiding probeerde de overheid om “bevolkingsgroepen, die traditioneel niet tot de kunstminnenden gerekend kunnen worden door een lagere drempel te stimuleren”.³¹ Tegelijkertijd maakte de buitenschoolse kunsteducatie ook een ontwikkeling door. In tegenstelling tot bij de kunsteducatie in het onderwijs, lag bij de buitenschoolse kunsteducatie de nadruk op de expressie en de ideeën van de reformpedagogiek.³² Na de Tweede Wereldoorlog werd er een plan gemaakt waarin werd opgesteld dat er een coördinerende theaterorganisatie moest komen, waarin verschillende vertegenwoordigers uit het theatergebied moesten plaatsnemen. Mijns inziens kan hieruit geconcludeerd worden dat in de jaren na de Tweede Wereldoorlog belangrijke stappen werden genomen om de maatschappij en samenleving over de gehele breedte in aanraking te brengen met theater.

²⁷ Dieleman, *Het nieuwe theaterleren*, 75.

²⁸ Ministerie van OCW, *Cultuurbeleid in Nederland*, 27.

²⁹ Bart Dieho, Giep Hagoort en Hans Olink, *De andere kant van de theaterpraktijk*. (Amsterdam: International Theatre Bookshop, 1985): 12, 14-15.

³⁰ Dieleman, *Het nieuwe theaterleren*, 75-76.

³¹ Dieho, Hagoort en Olink, 15.

³² *Ibidem*, 76.

1.2.2. Theater als beroepsveld

In het kader van de horizontale cultuurspreiding werden er in de jaren '50 en '60 ook een aantal jeugdtheatergezelschappen, dansgezelschappen, muziektheatergezelschappen en operagezelschappen gevoegd.³³ Naar aanleiding van de 'Aktie Tomaat' in 1969 'explodeerde' volgens Dieleman het Nederlandse theaterbestel uit onvrede over het gebrek aan vernieuwing. Er kwamen veel kleine, meer gevarieerde groepen tot stand, en ook ontstonden er in de jaren '70 theatergroepen die zich uitsluitend op de jeugd richtten.³⁴

In de jaren '80 verschoof de focus van maatschappelijke vernieuwing naar artistieke ontwikkeling.³⁵ Artistieke kwaliteit werd nu het criterium voor het krijgen van subsidie. Ondanks dit criterium, ingesteld door Elco Brinkman in 1982, steeg het aantal gesubsidieerde gezelschappen van elf in seizoen 1969-1970 tot 18 in 1973-1974 en tot zelfs 48 in 1984-1985.³⁶ De bezoekersaantallen daalden, ongetwijfeld door het feit dat het theatergebied niet meer overzien kon worden. Een gevolg hiervan was dat gezelschappen niet langer een vaste prijs van theater ontvingen, maar in plaats daarvan een bedrag dat afhankelijk was van het aantal verkochte kaarten. Daardoor werd (het voeren van een) marketing- en educatie(beleid) voor gezelschappen van groter belang.³⁷

Toen in 1994 het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) werd opgericht, kwam er door het project Cultuur en School³⁸ uit 1996 bij theatergezelschappen nog meer aandacht voor educatie. De educatie vanuit de theatergezelschappen en culturele instellingen richtte zich vooral op het Voortgezet Onderwijs. Zelfs jeugdtheatergezelschappen verschoven hun focus van Basisschoolleerlingen naar de leerlingen van het Voortgezet Onderwijs. Vanaf 1999 werden culturele instellingen zelfs beloond met twee procent meer subsidie wanneer ze drie procent van hun budget aan het verwerven van nieuwe doelgroepen besteedden, wat resulteerde in een actiever educatiebeleid bij culturele instellingen.³⁹

Mijns inziens heeft deze verschuiving van focus te maken met de voor de hand liggende koppeling die gemaakt kan worden tussen theatervoorstellingen en het vak CKV op het Voortgezet Onderwijs.

³³ Dieleman, *Het nieuwe theaterleren*, 77.

³⁴ Ibidem, 91-92.

³⁵ Ibidem, 92.

³⁶ Ibidem, 93.

³⁷ Ibidem, 94.

³⁸ Ministerie van OCW, *Cultuurbeleid in Nederland*, 162.

³⁹ Dieleman, *Het nieuwe theaterleren*, 98-99.

1.2.3. Stand van zaken in het kunst- en cultuuronderwijs

Vanaf de Tweede Wereldoorlog ontstond er vanuit de politiek een groeiende belangstelling voor kunsteducatie in het onderwijs. Deze belangstelling was voornamelijk gebaseerd op de receptieve kant van kunst, namelijk de “verheffende en vormende betekenis van kunst als schoonheidsbeleving”.⁴⁰

Vanwege de groeiende belangstelling voor theater en het aantal professionele theatergezelschappen, ontstond er een behoefte aan geschoolde acteurs. Acteurs in spé konden nu niet alleen meer terecht op de Toneelschool in Amsterdam maar ook op toneelopleidingen in Maastricht en Arnhem. De eerste docentenopleiding, de *Academie voor Expressie door Woord en Gebaar*, werd opgericht in 1956 in Utrecht door Wanda Reumer en Kees Boeke, maar pas in 1966 werd het diploma door het ministerie erkend.⁴¹

Vanaf de jaren 70 werd de mogelijkheid ontwikkeld om in het Voortgezet Onderwijs in kunstvakken examen te doen. De invoering van theater als vak werd echter beperkt door het nog steeds voortdurende tekort aan docenten. Daarnaast ondervond de invoering van theater in zowel het Voortgezet Onderwijs als in het Basisonderwijs veel weerstand. Dit was ten eerste vanwege het feit dat theater nu voorgeschreven regels moest hebben waaraan de leerlingen zouden moeten voldoen, wat ingaat tegen de aard van vrije expressie van theater. Ten tweede moesten kunstvakken vechten tegen een veralgemenisering van hun vak om niet onder de noemer van bijvoorbeeld expressievak geschaard te worden. Ondanks deze negatieve argumenten werden er voor theater in zowel het Basisonderwijs als het Voortgezet Onderwijs eindtermen opgesteld. Toen in 1993 de basisvorming met de 15 vakken bij het Voortgezet Onderwijs werd ingevoerd, moesten de leerlingen een verplichte keuze maken tussen theater, dans en muziek. Vervolgens werd die keuze bij de invoering van Culturele Kunstzinnige Vorming in 1992 als vervolgtraject veranderd naar een keuze tussen beeldende vorming, muziek, theater of dans.⁴²

Door de ontwikkeling van theatereducatie bij theatergezelschappen werd niet alleen geprobeerd de receptieve theatereducatie te stimuleren. Ook zorgde de invoering of uitbouw van theatereducatie bij theatergezelschappen voor een stimulerende bijdrage in het streven naar een verhoogde cultuurparticipatie van de Nederlandse bevolking.⁴³ In de meest recente bron van het Sociaal Cultureel Planbureau staat dat in 2001 44,8% van de Nederlandse bevolking frequent in cultuur participeert (meer dan vier keer per jaar), 42% incidenteel (één

⁴⁰ Dieleman, *Het nieuwe theaterleren*, 76.

⁴¹ Ibidem, 78.

⁴² Ibidem, 95-98.

⁴³ Ibidem, 99.

tot en met drie keer per jaar) participeert en slechts 13,2% van de Nederlandse bevolking niet participeert in cultuur. Verder vermeldt deze bron dat het erg moeilijk blijkt te zijn om het beleid te koppelen aan cultuurparticipatiecijfers, omdat de effecten van maatregelen pas na vele jaren zichtbaar worden en dat het beleid slechts één van de factoren is die van invloed zijn op de verhoging van cultuurparticipatie.⁴⁴

1.3. Huidige stand van zaken

Aan de hand van de Cultuurnota genaamd *Kunst van leven*⁴⁵ uit 2007 van oud-minister van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen Ronald Plasterk belicht ik hieronder de huidige stand van zaken van theatereducatie in Nederland om in het volgende hoofdstuk in staat te zijn aan te tonen in welke mate theatereducatie een aandeel vormt in het cultuurparticipatie bevorderingsbeleid. In de bespreking van theatereducatie zal ik mij steeds meer gaan toespitsen op theatereducatie in het Primair Onderwijs en voor het Primair Onderwijs bij culturele instellingen.

1.3.1. Maatschappij en samenleving

Cultuureducatie is niet alleen van belang voor de persoonlijke ontwikkeling van een individu, maar is ook van belang voor het welzijn in de gehele samenleving. Volgens Richard Florida wordt de hedendaagse economie aangedreven door menselijke creativiteit.⁴⁶ “Moreover, technological and economic creativity are nurtured by and interact with artistic and cultural creativity.”⁴⁷ Rick van der Ploeg, voormalig Staatsecretaris Media en Cultuur, van 1998 tot 2002, voegt daaraan toe dat “goed onderhouden monumenten, goede architectuur en bloeiende podiumkunsten” steden aantrekkelijk maakt voor nieuwe bedrijven en toeristen.⁴⁸ Hieruit concludeer ik dat culturele bedrijvigheid in een stad niet alleen creativiteit stimuleert, maar ook de economie stimuleert op een indirecte manier. Het is een algemeen gegeven dat één Euro cultuurinvestering minimaal twee Euro economisch rendement oplevert door bijvoorbeeld horeca, toerisme en dergelijke.

⁴⁴ Quirine van der Hoeven, *Van Anciaux tot Zijlsta. Cultuurbeleid en Cultuurparticipatie in Nederland en Vlaanderen*. (Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau, 2012): 131.

⁴⁵ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Kunst van leven. Hoofdlijnen cultuurbeleid 2009-2012*. (Den Haag: Ministerie van OCW, 2007): ii.

⁴⁶ Richard Florida, *Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. (New York: Basic Books, 2002): 4.

⁴⁷ *Ibidem*, 5.

⁴⁸ Rick van der Ploeg, “Cultuur en creatieve economie”. *All That Dutch*. (Rotterdam: NAI uitgevers, 2005): 72.

Ook kan cultuur zorgen voor het met elkaar in contact brengen van verschillende groepen mensen, wat een gevoel van sociale samenhang zou kunnen creëren. Ondanks dat de overheid al vanaf de jaren 90 meer aandacht besteedde aan cultuurspreiding en -participatie, zoals in de vorige paragraaf beschreven is, nam slechts een klein deel van het groeiende aantal allochtonen deel aan kunst en cultuur.⁴⁹ Tijdens het vorige cultuurbeleid in 2005 is er door voormalig Staatsecretaris OCW, 1998-2002, Rick van der Ploeg in zijn artikel ‘Cultuur en creatieve economie’ gesteld dat de gesubsidieerde cultuur zich voornamelijk richt op een “blank, hoogopgeleid publiek, en niet op de enorme instroom van immigranten” waardoor de maatschappelijke relevantie van de gesubsidieerde cultuur in twijfel wordt getrokken.⁵⁰ In het huidige beleid wil Plasterk cultuur beter toegankelijk maken voor iedereen met behulp van het “10-puntenplan”.⁵¹ Dit 10-puntenplan wordt in het volgende hoofdstuk nader besproken met betrekking tot de bevordering van theatereducatie en –participatie.

1.3.2. Theater als beroepsveld

De Rijksoverheid heeft bepaald in het subsidieplan dat alle instellingen die voor subsidie in aanmerking willen komen, moeten kunnen aantonen hoe zij kinderen en jongeren met hun activiteiten denken te bereiken. Bij de instellingen moet ruimte komen voor talentontwikkeling, met name bij de podiumkunsten.⁵²

Zoals in mijn stage naar voren is gekomen, is de SSBA, zoals vele andere theaterinstellingen en gezelschappen aan deze eisen tegemoet gekomen. Dit uit zich in standaard geprogrammeerd aanbod. De SSBA zou ook de mogelijkheid voor op maat gemaakte educatieprojecten vaker willen aanbieden, net als andere theaterinstellingen zoals het MC Theater, om zo te kunnen voldoen aan de vraag vanuit het onderwijs naar op maat gemaakte workshops.⁵³

⁴⁹ Andries van den Broek, Frank Huysmans en Jos de Haan, “Cultuurminnaars en cultuurmijders. Trends in de belangstelling voor kunsten en cultureel erfgoed.” *Het culturele draagvlak* 6. (Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2005): 42-45.

⁵⁰ Rick van der Ploeg, “Cultuur en creatieve economie”, 70.

⁵¹ Ministerie van OCW, *Kunst van leven*, 21.

⁵² Rijksoverheid, “Kabinet maakt scherpe keuzes in cultuur.” [2011] *Kabinet maakt scherpe keuzes in cultuur* | *Nieuwsbericht* | *Rijksoverheid.nl*. 28-05-2012.
<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kunst-en-cultuur/nieuws/2011/06/10/kabinet-maakt-scherpe-keuzes-in-cultuur.html>

⁵³ Joyce Wasterval, *Theatereducatie bij de Stadsschouwburg Amsterdam. Het verslag van mijn stage*. (Utrecht: Universiteit Utrecht, 2012): 7.

1.3.3. Stand van zaken in het kunst- en cultuuronderwijs

Het programma Cultuur en School wordt in het huidige beleid 2009-2012 voortgezet. Zowel het Primair Onderwijs als het Voortgezet Onderwijs zijn toen Interne Coördinatoren Cultuureducatie (ICC) aangesteld. Plasterk wilde de opleiding voor ICC verbeteren, maar daarnaast meer mogelijkheden creëren voor cultuureducatie op de lerarenopleidingen.⁵⁴

Ook wilde Plasterk de samenwerking tussen culturele instellingen en de zogenaamde brede scholen stimuleren, waarbij de brede school zich richt op de voortzetting van kunsteducatie buiten school. Het vormt de schakel tussen een school en bijvoorbeeld een theaterclub of muziekschool.⁵⁵

Uit het bovenstaande kan ik concluderen dat de Rijksoverheid in het huidige cultuurbeleid 2009-2012 op verschillende manieren probeert om een groter draagvlak voor cultuureducatie, waar theatereducatie een onderdeel van is, te creëren. Het doel is hierbij niet alleen het verbreden van de basis van kennis over kunst en cultuur, maar ook het vergroten van de deelname daaraan. Hoe de Rijksoverheid dat tracht te doen, wordt in het volgende hoofdstuk nader bekeken.

⁵⁴ Ministerie van OCW, *Kunst van leven*, 23.

⁵⁵ *Ibidem*, 24.

2. Bevordering van cultuurparticipatie

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op hoe de bevordering van cultuurparticipatie gestimuleerd wordt vanuit de Rijksoverheid en vanuit de Gemeente Amsterdam. Op deze manier kunnen beide vormen van cultuurparticipatiebevordering met elkaar vergeleken worden en biedt dit hoofdstuk een inzicht in de manier van cultuurparticipatiebevordering in het huidige cultuurbeleid, 2009-2012. Door middel van deze inzichten zal ik in het volgende hoofdstuk in staat zijn om aan te tonen hoe theatereducatie de cultuurparticipatie nog meer kan bevorderen.

2.1. Bevordering van cultuur- en theaterparticipatie door de Rijksoverheid

Het doel van de Rijksoverheid is niet alleen het verbreden van de basis van kennis over kunst en cultuur, maar ook de deelname daaraan te vergroten. Hoe de Rijksoverheid dat tracht te doen, wordt in de onderstaande subparagrafen nader bekeken.

2.1.1. Bevordering van cultuurparticipatie door de Rijksoverheid

De Rijksoverheid bevordert de cultuurparticipatie op verschillende manieren. Ronald Plasterk, minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van februari 2007 tot oktober 2010 tijdens het kabinet Balkenende IV⁵⁶, wilde niet alleen een hoge excellerende top, maar ook een brede basis voor kunst en cultuur creëren in Nederland. Dit deed hij aan de hand van het al hiervoor genoemde 10-puntenplan cultuurparticipatie.⁵⁷ Dit 10-puntenplan is de opvolger van het ‘Actieplan Cultuurbereik’ dat in 1999 door toenmalig staatsecretaris Rick van der Ploeg was voorgesteld en in 2001 in werking was getreden. Dit Actieplan had als doel om meer verschillende inwoners van Nederland bij kunst en cultuur te betrekken, waaronder ook immigranten en jongeren. Hierbij werd cultuur op een bredere manier gedefinieerd: niet alleen podiumkunsten en musea vielen hieronder, maar ook populaire cultuur zoals popmuziek. Het Actieplan was succesvol, want het bleek te zorgen voor enige beweging in het culturele veld en er ontstond meer ruimte voor de extrinsieke waarde van cultuur.⁵⁸ Het plan werd eerst met

⁵⁶ Van der Hoeven, *Van Anciaux tot Zijlstra*, 451.

⁵⁷ Ministerie van OCW, *Cultuurbeleid in Nederland*, 153-154.

⁵⁸ Commissie Cultuurbereik. *Van stolling naar stroming*. (Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007): 45, 48.

vier jaar verlengd en werd opgevolgd door het 10-puntenplan.⁵⁹ Tevens was het 10-puntenplan ook de voortzetting van ‘Cultuur en School’, dat in het vorige hoofdstuk aan bod is gekomen.⁶⁰ Met het 10-puntenplan probeerde Plasterk de amateurkunst een betere ondersteuning te bieden, cultuureducatie een verankerde plaats in het Primair en Secundair Onderwijs te geven en cultuur beter toegankelijk te maken voor iedereen. Het 10-puntenplan is verdeeld in binnen, rondom en buiten het onderwijs.⁶¹ Hieronder worden de punten uit het plan behandeld die betrekking hebben op de bevordering in het onderwijs van theatereducatie en -participatie als onderdeel van cultuureducatie en –participatie.

2.1.1.1. Binnen het onderwijs⁶²

In het Voortgezet Onderwijs is in 2008 de landelijke invoering van de zogeheten ‘CJP Cultuurkaart’ plaats. Per leerling was er vanuit de overheid een jaarlijks tegoed beschikbaar om individueel of in klassikaal verband deel te nemen aan culturele activiteiten.⁶³ Plasterk stelde dat door middel van de Cultuurkaart er culturele activiteiten ondernomen konden worden, waarbij verbindingen gelegd konden worden met verschillende vakken. Hij was van mening dat op deze manier een doorlopende leerlijn gestimuleerd kon worden.⁶⁴ In het nieuwe cultuurbeleid 2013-2016 dat is vormgegeven door inmiddels demissionair Staatssecretaris Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Halbe Zijlstra, wordt de Cultuurkaart wegbezuinigd.⁶⁵ Echter is het CJP erin geslaagd om met andere financiële middelen het voortbestaan van de Cultuurkaart voor het schooljaar 2012-2013 te waarborgen.⁶⁶

Daarnaast moesten scholen binnen het onderwijs volgens Plasterk ondersteund worden door culturele instellingen bij de invoering van de zogeheten ‘Canon van Nederland’.⁶⁷ De Canon van Nederland is een handleiding die bestaat uit vijftig thema’s die sinds 1 augustus 2010 als uitgangspunt genomen moeten worden bij de lessen over de geschiedenis van Nederland zowel in het Primair Onderwijs, als in de eerste klassen van het Voortgezet

⁵⁹ Ministerie van OCW, *Cultuurbeleid in Nederland*, 160-161.

⁶⁰ Ministerie van OCW, *Kunst van leven*, 21.

⁶¹ Ibidem, 22, 24.

⁶² Ibidem, 22.

⁶³ Ibidem, 22.

⁶⁴ Ibidem, 22.

⁶⁵ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Meer dan kwaliteit. Een nieuwe visie op cultuurbeleid*. (Den Haag: Ministerie van OCW, 2011): 39-40.

⁶⁶ CJP, “De cultuurkaart blijft!” [2012] *De Cultuurkaart blijft! – Agenda – Cultuurkaart – daar hou je wat aan over*. 03-06-2012.

http://www.cultuurkaart.nl/agenda/redactioneel/item10807/Ook_volgend_schooljaar_weer_korting.html

⁶⁷ Ministerie van OCW, *Kunst van leven*, 22.

Onderwijs om aan de kerndoelen in het onderwijs te voldoen.⁶⁸ Om cultuureducatie te verankeren in het onderwijs wilde Plasterk de mogelijkheden van cultuureducatie in lerarenopleidingen voor PO en VO vergroten. Daarnaast hoopte hij met het verbeteren van de kwaliteit van de succesvolle cursus Interne Coördinator Cultuureducatie (ICC) de mogelijkheid voor nascholing van docenten te vergroten. Dit aspect van het 10-puntenplan was de voortzetting van dat wat “in de afgelopen jaren in het kader van Cultuur en School is opgebouwd”.⁶⁹

2.1.1.2. Rondom het onderwijs⁷⁰

De Raad voor Cultuur had ontdekt dat er nauwelijks vaste verbindingen tussen cultuur op school en kunst- en cultuurverenigingen zijn.⁷¹ Daarom wilde Plasterk meer aandacht besteden aan (de invulling van) buitenschoolse kunsteducatie, bijvoorbeeld in het vergroten van de mogelijkheden bij een brede school. Een brede school kon namelijk een schakel zijn tussen school en buitenschoolse culturele activiteiten. Daarom was het van belang dat de samenwerking tussen culturele instellingen en brede scholen wordt gestimuleerd vanuit de Rijksoverheid, aldus Plasterk.⁷²

2.1.1.3. Buiten het onderwijs⁷³

Hoe de cultuurparticipatie ook buiten het onderwijs vanuit de overheid gestimuleerd werd, had Plasterk in de laatste zes punten verwerkt. Eén van die punten was het vergroten van de financiële steun voor amateurkunst en volkscultuur.⁷⁴ Sinds de jaren 80 is de overheidsbijdrage voor amateurkunst gedecentraliseerd waarbij ruim 80 procent van de totale amateurkunst- en cultuureducatiesubsidies afkomstig is van gemeenten. Toch wordt een groot deel van de kosten van de kunstbeoefening door de amateurkunstenaars zelf gedragen. Dit geldt echter niet voor de theaterinfrastructuur, zoals de theaters waar amateurkunstenaars

⁶⁸ Rijksoverheid, “Wat is de canon van Nederland?” [2012] *Wat is de canon van Nederland? | Vraag en antwoord* | Rijksoverheid.nl. 03-06-2012.

<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kunst-en-cultuur/vraag-en-antwoord/wat-is-de-canon-van-nederland.html>

⁶⁹ Ministerie van OCW, *Kunst van leven*, 22.

⁷⁰ Ibidem, 24.

⁷¹ Raad voor Cultuur, *Innoveren, participeren! Advies agenda cultuurbeleid en culturele basisinfrastructuur*. (Den Haag: Raad voor Cultuur, 2007): 62.

⁷² Ministerie van OCW, *Kunst van leven*, 24.

⁷³ Ibidem, 24.

⁷⁴ Ibidem, 24.

gebruik van maken, die namelijk wel afhankelijk zijn van subsidies van de Gemeente, fondsen en donaties. Door het Ministerie van OCW werd gesteld dat de beoefening van amateurkunst “een belangrijke vorm van maatschappelijk participatie in het algemeen en van cultuurparticipatie in het bijzonder” was.⁷⁵

Uit de bovenstaande onderdelen uit het 10-puntenplan maak ik op dat de Rijksoverheid cultuureducatie in beginsel wilde verbeteren door cultuureducatie een grotere rol te geven in de lerarenopleidingen voor het PO en VO. Hierdoor lijkt het mij aannemelijk dat dit de rol van cultuureducatie in het PO en VO zou (en gebaseerd op het cultuurbeleid van Zijlstra nog steeds zal) versterken, omdat de docenten tijdens hun studie kennis over dat vak zullen opdoen. Daarbij kunnen thema's van de Canon van Nederland als uitgangspunt en handvat gebruikt worden in bijvoorbeeld kunsteducatie. De actieve cultuurparticipatie werd bevorderd door het verbinden van (brede) scholen met de kunstpraktijk van professionals en amateurs. Cultuureducatie- en amateurkunstprojecten die van landelijk belang zijn werden (en worden nog steeds) financieel ondersteund vanuit het Fonds voor Cultuurparticipatie. Dit zal in de volgende paragraaf nader worden besproken.

2.1.1.4. Fonds voor Cultuurparticipatie

Om deze onderdelen van het 10-puntenplan tot uitvoering te kunnen brengen, heeft minister Plasterk het voorstel van de Raad van Cultuur gevolgd om een Fonds voor Cultuurparticipatie in het leven te roepen.⁷⁶ Sinds 2009 bestaat dit fonds formeel.⁷⁷ Dit fonds zorgt voor materiële ondersteuning, namelijk het toegankelijker maken van culturele projecten voor iedereen bijvoorbeeld met betrekking tot vervoer, kosten en faciliteiten, maar ook qua inhoud. Leeftijd, opleiding, herkomst en woonplaats, mogen geen drempel vormen in het participeren in cultuur.⁷⁸ Via het Fonds voor Cultuurparticipatie ondersteunt de Rijksoverheid ook amateurkunstprojecten die van landelijk belang zijn.

⁷⁵ Ministerie van OCW, *Cultuurbeleid in Nederland*, 147.

⁷⁶ *Ibidem*, 47.

⁷⁷ Fonds voor Cultuurparticipatie, “Historie.” [2012] *Fonds voor Cultuurparticipatie Historie*. 26-06-2012. http://www.cultuurparticipatie.nl/over_het_fonds/wie_zijn_wij/historie/

⁷⁸ Fonds voor Cultuurparticipatie, “Over het fonds. Missie en doelstelling.” [2012] *Fonds voor Cultuurparticipatie Missie en doelstelling*. 03-06-2012. http://www.cultuurparticipatie.nl/over_het_fonds/wie_zijn_wij/

Daarnaast wordt er ook geïnvesteerd in “begeleiding van de amateurkunstbeoefenaars, scholing, presentatiemogelijkheden en samenwerking tussen amateurs en professionals”.⁷⁹ In het Fonds voor Cultuurparticipatie wordt onderscheid gemaakt tussen verschillende regelingen, waarvoor subsidie aangevraagd kan worden. Enkele voorbeelden hiervan uit het vorige cultuurbeleid zijn: Muziek in ieder kind en Het beste van twee werelden.⁸⁰

Mijns inziens bevordert dit fonds voornamelijk de actieve cultuurparticipatie, zoals het leren beheersen van een instrument en omgaan met het geven van optredens bij Muziek in ieder kind. Hierbij signaleer ik dat de receptieve cultuurparticipatie onderbelicht blijft. Dit geldt ook voor hun nieuwe beleid 2013-2016.⁸¹ Hieruit concludeer ik dat men nauwelijks via het Fonds voor Cultuurparticipatie kunnen kennismaken met receptieve cultuurparticipatie.

2.1.2. Bevordering van theaterparticipatie door de Rijksoverheid

De Rijksoverheid richt zich in het beleid voor de podiumkunsten “op het waarborgen van een kwalitatief hoogwaardig aanbod van voorstellingen en concerten, met inachtneming van een zekere diversiteit en geografische spreiding. Ook vernieuwing en publieksbereik zijn van belang.”⁸² De Raad voor Cultuur heeft gesignaleerd dat de jeugd in het gesubsidieerde podiumkunstenbestel niet optimaal wordt bediend.⁸³ Oud-minister Plasterk heeft in reactie daarop in *Kunst van leven* aangegeven, dat er meer aandacht zou komen voor een beter en meer divers podiumkunstenaanbod voor de jeugd.⁸⁴ Daarnaast moesten jeugdtheaterinstellingen zich naast de artistieke inhoud ook richten op het ontwikkelen van “educatieve programma’s, het spelen van schoolvoorstellingen, het aangaan van een binding met het publiek en het spelen van een rol in het lokale en regionale netwerk van podiumkunstinstituten en scholen”.⁸⁵ Hierbij zijn Provincies en Gemeenten deels verantwoordelijk voor de financiering van jeugdtheaters die op deze manier kinderen op zo vroeg mogelijke leeftijd in contact kunnen brengen met theater.⁸⁶

⁷⁹ Rijksoverheid, “Kunst en cultuur voor iedereen.” [2012] *Kunst en cultuur voor iedereen* | *Kunst en cultuur* | *Rijksoverheid.nl*. 03-06-2012.

⁸⁰ Cultuurnetwerk.nl, “Fonds voor Cultuurparticipatie.” [2012] *Fonds voor Cultuurparticipatie*. 28-06-2012.

http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/overheid/fonds_voor_cultuurparticipatie.html

⁸¹ Fonds voor Cultuurparticipatie, “Publicatie beleidsplan 2013-2016.” [2012] *Fonds voor Cultuurparticipatie Nieuws*. 28-06-2012.

<http://www.cultuurparticipatie.nl/2013-2016/>

⁸² Ministerie van OCW, *Cultuurbeleid in Nederland*, 136.

⁸³ Raad voor Cultuur, *Innoveren, Participeren!*, 168.

⁸⁴ Ministerie van OCW, *Kunst van leven*, 39, 43.

⁸⁵ *Ibidem*, 43.

⁸⁶ Ministerie van OCW, *Cultuurbeleid in Nederland*, 146.

Hieruit maak ik op dat de Rijksoverheid zich in het cultuurbeleid niet alleen richt op de bevordering van actieve theaterparticipatie, maar ook op de receptieve vorm van theaterparticipatie. Daarnaast streeft de Rijksoverheid in het huidige beleid naar veel ondersteuning in de bevordering van cultuurparticipatie in de vorm van financiële middelen, maar ook door middel van bijvoorbeeld het voortzetten van Cultuur en School aan de hand van het 10-puntenplan. Echter is de uitvoering van het cultuurbeleid voor een groot deel gedecentraliseerd, omdat veel verantwoordelijkheden met betrekking tot de uitvoer heeft de overheid doorgegeven aan provincies en gemeenten. Elke gemeente bepaalt zijn eigen kunst- en cultuurbeleid, rekening houdend met de gegeven taakstelling van de Rijksoverheid, zoals het zorg dragen voor de culturele instellingen.⁸⁷ Deze decentralisatie lijkt mij een goede ontwikkeling, omdat de uitvoering specifiek toegespitst kan worden op de lokale situatie en behoeften in de Gemeenten en Provincies. De volgende paragraaf verdiept zich in het kunstenplan van de Gemeente Amsterdam.

2.2. Bevordering van cultuur- en theaterparticipatie door de Gemeente Amsterdam

In deze paragraaf wordt het Kunstenplan van de gemeente Amsterdam nader bekeken. Hierdoor zal ik in hoofdstuk vier aan de hand van de drie case studies van theatereducatie bij de Stadsschouwburg Amsterdam in staat zijn om te bekijken in hoeverre de voorschriften voor bevordering van cultuurparticipatie zoals beschreven staat in het Kunstenplan 2009-2012 van de Gemeente Amsterdam ook in de praktijk worden toegepast en nageleefd bij de vormen van theatereducatie bij de SSBA.

2.2.1. Bevordering van cultuurparticipatie door Gemeente Amsterdam

In het Kunstenplan 2009-2012 van de Gemeente Amsterdam staat talent op zowel amateur- als professioneel niveau centraal. De focus ligt op talentontwikkeling, maar ook op het behoud van bestaande talenten en het aantrekken van nieuwe, internationale talenten: “De topinstellingen in de stad moeten de talenten bij de hand nemen. (...) De top inspireert de basis, de basis voedt de top. (...) Het is verder van cruciaal belang dat we inzetten op het

⁸⁷ Ministerie van OCW, *Cultuurbeleid in Nederland*, 136.

aantrekken van toptalent van buiten Amsterdam en Nederland (...).”⁸⁸ Hiermee vestigt de Gemeente Amsterdam veel aandacht op (het ontwikkelen van) een cultuurloopbaan, waarbij de weg van de basis naar de top wordt georganiseerd, zodat deze kan worden gevolgd.⁸⁹

Elk kind moet de mogelijkheid krijgen om al op jonge leeftijd een eigen talent te leren kennen, zodat dit talent verder ontwikkeld kan worden en deze persoon kan uitgroeien tot een toptalent. Hierbij wordt cultuureducatie ingezet als middel om kinderen kennis te laten maken met cultuur.⁹⁰ Daarnaast zijn er verschillende instanties die worden opgericht, zoals het ‘Apollo loket’ die financiële ondersteuning biedt aan maatschappelijke organisaties en culturele instellingen die de Amsterdamse jeugd kennis willen laten maken met kunst en cultuur. Ook worden bepaalde initiatieven financieel uitgebreid zoals de ‘jongerenkaart XXXS’.⁹¹ Van kunstvakopleidingen en kunstinstellingen wordt verwacht, dat zij actief op zoek gaan naar talent, waarbij ze grote talenten moeten begeleiden in hun toptalentontwikkeling.⁹²

Hieruit concludeer ik, dat vooral bij het aspect van talentontwikkeling de Gemeente Amsterdam voornamelijk gericht is op actieve cultuurbeoefenaars in plaats van het bevorderen van receptieve participatie in kunst en cultuur. Deze bevordering van actieve participatie is ook terug te zien bij het versterken van de positie en het ondersteunen van de al bestaande kunstenaars. Vooral op internationaal gebied worden uitwisselingen gestimuleerd en is er jaarlijks in Amsterdam plaats voor 10 à 15 internationale topkunstenaars binnen het ‘Creativity in Residence’ programma.⁹³ Ook bevordert de Gemeente Amsterdam de continuïteit van de amateurkunst door de bestaande subsidieregelingen voort te zetten.⁹⁴ Zo is er tijdens deze Kunstenplanperiode ook financiële ondersteuning vrijgemaakt voor het Servicepunt AmateurKunst Amsterdam (SAKA).⁹⁵

Door middel van het versterken van culturele buurtaccommodaties en kunst in de openbare ruimte probeert de Gemeente Amsterdam (de brug naar) kunst en cultuur dichterbij de mensen te brengen⁹⁶, om zo een cultuurverbondenheid in Amsterdam te creëren.⁹⁷ Naast

⁸⁸ Gemeente Amsterdam, *Kunstenplan 2009-2012, Verkorte uitgave*. (Amsterdam: Gemeente Amsterdam, Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling, 2009): 13, 31-32.

⁸⁹ Gemeente Amsterdam, *Hoofdlijnen Kunst en Cultuur 2009-2012*. (Amsterdam: Gemeente Amsterdam, Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling, 2009): 5.

⁹⁰ Gemeente Amsterdam, *Kunstenplan 2009-2012*, 23-25.

⁹¹ Ibidem, 27-28.

⁹² Ibidem, 29-31.

⁹³ Ibidem, 47, 54-57.

⁹⁴ Ibidem, 70-72.

⁹⁵ SAKA, “Over SAKA.” [2012] SAKA | *Over SAKA*. 03-06-2012.

http://www.amateurkunstamsterdam.nl/nl/over_saka

⁹⁶ Gemeente Amsterdam, *Kunstenplan 2009-2012*, 66-70

aandacht voor cultuurverbondenheid en de cultuurloopbaan, wil de Gemeente Amsterdam tot slot alles in het werk stellen om de inwoners van Amsterdam cultuurwijsheid bij te brengen, “zodat ze kunnen leren, genieten en profiteren van de verschillen én de overeenkomsten met hun medestadsgenoten”.⁹⁸ Echter concludeer ik uit zowel de *Hoofdlijnen voor Kunst en Cultuur 2009-2012* en uit *Het Kunstenplan 2009-2012* dat cultuureducatie en daarmee theatereducatie niet hoog op de agenda staat en dat de Gemeente zich voornamelijk wil richten op het bevorderen van de actieve kant van cultuurparticipatie.

Mijns inziens beperkt de Gemeente Amsterdam op deze manier de mogelijkheid om kennis te maken met receptieve cultuurbeoefening en maakt zij de kinderen en jongeren hiervoor afhankelijk van de landelijke initiatieven, zoals de CJP Cultuurkaart. Door weinig aandacht te besteden aan receptieve cultuurparticipatie zijn de mensen minder goed in staat om hun theaterbewustzijn te ontwikkelen en hun culturele competentie te ontdekken. Deze twee begrippen zullen in paragraaf 3.3. nader worden besproken.

2.2.2. Bevordering van theaterparticipatie door Gemeente Amsterdam

In deze subparagraaf wordt gefocust op de bevordering van theaterparticipatie als onderdeel van cultuurparticipatie door de Gemeente Amsterdam. Dit gebeurt namelijk op verschillende manieren.

Zoals ook bij de bevordering van cultuurparticipatie het geval is, ligt bij de bevordering van de theaterparticipatie de nadruk op de actieve beoefening van theater. In het *Kunstenplan 2009-2012*, zoals hierboven is beschreven, staat talentontwikkeling centraal. Het Likeminds collectief maakt bijvoorbeeld voorstellingen met jongeren die veelbelovend en talentvol zijn, maar nog geen officieel acteursdiploma op zak hebben of moeilijk kunnen doorstromen in het reguliere kunstvakonderwijs. Daarnaast wordt ook gesignaleerd dat jonge acteertalenten vaak lang bij kleine gezelschappen blijven en moeilijk doorstromen naar de grote zalen, terwijl grote gezelschappen juist dit soort talenten onder hun hoede zouden kunnen nemen. Dit gebeurt al bij Toneelgroep Amsterdam in het initiatief TA-2 waarin regisseurs, scenaristen en acteurs worden opgeleid, maar bijvoorbeeld ook bij Orkater met het project ‘De Nieuwkomers’.⁹⁹¹⁰⁰ Het valt mij op dat er niet vermeld wordt hoe de verschillende instanties hun talenten in spé opsporen alvorens ze deze kunnen gaan ontwikkelen.

⁹⁷ Gemeente Amsterdam, *Hoofdlijnen Kunst en Cultuur 2009-2012*, 4-5.

⁹⁸ Ibidem, 3.

⁹⁹ Orkater, “Orkater/De Nieuwkomers.” [2012] *Orkater – Orkater – De Nieuwkomers*. 28-06-2012. <http://www.orkater.nl/?p=/Orkater/De-Nieuwkomers/>

Wat betreft de theaterparticipatie op het gebied van amateurkunst zegt de Gemeente Amsterdam de zogeheten buurttheaters in stand te willen houden, aangezien deze theaters succesvol zijn in het bereiken van jonge en/of nieuwe Amsterdammers of Amsterdammers met een niet-westerse achtergrond. Vaak fungeert het buurttheater als kennismaking met theater, waarna de theaterparticipanten de overstap maken naar grotere theaters. Deze buurttheaters bevorderen dus niet alleen de theaterparticipatie, maar zorgen ook voor het vergroten van de diversiteit onder de theaterparticipanten.¹⁰¹ Echter is het recente advies (juni 2012) van de Amsterdamse Kunstraad om aan twee belangrijke buurttheaters, namelijk het Theater de Engelenbak¹⁰² en het Ostadetheater¹⁰³ geen subsidie meer te geven. Hierdoor ontstaat bij mij de vraag hoe deze ‘mooie’ plannen uit het kunstenplan 2009-2012 nu in de toekomst gerealiseerd moeten worden, zonder deze buurttheaters als opstap voor amateurs naar de professionele theaterpraktijk.

De bovenstaande voorbeelden zijn grotendeels gericht op actieve theaterparticipatie. Toch zijn er wel enkele vormen van bevordering van receptieve theaterparticipatie te herkennen in het beleid, namelijk in de stimulering van kennismakingen met theater, zoals de voorstellingen voor kinderen vanaf vier jaar van Theater Terra.¹⁰⁴ Ook wil de Gemeente Amsterdam zowel de internationale actieve als de receptieve theaterparticipatie blijven bevorderen door middel van het Holland Festival dat jaarlijks in Amsterdam plaatsvindt.¹⁰⁵

2.3. Concluderend

Uit het *Kunstenplan 2009-2012* concludeer ik dat de intentie van de Gemeente Amsterdam is om cultuureducatie vooral als middel ter oriëntatie en ter creatie van een basis van kennis in te zetten om bepaalde doelen te bereiken in plaats van het benaderen van cultuureducatie als doel op zich. Daarentegen benadert de Rijksoverheid in *Kunst van leven* cultuureducatie voor een deel wèl als doel, namelijk in de punten die gelden voor in het onderwijs.¹⁰⁶ Daarbij wordt ook aandacht besteed aan receptieve cultuurbeoefening, maar voornamelijk wordt door middel van cultuureducatie de actieve cultuurparticipatie bevorderd door de Rijksoverheid en

¹⁰⁰ Gemeente Amsterdam, *Kunstenplan 2009-2012*, 30-31, 36.

¹⁰¹ Ibidem, 66.

¹⁰² Amsterdamse Kunstraad, “Theater De Engelenbak.” [2012] *Theater De Engelenbak | AKr Amsterdamse Kunstraad*. 28-06-2012.

<http://www.kunstraad.nl/2012/05/theater-de-engelenbak/>

¹⁰³ Amsterdamse Kunstraad, “Ostadetheater.” [2012] *Ostadetheater | AKr Amsterdamse Kunstraad*. 28-06-2012.

<http://www.kunstraad.nl/2012/05/ostadetheater/>

¹⁰⁴ Gemeente Amsterdam, *Kunstenplan 2009-2012*, 23.

¹⁰⁵ Ibidem, 49.

¹⁰⁶ Ministerie van OCW, *Kunst van leven*, 22.

de Gemeente Amsterdam. Hoewel voor het Voortgezet Onderwijs het vak CKV en de Cultuurkaart de receptieve cultuurparticipatie bevorderen, wordt er naar mijn mening voor het Basisonderwijs teveel nadruk gelegd op de uitwerking van actieve cultuurbeoefening op de ontwikkeling van een persoon. Daarbij wordt er naar mijn mening teveel voorbijgegaan aan de uitwerking die receptieve cultuurbeoefening kan hebben op de ontwikkeling van kinderen. Mijns inziens moet daarom in het beleid niet de nadruk liggen op de ontwikkeling van talent, maar vooral op educatie over kunst en cultuur, zodat zowel de actieve als de receptieve kant van cultuurparticipatie op een uitvoerige, brede manier kunnen worden belicht. Hierdoor zal iemand met de opgedane kennis beter in staat zijn om na te gaan of hij/zij meer een actieve of receptieve cultuurparticipant is of dat hij/zij wellicht helemaal niet geïnteresseerd is in kunst en cultuur. Door de invoering van een vaste positie van cultuureducatie in het Primair en Voortgezet Onderwijs raakt men meer vertrouwd met kunst en cultuur, is iemand in staat om zijn/haar interessegebied in kunst te ontdekken en krijgt die persoon de gelegenheid om zich daarin te verdiepen. Theatereducatie als onderdeel van cultuureducatie kan op deze manier een groot aandeel hebben in het kweken van interesse in en het verkrijgen van kennis over theater. Aannemelijk kan dat resulteren in een verhoogde mate van theaterparticipatie, waarvan het actief participeren en de opsporing en ontwikkeling van theater(top)talent dan een onderdeel zal zijn. Wat een ‘talent’ goed kan heeft mogelijk niet altijd in eerste instantie zijn interesse. Door middel van educatie over theater kan een talent zich bewust worden van zijn unieke kwaliteiten op dit gebied en zijn/haar gave als onderdeel van educatie over theater verder ontwikkelen.

In het volgende hoofdstuk zal de invloed van theatereducatie op (het leven van) een basisschoolkind worden bestudeerd, waarmee het belang van theatereducatie in het Primair Onderwijs zal worden benadrukt. Ook zal worden aangetoond hoe theatereducatie de cultuurparticipatie nog meer kan bevorderen.

3. De invloed van theater(educatie)

In dit hoofdstuk wordt er gekeken naar de werking van theater en theatereducatie op een kind: welke unieke eigenschap(en) heeft theater in zich, hoe is de overdracht daarvan op kinderen, zodat dit hen aanzet tot een verhoogde mate van cultuurparticipatie? De invloed van theatereducatie op een Basisschoolkind hangt af van verschillende factoren. Dit hoofdstuk verschaft een inzicht in enkele aspecten van het belang van theater op de ontwikkeling van een Basisschoolkind en tracht geen compleet overzicht te zijn.

3.1. De werking van theatereducatie op een kind

De aantrekkingskracht van kunst zit volgens Anita van Twaalfhoven in de verwachting dat men een plezierige of inspirerende ervaring zal ondergaan.¹⁰⁷ Deze aantrekkingskracht verdwijnt bij het hebben van negatieve kunstervaringen of kan beïnvloed worden door bepaalde negatieve vooroordelen die men ontwikkelt naar aanleiding van verhalen over ervaringen van anderen. Mijns inziens is het daarom van belang dat men op een positieve manier in contact komt met kunst en cultuur en in het bijzonder met theater.

3.1.1. Theatereducatie en de ontwikkeling van een kind

Theatereducatie en cultuureducatie in het algemeen zijn op verschillende manieren bevorderlijk voor de ontwikkeling van een kind. In het discours over de mogelijke invloed van theatereducatie zijn veel publicaties verschenen.¹⁰⁸ Echter leggen weinig publicaties, zoals Shifra Schonmann ook stelt in haar introductie van *Theatre as a Medium for Children and Young People* de verbinding naar wat theater werkelijk doet voor kinderen en of theaterparticipatie op vroege leeftijd hen aanspoort om dit in hun latere leven door te blijven voeren.¹⁰⁹ In de onderstaande paragrafen is getracht om enkele publicaties uit dit discours nader te bespreken en in verband te brengen met andere publicaties, om zo een inzicht te

¹⁰⁷ Anita van Twaalfhoven, "Het belang van kunst". *Boekman 77: Het belang van kunst*. (Amsterdam: Boekman Stichting, 2008): 2-3.

¹⁰⁸ Twee voorbeelden hiervan: Folkert Haanstra en Lily van Oijen. *Leereffecten van kunstzinnige vorming. Een inventarisatie van onderzoek*. SCO Rapport 56. (Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek UvA, 1985). John Harland en Lois Hetland, *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*. (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2008).

¹⁰⁹ Shifra Schonmann, *Theatre as a Medium for Children and Young People: Images and Observations*. (Dordrecht: Springer, 2006): 2.

verschaffen in waarom theatereducatie en cultuureducatie van belang zijn voor de ontwikkeling van een kind. Deze paragrafen vormen een uitgangspunt voor de laatste paragraaf, waarin besproken wordt hoe theaterparticipatie bevorderd zou kunnen worden door middel van theatereducatie.

3.1.1.1. Wat leren kinderen van cultuuronderwijs?

Zoals al hierboven werd aangegeven is er veel onderzoek gedaan naar wat het effect is van cultuuronderwijs op leerlingen. Louise Comerford Boyes en Ivan Reid hebben in een artikel in *Research in Education* getracht een overzicht te geven van (voornamelijk) Engelse en Amerikaanse onderzoeken op het gebied van het effect van cultuuronderwijs.¹¹⁰ Ik wil me hier echter beperken tot het bespreken van het essay van Barend van Heusden¹¹¹ *Wat leren kinderen van cultuuronderwijs?* aangezien hierin aan de hand van eerdere publicaties een duidelijk overzicht wordt gegeven van drie belangrijke aspecten die kinderen kunnen leren van kunstonderwijs. Deze leereffecten zijn: leren omgaan met media, oefenen met verbeelding en creativiteit en het ontwikkelen van een cultureel (zelf)bewustzijn. Daarbij noemt hij het ervaren van emotionele bevrediging als een positief bijeffect daarvan.¹¹² Wel vul ik de bevindingen van Van Heusden aan met die van John Harland, die in Engeland onderzoek heeft gedaan naar binnenschoolse kunsteducatie en tot zes effecten van kunsteducatie is gekomen. Op deze manier kunnen de bewezen effecten met elkaar in verband gebracht worden.

Eén van de drie belangrijke aspecten die kinderen volgens Van Heusden kunnen leren van theatereducatie is omgaan met media, die namelijk de dragers zijn van cultuur. Hierbij onderscheidt hij vier verschillende media, waaronder het lichaam en voorwerpen. Om tot een beheersing van één of meerdere media te komen, ondervinden kinderen weerstand in het werken met het medium. Kinderen moeten leren om met het materiaal of met mensen (samen) te werken. Daarbij staat niet alleen het zelf uitvoeren centraal, maar ook het waarnemen, luisteren en lezen, spreken en schrijven en analytisch denken.¹¹³

¹¹⁰ Louise Comerford Boyes en Ivan Reid, "What are the Benefits for Pupils Participating In Arts Activities? The View from the Research Literature". *Research in Education* 73.5: 1-14.

¹¹¹ Barend van Heusden is hoogleraar Cultuur en Cognitie met betrekking tot de Kunsten is aan de Rijksuniversiteit Groningen.

¹¹² Van Heusden, *Wat leren we van cultuuronderwijs?*.

¹¹³ Ibidem, 8-9.

Van Heusden stelt dat het in kunstonderwijs zelden gaat om de beheersing van het materiaal als doel op zich, maar dat kinderen “het leren beheersen om er iets mee te maken”.¹¹⁴ Hierdoor is kunstonderwijs te beschouwen als een oefening in verbeelding en stimulering van creativiteit, aangezien de leerlingen nieuwe mogelijkheden moeten bedenken om het beheerste materiaal op andere manieren toe te passen. Kinderen leren in cultuuronderwijs dat er bepaalde manieren zijn waarop iets gedaan wordt, maar dat je daar juist van af kan wijken om een eigen stijl te ontwikkelen. Het leren omgaan met verandering is dus ook een belangrijk aspect van cultuuronderwijs. Van Heusden geeft aan dat kunstonderwijs zich onderscheidt van andere vormen van onderwijs, doordat bij kunstonderwijs de nadruk ligt op creativiteit, innovatie en verbeelding. Hij citeert hierbij Eisner die stelt dat de verbeelding nieuwe mogelijkheden kan creëren en daarom in al het onderwijs ingevoerd zou moeten worden.¹¹⁵ Deze opvatting komt overeen met die van Paul Collard over creativiteit.¹¹⁶ Bij het ontwikkelen van de verbeelding moet de nieuwsgierigheid geprikkeld worden, “want wie veel opmerkt, heeft veel meer bagage (en geheugen)” waaraan gerefereerd kan worden bij het vormgeven van de eigen, persoonlijke en collectieve identiteit.¹¹⁷

Door kunst en cultuur kan men reflecteren op het eigen leven, de maatschappij en de mens in het algemeen. Wat ontstaat is een zelfbeeld dat ons handelen beïnvloedt, een cultureel (zelf)bewustzijn. Het unieke van kunstonderwijs is dat leerlingen leren dat zelfbeeld uit te drukken en er een vorm aan te geven. Cultuuronderwijs legt volgens Van Heusden de basis voor een betrokken, verantwoordelijke houding in de maatschappij, waar het besteden van aandacht aan kunstvormen een onderdeel kan zijn. Dramaonderwijs draagt hier volgens Van Heusden, concluderend uit het onderzoek van Kate Donelan¹¹⁸, aan bij door de verbetering van sociale vaardigheden die weer de culturele betrokkenheid en het communicatieve vermogen stimuleren.¹¹⁹

Tot slot noemt Van Heusden ook nog “de emotionele bevrediging die het gevolg kan zijn van het beheersen van een of meer media en van het feit dat je in staat bent zelf iets te maken – een vorm te vinden voor, of te geven aan wat je je voorstelt, in staat te zijn een eigen (dynamische) identiteit te ontwikkelen”.¹²⁰ Hij baseert zich op de resultaten van een

¹¹⁴ Ibidem, 10.

¹¹⁵ Van Heusden, 10-11.

¹¹⁶ Dit zal in de volgende paragraaf aan bod komen.

¹¹⁷ Van Heusden, 11.

¹¹⁸ Kate Donelan, “Drama as Intercultural Education: An Ethnographic Study of an Intercultural Performance Project in a Secondary School.” *Youth Theatre Journal* 24.1 (2010): 19-33.

<http://www.informaworld.com/10.1080/08929091003732906>

¹¹⁹ Van Heusden, 13-14.

¹²⁰ Ibidem, 15.

onderzoekspublicatie van Nicole Gnezda¹²¹, waaruit naar voren komt dat kunstonderwijs op deze manier het vermogen stimuleert om emotionele bevrediging te leren halen uit het vormgeven van je eigen omgeving door middel van materiaal, middelen, verandering en met je eigen identiteit.¹²²

In een intern onderzoek¹²³ dat ik voor de Stadsschouwburg Amsterdam heb uitgevoerd in het kader van mijn stage beschrijf ik hoe John Harland, in zijn publicatie *Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatie* drie primaire effecten en drie secundaire effecten van kunsteducatie onderscheidt naar aanleiding gedane empirische onderzoeken in 2000¹²⁴ en 2005¹²⁵, waarbij een groot aantal leerlingen werd ondervraagd. Bij de primaire, intrinsieke effecten gaat het om de “kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden, het ontwikkelen van creatieve- en denkvaardigheden en het verkennen, onderzoeken en kunnen uitdrukken van de betekenis in kunst of door middel van kunst”.¹²⁶ Daarnaast noemt hij drie effecten van secundair belang, namelijk “plezier en andere emotionele effecten, persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling en transfereffecten (toepassing van het geleerde in andere contexten)”.¹²⁷ Met transfereffecten bedoelt Harland volgens Marjo van Hoorn en Folkert Haanstra “betere leerprestaties in andere vakken, effecten in de beroepsloopbaan of in de vrije tijd, zoals cultuurdeelname”.¹²⁸ De primaire effecten hebben een directe betrekking op kunstvakken en de secundaire effecten komen voort uit de primaire effecten of zijn vooral van invloed op andere vakgebieden of in een breder maatschappelijk kader.¹²⁹

Hierover merk ik kritisch op dat Van Heusden en Harland niet de noodzakelijke intensiteit specificeren voor het bereiken van deze effecten. Kunnen deze al ontstaan bij een incidentiele en/of kortstondige kennismaking met kunst(educatie)? Wanneer deze effecten slechts op de langere termijn teweeg gebracht kunnen worden door kunst(educatie) dan ontstaat de vraag of het bereiken van deze effecten niet te idealistisch is. Volgens mij zou kunsteducatie dan een nog grotere plek moeten krijgen in het curriculum van scholen en de vraag is of dat wel haalbaar is.

¹²¹ Nicole M. Gnezda, “Cognition and emotions in the creative process.” *Art Education* 64.1 (2011): 47-52.

¹²² Van Heusden, 15.

¹²³ Joyce Wasterval, “Theatereducatie leerstijlen en Mark Mieras: ‘A secret combination?’” *Theatereducatie bij de Stadsschouwburg Amsterdam. Het verslag van mijn stage*. (Utrecht: Universiteit Utrecht, 2012): 81-82.

¹²⁴ John Harland, et. al. *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. (Slough: NFER, 2000).

¹²⁵ John Harland, et. al. “A Mutual Learning Triangle?” *A Study of the Arts and Education Interface*. (Slough: NFER, 2005).

¹²⁶ John Harland, “Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatiemodel.” In *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*. (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2008): 19.

¹²⁷ Ibidem, 19.

¹²⁸ Marjo van Hoorn en Folkert Haanstra, “Redactioneel.” In *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*. (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2008): 6.

¹²⁹ Harland, 19.

Ik vind het opvallend om te zien dat Van Heusden als Harland over het algemeen tot dezelfde effecten van theatereducatie komen. Daarbij brengt Harland in die effecten een hiërarchie aan met primair en secundair. Dit is indirect bij Van Heusden ook het geval, aangezien hij spreekt over drie leereffecten, terwijl het ervaren van emotionele bevrediging mijns inziens ook een belangrijk leereffect kan zijn van kunsteducatie. De vraag is of het maken van een hiërarchische verdeling wenselijk is. Automatisch zorgt het ervoor dat de secundaire effecten bij Harland als minder belangrijk worden beschouwd, terwijl die mijns inziens even waardevol kunnen zijn voor een leerling als de primaire effecten. Een voorbeeld hiervan is het hebben van plezier. Wanneer leerlingen plezier beleven bij een culturele activiteit of tijdens de les cultuureducatie, houden ze daar een positief gevoel aan over en is het aannemelijker dat zij wederom in cultuur participeren in tegenstelling tot wanneer zij een negatieve ervaring met cultuur hebben gehad.

Echter laten Van Heusden en Harland een andere feitelijke, empirische uitwerking van theater, namelijk het effect op de hersenen grotendeels buiten beschouwing. Naar mijn mening is dat een gemis, aangezien juist het effect dat theater heeft op de hersenen meetbaar en aantoonbaar is en daardoor een belangrijk argument voor de (uitgebreidere) invoering van theatereducatie in het Primair Onderwijs kan zijn. In de volgende paragraaf staat daarom de uitwerking van theater op de hersenen centraal die nauw samenhangt met de ontwikkeling van creativiteit.

3.1.1.2. Hersenen en creativiteit

In het interne onderzoek¹³⁰ dat ik heb uitgevoerd in het kader van mijn stage zet ik uiteen hoe Mark Mieras in zijn boek *Ben ik dat?* vermeldt dat onderzoekers van de Drexel University in Philadelphia in Amerika in 2008 hebben ontdekt dat creatieve mensen hun hersenen anders gebruiken dan mensen die niet creatief ingesteld zijn. Iedereen heeft twee hersenhelften, waarvan de linker bij de meeste mensen dominant is. De linker hersenhelft richt zich meer op details, terwijl de rechter vooral de grote lijn in de gaten houdt. De rechter wordt door iedereen gebruikt, maar zodra er een oplossing voor een probleem gezocht moet worden, schakelt men over op de linker hersenhelft. Creatieve mensen die doen dat niet en gebruiken hun hersenen namelijk afwisselend en tegelijk, waardoor creativiteit beschouwd kan worden

¹³⁰ Wasterval, "Theatereducatie leerstijlen en Mark Mieras: 'A secret combination?'" , 83.

als een breinstijl, volgens Mieras.¹³¹ Jonge kinderen zijn nog wel in staat om volledig creatief te experimenteren¹³², maar in de loop van hun Basisschoolcarrière wordt hun hersenen aangeleerd om doelgerichte keuzes te maken en die te (kunnen) verantwoorden. Het gedachteproces wordt met de linkerhersen helft gecontroleerd door gefocust bepaalde denkstappen te doorlopen. Op deze manier leert iemand het af om creatief te zijn. Mieras stelt dat een gebrek aan creativiteit een gewoonte is die doorbroken kan worden. Belangrijk daarbij is om de juiste omstandigheden te scheppen waarin dit mogelijk gemaakt kan worden. Vaak is dat een plek waar iemand zich op zijn of haar gemak voelt, met een vrij en veilig karakter.¹³³

Het doorbreken van deze gewoonte is van noodzakelijk belang, omdat volgens Paul Collard creativiteit één van de belangrijkste eigenschappen is die een persoon moet bezitten om in de toekomst aan de slag te kunnen. Zo stelt hij dat 60 procent van alle nu schoolgaande kinderen hun eigen baan moeten zien te creëren, waarvoor hij creativiteit als basis noodzakelijk acht. Collard beaamt dat iemand het ontwikkelen van een creatief denkvermogen aangeleerd moet worden en dat iedereen moet weten dat dit steeds belangrijker wordt.¹³⁴ Dit wordt onderbouwd in het onderzoek dat uitgevoerd is door de liefdadigheidsinstelling genaamd Creativity, Culture and Education (CCE), waar Paul Collard bestuurshoofd van is. Dat onderzoek gaat over het ontwikkelen van een beoordelingsmodel voor docenten aan Engelse scholen om creativiteit te meten en te beoordelen. Daarin wordt vastgesteld dat de stimulering van creativiteit binnen- en buitenschools van belang is voor het vergroten van de kansen in het leven.¹³⁵ Hieruit concludeer ik dat met het perspectief op de toekomst het essentieel is om om te leren gaan met deze zogeheten creatieve breinstijl. De invoering van een vaste positie van kunst in het onderwijscurriculum biedt volgens Collard de oplossing. Door middel van kunst kunnen bijvoorbeeld wiskundige formules op een creatieve manier in een toneelstuk aan bod komen, zodat er spelenderwijs wordt omgegaan met de lesstof. In dit proces van bevordering van een creatief denkvermogen biedt kunst ook de mogelijkheid om emoties en gevoelens op school meer bespreekbaar te maken. Dat is erg belangrijk, omdat er weinig andere mogelijke plekken zijn om openlijk over je gevoelens en

¹³¹ Mark Mieras, *Ben ik dat? Wat hersenonderzoek vertelt over onszelf*. 12^e ed. (Amsterdam: Nieuw Amsterdam Uitgevers, 2011): 255-259.

¹³² Wolfgang Schneider, "The Category of Simplicity and the Complexity of the Theatre. Art Education Requirements, Neurobiological Justification and Cultural Policy Considerations for the Dramatic Arts Beginning With Earliest Childhood." *Theatre for Early Years. Research in Performing Arts for Children from Birth to Three*. (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009): 83.

¹³³ Mieras, *Ben ik dat?*, 259-261.

¹³⁴ Collard, presentatie 'Het belang van cultuureducatie'.

¹³⁵ Ellen Spencer, Bill Lucas en Guy Claxton, *Progression in Creativity: Developing New Forms of Assessment*. (New Castle: CCE, 2012): 12.

gedachten te praten, aldus Collard. Hierdoor kunnen kinderen door middel van kunstervaringen dingen leren over de inhoud van de lesstof, maar ook over zichzelf, waaruit normen en waarden kunnen voortvloeien en dat is nu juist wat elke docent hen eigenlijk wil leren.¹³⁶ Maar de vraag is: hoe kan creativiteit gestimuleerd worden?

De basis voor het aanboren van een creatief vermogen, is volgens Collard zelfvertrouwen. Wanneer men ergens veel vertrouwen in heeft, is men vaak ook enthousiast. Dat enthousiasme zorgt ervoor dat iemand gepassioneerd blijft proberen, wat resulteert in het zoeken naar nieuwe mogelijkheden en oplossingen. Dit stimuleert een creatief denkvermogen. Om leerlingen gepassioneerd met een vak bezig te laten zijn en niet alleen resultaatgericht te laten werken, is het volgens Collard noodzakelijk om kunst centraal te stellen in het curriculum. Echter moet hierbij volgens Jelle Jolles et. al. wel rekening gehouden worden met de individuele verschillen in het cognitief vermogen en de verschillende fasen in de hersenontwikkeling. Volgens Jolles, die hoogleraar Hersenen, Gedrag en Educatie is, ontwikkelen de hersenen van jongens en meisjes zich verschillend als gevolg van genetische en hormonale factoren.¹³⁷ Ook hebben kinderen op veertienjarige leeftijd andere hersenmogelijkheden dan op bijvoorbeeld vijfjarige leeftijd, waarbij de hersenprocessen die medebepalend zijn voor de efficiëntie van het leren, dus verschillen. Daarnaast zijn er ook nog eens grote verschillen in de cognitieve leerstijl tussen mensen, waardoor het onderwijs niet alleen gericht zou moeten zijn op het ‘kennis-leren’, maar ook aandacht moet schenken aan de andere leerstijlen van mensen.¹³⁸ De volgende paragraaf gaat hier dieper op in.

3.1.2. Verschillende leerstijlen

De vroegere Nederlandse theatereducatie draaide om het zogeheten ‘oude leren’. Daarbij stond de overdracht van cultuur centraal, waarbij de leerling zoveel mogelijk kennis over cultuur moest verwerven.¹³⁹ Volgens Folkert Haanstra werd het oude leren ook wel als karikatuur verbeeld door een leerkracht die kennis giet in zijn volledig passieve leerlingen.¹⁴⁰

Het huidige ‘Authentiek leren’ of ook wel ‘Het Nieuwe Leren’ genoemd is gebaseerd op de ervaringstheorieën van de Amerikaanse John Dewey en de Engelse David Kolb die

¹³⁶ Collard, presentatie ‘Het belang van cultuureducatie’.

¹³⁷ Jelle Jolles, et. al. *Leer het brein kennen*. (Den Haag: Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek, 2005): 17-18.

¹³⁸ NWO, “Hersenen en leren”. [2012] *NWO*. 14-06-2012.

http://www.nwo.nl/nwohome.nsf/pages/NWOP_6CGHPQ?OpenDocument

¹³⁹ Bert van Oers, “Voorbij het nieuwe leren.” *Pedagogiek* 27.02. (Assen: Koninklijke Van Gorcum, 2007): 111.

¹⁴⁰ Folkert Haanstra, “Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken.” *Cultuur+Educatie* 31. (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2011): 10.

Dewey's theorie als basis heeft gebruikt. In deze theorieën staat centraal dat een opgedane ervaring als basiskennis wordt gehanteerd tijdens het opdoen van de volgende ervaring. In die volgende ervaring verhoudt de reeds verworven kennis zich tot de nieuwe verkregen kennis, die samen weer een basis vormen voor een daaropvolgende ervaring.¹⁴¹

In Het Nieuwe Leren staat volgens Vera Bergman deze benadering van kennisvergaring centraal: een leerling kan de nieuwe kennis koppelen aan zijn of haar reeds opgedane inzichten. Het leren van de leerling staat centraal en vindt plaats in een inspirerende, krachtige leeromgeving, waarbij de leraar fungeert als begeleidende coach. Zoals ook in de vorige paragraaf al genoemd is, leert niet iedereen op dezelfde manier. Een leerstijl hangt bijvoorbeeld af van de leeftijd, het karakter en het geslacht van een persoon zoals in de vorige paragraaf aan bod is gekomen.¹⁴²

In mijn onderzoek¹⁴³ voor de SSBA heb ik aan de hand van de publicatie van Vera Bergman inzichtelijk gemaakt dat er binnen kunsteducatie over het algemeen vier verschillende leerstijlen te ontdekken zijn, namelijk actief en productief, receptief en reflectief. Wanneer de leerstijl actief is, kunnen de leerlingen zelf op een actieve manier bezig zijn met een bepaalde kunstdiscipline. Bij een productieve leerstijl bestaat er vaak een mogelijkheid om zelf een kunstproduct te bedenken en te maken om het daarna eventueel te tonen aan een publiek. Bij receptieve kunsteducatie staat het kijken en luisteren centraal. Het bezoeken van een voorstelling of het bekijken van beeldende kunst zou hier een onderdeel van kunnen zijn. Als leerlingen zich in kunsteducatie op een reflectieve wijze tot kunst moeten verhouden, gaat het met name om het nadenken, discussiëren en reflecteren over kunst.

Deze leerstijlen komen overeen met de cognitieve vaardigheden die volgens Van Heusden in cultuuronderwijs in deze chronologische volgorde centraal moeten staan, namelijk zelfwaarneming, zelfverbeelding, zelfconceptualisering en zelfanalyse. Daarbij is zelfwaarneming receptief, zelfverbeelding actief, zelfconceptualisering productief en zelfanalyse reflectief.¹⁴⁴

Naar mijn mening is het meest wenselijke een combinatie en integratie van de verschillende leerstijldoelen. Zowel het beoefenen en bezoeken als de waardering van kunst worden optimaal gestimuleerd. Daarnaast leert niet iedereen op dezelfde manier en is het zeer

¹⁴¹ Jeroen Hendriksen, *Cirkelen rond Kolb. Begeleiden van leerprocessen*. 4^e ed. (Barneveld: Uitgeverij Nelissen, 2009): 21-22.

¹⁴² Vera Bergman, "Authentiek leren en kunsteducatie." *Zicht op... het nieuwe leren en cultuureducatie*. (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2006): 7.

¹⁴³ Wasterval, "Theatereducatie leerstijlen en Mark Mieras", 79-80.

¹⁴⁴ Van Heusden, 6.

waarschijnlijk dat in één klas de vier leerstijlen allemaal voorkomen. Mijns inziens is het daardoor van belang dat een workshop alle vier de leerstijlen in zich heeft, zodat de hele groep zo goed mogelijk bereikt kan worden. Kolb beweert volgens Bergman wel, dat iemand wel een voorkeurleerstijl mag hebben, maar dat de andere leerstijlen daarbij niet verwaarloosd zouden mogen worden. “Om een complete leerling te worden moet je jezelf ook trainen in de zwakker ontwikkelde vaardigheden”¹⁴⁵, zodat zowel ervaren, als observeren, nadenken en experimenteren in één persoon samen kunnen komen.

3.1.3. Uitvoering van theatereducatie

De zojuist besproken delen van theatereducatie, de leerstijl en het effect van theatereducatie, hangen af van de uitvoering. In deze paragraaf baseer ik mij op het Masterscriptie onderzoek van Stephanie Bolder die de behoeften van kinderen met betrekking tot het bezoeken van een jeugdtheatervoorstelling in het kader van theatereducatie nader heeft bekeken. Bolder gebruikt de tweedeling van Shifra Schonmann, namelijk educatie voor en door theater of kunst¹⁴⁶, als uitgangspunt.¹⁴⁷ Vervolgens maakt Bolder een onderscheid van drie dimensies in educatie voor de kunsten, namelijk “educatie in de kunsten, educatie over de kunsten en educatie in kunstbeleving”.¹⁴⁸ Daarbij schaaft ze het bezoeken van een jeugdvoorstelling onder de laatste categorie. Uit haar onderzoek is gebleken dat er enerzijds behoefte is aan meerdere vormen van theatereducatie. Daarnaast noemt ze ook het mogen nemen van eigen initiatief en het actief bezig zijn, wat natuurlijk samenhangt met de behoefte aan verschillende vormen van theatereducatie.¹⁴⁹

Om vervolgens aan de hand van deze behoeften de individuele ervaring en beleving van kinderen te ondersteunen en te stimuleren, “wanneer zij in klassenverband een voorstelling bezoeken is het (...) van belang om rekening te houden met de werking van de groep”.¹⁵⁰ Het individu kan volgens Bolder onder druk te komen staan van een groep indien die persoon niet aan de verwachtingen van de groep voldoet. Dit gebeurt bij het geven van een eigen mening. Het hebben van een afwijkende mening kan een remmend effect hebben op het

¹⁴⁵ Bergman, 9.

¹⁴⁶ Shifra Schonmann, “‘Master’ versus ‘Servant’: Contradictions in Drama and Theater Education.” *The Journal of Aesthetic Education* 39.4 (2005): 36.

¹⁴⁷ Stephanie Bolder, *Jezelf overstijgen, dat is de kunst! Onderzoek naar de ontwikkeling van kinderen aan de hand van theater- en kunsteducatie*. (Utrecht: Universiteit Utrecht, 2010): 19.

¹⁴⁸ Stephanie Bolder, *Op z'n kinds*. (Utrecht: Universiteit Utrecht, 2011): 11.

¹⁴⁹ Ibidem, 35-36.

¹⁵⁰ Ibidem, 43.

uitdrukkingsvermogen van een kind, aldus Bolder.¹⁵¹ Hier zie ik een overeenkomst met wat Paul Collard stelt, zoals ik hierboven heb uitgelegd, namelijk dat de stimulering van creativiteit zelfvertrouwen behoeft. Bolder stelt dat het creëren van een positieve ervaring met theater niet alleen de verantwoordelijkheid is van de makers van de voorstelling, maar ook van de leerkrachten. De leerkrachten dienen de sfeer volgens Bolder positief en open van aard te houden.¹⁵² Mijns inziens is een belangrijke aanvulling daarop het creëren van een krachtige leeromgeving, dat Alexandra van der Hilst in haar boek *Voorbij de kaders* bespreekt.¹⁵³ Een krachtige leeromgeving is een mooie, prachtige leeromgeving “waarin het prettig vertoeven is en waar een context gecreëerd is die betekenisvol is en tegelijkertijd nieuwsgierig maakt naar de leeronderwerpen die aan de orde komen”.¹⁵⁴ Daarbij is ook de manier van kennisoverdracht van belang. Mark Mieras geeft aan dat het overbrengen van passie een belangrijk aspect is bij theatereducatie. Passie is volgens Mieras erg besmettelijk en kan ertoe leiden dat de kinderen zich niet slechts beperken tot een eenmalige cultuurparticipatie, maar dat ze worden aangezet tot het voortzetten hiervan. Hierdoor is het mogelijk om door middel van het overbrengen van passie een groter draagvlak voor theater te creëren. Het effect van overdracht van passie, wordt versterkt als leerlingen een succeservaring hebben.¹⁵⁵ Daaruit kan ik concluderen dat passie en succeservaringen weer kunnen bijdragen aan het vergroten van het zelfvertrouwen, dat het creatief denkvermogen ten goede zal komen.

Daarnaast is gebleken uit onderzoek van Ineke Nagel dat het (blijvende) theaterparticipatie effect wordt beïnvloed door de persoon of instantie die de aanleiding heeft gevormd voor het theater- of cultuurbezoek. Daarom wordt in de volgende paragraaf dit andere invloedsaspect nader bekeken aan de hand van Nagel's *Cultuurdeelname in de levensloop* uit 1996 en 2003.

3.2. Verschil in theatereducatie qua aanleiding

In deze paragraaf beperk ik mij tot ouders en school in het vergelijken van het effect op de latere cultuurparticipatie bij kinderen. Het veelvuldig geciteerde proefschrift van Ineke Nagel *Cultuurdeelname in de levensloop* uit 2003 en haar katern in samenwerking met Harry

¹⁵¹ Bolder, *Op z'n kinds*, 44.

¹⁵² Ibidem, 5-6.

¹⁵³ Alexandra van der Hilst, *Voorbij de kaders. Verwondering over onze leerkracht, bewondering voor onze leerkracht*. (Utrecht: Uitgeverij Agiel, 2007): 89-101.

¹⁵⁴ Ibidem, 90.

¹⁵⁵ Mark Mieras, presentatie ‘Waarom theater een hoofdzaak is’ op de TAD 2012. Amsterdam: MC Theater, 30-05-2012.

Ganzeboom en Folkert Haanstra voor Cultuurnetwerk Nederland *Cultuurdeelname in de levensloop: de invloed van ouders, school en buitenschoolse kunsteducatie* uit 1996 gebruik ik als uitgangspunt.

In haar proefschrift kijkt Nagel naar het verschil in het effect op de eerste cultuurparticipatie wanneer theater wordt bevorderd door de ouders/verzorgers van het kind of door de school waar het kind naar toe gaat. Volgens Nagel worden de ouders en de school als meest belangrijke socialiserende instanties gezien om cultuur en de benodigde culturele kennis over te brengen op de jongere generatie.¹⁵⁶ In de eerdere publicatie voor Cultuurnetwerk Nederland heeft zij samen met Ganzeboom een inzicht willen verschaffen in het effect van de introducerende instanties in kunst en cultuur, namelijk ouders, school en anderen, op de latere mate van cultuurparticipatie.

3.2.1. Theatereducatie bevorderd door ouders

Het belang van het ouderlijk milieu voor de bevordering van cultuurparticipatie door kinderen werd volgens Nagel in de jaren zestig door De Jager en Bourdieu al aan de orde gesteld, maar is pas in de jaren negentig overtuigend empirisch vastgesteld door onder andere Ganzeboom, Maas en Verhoeff. De hoogte van het opleidingsniveau van de ouders beïnvloedt hun mate van actieve cultuurparticipatie en dit beïnvloedt weer de mate van actieve cultuurparticipatie bij hun kinderen.¹⁵⁷ Hierdoor kan er al op vroege leeftijd een ongelijkheid in cultuurparticipatie plaatsvinden, omdat kinderen uit cultureel actieve gezinnen immers eerder in aanraking komen met cultuur. De verwachting is volgens Nagel dat de invloed van de ouders verdwijnt vanaf het moment dat de kinderen in de puberteit komen en zich los willen maken van hun ouders. “Ouders zullen daarom de grootste invloed uitoefenen tot hun kinderen een jaar of 12 zijn, daarna zal deze invloed afnemen”, aldus Ineke Nagel.¹⁵⁸

Cultureel actieve ouders vergroten volgens de resultaten van Nagel de kans op kennismaking met alle cultuurvormen.¹⁵⁹ Een cultureel actief ouderlijk milieu verhoogt de kans op een eerste cultuurbezoek op jonge leeftijd het meest, maar de invloed van de ouders op de cultuurparticipatie van hun kinderen blijft volgens Nagel nog effectief tot 18 jaar.¹⁶⁰

¹⁵⁶ Ineke Nagel, *Cultuurdeelname in de levensloop*. (Utrecht: Universiteit Utrecht, 2003): 20.

¹⁵⁷ Ibidem, 2-3.

¹⁵⁸ Ibidem, 21.

¹⁵⁹ Ibidem, 32, 34.

¹⁶⁰ Ibidem, 34.

Mijn commentaar op deze inzichten is dat ik het ermee eens ben en er daarom voor pleit om ook de kinderen van niet hoog opgeleide ouders vertrouwd te maken met cultuur en theater.

3.2.2. Theatereducatie bevorderd door het Primair Onderwijs

Nagel stelt in haar proefschrift dat er studies zijn “die aantonen dat culturele socialisatie via school minder effectief is dan via de ouders”.¹⁶¹ De zeggenschap van scholen bestrijkt een langere periode van invloed, namelijk vanaf de leerplichtige leeftijd tot aan het eind van het Secundair Onderwijs. Echter de periode van invloed door de Basisschool op een kind komt overeen met die van de ouders, namelijk tot en met 12 jaar: wanneer de leerlingen in groep 8 van school gaan.¹⁶² Daarnaast stelt Nagel dat niet elke school evenveel belang hecht aan kunst, waardoor het bezoeken van culturele instellingen niet overal een daadwerkelijk onderdeel van het lesprogramma is. Nagels verwachting is dat een Middelbare school van grotere invloed is op de cultuurdeelname dan de Basisschool, aangezien het Secundair Onderwijs meer mogelijkheden krijgt om in contact te komen met cultuuruitingen.¹⁶³ Ik ben het hier niet mee eens om twee redenen. Ten eerste zijn er vele ouders die niet of nauwelijks actief zijn in cultuurparticipatie en het daardoor ook niet zullen overbrengen op hun kinderen. Ten tweede is het mijns inziens op het Voortgezet Onderwijs te laat in verband met de dan verminderde ontvankelijkheid voor creativiteitsontwikkeling en het aanleren van een creatieve breinstijl zoals eerder dit hoofdstuk is besproken.

3.2.3. Concluderend

Zoals uit de bovenstaande paragrafen is gebleken, vormen de cultuuractieve ouders voornamelijk de aanzet voor een eerste cultuurparticipatie op jonge leeftijd. Wanneer de ouders niet cultuur actief zijn, komt deze taak terecht bij de Basisschool en in enkele gevallen bij de Middelbare school. Bolder stelt naar aanleiding van Nagel dat “het ondernemen van culturele en kunstzinnige activiteiten in klassenverband minder effectief is om kinderen te enthousiasmeren voor theater of andere kunstdisciplines, dan dat dit binnen het gezin plaatsvindt”.¹⁶⁴ Echter vraag ik mij af of die aanname naar aanleiding van de conclusies die

¹⁶¹ Nagel, 6.

¹⁶² Ibidem, 22.

¹⁶³ Ibidem, 22.

¹⁶⁴ Bolder, *Op z'n kinds*, 5.

Nagel in het tweede hoofdstuk van haar proefschrift trekt¹⁶⁵ gegrond is, aangezien Bolder niet vermeldt dat het gaat om een eerste kennismaking. Om een soortgelijke uitspraak als Bolder te kunnen doen, zoals Nagel ook al aangeeft, is mijns inziens vervolgonderzoek nodig. “Om ouders en school te vergelijken in hun effectiviteit om cultuurparticipanten te kweken, zou de lange termijn socialisatie door ouders en school vergeleken moeten worden aan de hand van het niveau van cultuurparticipatie op verschillende leeftijden.”¹⁶⁶ Dit is wat Nagel in samenwerking met Ganzeboom heeft gedaan in de eerdere publicatie uit 1996. Hieruit bleek dat de kinderen, waarvan de ouders de introducerende instantie waren, op latere leeftijd een verhoogde mate van cultuurparticipatie hadden in het bezoeken van een schouwburg, kunstmuseum en een cultuurhistorisch museum, ten opzichte van de kinderen die door school of door anderen geïntroduceerd werden in deze culturele activiteiten.¹⁶⁷

Van belang is wel om hierbij te beseffen dat deze publicatie dateert uit 1996. Sinds de invoering van het vak CKV in het Secundair Onderwijs is de positie van school als cultuurintroducerende instantie versterkt en geeft Nagel aan dat vooral de school in de leeftijd van 12 tot 18 jaar leidend is in het uitoefenen van invloed op de cultuurparticipatie van kinderen.¹⁶⁸ Feit is wel, concluderend uit het bovenstaande, dat wanneer ouders hun kinderen hebben geïntroduceerd in kunst en cultuur, dit de cultuurparticipatie van kinderen op latere leeftijd ten goede komt.

Aangezien niet iedereen cultuuractieve ouders heeft, is het naar mijn mening van belang om te bewerkstelligen dat ongeacht een cultuuractief ouderlijk milieu, leerlingen op vroege leeftijd in aanraking komen met kunst en cultuur, zodat ieder kind (het liefst meerdere malen) de mogelijkheid krijgt om uit te zoeken of theater hem of haar aanspreekt.

3.3. Theatereducatie en de bevordering van cultuurparticipatie

In *Van Anciaux tot Zijlstra* bespreekt Quirine van der Hoeven het begrip *culturele competentie*. De definitie van de Nederlandse Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) die Van der Hoeven citeert, luidt als volgt: “een culturele competentie is het vermogen van iemand om in een kunstzinnige en/of culturele situatie adequaat een activiteit uit te voeren”.¹⁶⁹ Vervolgens brengt Van der Hoeven deze definitie in verband met die van Bert Anciaux,

¹⁶⁵ Nagel, 35-36.

¹⁶⁶ Ibidem, 37.

¹⁶⁷ Ineke Nagel en Harry Ganzeboom, “De start van de culturele loopbaan en de latere cultuurdeelname.” *Cultuurdeelname in de levensloop: de invloed van ouders, school en buitenschoolse kunsteducatie*. (Utrecht: LOKV Nederlands Instituut voor Kunsteducatie, 1996): 25.

¹⁶⁸ Nagel, 22.

¹⁶⁹ Van der Hoeven, *Van Anciaux tot Zijlstra*, 318.

Vlaams oud-minister van onder andere Cultuur. “Anciaux hanteert een bredere definitie: hij verbindt culturele competentie met verdieping van de participatie en het verhogen van de kwaliteit van de cultuurbeleving.”¹⁷⁰ Dit moet volgens Van der Hoeven een bijdrage vormen aan het verlagen van de drempels voor cultuurparticipatie en leiden tot “meer mogelijkheden, meer motieven, meer plezier, meer engagement, meer enthousiasme voor cultuur – als smaker en maker, of beide”¹⁷¹.¹⁷² Van der Hoeven signaleert dat Anciaux culturele competentie koppelt aan levenslang en levensbreed leren, in zowel formele context als van school en een cursus als in een niet-formele omgeving van het sociaal-cultureel werk. Anciaux benadrukt dat dit leren geen academische aangelegenheid moet worden, maar dat het moet gaan om plezier en ontspanning, aldus Van der Hoeven.¹⁷³

Mijns inziens kunnen we deze definitie van culturele competentie verbinden met de definitie van cultuurbewustzijn van Barend van Heusden. Het cultureel (zelf)bewustzijn zoals Van Heusden dat opvat, is een zelfbeeld dat ontstaat door middel van kunst en cultuur te reflecteren op het eigen leven, de maatschappij en de mens in het algemeen.¹⁷⁴ Door dit cultureel zelfbewustzijn worden kinderen bekend met hun eigen culturele competentie, wat in het kunstonderwijs tot uiting kan komen. Hierdoor zijn kinderen beter in staat om hun positie in verhouding tot kunst en cultuur te bepalen.

Om kinderen te laten ontdekken en te ervaren of theater iets voor hen is, kan het creëren van een theaterbewustzijn bij kinderen naar mijn mening de uitkomst bieden. Door dit bewustzijn worden de kinderen bekend met hun competenties op theatergebied en met al wat theater in zich heeft en kan bieden aan iemand. Wanneer kinderen op vroege leeftijd en vervolgens tijdens hun hele schoolcarrière in contact komen met verschillende soorten kunst en cultuur, zal dit een mogelijkheid zijn om affiniteit met één of meerdere kunstdisciplines te ontwikkelen, receptief en/of actief, of juist te ontdekken dat hij/zij juist niet geïnteresseerd is in specifieke kunstdisciplines.

Wanneer men een blijvend effect wil bewerkstelligen met theatereducatie, dan moeten de projecten volgens Cock Dieleman “aansluiten bij het onderwijsprogramma en onderdeel uitmaken van een doorlopende leerlijn cultuureducatie”.¹⁷⁵ De ontwikkeling van een dergelijke doorlopende leerlijn is echter nog gaande in het onderzoeksproject genaamd

¹⁷⁰ Van der Hoeven, 318.

¹⁷¹ Bert Anciaux, *Smaakmaker. Een beleids- en actienota over cultuureducatie voor smakers en makers binnen het Vlaams cultuur- en jeugdbeleid*. (Brussel: Vlaamse overheid, 2008): 13.

¹⁷² Van der Hoeven, 318.

¹⁷³ Ibidem, 319.

¹⁷⁴ Van Heusden, 22.

¹⁷⁵ Cock Dieleman, “De X factor van theatereducatie. Educatieve activiteiten rondom theatervoorstellingen.” *Conferentie onderzoek in cultuureducatie 2011: papers*. (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2011): 12.

‘Cultuur in de spiegel’ dat wordt geleid door Barend van Heusden. In dit onderzoek wordt gekeken naar hoe de jeugd op de beste manier in aanraking kan komen met kunst en cultuur en hoe het culturele (zelf)bewustzijn van jongeren kan worden versterkt.¹⁷⁶ Volgens Van Heusden moet het cultureel zelfbewustzijn de kern vormen van cultuuronderwijs dat een doorlopende leerlijn in het Primair en Secundair Onderwijs moet krijgen. Dit vierjarige onderzoek heeft als doel het ontwikkelen van een theoretisch kader en een raamleerplan. Samen vormen het uitgangspunt voor een doorlopende leerlijn van cultuuronderwijs.¹⁷⁷ Dit raamleerplan zal geen inhoudelijk uitgewerkt plan zijn, maar meer een kader met ontwerp vragen en handreikingen die worden aangevuld met onderzoeksresultaten over de culturele ontwikkeling van kinderen.¹⁷⁸

Het hier getoonde begrippenkader en de vermeende invloeden tussen deze begrippen is helaas tot nog toe op geen enkele manier empirisch bewezen en ook uit het onderzoek van Barend van Heusden zijn deze resultaten niet te verwachten. De algemene verwachting is echter dat de doorlopende leerlijn die in het huidige raamwerkplan wordt ontwikkeld een positief effect zal hebben op de cultuurparticipatie. Ik geloof hierin omdat leerlingen daardoor beter in staat zullen zijn om hun eigen culturele competentie op het gebied van theater te leren kennen en deze te ontwikkelen, waardoor zij een theaterbewustzijn kunnen ontwikkelen.

¹⁷⁶ Rijksuniversiteit Groningen en SLO, “Cultuur in de spiegel.” [2012] *Cultuur in de Spiegel – Home*. 14-06-2012.

<http://www.cultuurindespiegel.nl/>

¹⁷⁷ Barend van Heusden, *Cultuur in de spiegel*. (Groningen: Universiteit Groningen, 2010): 5.

¹⁷⁸ Bea Ros, “Van theoretisch kader naar lessenserie.” *Cultuurplein Magazine* 2.03. (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2012): 24-26.

4. Case study: Theatereducatie bij de Stadsschouwburg Amsterdam

In het vorige hoofdstuk is besproken hoe theatereducatie kan bijdragen aan de ontwikkeling van een kind uit het Primair Onderwijs. In dit hoofdstuk wordt (de uitwerking van) theatereducatie in de praktijk onder de loep genomen. Hiervoor is de keuze gevallen op het theatereducatie aanbod van de Stadsschouwburg Amsterdam (SSBA). Dit heeft te maken met het feit dat het aanbod van de SSBA de twee behandelde vormen van theatereducatie middels en over theater dekt. Daarnaast heb ik vanaf begin februari 2012 tot en met begin juni 2012 stage gelopen op de afdeling Educatie bij de SSBA, waarbij ik mij uitvoerig heb verdiept in de verschillende workshops en jeugdvoorstellingen. De keuze voor het analyseren van het theatereducatie aanbod van één aanbieder, namelijk de SSBA, als case study is bewust gemaakt, zodat ik de verschillende vormen van theatereducatie met elkaar kan vergelijken en de uitkomst van de vergelijking niet beïnvloed wordt door een verschil in visie.

4.1. Educatie door middel van theater

In deze paragraaf worden twee voorbeelden uit het aanbod van de SSBA besproken, waarbij er sprake is van educatie door middel van theater. Eén voorbeeld is de theatrale zoektocht genaamd 'Theaterkraken'.¹⁷⁹ Een tweede voorbeeld van educatie middels theater bij de SSBA is de voorstelling *Waarom lijn 8 niet meer rijdt (Lijn 8)*.¹⁸⁰

4.1.1. Theaterkraken Middenbouw

Er bestaan twee versies van Theaterkraken, namelijk één voor de middenbouw (groep 3 t/m 5) en één voor de bovenbouw (groep 6 t/m 8). Gemiddeld genomen vindt er één keer in per week een sessie van drie Theaterkraken rondes plaats in de SSBA. Theaterkraken is ontwikkeld door Elze van der Steen¹⁸¹ in samenwerking met Simone Roerig voor de Stadsschouwburg

¹⁷⁹ Stadsschouwburg Amsterdam, "Educatie voor Basisonderwijs." [2012] *Stadsschouwburg Amsterdam - educatie voor BASISONDERWIJS*. 27-06-2012.
<http://www.ssba.nl/page.oc1?pageid=291>

¹⁸⁰ Stadsschouwburg Amsterdam, "Waarom lijn 8 niet meer rijdt." [2012] *Stadsschouwburg Amsterdam – Voorstelling*. 27-06-2012.

<http://www.ssba.nl/page.oc1?pageid=3&ev=44799>

¹⁸¹ Elze van der Steen is verantwoordelijk voor de Educatieafdeling bij de Stadsschouwburg Amsterdam.

Amsterdam. In verband met het feit dat er volgend seizoen aanpassingen bij Theaterkraken worden doorgevoerd, richt ik mij op de workshop Theaterkraken voor de Middenbouw (TK MB). Deze zal volgend seizoen, 2012/2013, qua inhoud hetzelfde blijven, maar van naam veranderen: Theaterkraken Onderbouw. Mijn analyse is gebaseerd op de TK MB, van dinsdag 22 mei 2012 van 11:00 tot 13:00 met 16 leerlingen uit groep 3 met de leeftijden vijf, zes en zeven jaar onder leiding van Elze en Simone.

Bij TK MB draait het om een gecreëerde illusie die aan de leerlingen als werkelijkheid gepresenteerd wordt. In een net echt lijkend krantenartikel, dat een onderdeel is van het voorbereidende lesmateriaal, maken de leerlingen op school kennis met het feit dat er plankenkoorts heerst in de SSBA. Dit krantenartikel wordt door de docent als uitgangspunt gebruikt bij het bespreken van enkele woorden die gerelateerd zijn aan theater, zoals plankenkoorts, maar ook rekvisieten. Na afloop van het gesprek moet elke leerling een zelfportret tekenen in een zogenaamd portretkaartje waar een schilderijlijst op afgebeeld is zonder inhoud die vervolgens meegenomen dient te worden naar de SSBA.

4.1.1.1. De dag in de Stadsschouwburg Amsterdam

De dag van de TK MB is aangebroken en al bij binnenkomst wordt de illusie in stand gehouden door de docenten. Een acteur durft niet meer het podium op en is onvindbaar net als enkele benodigdheden voor de voorstelling 'Het afschuwelijke bosmonster'. De leerlingen moeten op zoek gaan naar de kwijtgeraakte rekvisieten en naar de verdwenen, aan plankenkoorts lijdende acteur. Wat volgt is een theatrale speurtocht door het gebouw met educatieve theateropdrachten.

Eén van deze educatieve aspecten is dat de leerlingen leren wat acteren inhoudt. Dit oefenen ze door zogenaamd aandachtig de schilderijen aan de muur te bekijken. Gewone medewerkers van de SSBA die voorbij kunnen komen, mogen niet in de gaten hebben dat er iets mis is en het moet lijken op een 'gewone' rondleiding. Daarnaast vinden de leerlingen een papier met verschillende emoties daarop afgebeeld, die de acteur is 'kwijtgeraakt' en die de leerlingen moeten oefenen samen met de theaterdocent, zodat deze overgebracht kunnen worden op de acteur als deze weer terecht is.

Ook wordt het leren acteren gecombineerd met een technisch aspect van theater, namelijk het gebruik van lichtfilters om bepaalde sfeerbeelden te creëren. De groep wordt opgesplitst in een acteergroep, een lichtgroep en een groep die de geluiden verzorgt, zoals hoefgetrappel met halve kokosnootdoppen en voetstappen door middel van een bak met grind.

Het toneelstukje wordt drie keer opgevoerd; één keer als repetitie en dan twee keer met een ander lichtfilter. De lichtgroep moet uiteindelijk overleggen welke kleur het beste past bij het verhaal van ‘Het afschuwelijke bosmonster’.

Vanzelfsprekend komen de kinderen tijdens de speurtocht ook in de Grote Zaal, waarover ze de nodige informatie krijgen. Zo mogen de leerlingen plaatsnemen op het Koninklijke Balkon waar ze ‘een geheime doos’ vinden met toneelkijkers. Terwijl de theaterdocent hierover vertelt, speuren de leerlingen naar een andere geheime doos of aanwijzing. Voor kinderen die nog nooit in een theaterzaal zijn geweest, laat staan de Grote Zaal van de SSBA, is het een indrukwekkende ervaring om die zaal binnen te lopen. Het eerste moment zijn de kinderen overdonderd en kijken ze hun ogen uit, waarna ze losbarsten van nieuwsgierigheid in de vorm van vele vragen aan de theaterdocent.

De leerlingen maken ook kennis met een ander deel van het cultureel erfgoed van de SSBA, namelijk de Portrettengalerij. In de wandelgangen zijn allerlei schilderijen te zien waarop acteurs en personen staan afgebeeld die van belang zijn geweest voor de SSBA.

Tot slot leren de kinderen ook iets over zichzelf tijdens de opdracht over zelfvertrouwen. Met het geven van complimenten aan je mede groepsgenoten kun je iemand meer zelfvertrouwen geven. Mijns inziens is deze opdracht heel waardevol, omdat de kinderen leren om elkaar te waarderen en dit ook uit te spreken. Uitgedost in jurken en giletjes moeten de leerlingen al deze opgedane kennis in de praktijk brengen in het laatste onderdeel van de TK MB, namelijk tijdens de voorstelling. Wat volgt is een (aandoenlijke) interactie van de aan plankenkoortslidende acteur met zijn publiek van leerlingen. Tot op het laatste moment blijft de illusie in stand, waarbij er zelfs kinderen zijn die vragen of er nog kaartjes beschikbaar zijn voor de avondvoorstelling van ‘Het afschuwelijke bosmonster’, een voorstelling die vanzelfsprekend helemaal niet bestaat.

4.1.1.2. Uitkomsten en verbeterpunten

Deze theatrale zoektocht door de SSBA is voor veel leerlingen een eerste kennismaking met theater. Er zou beargumenteerd kunnen worden dat de TK MB oppervlakkig is qua kennis. Er zou bijvoorbeeld meer tijd besteed kunnen worden aan technische aspecten van het theater of een rondleiding achter de schermen. Echter lijken kinderen uit groep 3 mij hier te jong voor. De Grote Zaal is al behoorlijk indrukwekkend voor de kinderen van deze leeftijd en laat waarschijnlijk een veel grotere indruk bij hen achter dan het bekijken van de kleedkamers. In deze vorm is TK MB een stevige basis waarop voortgebouwd kan worden in volgende

workshops bij de SSBA, elders, door de docent zelf of door de ouders van het kind. De leerlingen leren al spelenderwijs het schouwburggebouw kennen en leren aspecten over theater, acteren en over zichzelf.

Mijns inziens zou er meer aandacht besteed kunnen worden aan de portretkaartjes. De originele gedachte van die portretkaartjes is dat de leerlingen ook hun ‘eigen schilderij’ moeten hebben, omdat zij van belang zijn voor het voortbestaan van de SSBA en het Nederlands theater in het algemeen. Wellicht kan de SSBA een aantal van die portretjes inlijsten en ergens in die galerij erbij hangen, zodat de leerlingen het gevoel krijgen dat zij net zo belangrijk zijn als alle afgebeelde acteurs en personen.

Daarnaast viel het mij op dat er bij TK MB geen nagesprek plaatsvindt, in tegenstelling tot bij andere workshops. Er vindt wel een vragenronde plaats, maar daarbij ligt het initiatief bij de leerlingen. Ongetwijfeld zal er op school wel een nagesprek plaatsvinden, maar is het geen vast onderdeel van de workshop in de SSBA. Op die manier blijft de illusie tot en met het eind volledig in stand gehouden. Wanneer er zal worden nagepraat over de gedane tocht door de schouwburg is de kans aanwezig dat de illusie doorbroken wordt. Voor deze leeftijdsgroep zal dat geen enkele educatieve meerwaarde hebben, maar wellicht juist de positieve ervaring om laten slaan naar het negatieve, omdat ze zich misschien voor de gek gehouden voelen. Wanneer een docent in de klas de workshop bespreekt, zou ik willen aanraden om de illusie en daarmee succeservaring bij de leerlingen in stand te houden.

Kortom, uit de vrolijke gezichten en enthousiaste uitroepen van de leerlingen die de TK MB hebben gedaan, is op te maken dat de kinderen een positieve ervaring hebben beleefd in de SSBA, waarbij er zelfs enkelen zijn die later willen terugkomen om de voorstelling te bezoeken. Ook waren er meerdere leerlingen die aan de theaterdocenten vroegen of er binnenkort weer een activiteit in de SSBA was.

4.1.2. Voorstelling *Waarom lijn 8 niet meer rijdt*

In 2012 heeft het Nationaal Comité 4 en 5 mei het jaarthema “Vrijheid geef je door” centraal gesteld als onderdeel van het meerjaren thema, namelijk “Herdenken en Vieren”.¹⁸² Na het zien van de voorstelling *Waarom lijn 8 niet meer rijdt* in het Verzetsmuseum was Burgemeester van Amsterdam Eberhard van der Laan erg onder de indruk. Het was zijn voorstel dat zoveel mogelijk groep 8 leerlingen van elf, twaalf en dertien jaar oud van

¹⁸² Nationaal Comité 4 en 5 mei, “Jaarthema 2012: Vrijheid geef je door.” [2012] *Nationaal Comité 4 en 5 mei – Jaarthema 2012: Vrijheid geef je door*. 10-06-2012.
http://www.4en5mei.nl/vrijheid/jaarthema/jaarthema_2012_vrijheid_geef_je_door

Amsterdamse Basisscholen deze voorstelling te zien zouden krijgen in het kader van het 4 en 5 mei thema. De Stadsschouwburg Amsterdam heeft in reactie daarop de Grote Zaal tegen een zeer gereduceerd tarief beschikbaar gesteld.

Lijn 8 vertelt het verhaal van verschillende kinderen en volwassenen die tijdens de Tweede Wereldoorlog in Amsterdam moesten onderduiken of vluchten en van mensen die in het verzet zaten. De voorstelling bestaat uit één lange monoloog die wordt uitgevoerd door Karel Baracs, ook wel bekend als de ‘Stadsverteller van Amsterdam’.¹⁸³ Op bepaalde momenten in de voorstelling vinden er muzikale intermezzo’s plaats of wordt de verteltekst ondersteund door muziek: piano (Gilian Baracs), klarinet en saxofoon (Floris van der Vlugt). Er zijn vier voorstellingen geweest, namelijk op 5, 12, 13 en 24 april 2012, waarbij in totaal 1.454 leerlingen uit de groepen 7 en 8 aanwezig waren. Tijdens mijn stage ben ik niet alleen verantwoordelijk geweest voor de complete organisatie van de *Lijn 8* voorstellingen, maar heb ik mij ook op inhoudelijk gebied beziggehouden met deze voorstelling.¹⁸⁴

De analyse is gemaakt op basis van de voorstelling van vrijdag 13 april die duurde van 11.00 tot 12.30 uur. Voorafgaand aan de voorstelling wordt de docent geacht het eerste, verplichte hoofdstuk uit het voorbereidende lesmateriaal te behandelen. Daarin staat welke aspecten van belang zijn voor het begrijpen van de voorstelling, zoals bepaalde belangrijke feiten over de Bezettingstijd in Amsterdam, de jaartallen van de Tweede Wereldoorlog, wie Hitler was, hoe hij aan de macht kwam en wat zijn rassenideologie inhield. Ook is er een begrippenlijst bijgevoegd van ingewikkelde woorden die voorkomen in de voorstelling, zoals collaboratie, razzia en verzet. Daarnaast staan er ook een aantal facultatieve lesopdrachten in het lesmateriaal, die de docent naar eigen believen kan uitvoeren, waaronder een wandeling door de Plantagebuurt. Deze buurt speelt een grote rol in het verhaal van *Lijn 8*.¹⁸⁵ Op deze manier tracht De Verhalenman in samenwerking met de SSBA eenzelfde basis van kennis bij de kinderen te creëren, zodat de voorstelling voor iedereen te volgen is.

¹⁸³ Karel Baracs, “Stadsverteller.” [2012] *De Verhalenman – Stadsverteller*. 10-06-2012. <http://verhalenman.nl/cms/index.php?page=stadsverteller-2>

¹⁸⁴ Uiteindelijk heb ik ook nog het lichtplan ontworpen en zat ik tijdens de voorstellingen achter de lichttafel om het licht te bedienen met uitzondering van de volgsport.

¹⁸⁵ Mieke Baracs, *Lespakket “Waarom lijn 8 niet meer rijdt”*. (Amsterdam: De Verhalenman, 2012).

4.1.2.1. De dag in de Stadsschouwburg Amsterdam

Nadat de publieksbegeleiding de kinderen per school heeft binnengebracht en de leerlingen met hun begeleiders zoveel mogelijk bij elkaar zitten, volgt er een welkomstwoord van Elze van der Steen en introduceert ze de Stadsverteller van Amsterdam, Karel Baracs.

Het verhaal begint bij de familie Appel tijdens de Tweede Wereldoorlog. Vader Jaap en moeder Sara zijn Joods en moeten met hun dochter Mirjam en zontje Sally onderduiken boven de stoffenhandel van Theo Bots. De ouders hebben de grootste moeite de kinderen stil te houden. Mevrouw Smits, wiens zoon het Duitse leger dient, bemerkt het gerommel. Diezelfde ochtend dringen Duitse soldaten de winkel binnen en lopen direct door naar de eerste verdieping. Volwassenen hebben waarschijnlijk meteen door dat de Joodse familie is verraden door mevrouw Smits. Aan het eind van het verhaal licht Karel dat specifiek toe aan de kinderen.

Met tramlijn 8 wordt de familie Appel vervoerd naar de Plantage Middenlaan waar de volwassenen naar de Hollandsche Schouwburg worden gebracht en de kinderen naar de crèche aan de overkant van de straat. Het alledaagse leven van de rest van de Amsterdammers gaat gewoon door. Vervolgens vertelt Karel dat de Gemeente van Amsterdam zich schaamt om het feit dat de joodse medeburgers met lijn 8 werden weggevoerd richting de dood en dat dat de reden is waarom lijn 8 niet meer rijdt.

Dan maken de leerlingen kennis met Johan van Hulst, de directeur van de Hervormde Kweekschool die zich in het gebouw naast de crèche bevindt. Van Hulst heeft een plan bedacht om kinderen uit de crèche te bevrijden met hulp van twee vriendinnen: Hester van Lennep en Pauline van Waasdijk. Sjoerd Bartels, een onderduiker van een paar panden verderop, die heimelijk verliefd is op Hester, gaat hen helpen om de kinderen naar een veilige plek te brengen bij boerengezinnen op het platteland.

In de voorstelling komen een paar heel spannende momenten voor met Sjoerd. Op een avond kan hij zich nog maar net verschuilen voor een colonne Duitse militairen. Dan mist hij bij terugkomst bij zijn kelder ook nog de sleutel. Een ander spannend moment beleeft Sjoerd wanneer hij met Mirjam en Sally Appel in de trein zit op weg naar hun onderduikadres. Ze mogen niet spreken in de trein en krijgen de waarschuwing dat de conducteur anders heel erg boos wordt. Beide kinderen beloven dit, maar wanneer ze er bijna zijn, praat Mirjam hardop over Chanoeke, een joods feest. Bij het uitstappen worden ze verraden aan een Duitse soldaat. Ze worden afgesnauwd en meegenomen door de soldaat en een portiek ingeduwd. Net als ze denken dat het einde nabij is, zegt de soldaat dat hij het goed bedoelt en dat niet alle soldaten

onmenselijk zijn, waarop hij hen laat gaan. Zo komen ze toch veilig aan bij familie Diepenveen, waar de kinderen in het gezin worden opgenomen.

Eén van de laatste gebeurtenissen in het verhaal is dat Pauline en Hester een baby aantreffen die bij hen voor de deur te vondeling is gelegd. Wat daarop volgt is de vraag wie de voogdij krijgt. De kopkant van een gulden beslist dat Pauline Ruth Michaelis mag adopteren. Hester stelt voor om wat roddels over haar zwangerschap te verspreiden en gaat ook naar de gemeente om Ruth aan te geven, zodat ze recht hebben op distributiebonnen. De ambtenaar bij de gemeente knijpt een oogje dicht en schrijft bij vader een onbekende naam neer.

Het verhaal van *Lijn 8* eindigt met het blijde nieuws van de bevrijding, maar er is ook veel verdriet. Zowel de winkelier Theo Bots, als vader en moeder Appel zijn omgekomen in een concentratiekamp. De zoon van mevrouw Smits die de familie Appel had verraden, was met een Duitse tank op een Russische mijn gereden en overleden. In eerste instantie leek het erop dat de hele familie van baby Ruth Michaelis was uitgemoord. Toen bleek er nog een oom in Amerika te wonen die graag wilde dat Ruth bij hem kwam wonen. Hester en Pauline hebben meer dan tachtig joodse kinderen in veiligheid kunnen brengen. De liefde van de onderduiker Sjoerd Bartels wordt beantwoord door Hester. Zijn echte naam was Sándor Baracs. Hij trouwde met Hester en ze kregen drie kinderen: hun jongste zoon heet Karel. En dat is dezelfde Karel als de Stadsverteller van Amsterdam zijn die het verhaal heeft verteld.

Na afloop van de voorstelling werden de leerlingen weer per school naar buiten geleid door de publieksbegeleiding.

4.1.2.2. Uitkomsten en verbeterpunten

Het moge duidelijk zijn dat deze voorstelling de kinderen meer kennis wil bijbrengen over de Tweede Wereldoorlog. Niet alleen worden er specifieke, moeilijke woorden gehanteerd die ook omzeild zouden kunnen worden door eenvoudigere woorden of beschrijvingen, ook probeert de voorstelling mijns inziens de Tweede Wereldoorlog dichterbij de belevingswereld van de kinderen te brengen. Qua leeftijd zullen Mirjam en Sally Appel personages zijn waar de leerlingen zich gemakkelijk mee kunnen identificeren. Hun verhaal wordt zo verteld dat de toeschouwer door de ogen van de kinderen kijkt en de gebeurtenissen vanuit hun perspectief meemaakt. Vooral de uitwerking van gescheiden worden van je ouders, kan iets zijn dat kinderen zich voor kunnen stellen. Het gesnauw in een vreemde taal, het verraden van je schuilplaats, marcherende mannen met geweren brengen angst en verdriet met zich mee,

waardoor de leerlingen een idee krijgen van wat de oorlog teweeg bracht bij zowel kinderen als volwassenen.

Een ander aspect wat het verhaal dichtbij de belevingswereld van de kinderen brengt, is het feit dat Karel de zoon is van Hester en Sándor. Karel is het levende bewijs, dus ligt de conclusie voor de hand dat het verhaal ook ècht is gebeurd. Hierdoor worden niet alleen de gebeurtenissen met betrekking tot Hester en Sándor dichterbij de werkelijkheid van de leerlingen, maar ook de Tweede Wereldoorlog.

In de voorstelling gaat het niet slechts om het vertellen van de gebeurtenissen. De muzikale ondersteuning zorgt op veel momenten in de voorstelling voor het versterken van de sfeer. Tijdens het gedeelte in de trein als Mirjam begint te praten, verhoogt de monotone, repetitieve toetsaanslag van de piano de spanning in het verhaal. De toetsaanslag wordt uitgebreid met de aanslag van mineurakkoorden. Pas wanneer de soldaat zegt dat hij het goed bedoelt sterft de spannende muziek weg.

De verteller Karel wordt tijdens de hele voorstelling door een volgschijn uitgelicht, waardoor hij het middelpunt blijft. Daarnaast zorgt de inzet van ander toneellicht voor het aanbrengen van nuances in het verhaal, zoals het verschil tussen dag en nacht. Ook wordt het licht op spannende momenten gedimd of juist op een andere manier ingezet. Een voorbeeld hiervan is het moment in de voorstelling dat Sjoerd Bartels zich verschuilt voor de Duitse patrouille. Karel gaat aan de rand van de spot staan, zodat zijn bovenlichaam zich in het duister bevindt, maar zijn benen en voeten niet. Op deze manier wordt het licht ook ingezet als decor. Geluid en licht voegen iets toe aan de indruk die het verhaal maakt op de leerlingen en worden de mogelijkheden voor de kinderen om op te gaan in het verhaal vergroot.

Mocht de Stadsschouwburg Amsterdam deze voorstelling volgend jaar in 2013 terug willen laten komen en aanbieden aan de Basisscholen, zou ik willen voorstellen dat de duur van de voorstelling iets wordt ingekort. In de zaal was namelijk merkbaar dat de kinderen na ongeveer één uur aandachtig luisteren hun concentratie een beetje verloren en onrustig werden. Naar mijn mening voegt het gedeelte van de baby die te vondeling wordt gelegd op de deurmat van Pauline en Hester geen essentiële aspecten toe aan de verhaallijn. Het is aannemelijker dat de kinderen dan tot het eind meer geconcentreerd blijven luisteren. Hierdoor zullen de kinderen met een positieve theaterervaring de deur uitgaan, in plaats van dat die positieve ervaring negatief wordt beïnvloed door verveling op het eind. Door de waarheidsgetrouwe weergave van de feiten van de Tweede Wereldoorlog vind ik deze voorstelling goed geschikt voor deze scholieren.

4.2. Educatie over theater

Om tot een vergelijking te komen tussen de uitwerking van educatie middels theater en educatie over theater, volgt hieronder een analyse van de Techniek workshop die de Stadsschouwburg Amsterdam aanbiedt aan het Primair Onderwijs.¹⁸⁶ De Techniek workshop is met name bedoeld voor de leerlingen van groep 8 in verband met de hoeveelheid informatie en kennis die de leerlingen tijdens een workshop aangereikt krijgen. Daarnaast kan de verworven kennis naderhand ook goed toegepast worden tijdens het maakproces van een eventuele groep 8 musical of voorstelling.

In de Stadsschouwburg Amsterdam zijn ook reguliere rondleidingen, maar aangezien dat niet vaak voorkomt voor het Primair Onderwijs, heb ik besloten mij alleen op de Techniek workshop te richten.

4.2.1. Techniek workshop

De Techniek workshop, hierna TW genaamd, die ik heb geanalyseerd is die van woensdag 16 mei 2012 van 9:45 tot 11:45 met 24 leerlingen uit groep 8. In de TW draait het om het vergroten van de kennis van de leerlingen over de Stadsschouwburg Amsterdam als theater en over de technische aspecten rondom een theatervoorstelling in het algemeen.

In het voorbereidend lesmateriaal dient de docent enkele theatertechnische woorden met de kinderen door te nemen om alvast een basis van kennis te creëren. Met de woordkaarten kan vervolgens theaterkwartet gespeeld worden.

4.2.1.1. De dag in de Stadsschouwburg Amsterdam

De TW bestaat uit twee onderdelen, namelijk een rondleiding door de SSBA en een techniek praktijk onderdeel in de Educatieruimte.

Eén van de twee theaterdocenten neemt de helft van de groep leerlingen tijdens de rondleiding mee langs de belangrijkste plekken van de SSBA. Niet alleen mogen de kinderen een blik werpen in de Grote Zaal en de Rabozaal, de leerlingen mogen ook het podium betreden indien dat mogelijk is qua decor. Op en rond het podium wordt hun allerlei technische aspecten van het theater getoond, zoals de trekkenwand waar de theaterlampen en

¹⁸⁶ Stadsschouwburg Amsterdam, "Educatie voor Basisonderwijs." [2012] *Stadsschouwburg Amsterdam - educatie voor BASISONDERWIJS*. 27-06-2012.
<http://www.ssba.nl/page.oc1?pageid=291>

(delen van) het decor aan gehangen kunnen worden. De kennisoverdracht vindt plaats door vragen van de theaterdocent aan de kinderen. Naast het bezichtigen van de twee podia, krijgen de leerlingen ook het lichtfilterhok, de lichtcabine, de vrachtwagenlift, de zijtonelen en de kamer van de toneelmeester te zien. Tot slot wordt er vanaf het derde balkon een blik geworpen op de Grote Zaal. De theaterdocent vertelt wat over het soort bezoekers die daar vroeger plaatsnamen, namelijk de wat armere mensen die vooral veel oog hadden voor de rijke mensen in de zaal. In de Educatieruimte presenteert de praktijkgroep vervolgens hun werk aan de rondleidingsgroep en na de pauze is de indeling omgekeerd. Tot slot vindt er een gezamenlijke terugkoppeling plaats.

Het praktijkgedeelte bestaat uit twee verschillende delen. De theaterdocent vertelt wat een toneelbeeld is. Dan krijgen de leerlingen te horen dat ze een toneelbeeld moeten maken van 'een mooie dag op het strand'. Eerst wordt geïnventariseerd wat je kunt zien en horen. Vervolgens wordt in drie groepjes een maquette van een toneelbeeld gemaakt. Daarna worden de leerlingen verdeeld in een decorgroep, lichtgroep, geluidgroep en acteursgroep die samen verantwoordelijk worden voor het creëren van een scène tijdens een mooie stranddag op het toneel. De rondleidingsgroep mag bij terugkomst als publiek het korte toneelstukje met bijbehorend licht, geluid en decor bekijken. De tweede praktijkgroep verdiept zich in het tegenovergestelde: 'een stranddag met rotweer'. Tot slot vindt er een nagesprek plaats waarin wordt teruggeblikt op de rondleiding en het praktijkdeel in de Educatieruimte. Wat vonden de kinderen het leukst? Wat viel hen op? Was het beeld compleet of ontbrak er nog iets? Wat wisten ze nog niet voordat ze hier kwamen? Het opruimen vindt daarna gezamenlijk plaats.

4.2.1.2. Uitkomsten en verbeterpunten

In de TW van de SSBA staat de overdracht van kennis centraal. Tijdens de rondleiding krijgen de leerlingen een kijkje achter de schermen, waarbij ze allerlei informatie krijgen. Zo zien en leren ze veel over het gebouw en de technische aspecten rondom een voorstelling. Het praktijkgedeelte biedt de leerlingen de mogelijkheid zelf een toneelbeeld en een korte spelpresentatie in een eigen decor te geven.

Echter ontbreekt naar mijn mening de verbinding tussen de rondleiding en het praktijkgedeelte van de workshop. In deze vorm zijn het twee afzonderlijke gedeeltes, waarin de leerlingen informatie tot zich kunnen nemen, maar die niet per definitie nodig is voor het andere deel van de workshop. Het doel van de rondleiding is nu om de kinderen delen van de SSBA te laten zien. Hierbij vindt niet elke leerling dit even interessant. Een mogelijke

oplossing is om de rondleiding minder receptief van aard te laten zijn. De kinderen zijn als het goed is in de klas bezig geweest met bepaalde theatertechnische woorden door de voorbereidende les van de docent of door het spelen van het theaterkwartet. Als de leerlingen ieder één afbeelding van het kwartet moeten vinden in de SSBA tijdens de rondleiding, dan worden ze misschien meer aangespoord tot een actievere houding en wordt er een verbinding gelegd tussen de voorbereidende les en de workshop zelf in de SSBA. Er zou aan de kinderen ook gevraagd kunnen worden om hun droomrol of emoties uit te beelden, zoals in de TK MB.

Bovendien kunnen leerlingen worden aangespoord om hun opgedane techniekkennis bij de eventuele groep 8 musical of een toneelstuk in de praktijk te brengen. Daarnaast kan een leerling ook gestimuleerd worden om tijdens een voorstellingsbezoek te letten op het lichtgebruik, de inzet van het geluid en de vormgeving van het decor en het effect daarvan op de voorstelling. Wellicht zou de SSBA ook een vervolg techniekcursus kunnen ontwerpen waar leerlingen zich voor op kunnen geven in hun vrije tijd. Misschien blijft het dan niet bij een eenmalige door school verplichte theaterparticipatie en gaan kinderen zich anders verhouden tot theater.

4.3. De vergelijking en plaatsing in theoretisch perspectief

Aan de hand van de leerstijlen en andere invloeden die in het vorige hoofdstuk aan bod zijn gekomen, wordt er nu een vergelijking gemaakt tussen de vormen van theatereducatie bij de SSBA.

Bij de voorstelling *Waarom lijn 8 niet meer rijdt* is de leerstijl receptief. In de voorstelling gaat het om de kennisoverdracht van (aspecten van) de Tweede Wereldoorlog door middel van het verhaal dat Karel Baracs vertelt. Wèl is de voorstelling een mogelijkheid voor de leerlingen om te wennen aan de gedragsregels en de gang van zaken die gelden tijdens het bezoeken van een voorstelling in een theater.

In de Theaterkraken Middenbouw gaat het om het actief participeren van de leerlingen in het vinden van de aanwijzingen om de zoekgeraakte acteur op te sporen. Al spelenderwijs leren de leerlingen op een receptieve manier meer over theater in het algemeen en over de Stadsschouwburg als gebouw. Echter wordt bij deze vorm van theatereducatie niet toegewerkt naar een productief leermoment voor de leerlingen en vindt er ook nauwelijks reflectie plaats.

In de Techniek Workshop komen alle leerstijlen voor. Het praktijkdeel is zowel actief als productief. De leerlingen mogen zelf praktisch aan de slag en werken naar een concreet resultaat, een product toe. De rondleiding heeft voornamelijk een receptief karakter. Zoals ook

al bij de uitkomsten en verbeterpunten is gesteld, zou de rondleiding van de TW versterkt kunnen worden door enkele actieve opdrachten, zodat de rondleiding wellicht meer leerlingen zal aanspreken. Ook zou het reflectieve deel van de workshop versterkt kunnen worden door de leerlingen bewust te maken van de kennis die ze zojuist hebben verworven. Waar en hoe kunnen ze die kennis toepassen?

Wat ook opvalt is dat in de TK MB en de TW de verbinding met onder andere het cultureel erfgoed van de SSBA heel duidelijk aanwezig is. Bij de voorstelling van *Lijn 8* is de GZ van de SSBA ‘slechts’ een zaal met een grote capaciteit en veel technische mogelijkheden voor bijvoorbeeld het licht. In principe zou de voorstelling dus ook in een ander gebouw met evenveel stoelen kunnen plaatsvinden. Een belangrijk aspect waar hierbij dan echter aan voorbij gegaan wordt, is dat kinderen, velen wellicht voor het eerst, een voet over de drempel van de SSBA hebben gezet. Dit geldt ook voor de TK MB en de TW. Vandaar dat ik de SSBA zou willen adviseren om net als in het onderwijs zelf, ook in de theatereducatie bij de SSBA een doorlopende leerlijn te creëren. Op deze manier kan een school in verschillende leerjaren op diverse manieren hun leerlingen kennis laten maken met een theater zoals de Stadsschouwburg Amsterdam. Wanneer de SSBA ook nog de kans zou krijgen om aanvullende vervolgcursussen te produceren en aan te bieden, kan de SSBA niet alleen een prachtig, historisch theater zijn, maar ook een bruisend centrum voor talentontwikkeling en kennisvergaring op het gebied van theater, waarbij het zo maar eens zou kunnen zijn dat vele kinderen hun voet over de drempel zetten en dat voortzetten in hun latere leven.

Om meer te weten te komen over hoe de confrontatie met deze kunstuitingen voor het kind is verlopen, zou het afnemen van interviews een uitkomst kunnen bieden. Op deze manier wordt er niet gekeken naar de vooropgestelde leereffecten die kinderen uit deze verschillende vormen van theatereducatie zouden kunnen halen, maar wordt er gekeken naar hoe ze de confrontatie met kunst als onderdeel van cultuur feitelijk hebben ervaren.

Conclusie

In deze Masterscriptie heb ik bestudeerd hoe theatereducatie de ontwikkeling van een basisschoolleerling kan beïnvloeden en hoe theatereducatie kan bijdragen aan de stimulering van de theaterparticipatie. Daarbij stond de volgende vraag centraal:

“Hoe kan door middel van theatereducatie de ontwikkeling van Nederlandse Basisschoolleerlingen gestimuleerd worden, waardoor deze kinderen van 4 tot 12 jaar kennis maken met de mogelijkheden van theater, wat de aanleiding zou kunnen vormen tot een verhoogde mate van theaterparticipatie als onderdeel van cultuurparticipatie in hun dagelijks leven?”

Eerst heb ik mij gericht op het verwerven van een historisch perspectief op theatereducatie. Daarin is mij opgevallen dat rond 1984 ondanks het grote aanbod van theater de bezoekersaantallen daalden. Tegenwoordig zijn er ook ontzettend veel professionele, maar ook amateur theatervoorstellingen. Het aanbod is zo groot geworden dat men het niet meer kan overzien. Mijns inziens wordt dat niet veroorzaakt door het grote aanbod, want juist dat is goed voor de diversiteit, zodat er voor ieder wat wils is. Naar mijn mening ligt het probleem onder andere bij het gebrek aan kennis van en ervaring met: welke voorstellingen zijn waar te zien, tegen welke prijs, hoe kom ik bij het theater en vervolgens weer thuis? De regelmatige bezoekers weten na enkele keren wel de weg te vinden, maar hoe zit het met mensen die nog nooit naar het theater zijn geweest? Ik zie daar een uitgelezen kans weggelegd voor theatereducatie. Als men op een vroege leeftijd wegwijs wordt gemaakt naar en in een theater, is men waarschijnlijk sneller geneigd weer de drempel over te stappen.

En dat is niet alleen voor de bevordering van de theaterparticipatie van belang, maar ook voor de ontwikkeling van een kind, zoals is gebleken uit hoofdstuk drie. Daaruit is duidelijk geworden dat kunst en cultuur onder andere een aantal primaire effecten heeft, zoals kennisverwerving over een bepaalde kunstdiscipline. Secundaire effecten zoals plezier en ontspanning, zijn zeker niet van ondergeschikt belang. Echter was ik mij niet bewust van de uitwerking van (creatief) bezig zijn met kunst en cultuur op de hersenen. Theater heeft specifieke invloeden bij de vorming van unieke verbindingen in de hersenen. Andere manieren om deze unieke verbindingen te vormen, zijn nog niet bekend. Het bevorderen van een creatief denkvermogen stimuleert niet alleen een ander hersengebruik, zoals ons wordt

aangeleerd op school, maar kan ook de carrière mogelijkheden positief beïnvloeden. Toch moet, zoals ik heb aangegeven, in theatereducatie wel rekening gehouden worden met de verschillen, zoals de manieren van leren en leerstijlen die daaruit zijn ontstaan en factoren zoals geslacht en leeftijd. De een leert het best door iets actief te doen en de ander juist door datzelfde bijvoorbeeld receptief te benaderen.

Zoals ik concludeerde in hoofdstuk twee uit de kunstbeleiddocumenten van de Rijksoverheid en de Gemeente Amsterdam ligt de nadruk bij beide voornamelijk bij de actieve kunstparticipatie. Daarbij pleit ik voor een verschuiving van de nadruk op talentontwikkeling naar de nadruk op educatie over kunst en cultuur, zodat zowel de actieve als de passieve theatereducatie en -participatie aan bod zouden kunnen komen. Talentontwikkeling zou een onderdeel hiervan kunnen zijn. Op deze manier kan een kind met allerlei verschillende facetten van theater kennismaken en zich bewust worden van de mogelijkheden van theater. Mijns inziens is het erg van belang dat de school, ongeacht of leerlingen cultuur actieve ouders hebben of niet, het voortouw neemt om kinderen kennis te laten maken met kunst en cultuur. Zo kan een kind dan, volgens mijn bevindingen in hoofdstuk drie, in het Primair Onderwijs beïnvloed worden door school en eventueel door zijn of haar cultureel actieve ouders. In het Secundair Onderwijs neemt de school het stokje volledig over, aangezien de kinderen zich in die periode dan steeds meer losmaken van hun ouders en ook zelf culturele activiteiten met vrienden kunnen ondernemen. Wanneer leerlingen al vanaf de Basisschool aangespoord en geïnspireerd worden om te participeren in kunst en cultuur en deze ervaringen positief van aard zijn, zoals ik heb aangehaald in hoofdstuk drie, is het aannemelijker dat kunst en cultuur een vaste plek in hun leven krijgen en dat het actieve cultuurgedrag voortgezet wordt op latere leeftijd.

Mijn conclusie en aanbeveling is dat een doorlopende leerlijn, zoals ‘Cultuur in de spiegel’ die Barend van Heusden aan het ontwikkelen is, de uitkomst kan bieden bij het versterken van theatereducatie in het curriculum van het Primair Onderwijs en het Secundair onderwijs, zodat er een permanent theaterbewustzijn gecreëerd kan worden bij de leerlingen en ze zich bewust worden van hun culturele competentie, wat de cultuurparticipatie ten goede *zou kunnen komen*.

Hierbij maak ik expliciet gebruik van de woorden ‘zou kunnen komen’, want dat kan nu nog niet bewezen worden. Om te kijken of een dergelijke doorlopende leerlijn aanslaat, zou vervolgonderzoek na de eerste initiële educatieve fase gedaan kunnen worden tussen scholen die wel en die niet de doorlopende leerlijn in hun curriculum hanteren. Echter is het verstandig om dit onderzoek niet vanaf het begin van invoering te starten, maar bijvoorbeeld

één of meerdere jaren later, wanneer de leerlijn zelf optimaal uitgedacht en ontwikkeld is. Vervolgens zou een tweede meetmoment op dertigjarige leeftijd inzichtelijk kunnen maken hoe de leerlingen die wel en niet in aanraking gekomen zijn met de doorlopende leerlijn op latere leeftijd omgaan met kunst en met theater in het bijzonder. Pas dan kan aangetoond worden of de doorlopende leerlijn kan bijdragen aan de verhoging van de theaterparticipatie.

Daarbij is het volgens mij minstens zo belangrijk dat culturele instellingen zich verdiepen in de inhoud van de doorlopende leerlijn, zodat ze hun aanbod daarop goed kunnen laten aansluiten. Daarnaast is het ook van belang dat de behoeften van de kinderen zelf in acht genomen worden. In hoofdstuk vier heb ik aan de hand van de analyses van drie vormen van theatereducatie uit het aanbod van de Stadsschouwburg Amsterdam, gepoogd om de effecten van die theatereducatie vormen aan te duiden. Daarbij heb ik een aanbeveling gedaan hoe een bepaalde workshop of voorstelling verbeterd zou kunnen worden met het oog op het vergroten van het effect van de theatereducatie op de theaterparticipatie.

Een mogelijkheid voor vervolgonderzoek zou zijn om het onderzoek naar de behoeften van kinderen op het gebied van theatereducatie voort te zetten, zoals Stephanie Bolder in haar Masterscriptie heeft gedaan bij het klassikaal bezoeken van voorstellingen. Op die manier kunnen de wensen van kinderen in acht genomen worden bij het ontwikkelen van een nieuw theatereducatieproject.

Reflectie op het verloop van het onderzoek

Het schrijven van mijn Masterscriptie was een hele uitdaging, die ik op veel momenten als plezierig heb beleefd. Natuurlijk waren er ook minder leuke momenten, zoals het prille begin waarin nog niets zeker is, het besef dat ‘afbakening’ het toverwoord zou zijn voor een aantal problemen, de onzekerheid over geschreven (delen van) hoofdstukken en uiteindelijk de druk van de naderende deadline.

Graag wil ik Eugène van Erven bedanken voor zijn bereidheid om als Tweede Lezer mijn Masterscriptie te beoordelen. Ook wil ik mijn vriend Roy en mijn ouders Monique en Guido heel erg bedanken voor hun onvoorwaardelijke steun en vertrouwen in mij. Daarbij bedank ik ook graag mijn stagebegeleider Elze van der Steen die mij vele kansen heeft geboden tijdens mijn stage die ik maar al graag wilde aanpakken. Tot slot wil ik mijn dank uiten aan mijn tutor Bart Dieho, op wie ik net als bij mijn Bachelorscriptie, kon rekenen als het ging om ideeën, aanvullende kennis, duidelijke aanwijzingen en uitvoerig commentaar. Ook stond hij voor me klaar als ik het overzicht kwijtraakte en om me terug te fluiten wanneer

ik doordraafde. Bart Dieho, ik prijs mezelf gelukkig met het feit dat ik nogmaals van uw kennis en raad heb mogen profiteren, bij deze mijn oprechte dank.

Door het doen van onderzoek voor mijn Masterscriptie en het volgen van mijn stage bij de Stadsschouwburg Amsterdam ben ik gaan inzien hoe belangrijk theater en theatereducatie voor mij is en is mijn liefde voor theater alleen maar meer gegroeid. Theater is wat ik was, wat ik ben en wat ik zal zijn! Nu aan mij de taak om deze passie over te brengen!



Bibliografie

Cultuureducatie

Anciaux, B. *Smaakmaker. Een beleids- en actienota over cultuureducatie voor smakers en makers binnen het Vlaams cultuur- en jeugdbeleid*. Brussel: Vlaamse overheid, 2008.

Bergman, V. "Authentiek leren en kunsteducatie." *Zicht op... het nieuwe leren en cultuureducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2006.

Bolder, S. *Jezelf overstijgen, dat is de kunst! Onderzoek naar de ontwikkeling van kinderen aan de hand van theater- en kunsteducatie*. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2010.

---. *Op z'n kinds*. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2011.

Collard, P. Presentatie 'Het belang van cultuureducatie'. Amsterdam: MOCCA dag, 28-03-2012.

Dieleman, C. "De X factor van theatereducatie. Educatieve activiteiten rondom theatervoorstellingen." *Conferentie onderzoek in cultuureducatie 2011: papers*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2011.

---. *Het nieuwe theaterleren. Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010.

Donelan, K. "Drama as Intercultural Education: An Ethnographic Study of an Intercultural Performance Project in a Secondary School." *Youth Theatre Journal* 24.1 (2010): 19-33. <http://www.informaworld.com/10.1080/08929091003732906>

Gnezda, N.M. "Cognition and emotions in the creative process." *Art Education* 64.1 (2011): 47-52.

Grinten, M. van der, en C. Oomen. "Cultuureducatie in het voortgezet onderwijs." *Cultuur + Educatie* 8.21 (2008): 110-131.

Haanstra, F. "Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken." *Cultuur+Educatie* 31. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2011.

---. en L. van Oijen. *Leereffecten van kunstzinnige vorming. Een inventarisatie van onderzoek*. SCO Rapport 56. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek UvA, 1985.

Harland, J. "Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatiemodel." In *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2008.

---. en L. Hetland, *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2008.

---. et. al. "A Mutual Learning Triangle?" *A Study of the Arts and Education Interface*. Slough: NFER, 2005.

---. et. al. *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. Slough: NFER, 2000.

Hendriksen, J. *Cirkelen rond Kolb. Begeleiden van leerprocessen*. 4^e ed. Barneveld: Uitgeverij Nelissen, 2009.

Heusden, B. van. *Cultuur in de spiegel*. Groningen: Universiteit Groningen, 2010.

---. *Wat leren we van cultuuronderwijs?* Rotterdam: Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam, 2012.

Hilst, A. van der. *Voorbij de kaders. Verwondering over onze leer-kracht, bewondering voor onze leer-kracht*. Utrecht: Uitgeverij Agiel, 2007.

- Hoorn, M. van en F. Haanstra. "Redactioneel." In *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2008.
- Jolles, J., et. al. *Leer het brein kennen*. Den Haag: Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek, 2005.
- Mieras, M. *Ben ik dat? Wat hersenonderzoek vertelt over onszelf*. 12^e ed. Amsterdam: Nieuw Amsterdam Uitgevers, 2011.
- . Presentatie 'Waarom theater een hoofdzaak is' op de TAD 2012. Amsterdam: MC Theater, 30-05-2012.
- Nagel, I. et. al. *Effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, 1996.
- NWO, "Hersenen en leren". [2012] NWO. 14-06-2012.
http://www.nwo.nl/nwohome.nsf/pages/NWOP_6CGHPQ?OpenDocument
- Oers, B. van. "Voorbij het nieuwe leren." *Pedagogiek* 27.02. Assen: Koninklijke Van Gorcum, 2007.
- Rijksoverheid. "Wat is de canon van Nederland?" [2012] *Wat is de canon van Nederland? | Vraag en antwoord | Rijksoverheid.nl*. 03-06-2012.
<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kunst-en-cultuur/vraag-en-antwoord/wat-is-de-canon-van-nederland.html>
- Rijksuniversiteit Groningen en SLO, "Cultuur in de spiegel." [2012] *Cultuur in de Spiegel – Home*. 14-06-2012. <http://www.cultuurindespiegel.nl/>
- Ros, B. "Van theoretisch kader naar lessenserie." *Cultuurplein Magazine* 2.03. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2012.

Schneider, W. "The Category of Simplicity and the Complexity of the Theatre. Art Education Requirements, Neurobiological Justification and Cultural Policy Considerations for the Dramatic Arts Beginning With Earliest Childhood." *Theatre for Early Years. Research in Performing Arts for Children from Birth to Three*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009.

Schonmann, S. "'Master' versus 'Servant': Contradictions in Drama and Theater Education." *The Journal of Aesthetic Education* 39.4 (2005).

---. *Theatre as a Medium for Children and Young People: Images and Observations*. Dordrecht: Springer, 2006.

Spencer, E., B. Lucas en G. Claxton. *Progression in Creativity: Developing New Forms of Assessment*. New Castle: CCE, 2012.

Stadsschouwburg Amsterdam, "Educatie voor Basisonderwijs." [2012] *Stadsschouwburg Amsterdam - educatie voor BASISONDERWIJS*. 27-06-2012.
<http://www.ssba.nl/page.ocl?pageid=291>

---. "Waarom lijn 8 niet meer rijdt." [2012] *Stadsschouwburg Amsterdam – Voorstelling*. 27-06-2012. <http://www.ssba.nl/page.ocl?pageid=3&ev=44799>

Vos, J. *Democratisering van de schoonheid. Twee eeuwen scholing in de kunsten*. Nijmegen: SUN, 1999.

Vroomen, J. de. *Toneel op school. Een historisch en theoretisch onderzoek naar opvattingen over en gebruik van drama in educatie*. Nijmegen: Universitair Publikatiebureau KUN, 1994.

Cultuurparticipatie

Broek, A. van den, Huysmans, F., en J. de Haan. "Cultuurminnaars en cultuurmijders. Trends in de belangstelling voor kunsten en cultureel erfgoed." *Het culturele draagvlak* 6. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2005.

Camerford Boyes, L. en I. Reid. "What are the Benefits for Pupils Participating In Arts Activities? The View from the Research Literature". *Research in Education* 73.5.

CJP, "De cultuurkaart blijft!" [2012] *De Cultuurkaart blijft! – Agenda – Cultuurkaart – daar hou je wat aan over*. 03-06-2012.

http://www.cultuurkaart.nl/agenda/redactioneel/item10807/Ook_volgend_schooljaar_weer_korting.html

Commissie Cultuurbereik. *Van stolling naar stroming*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007.

Cultuurnetwerk.nl, "Fonds voor Cultuurparticipatie." [2012] *Fonds voor Cultuurparticipatie*. 28-06-2012. http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/overheid/fonds_voor_cultuurparticipatie.html

Damen, M.L.C. Proefschrift *Cultuurdeelname en CKV*. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2010.

Fonds voor Cultuurparticipatie, "Publicatie beleidsplan 2013-2016." [2012] *Fonds voor Cultuurparticipatie Nieuws*. 28-06-2012. <http://www.cultuurparticipatie.nl/2013-2016/>

---. "Over het fonds. Missie en doelstelling." [2012] *Fonds voor Cultuurparticipatie Missie en doelstelling*. 03-06-2012. http://www.cultuurparticipatie.nl/over_het_fonds/wie_zijn_wij/

Gemeente Amsterdam, *Hoofdlijnen Kunst en Cultuur 2009-2012*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam, Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling, 2009.

- . *Kunstenplan 2009-2012, Verkorte uitgave*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam, Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling, 2009.
- Hoeven, Q. van der. *Van Anciaux tot Zijlstra. Cultuurbeleid en cultuurparticipatie in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2012.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Cultuurbeleid in Nederland*. Amsterdam: Boekmanstichting, 2007.
- . *Kunst van leven. Hoofdlijnen cultuurbeleid 2009-2012*. Den Haag: Ministerie van OCW, 2007.
- . *Meer dan kwaliteit. Een nieuwe visie op cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van OCW, 2011.
- Nagel, I. *Cultuurdeelname in de levensloop*. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2003.
- . en H. Ganzeboom, “De start van de culturele loopbaan en de latere cultuurdeelname.” *Cultuurdeelname in de levensloop: de invloed van ouders, school en buitenschoolse kunsteducatie*. Utrecht: LOKV Nederlands Instituut voor Kunsteducatie, 1996.
- Orkater, “Orkater/De Nieuwkomers.” [2012] *Orkater – Orkater – De Nieuwkomers*. 28-06-2012. <http://www.orkater.nl/?p=/Orkater/De-Nieuwkomers/>
- Rijksoverheid. “Kunst en cultuur voor iedereen.” [2012] *Kunst en cultuur voor iedereen | Kunst en cultuur | Rijksoverheid.nl*. 03-06-2012. <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kunst-en-cultuur/kunst-en-cultuur-voor-iedereen>
- . “Wat is cultuurparticipatie?” [2012] *Wat is cultuurparticipatie? | Vraag en antwoord | Rijksoverheid.nl*. 13-06-2012. <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kunst-en-cultuur/vraag-en-antwoord/wat-is-cultuurparticipatie.html>

Overig

Amsterdamse Kunstraad, “Ostadetheater.” [2012] *Ostadetheater* | AKr Amsterdamse Kunstraad. 28-06-2012. <http://www.kunstraad.nl/2012/05/ostadetheater/>

---. “Theater De Engelenbak.” [2012] *Theater De Engelenbak* | AKr Amsterdamse Kunstraad. 28-06-2012. <http://www.kunstraad.nl/2012/05/theater-de-engelenbak/>

ANP/Redactie Volkskrant, “De bodem wordt onder de cultuursector weggeslagen.” [2011] *De bodem wordt onder de cultuursector weggeslagen – Cultuur – VK*. 17-06-2012. <http://www.volkskrant.nl/vk/nl/2676/Cultuur/article/detail/2444112/2011/06/10/Kabinet-snijdt-te-diep-in-cultuur-en-bekommert-zich-niet-om-de-gevolgen.dhtml>

Baracs, K. “Stadsverteller.” [2012] *De Verhalenman – Stadsverteller*. 10-06-2012. <http://verhalenman.nl/cms/index.php?page=stadsverteller-2>

Baracs, M. *Lespakket “Waarom lijn 8 niet meer rijdt”*. Amsterdam: De Verhalenman, 2012.

Bockma, H. “Bezuinigingen cultuur: hardste klappen bij theater en beeldende kunst.” [2011] *Bezuinigingen cultuur: hardste klappen bij theater en beeldende kunst – Cultuur – VK*. 13-06-2012. <http://www.volkskrant.nl/vk/nl/2676/Cultuur/article/detail/2444074/2011/06/10/Bezuinigingen-cultuur-hardste-klappen-bij-theater-en-beeldende-kunst.dhtml>

Dale woordenboek, Van. “Betekenis bewustzijn.” [2012] *Gratis woordenboek* | Van Dale. 13-06-2012. <http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=bewustzijn&lang=nn>

Dieho, B., Hagoort, G. en H. Olink. *De andere kant van de theaterpraktijk*. Amsterdam: International Theatre Bookshop, 1985.

Florida, R. *Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. New York: Basic Books, 2002.

Fromm, E. *Die Kunst des Liebens*. Berlin: Ullstein, 1956.

Nationaal Comité 4 en 5 mei, “Jaartheme 2012: Vrijheid geef je door.” [2012] *Nationaal Comité 4 en 5 mei – Jaartheme 2012: Vrijheid geef je door*. 10-06-2012.

http://www.4en5mei.nl/vrijheid/jaartheme/jaartheme_2012_vrijheid_geef_je_door

Oosterbaan Martinius, W. *Schoonheid, welzijn, kwaliteit. Kunstbeleid en verantwoording na 1945*. Den Haag: SDU, 1990.

Ploeg, R. van der. “Cultuur en creatieve economie”. *All That Dutch*. Rotterdam: NAI uitgevers, 2005.

Pots, R. *Cultuur, koningen en democraten. Overheid & cultuur in Nederland*. 3^e ed. Nijmegen: SUN, 2006.

Raad voor Cultuur, *Innoveren, participeren! Advies agenda cultuurbeleid en culturele basisinfrastructuur*. Den Haag: Raad voor Cultuur, 2007.

Rijksoverheid, “Kabinet maakt scherpe keuzes in cultuur.” [2011] *Kabinet maakt scherpe keuzes in cultuur* | *Nieuwsbericht* | *Rijksoverheid.nl*. 28-05-2012.

<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kunst-en-cultuur/nieuws/2011/06/10/kabinet-maakt-scherpe-keuzes-in-cultuur.html>

SAKA, “Over SAKA.” [2012] *SAKA* | *Over SAKA*. 03-06-2012.

http://www.amateurkunstamsterdam.nl/nl/over_saka

Twaalfhoven, A. van. “Het belang van kunst”. *Boekman 77: Het belang van kunst*. Amsterdam: Boekman Stichting, 2008.

Eigen werk

Wasterval, J.M. *Theatereducatie bij de Stadsschouwburg Amsterdam. Het verslag van mijn stage*. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2012.

---. "Theatereducatie leerstijlen en Mark Mieras: 'A secret combination?'" *Theatereducatie bij de Stadsschouwburg Amsterdam. Het verslag van mijn stage*. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2012.

Samenvatting

Hoe kan theatereducatie in Nederland de ontwikkeling van een Basisschoolkind beïnvloeden en hoe kan theatereducatie bijdragen aan de bevordering van theaterparticipatie als onderdeel van cultuurparticipatie?

In een historisch perspectief op theatereducatie wordt een overzicht geboden hoe theatereducatie zich door de jaren heen in Nederland heeft ontwikkeld. Daaruit blijkt dat vooral de visie van de Duitse Bezetters op kunst en cultuur na de Tweede Wereldoorlog de aanzet heeft gevormd voor de ontwikkeling van theatereducatie. Daarbij richtten de theatergezelschappen aanvankelijk hun aandacht op het Voortgezet Onderwijs. Met de invoering van het overheidsprogramma Cultuur en School wordt ook de positie van cultuureducatie in het Primair Onderwijs versterkt.

Voor de huidige stand van zaken zijn de cultuurbeleidsplannen 2009-2012 van de Rijksoverheid en van de Gemeente Amsterdam bekeken. Voor beiden geldt dat in de bevordering van cultuurparticipatie vooral de nadruk ligt op de actieve kant, waarbij er minder aandacht wordt besteed aan receptieve cultuurbeoefening. Enkele plannen die in het cultuurbeleid 2009-2012 zijn opgesteld, zijn echter inmiddels achterhaald en vervallen in verband met de bezuinigingen op kunst en cultuur.

Ouders hebben een grote initiële invloed op de cultuurparticipatie van hun kinderen; bij cultuuractieve ouders is de cultuurparticipatie van het kind groter. Theatereducatie heeft grote en belangrijke invloeden op de ontwikkeling van een Basisschoolleerling. Naast de empirische invloed die theater specifiek kan bijdragen aan de ontwikkeling van de hersenen, creativiteit en verschillende leereffecten, is het van groot belang dat beide vormen van theaterparticipatie aangeboden worden. Daarmee is de leerling namelijk beter in staat zichzelf als actieve of meer receptieve cultuurparticipant te kwalificeren, of dat wellicht helemaal in kunst en cultuur bestaat. Al op de Basisschool begint een hersenontwikkeling naar verminderde creativiteit. Daarom is het van groot belang dat kinderen zo vroeg mogelijk op de Basisschool een theaterbewustzijn ontwikkelen, zodat ze hun eigen culturele interesses kunnen ontdekken en hun culturele competentie kunnen inschatten.

Op de Basisschool moet theatereducatie een vast onderdeel zijn in een doorlopende leerlijn van cultuureducatie die pas eindigt in de laatste klas van het Voortgezet Onderwijs. Alleen dan is het aannemelijk dat leerlingen hun (aangeleerde) culturele gedrag (mits geïnteresseerd) omzetten met een toenemende mate van cultuurparticipatie als gevolg.