

# Cultuureducatie nader bekeken

---

Evaluaties van vijftien jaar Cultuur en School

Ashley Cowles (3142604)  
MA Thesis Theatre Studies  
Universiteit Utrecht  
Begeleider: mw. prof. dr. M.A. Bleeker  
Tweede lezer: dhr. dr. M.J. Kattenbelt  
01-07-2011



## Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b> .....	<b>4</b>
<b>Introductie</b> .....	<b>5</b>
Vraagstelling .....	6
Relevantie en beperkingen .....	7
Opbouw .....	8
<b>1. Begrippen en definities</b> .....	<b>10</b>
1.1 Algemene begrippen .....	10
1.2 Wat zijn “jongeren”? .....	12
<b>2. Doelen voor cultuureducatie</b> .....	<b>14</b>
2.1 Het project Cultuur en School .....	14
2.2. De introductie van CKV .....	16
2.4 Deelconclusie .....	17
<b>3. Conclusies over cultuureducatie door Damen en Dieleman</b> .....	<b>19</b>
3.1 Conclusies uit Cultuurdeelname en CKV .....	20
3.2 Conclusies uit Het Nieuwe Theaterleren .....	22
3.3 Deelconclusie .....	25
<b>4. Conclusies over cultuureducatie uit de theaterpraktijk</b> .....	<b>27</b>
4.2 Gezelschappen .....	27
4.3 Cultuur en School .....	32
4.4 Verschil in doelstellingen .....	33
4.5 Deelconclusie .....	34
<b>5. Conclusies over cultuureducatie door de Monitor Cultuureducatie</b> .....	<b>36</b>
5.1 Cultuureducatie op het voortgezet onderwijs .....	36
5.2 Deelconclusie .....	40
<b>6. Conclusie</b> .....	<b>41</b>
6.1 Overzicht .....	41
6.2 Totaalbeeld .....	43
6.3 Suggesties voor vervolgonderzoek .....	44
<b>Bibliografie</b> .....	<b>46</b>
<b>Bijlage 1: Interview Greg Nottrot (Nieuw Utrechts Toneel)</b> .....	<b>48</b>
<b>Bijlage 2: Interview Anouk Rutten (Het Lab Utrecht)</b> .....	<b>55</b>
<b>Bijlage 3: Interview met Miriam Luyten (De Utrechtse Spelen)</b> .....	<b>62</b>
<b>Bijlage 4: Interview met Victorine Plante (Aluin)</b> .....	<b>70</b>

## Voorwoord

Het schrijven van dit voorwoord is een speciaal moment voor mij. Een moment van afsluiting, van vreugde en trots, maar toch ook een moment dat een zeker onbehagen met zich meedraagt. Dit is namelijk het allerlaatste dat ik nog aan mijn scriptie moet toevoegen, dan is het af. Klaar. Het einde van mijn schoolgaande jaren. Ineens moet ik het zelf doen. Dat is natuurlijk ontzettend spannend en opwindend, maar ook gewoon eng - zeker omdat ik afstudeer in onzekere tijden voor de culturele sector. Ik waag de sprong en blijf hopen.

Ik wil graag de respondenten van Aluin, De Utrechtse Spelen, Het Lab en het Nieuw Utrechts Toneel bedanken voor hun bereidwilligheid om mee te werken. Victorine Plante, Miriam Luyten, Anouk Rutten en Greg Nottrot, jullie bijdrage aan mijn onderzoek is onmisbaar en wordt zeer gewaardeerd. Ik hoop dat jullie het resultaat met plezier lezen!

Mijn dank gaat ook uit naar mijn begeleider en mijn tweede lezer, prof. dr. Maaïke Bleeker en dr. Chiel Kattenbelt. Daarbij wil ik graag Maaïke Bleeker in het bijzonder bedanken voor haar begeleiding, ook tijdens haar bezigheden rondom het organiseren van een internationale conferentie. Ondanks dit alles heeft zij mij altijd van constructieve, kritische feedback weten te voorzien. Mijn dank hiervoor is groot.

Ik wil ook graag mijn medestudenten bedanken voor het samen delen van alle frustraties en successen, zowel digitaal als met een goed glas wijn erbij. Zoals beloofd een speciale vermelding voor Lysanne Erlings, die mij leerde dat kwalitatief werken meer opbrengt dan kwantitatief werken. Ik wens jullie alle succes met het afronden van jullie eigen scripties!

Tenslotte wil ik graag mijn familie en in het bijzonder Tiemen Schut bedanken voor hun onaflatende steun, verhelderende inzichten en opbouwende kritiek. Zonder jullie had ik het niet gekund.

Ashley Cowles

Utrecht, 1 juli 2011

## Introductie

In 1996 werd het project Cultuur en School opgezet. Zoals de naam al doet vermoeden, stond hierin een verbetering van de samenwerking tussen cultuur en onderwijs centraal. In lijn met dit project werd vanaf schooljaar 1999-2000 voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs<sup>1</sup> een nieuw vak geïntroduceerd: Culturele Kunstzinnige Vorming (CKV). CKV bestond uit drie delen: CKV1 betrof de actieve cultuurdeelname van de leerling, bij CKV2 werden vaktheorie en kunstgeschiedenis onderwezen en het vroegere praktijkonderwijs kreeg de naam CKV3. Hiervoor kregen de leerlingen de keuze uit beeldende vorming, drama, dans en/of muziek, afhankelijk van het aanbod van de school. Vooral CKV1, waarbinnen regelmatig cultuurbezoek en de eigen reflectie daarop een grote rol speelden, zou leerlingen moeten interesseren in verschillende vormen en uitingen van hoge en lage cultuur. De intentie van CKV als geheel was om leerlingen te stimuleren om een gemotiveerde keuze te maken voor kunst en cultuur en om de cultuurparticipatie te bevorderen, in de hoop dat hun deelname aan het culturele leven tevens na afloop van de schoolperiode zou blijven bestaan.

Recente studies van Cock Dieleman (Universiteit van Amsterdam, 2010) en Marie-Louise Damen (Universiteit Utrecht, 2010) over de resultaten van de eerste tien jaar CKV1 komen tot de conclusie dat het vak geen of minder effect op de doelgroep heeft gehad dan werd gedacht. Damen maakt gebruik van gegevens uit een uitgebreid CKV1-Volgproject en concludeert daaruit dat leerlingen die CKV1 hebben gevolgd tot vier jaar na afsluiten van het vak geen significant hogere cultuurparticipatie laten zien dan leerlingen die nooit CKV1 hebben gehad. Dieleman maakt ook gebruik van de resultaten van het Volgproject, maar neemt daarnaast diepte-interviews met respondenten uit het onderwijs en verschillende takken van het culturele veld op in zijn onderzoek. Daaruit komt hij tot de conclusie dat het gebrekkige resultaat van CKV1 te wijten is aan onvoldoende ruimte voor ontwikkeling van het vak binnen de schoolomgeving.

Voor dit scriptieonderzoek is ook een beknopte serie diepte-interviews gehouden, met educatiemedewerkers en artistiek leiders van een viertal gezelschappen. In verband met

---

<sup>1</sup> In eerste instantie betrof het hier alleen HAVO en VWO; op het VMBO werd CKV pas in 2003 ingevoerd. Op gymnasium werd een aangepaste vorm van CKV onderwezen, zonder CKV1. Zie ook Hoofdstuk 2.

de beperkte omvang van dit onderzoek is gekozen voor een regionale focus, door Utrechtse gezelschappen uit te lichten. Deze interviews zijn gehouden met Victorine Plante (artistiek leider/regisseur van Theatergroep Aluin), Miriam Luyten (hoofd Educatie van De Utrechtse Spelen), Anouk Rutten (educatiemedewerker van Het Lab Utrecht) en Greg Nottrot (artistiek leider/regisseur van het Nieuw Utrechts Toneel). De conclusies van deze vertegenwoordigers van het Utrechtse theaterveld zijn belangrijk om in dit onderzoek op te nemen, omdat ze een ander perspectief bieden op de resultaten van cultuureducatie dan de dissertaties van Dieleman en Damen, die zich met name richten op de leerling- en onderwijsgerichte resultaten. Uit de interviews blijkt dat niet alle respondenten het volledig eens zijn met de negatieve conclusies over CKV1 die Damen en Dieleman trekken. Zij merken dat hun voorstellingen wel degelijk een (tijdelijk) effect hebben op jongeren, maar beseffen dat dit moeilijk uit te drukken valt in harde cijfers.

De derde partij in dit onderzoek betreft de Monitor Cultuureducatie. Sinds 2006 voert onderzoeksbureau Oberon hiermee in opdracht van de overheid regelmatig metingen op scholen voor primair en voorgezet onderwijs<sup>2</sup> uit, om de voortgang in het behalen van de doelen voor cultuureducatie te peilen. De conclusies die in de twee meest recente metingen van de Monitor Cultuureducatie (2008 en 2008-2009) worden genoemd, vormen binnen dit onderzoek een derde visie op de voortgang in het verankeren van cultuureducatie op scholen en bij culturele instellingen. Uit deze metingen komt naar voren dat op steeds meer scholen cultuur een prominente plaats inneemt, onder andere door het toenemend aantal scholen dat een cultuurcoördinator aanstelt. Veel scholen voor voortgezet onderwijs geven bovendien aan het vooral belangrijk te vinden dat hun leerlingen vaker buiten school deelnemen aan culturele uitingen. Zij menen op dit vlak wel een positief resultaat te zien, maar zeggen tegelijkertijd niet te weten of cultuuronderwijs “veel effect heeft” (Oomen et. al. 2009, 53).

### **Vraagstelling**

Het hoofdbestanddeel van deze scriptie betreft de overeenkomsten en verschillen tussen de conclusies van Dieleman en Damen, de respondenten van de betrokken theatergezelschappen en de metingen van de Monitor Cultuureducatie, alsmede de manier

---

<sup>2</sup> In dit scriptieonderzoek zal sterk de nadruk liggen op de resultaten voor het voortgezet onderwijs, omdat CKV pas wordt onderwezen aan leerlingen van 15 jaar en ouder.

waarop zij hiertoe komen en op welke gegevens zij zich daarvoor baseren. Alle partijen in dit onderzoek komen tot hun eigen conclusies over de resultaten van de afgelopen vijftien jaar cultuureducatie. Tevens dragen ze – afhankelijk van hun conclusies – verschillende punten aan ter verbetering. In dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal:

*Wat zijn de conclusies van Dieleman en Damen, Utrechtse theatergezelschappen en recente overheidsmetingen aangaande het al dan niet behalen van de door de overheid opgestelde doelen voor cultuureducatie en hoe vallen de onderlinge verschillen in deze conclusies te verklaren?*

Om tot een zo volledig mogelijke beantwoording van deze onderzoeksvraag te komen zijn vervolgens een aantal deelvragen opgesteld, te weten:

- Wat wordt er in dit onderzoek verstaan onder cultuureducatie en –participatie?
- Hoe wordt de term “jongeren” door de verschillende partijen afgebakend?
- Wat zijn de doelen van de overheid wat betreft cultuureducatie?
- Wat zijn de respectievelijke conclusies van Dieleman en Damen over het al dan niet behalen van deze doelen en waar baseren zij deze conclusies op?
- Wat zijn de respectievelijke conclusies van Aluin, De Utrechtse Spelen, Het Lab Utrecht en het Nieuw Utrechts Toneel over het al dan niet behalen van deze doelen en waar baseren zij deze conclusies op?
- Wat zijn de conclusies van de Monitor Cultuureducatie over het al dan niet behalen van deze doelen en waar zijn deze conclusies op gebaseerd?
- Welke punten voor verbetering worden door de verschillende betrokken partijen aangedragen?

### **Relevantie en beperkingen**

Dit onderzoek moet worden gezien als vervolgstudie op recente onderzoeken over effecten van cultuureducatie zoals onder andere gedaan door Dieleman en Damen, hoewel de omvang van dit onderzoek noodzakelijkerwijs minder breed is opgezet dan dat van een dissertatie. In de relatief korte tijd die voor een thesisonderzoek stond bleek het helaas niet mogelijk om de aanzienlijke hoeveelheid literatuur die in de loop der tijd over

cultuureducatie geschreven is allemaal tot in detail te lezen. De nadruk ligt in dit onderzoek daarom op de (zeer recente) werken van Dieleman en Damen, omdat beiden een overzichtelijk beeld bieden van (een groot deel van) de eerdere publicaties over cultuureducatie. Daarnaast is het een interessant gegeven dat beiden voor hun onderzoeken gedeeltelijk gebruik maken van dezelfde bronnen en onderzoeken, maar daarmee tot andere conclusies komen. Het is echter niet uitgesloten dat bepaalde inzichten niet of nauwelijks aan bod zullen komen, mede aangezien het onderwerp zich deels op het voor een theaterwetenschapper minder bekende terrein van de sociologie bevindt.

Het onderzoek heeft zich in die beperkte ruimte tot doel gesteld om uit te vinden hoe het op dit moment gesteld is met het behalen van de doelen voor cultuureducatie, zoals opgesteld in Cultuur en School in 1996. Hiervoor worden conclusies over gegevens uit het CKV1-Volgproject, diepte-interviews met respondenten uit het culturele veld en recente metingen van de overheid gecombineerd, om zo tot een totaalbeeld te komen over de stand van zaken, waarin tevens de redenen voor de onderlinge verschillen in de conclusies van de betrokken partijen duidelijk worden.

## **Opbouw**

Omwille van de helderheid zullen in het eerste hoofdstuk de gebruikte begrippen en definities kort nader worden toegelicht. In het tweede hoofdstuk zal aandacht besteed worden aan de doelen voor cultuureducatie, zoals deze opgesteld zijn door de overheid. Tevens wordt in dit hoofdstuk een beknopt overzicht geboden van de introductie en invulling van CKV binnen het voortgezet onderwijs.

In de drie daaropvolgende hoofdstukken wordt onderzocht hoe de betrokken partijen denken over de huidige resultaten van cultuureducatie. Ook wordt ingegaan op de redenen voor de verschillen en overeenkomsten tussen de respectievelijke conclusies en worden de punten voor verbetering benoemd die de betreffende partij aankaart. De bevindingen in het vierde hoofdstuk zijn gebaseerd op een aantal diepte-interviews met de eerder genoemde theatermakers en educatiemedewerkers van het Nieuw Utrechts Toneel, De Utrechtse Spelen, Theatergroep Aluin en Het Lab Utrecht. In dit hoofdstuk wordt duidelijk dat de respondenten de 'effecten van cultuureducatie' anders benaderen dan de overheid. Zij houden zich voornamelijk bezig met het directe effect dat hun educatievoorstellingen hebben op het publiek en in mindere mate met de gevolgen op de



lange termijn. Verschillende respondenten geven aan wellicht minder resultaatgericht te werken dan het overheidsbeleid eist, met als reden dat kunst niet in cijfers en concrete doelen te vatten is. De volledige interviews zijn als bijlage bij deze scriptie opgenomen.

In de conclusie zal van al deze opvattingen en uitkomsten een totaalbeeld worden opgesteld, waaruit duidelijk wordt waar de onderlinge punten van overeenkomst en verschil liggen en waarom er verschillen in opvatting bestaan over het al dan niet gehaald zijn van de afzonderlijke cultuurparticipatiedoelen. Uiteindelijk wordt uit al deze gegevens een overkoepelende conclusie getrokken waaruit blijkt wat de stand van zaken is. Hierin wordt aangetoond dat er in het huidige systeem nog veel veranderd moet worden. Een goede samenwerking tussen scholen en culturele instellingen is van groot belang, maar is tot nu toe van beide kanten nog niet echt van de grond gekomen. In plaats van het in stand houden van de huidige vraag-en-aanbodssituatie zouden meer Culturele Partnerschappen gevormd moeten worden, waar beide partijen gelijkwaardig zijn in het creatieve proces. Daarnaast moeten scholen meer tijd en geld investeren in CKV-onderwijs, zodat docenten de ruimte krijgen om leerlingen intensiever kennis te kunnen laten maken met cultuur. Bovendien wordt de vraag opgeworpen of de huidige methode om het effect van cultuur en cultuureducatie te meten wel de juiste is.

## 1. Begrippen en definities

In dit onderzoek wordt een aantal belangrijke begrippen onderscheiden. Allereerst zal achtereenvolgens kort worden toegelicht wat voor dit onderzoek wordt verstaan onder de algemene begrippen “brede school”, “cultuur”, “cultuureducatie”, “cultuurparticipatie”, “cultuurprofielschool” en “interne cultuurcoördinator”. Daarnaast wordt aandacht besteed aan wat de betrokken partijen verstaan onder het brede begrip “jongeren”.

### 1.1 Algemene begrippen

De dit onderzoek gebruikte algemene begrippen worden hieronder kort in alfabetische volgorde besproken. Voor deze begrippen worden de definities van CultuurNetwerk Nederland<sup>3</sup> aangehouden, tenzij anders aangegeven.

#### *Brede school*

De Brede School is een samenwerkingsverband tussen partijen met als doel de ontwikkelingskansen van kinderen te vergroten. Een ander doel kan zijn een doorlopende en op elkaar aansluitende opvang te bieden. Het onderwijs is in elk geval onderdeel van het samenwerkingsverband. Kinderopvang, welzijn, peuterspeelzaal, sport, cultuur, bibliotheek en andere instellingen kunnen dat ook zijn. De Brede School komt vooral voor in het basisonderwijs, maar het voortgezet onderwijs is begonnen aan een inhaalslag. In 2008 zijn er ongeveer 1000 Brede Scholen in het primair onderwijs en 350 in het voortgezet onderwijs.

#### *Cultuur*

Een ruime betekenis van cultuur is: alles wat mensen maken en doen. In een meer sociologische betekenis is cultuur de leefstijl van een samenleving, samengesteld uit een mix van subculturen met hun geloven, gewoonten en gebruiken. Aan de leefstijl van een groep of gemeenschap ontleen mensen hun identiteit. Voor inzicht in de leefstijlen van het

---

<sup>3</sup> Bron: CultuurNetwerk Nederland.  
[[http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/begrippen\\_en\\_definitie.html](http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/begrippen_en_definitie.html)]

verleden kunnen we teruggrijpen op tradities, overleveringen en het materiële cultureel erfgoed. In de klassieke definitie omvat cultuur de kunsten, cultureel erfgoed en de media<sup>4</sup>.

### *Cultuureducatie*

Alle vormen van educatie waarbij cultuur als doel of als middel wordt ingezet. Cultuureducatie is leren over, door en met cultuur. Deze omschrijvingen sluiten puur instrumenteel gebruik van cultuur, zoals het versterken van sociale cohesie, niet uit. Meestal is echter sprake van cultuurgerelateerde doelstellingen: kennismaking met of verdieping in kunst, cultureel erfgoed en/of media. Ook het genieten, leren beoordelen, en zelf beoefenen hoort daarbij. Cultuureducatie is ook de verzamelnaam voor kunsteducatie, erfgoededucatie en media-educatie.

### *Cultuurparticipatie*

De Rijksoverheid definieert cultuurparticipatie als “actief deelnemen aan het culturele leven”<sup>5</sup>. Het in 2009 opgezette Fonds voor Cultuurparticipatie “stimuleert de actieve deelname aan het culturele leven van inwoners van Nederland, in al hun diversiteit, ongeacht leeftijd, herkomst, opleiding en woonplaats”<sup>6</sup>. Het fonds richt zich hierin niet alleen op het *receptief beleven* (bijvoorbeeld door het bezoeken van bioscoop, concert, museum of theater), maar ook op het *actief deelnemen* aan kunst en cultuur, bijvoorbeeld door het beoefenen van amateurkunst.

### *Cultuurprofielschool*

Een school die zich expliciet profileert op het gebied van kunst en cultuur en daartoe structurele samenwerkingsverbanden aangaat met de (culturele) omgeving. Tussen 2004 en 2007 hebben 44 scholen met overheidssteun het concept voor hun eigen school uitgewerkt. Voor de verdere ontwikkeling is een steunpunt opgezet.

---

<sup>4</sup>Deze definitie werd vastgelegd in de UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity [[http://www.unesco.org/education/imld\\_2002/unversal\\_decla.shtml#2](http://www.unesco.org/education/imld_2002/unversal_decla.shtml#2)].

<sup>5</sup>Zie [<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/vragen-en-antwoorden/wat-is-cultuurparticipatie.html>]

<sup>6</sup> Missie van het Fonds voor Cultuurparticipatie, zoals te lezen op [[www.cultuurparticipatie.nl](http://www.cultuurparticipatie.nl)]

### *Interne Cultuurcoördinator*

Een Interne Cultuurcoördinator zorgt ervoor dat kunstzinnige en culturele activiteiten een vaste plek krijgen binnen het onderwijs. De Interne Cultuurcoördinator formuleert het cultuurbeleid en is contactpersoon en aanjager voor het organiseren van culturele activiteiten binnen de school. Ook onderhoudt de cultuurcoördinator contacten met culturele instellingen. Voor leerkrachten en educatief medewerkers van culturele instellingen die cultuurcoördinator willen worden, is de cursus 'Interne Cultuurcoördinator (ICC)' ontwikkeld. Begin 2011 waren er ruim 3800 Interne Cultuurcoördinatoren (ICC'ers) opgeleid.

### **1.2 Wat zijn “jongeren”?**

Het begrip “jongere” blijkt lastig te omschrijven. Er bestaat bij alle partijen wel een besef van de doelgroep als zijnde “leerling op een middelbare school”, maar opvallend genoeg wordt er door sommige partijen blijkbaar een verschil in invulling gemaakt tussen “scholieren” (leeftijd 12-18) en “jongeren” (leeftijd 15-25). Zoals hieronder zal blijken, richt het merendeel van de partijen zich echter vooral op de groep tussen 15 en 18, omdat dit de leeftijd is waarop de leerlingen CKV krijgen en dus via school in aanraking komen met cultuur. In dit onderzoek wordt dan ook voor “jongeren” ditzelfde criterium aangehouden. Ook ligt de nadruk op de schoolniveaus HAVO en VWO, omdat op het VMBO pas sinds 2003 CKV gegeven wordt en er minder gegevens bekend zijn over de resultaten hiervan.

### *Dissertaties*

Zowel Dieleman als Damen beperken zich tot oudere leerlingen. Damen heeft voor haar promotie aan de Universiteit Utrecht een kwantitatief onderzoek naar cultuurparticipatie uitgevoerd onder driekerngroepen van scholieren, in de leeftijd van 14-17 jaar. In totaal heeft zij data verzameld over 3897 scholieren van 72 scholen in 14 gemeenten, alsmede over hun ouders en docenten. De eerste groep werd nog vóór de introductie van CKV1 op het voortgezet onderwijs geïnterviewd, de latere twee groepen kwamen na de invoering aan bod. De scholieren hebben bovendien gedurende een periode van 2 tot 6 jaar na het eerste contact regelmatig meegewerkt aan een vervolgonderzoek over cultuurparticipatie.

Dieleman kiest in de “schooltak” van zijn onderzoek bewust voor de hogere schoolniveaus en beperkt zich daarbinnen tevens tot de bovenbouw. Hij heeft – naast

docenten en schooldirecties – in totaal 76 leerlingen uit 4HAVO en 5VWO geïnterviewd en motiveert zijn keuze voor het uitsluiten van het VMBO in zijn onderzoek als volgt:

In de eerste plaats bestaat CKV in het VMBO pas sinds het schooljaar 2003/2004 en is het ook niet opgenomen in het grootschalige CKV-volgproject, waardoor een basis van kwantitatieve onderzoeksgegevens ontbreekt. In de tweede plaats is het VMBO eigenlijk niet veel meer dan een mengeling van niveaus en richtingen die zich onderling moeilijk laten vergelijken. Het gaat de reikwijdte van dit onderzoek te buiten om deze allemaal hierin te betrekken (Dieleman 2010, 167).

Naast deze praktische argumenten noemt Dieleman ook nog het geringe aantal studielasturen dat op het VMBO aan CKV als geheel besteed wordt, waardoor VMBO-leerlingen niet voldoende in staat zouden zijn tot reflectie op CKV in het algemeen en theater in het bijzonder. Daarnaast, zo stelt hij, is het aanbod van theatergezelschappen volgens de respondenten in zijn onderzoek “veelal minder geschikt voor het VMBO” (168).

#### *Theatergezelschappen*

De respondenten geven allen aan dat de leeftijd van “jongeren” moeilijk vast te leggen is. Volgens Nottrot is vooral de bovengrens lastig te bepalen: wanneer is iemand geen jongere meer? Het Lab Utrecht zet het minimum verder naar beneden dan andere gezelschappen; omdat daar tevens voorstellingen voor primair onderwijs worden gemaakt, richten zij zich op iedereen van 6 tot 18 jaar<sup>7</sup>. In het algemeen kan echter geconcludeerd worden dat de gezelschappen zich voor “jongeren” richten op de leeftijdsgroep tussen de 12 en 18 jaar.

#### *Monitor Cultuureducatie*

De landelijke Monitor Cultuureducatie wordt in opdracht van de overheid uitgevoerd door onderzoeksbureaus Oberon en Sardes. Sinds 2005 worden er, naast de bestaande Monitor voor het voortgezet onderwijs, tevens jaarlijks metingen voor het primair onderwijs gehouden. Deze metingen richten zich – afhankelijk van het type Monitor – op de cultuureducatie van leerlingen van 4 tot 18 jaar en beslaan alle schoolniveaus. Omdat in dit onderzoek de leeftijdsgroep van 12 tot 18 jaar centraal staat, zal gebruik gemaakt worden van de Monitor CEVO 2008 en gegevens over het voortgezet onderwijs uit de gecombineerde Monitor voor primair en voortgezet onderwijs uit 2008-2009.

---

<sup>7</sup> Bron: interview met Anouk Rutten. Utrecht, 18-03-2011.

## 2. Doelen voor cultuureducatie

### 2.1 Het project Cultuur en School

Het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming valt binnen het project Cultuur en School, waar in 1996 de eerste stappen voor werden gezet. De beoogde resultaten van het project: het leggen en onderhouden van duurzame relaties tussen scholen en culturele instellingen en de versterking van de aandacht voor cultuur in het onderwijsprogramma<sup>8</sup>. Deze resultaten dienden behaald te worden door een aantal concrete hoofddoelen binnen het project op te stellen, die kunnen worden ondergebracht in vier groepen (Hagenaars 2008)<sup>9</sup>. Deze groepen zijn 'de school en haar culturele omgeving', 'de school als organisatie', 'de onderwijsinhoud' en 'de leerling' (18). Daarbij gaat hij uit van alle beleidsstukken en nota's van de overheid die over het project zijn gepubliceerd.

#### *Doelen voor de school en haar culturele omgeving*

Hagenaars maakt een onderscheid tussen het bevorderen van samenwerking tussen school en culturele instellingen en het bevorderen van cultuureducatie bij de instellingen zelf. Hij zegt: "Culturele instellingen worden gezien als onderdeel van de rijke leeromgeving en dus als belangrijke samenwerkingspartner van de school" (10). Deze doelstelling zou daarmee de kern van het project "Cultuur en School" genoemd kunnen worden, omdat met name hieruit sterk het streven naar een goede onderlinge relatie tussen cultuur en onderwijs en een stevige verankering van cultuureducatie naar voren komt.

#### *Doelen voor de school als organisatie*

Hierbinnen zijn een drietal subdoelen te vinden. Eén van de doelen voor de school als organisatie is de verbetering van het schoolklimaat. Een meerderheid van de scholen is volgens de Monitor CEVO 2008 van mening dat cultuureducatie inderdaad bijdraagt aan een beter schoolklimaat (Oomen et. al. 2008, 5). Bevorderen van een actief en gevarieerd cultuurbeleid in de school is een ander doel. Tenslotte is het van belang de school te steunen wanneer deze zich wil profileren door middel van extra aandacht voor cultuur. Dit laatste is

---

<sup>8</sup>Bron: [http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/cultuur\\_en\\_school.html](http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/cultuur_en_school.html)

<sup>9</sup>Hagenaars wijst erop dat hij hiervoor dezelfde indeling gebruikt als in het *Onderzoekskader cultuureducatie in Nederland* (Damen, Haanstra & Van Hoorn, 2006).

bijvoorbeeld terug te vinden in het ontstaan en de groei van brede scholen en cultuurprofiel scholen sinds de *Regeling Cultuurscholen* uit 2004 en de start van het project “Brede School en Cultuureducatie” in 2007, die het mogelijk maakten voor scholen om zich te ontwikkelen op het gebied van kunst- en cultuuraanbod binnen de schoolomgeving.

#### *Doelen gericht op onderwijsinhoud*

In deze groep zijn de meeste hoofddoelen van het project te vinden. Het inbrengen van culturele activiteiten en erfgoededucatie in het onderwijsprogramma en het versterken van culturele activiteiten in een bepaald schooltype wordt vanaf 2003 uitgediept door het willen vormen van een “doorlopende leerlijn in de schoolloopbaan van de leerling” (Hagenaars 2008, 20). Uiteindelijk moet dit alles leiden tot een verhoging van de kwaliteit van de kunst- en cultuurvakken, wat gedurende het project een hogere prioriteit gekregen heeft. De Monitor CEVO 2008 merkt echter terecht op dat kwaliteit geen eenduidig begrip is en stelt dan ook de (vooralsnog retorische) vraag welke criteria voor kwaliteit de verschillende scholen hanteren (Oomen et. al. 2008, 6).

#### *Doelen voor de leerling*

De vierde groep binnen Cultuur en School is specifiek gericht op de leerling. Naast het vergroten van de culturele kennis en het stimuleren van cultuurdeelname van leerlingen, zijn binnen deze groep ook maatschappelijk gerichte hoofddoelen te vinden, zoals het leren waarderen van verschillende culturen. In 2006 zijn deze hoofddoelen voor CKV nog eens aangescherpt, omdat de vrije invulling van het vak te weinig houvast bood:

- De leerlingen leren beelden, taal, muziek spel en beweging gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om ermee te communiceren."
- De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren."
- De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed" (Oomen et. al. 2009, 10).

Hagenaars ziet een “natuurlijke verschuiving” plaatsvinden: door veranderingen in overheidsbeleid gedurende de twaalf jaar tot aan zijn evaluatie, wordt op sommige hoofddoelen meer of minder nadruk gelegd. Tegelijkertijd merkt hij op dat met name een drietal hoofddoelen sinds de start van het project blijvend op veel belangstelling kan

rekenen. Dit zijn “het ontwikkelen van de culturele competenties van kinderen en leerlingen, culturele activiteiten een vaste plaats geven in het onderwijs en samenwerking tussen scholen en hun culturele omgeving bevorderen” (Hagenaars 2008, 20). Deze drie hoofddoelen sluiten daarmee aan bij de uitgangspunten van het project Cultuur en School: het verankeren van cultuureducatie in het onderwijs en de verbeterde samenwerking tussen cultuur en onderwijs.

## **2.2. De introductie van CKV**

In 1999 wordt op het voortgezet onderwijs in Nederland de Tweede Fase doorgevoerd. Voortaan moeten leerlingen in de bovenbouw van HAVO en VWO<sup>10</sup> kiezen voor een bepaald profiel, in plaats van zelf hun vakkenpakket samen te stellen. Deze profielen (Cultuur en Maatschappij, Economie en Maatschappij, Natuur en Gezondheid en Natuur en Techniek) bevatten vakken die onderling zijn afgestemd en de leerling voorbereiden op een bepaalde tak van hoger onderwijs.

De Tweede Fase betekent ook de introductie van een nieuw vak: Culturele Kunstzinnige Vorming (CKV), onderverdeeld in CKV1, 2 en 3<sup>11</sup>. Tijdens CKV1 staat de actieve en receptieve kunstbeoefening, frequente cultuurparticipatie (al dan niet in groepsverband) en de eigen reflectie van de leerling centraal. Bij CKV2 wordt aandacht besteed aan kunstgeschiedenis en vaktheorie; bij CKV3 krijgen de leerlingen (afhankelijk van het aanbod van de school) praktijk- en beperkt theorieonderwijs in dans, drama, beeldende vorming of muziek.

Het deelvak CKV1 vormt de focus van de onderzoeken van Dieleman en Damen en vereist daarom enigszins meer uitleg. Er gelden andere regels voor toetsing; zo wordt er bijvoorbeeld geen centraal eindexamen CKV1 afgenomen, hoewel er wel globale exameneisen zijn opgesteld. Deze hebben betrekking op vier domeinen: culturele

---

<sup>10</sup>Op het VMBO wordt CKV vanaf schooljaar 2003-2004 aangeboden, hoewel er significant minder studielasturen (40 uur) voor worden vereist in vergelijking met HAVO (120 uur) en VWO (160 uur) (Van Bommel e.a., 2003).

<sup>11</sup>In september 2007 wordt een naamswijziging doorgevoerd. CKV1 werd CKV (zonder toevoeging) en CKV2,3 wordt samengevoegd tot Kunst, waarbij leerlingen algemeen theorieonderwijs krijgen en vakspecifiek praktijkonderwijs in één van de kunstdisciplines. Dieleman en Damen hanteren echter de oorspronkelijke naam, omdat deze gebruikt werd ten tijde van de besproken onderzoeksprojecten. In deze scriptie wordt de oorspronkelijke indeling aangehouden: de term CKV wordt gebruikt voor het gehele vak (CKV1,2,3), tenzij specifiek gesproken wordt over vakgedeelte CKV1.



activiteiten, praktische activiteiten, kennis van kunst en cultuur en de reflectie hierop door het aanleggen van een kunstdossier. Dit dossier vormt vervolgens de basis voor het schoolexamen. Op het HAVO en het VWO is CKV1 bovendien voor alle profielen verplicht; gymnasiumleerlingen krijgen in plaats van CKV1 het vak Klassieke Culturele Vorming (KCV), wat geen praktische invulling kent, maar de nadruk legt op kunst en cultuur uit de Klassieke Oudheid. Gymnasiumleerlingen kunnen CKV1 kiezen in het vrije deel van hun profiel, wanneer de school dit aanbiedt.

Door het losse karakter varieert de invulling van CKV1 van school tot school en van instelling tot instelling. Er is bovendien veel meer ruimte voor individueel werk door de leerlingen, wat vraagt om andere randvoorwaarden dan de reguliere vakken. Omdat leerlingen tevens voor een deel buiten de school actief zijn (bijvoorbeeld tijdens bezoek aan culturele instellingen), is het belangrijk om zaken als lesroosters, financiën, benodigde faciliteiten en de communicatie naar ouders, collega's en schooldirectie voldoende aandacht te geven. Het vak is opgezet met de bedoeling dat meerdere docenten erbij betrokken zijn: een coördinator die het organisatorisch overzicht behoudt, vakdocenten die vanuit verschillende vakgebieden onderwijzen en kunstmentoren die verantwoordelijk zijn voor de begeleiding van de culturele activiteiten (Ganzeboom e.a. 2001 in Dieleman 2010, 123).

## **2.4 Deelconclusie**

Het project Cultuur en School omvat veertien hoofddoelen, die onderverdeeld kunnen worden in vier groepen. De hoofddoelen in de groep "de school en haar culturele omgeving" betreffen een verbeterde samenwerking van onderwijs en cultuur, maar ook de ontwikkeling en verbetering van het educatiebeleid van culturele instellingen zelf. In de doelen voor de school als organisatie is aandacht voor de mogelijkheid tot het profileren als een school met extra aandacht voor cultuur, waarbinnen een actief en gevarieerd cultuurbeleid vervolgens moet zorgen voor een beter schoolklimaat. Op onderwijsinhoudelijk niveau wordt gestreefd naar een doorlopende leerlijn, aandacht voor cultureel erfgoed en voldoende culturele activiteiten op niveau, met als uiteindelijk resultaat het kunstonderwijs naar een hoger niveau te brengen. De leerling tenslotte moet eigen werk en dat van anderen leren waarderen, maar ook reflecteren op en communiceren over cultuur en maatschappij, teneinde (blijvend) gestimuleerd te worden in zijn of haar cultuurdeelname.

In de volgende hoofdstukken zal blijken dat er verschillende ideeën bestaan over de vraag of deze hoofddoelen behaald zijn, afhankelijk van de nadruk die wordt gelegd op een bepaalde groep. Zo kijkt Damen vooral naar de leerlingen en hun cultuurparticipatie en legt Dieleman de nadruk op de school als organisatie en de onderwijsinhoudelijke hoofddoelen. De respondenten van theatergezelschappen komen vooral in aanraking met de school als culturele omgeving en als organisatie. Alleen de Monitor ondervraagt de scholen over alle hoofddoelen en geeft daarmee het meest complete beeld van de huidige stand van zaken.

### 3. Conclusies over cultuureducatie door Damen en Dieleman

De dissertaties van Dieleman (2010) en Damen (2010) bieden met hun onderzoek een overkoepelend perspectief op de resultaten van een groot aantal onderzoeken en evaluaties (o.a. Van Der Hoeven 2006, Bamford 2007, Hagens 2008). Beiden betreffen ruwweg dezelfde periode en maken deels gebruik van dezelfde bronnen, maar hebben een ander uitgangspunt. In dit hoofdstuk zet ik uiteen hoe elk van beide tot conclusies<sup>12</sup> over cultuureducatie komt. Vervolgens laat ik zien in hoeverre de overheidsdoelen voor het project Cultuur en School in beider argumentatie een rol spelen en hoe de overeenkomsten en verschillen tussen hun conclusies te verklaren zijn.

Damen baseert zich in haar dissertatie vooral op kwantitatief sociologisch onderzoek en toont aan dat CKV minder effect heeft op de cultuurparticipatie van jongeren dan gedacht. Daarvoor maakt zij onder andere gebruik van data uit het CKV1-Volgproject, waar zij zelf als onderzoeker bij betrokken was en dat bijna vierduizend HAVO- en VWO-leerlingen ondervroeg over hun cultuurparticipatie voor, tijdens en na het volgen van CKV-onderwijs. Hieruit komt naar voren dat leerlingen weliswaar tijdens het vak meer in aanraking komen met culturele uitingen, maar dat dit vrij snel na afsluiten van het vak terugvalt naar de oorspronkelijke waarden. Ook de interesse in cultuur neemt niet significant toe.

Dieleman maakt ook gebruik van conclusies uit het CKV1-Volgproject, maar hij richt zich specifiek op het snijvlak met theater, waar Damens onderzoek meerdere vormen van culturele uitingen betreft. Terwijl Damen zich bezighoudt met het effect van de onderwijsinhoud op de leerling, betreft Dieleman de uitkomsten vooral op de school als organisatie. Hij stelt dat de cultuurparticipatie achterblijft omdat er in het onderwijs nog te weinig ruimte, tijd en geld is om CKV echt goed op te zetten. De docenten zijn overbelast en meestal geschoold in één kunstdiscipline, waardoor de andere disciplines niet of nauwelijks

---

<sup>12</sup>Hoewel beide dissertaties zonder twijfel interessante invalshoeken bevatten over diverse aspecten van cultuureducatie, is met het oog op de specifieke relevantie en de omvang van dit thesisonderzoek voornamelijk gebruik gemaakt van de gegevens en conclusies uit een selectie van hun werk. Wat Dielemans onderzoek betreft ligt het zwaartepunt van voor dit onderzoek relevante informatie bij het tweede deel van zijn dissertatie (103-309), waar hij ingaat op de relatie tussen theater en onderwijs. Omdat Damens proefschrift in feite bestaat uit vijf artikelen die afzonderlijk van elkaar gelezen kunnen worden, is voor dit onderzoek met name geput uit haar "Inleiding en conclusies" (1-34) en uit de hoofdstukken "Short-term Effects of Compulsory Multidisciplinary Secondary School Arts Education on Cultural Participation in the Netherlands" (49-64) en "The arts course CKV1 and cultural participation in the Netherlands" (65-88).

voldoende aan bod komen. Hij komt tot de conclusie dat er nog altijd veel verbeterd moet worden, voordat de effecten van cultuurparticipatie optimaal gemeten zouden kunnen worden.

### **3.1 Conclusies uit Cultuurdeelname en CKV<sup>13</sup>**

Voor haar dissertatie maakt Damen extensief gebruik van uit het onderzoeksproject Jeugd en Cultuur verzamelde data (Damen 2010, 4). Dit overkoepelende project voegde het CJP-onderzoek (Ganzeboom en Nagel, 1999) en het in opdracht van de Universiteit Utrecht uitgevoerde CKV1-Volgproject (Ganzeboom e.a., 2003) samen. Het in 1998 uitgevoerde CJP-onderzoek bestond uit een evaluatie van de CJP-kaart, waaraan 1521 leerlingen van 23 scholen in middelgrote gemeenten meededen. Alle leerlingen ontvingen een gratis CJP-kaart, waarna door middel van een steekproef onderzocht werd of zij daardoor vaker culturele activiteiten ondernamen. In het CKV1-Volgproject waren tussen mei 2000 en september 2002 maar liefst 3897 scholieren en 2104 ouders, 79 kunstcoördinatoren en 198 CKV-docenten betrokken, afkomstig van in totaal 69 scholen uit 14 gemeenten. Om een inventarisatie te kunnen maken van de effecten van CKV1 op de middellange termijn, werden zij herhaaldelijk (tot vier jaar na afsluiting van het vak CKV1) en op verschillende wijzen benaderd over het vak en over de mate van hun cultuurdeelname (Damen 2010, 11). Aan het begin van haar proefschrift noemt Damen de in haar onderzoek gevonden conclusies, waarvan de volgende voor dit thesisonderzoek de meest relevante zijn:

- Tijdens CKV1 bezoeken leerlingen vaker culturele activiteiten dan voor die tijd of zonder het vak. Dit geldt voornamelijk voor de deelname aan traditionele cultuur en in mindere mate voor de deelname aan populaire cultuur. De houding van leerlingen tegenover kunst verandert niet.
- CKV1 verandert de cultuurdeelname en houding tegenover kunst van leerlingen tot zes jaar na afsluiten van het vak niet blijvend en de effecten hangen niet af van sociale achtergrond, het geslacht of etnische afkomst van de leerling (22-23).

De uitkomst dat scholieren tijdens CKV1 meer traditionele cultuur bezoeken dan in hun 'eigen' tijd is niet geheel onverwacht. Er zijn namelijk meerdere onderzoeken (zie voor een beknopt overzicht Damen 2010, 49) die aantonen dat de jongere generaties uit zichzelf nu

---

<sup>13</sup>In haar onderzoek gebruikt Damen veel empirisch-sociologische tabellen, waarvan de verkregen gegevens worden uitgelegd in de lopende tekst. Hoewel de gebruikte methode voor niet-sociologen moeilijk te verifiëren valt, mag ervan worden uitgegaan dat tekst en tabelgegevens overeenkomen. In dit onderzoek is voor de analyse van Damens conclusies dan ook uitsluitend gebruik gemaakt van de informatie uit haar lopende tekst.

eenmaal meer interesse hebben in uitingen van populaire cultuur: popmuziek, films, games, DJ-evenementen, etc. Het doel van CKV1 en cultuureducatie in het algemeen was dan ook om juist de interesse van jongeren in hogere cultuur te stimuleren door ze kennis te laten maken met culturele activiteiten van deze aard. De (zelfgekozen) culturele activiteiten behoren weliswaar aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerling, maar tevens te voldoen aan de exameneis van “algemeen erkende kwaliteit”. Dit criterium wordt echter nergens concreet ingevuld, waardoor de goedkeuring van culturele activiteiten vaak afhangt van de docent<sup>14</sup> (50).

Zoals eerder vermeld gebruikt Damen voor haar onderzoek data uit klassikaal afgenomen enquêtes uit het project Jeugd en School. Deze enquêtes werden tussen 1998 en 2001 drie maal afgenomen, telkens ingevuld door leerlingen tussen de 15 en 17 jaar. De vragen betroffen de mate van bezoek aan de meest voorkomende culturele activiteiten (zoals vastgesteld door het Sociaal Cultureel Planbureau in 1995). Ook werden de leerlingen gevraagd naar hun houding tegenover kunst en cultuur, door het waarderen van een aantal stellingen. Daaruit bleek dat het volgen van CKV1 het meeste effect heeft op leerlingen op HAVO- en in mindere mate op VWO-niveau; HAVO-scholieren met CKV1 bezoeken in verhouding vaker uitingen van hogere én populaire cultuur en hebben een positievere houding tegenover kunst en cultuur dan scholieren op vergelijkbaar niveau die het vak niet hebben gevolgd.

Ook op het gymnasium<sup>15</sup> – waar overigens geen CKV1 maar Klassieke Culturele Vorming (KCV) gegeven wordt, dat meer nadruk legt op kunst en cultuur uit de Klassieke Oudheid – is een licht positieve trend te zien wat betreft toegenomen culturele participatie, maar deze ontwikkeling is veel minder sterk dan bij de andere niveaus. Het verschil in cultuurparticipatie tussen leerlingen met en leerlingen zonder cultureel actieve ouders is vrij groot, vooral waar het hogere cultuur betreft. Damen komt tot de conclusie dat gymnasiumleerlingen van huis uit de meeste culturele bagage meekrijgen, maar dat CKV1 op

---

<sup>14</sup> Het gevolg is dat veel docenten hun leerlingen een beperkte keuzevrijheid geven of gemakshalve kiezen voor een klassikale aanpak, zodat ze nog enig zicht hebben op de kwaliteit van de culturele activiteit. Dit betekent echter wel een beperking in de ontwikkeling van de individuele cultuurinteresse door de leerling, terwijl het CKV1-programma daar juist de nadruk op wil leggen.

<sup>15</sup> Damen maakt in haar onderzoek een onderscheid tussen VWO en gymnasium, dat voor dit onderzoek is overgenomen. Wanneer over VWO gesproken wordt, is dit dus in feite beperkt tot atheneumonderwijs.

HAVO- en VWO-leerlingen tijdens het vak een groter effect heeft. Hierdoor wordt de voorsprong van gymnasiumleerlingen dus enigszins gecompenseerd (61).

Hoewel er dus wel enig verschil op te merken valt in participatie en houding tegenover cultuur tussen leerlingen met en zonder CKV1, is Damen er niet van overtuigd dat dit in verhouding veel uitmaakt. Bovendien, stelt ze, is uit onderzoek naar voren gekomen dat er op de lange termijn geen blijvende effecten van CKV1 zijn. Uit het CKV1-Volgproject kwam naar voren dat de mate van cultuurparticipatie van leerlingen gedurende het vak wel verhoogd was, maar na afronding van het vak geleidelijk afnam. Dit resultaat was overigens gelijk voor leerlingen met cultureel actieve en cultureel minder actieve ouders.

Damens onderzoek behandelt enerzijds de onderwijsinhoud (namelijk het cultuurbezoek dat centraal staat binnen CKV1) en anderzijds de effecten daarvan op de leerling. Wat betreft de doelen voor Cultuur en School kan uit haar argumentatie worden opgemaakt dat zij zich uitsluitend richt op het stimuleren van cultuurparticipatie en concludeert dat dit hoofddoel niet behaald is. Het blijft echter bij signaleren; ze doet geen onderzoek naar de reden(en) dat het vak niet aanslaat. Ook draagt ze geen mogelijkheden tot verbetering van de onderwijsinhoud of -organisatie aan om tot positievere resultaten te komen. Het gevolg is dat haar dissertatie in zekere zin een beperkt perspectief biedt, omdat niet wordt gekeken naar de omstandigheden waaruit deze resultaten naar voren komen.

### **3.2 Conclusies uit Het Nieuwe Theaterleren**

Dieleman richt zich specifiek op “het veld, waar theater en onderwijs elkaar in het kader van CKV ontmoeten” en betreft in zijn onderzoek meerdere actoren die allen op enige manier betrokken zijn in dit samenspel van onderwijs en cultuur. Hij onderscheidt zich van eerdere onderzoeken door zich, naast de gegevens uit het CKV1-Volgproject, voornamelijk te baseren op diepte-interviews met bronnen uit “ten minste zeven groepen: culturele instellingen (theaters en theatergezelschappen), scholen (schooldirecties, docenten, leerlingen), bemiddelende instanties, overheden, aanbieders van leermiddelen, docentenopleidingen, en onderzoekers en publicisten” (Dieleman 2010, 299). Op deze wijze combineert hij de kwantitatieve data, waarop reeds vele publicaties over dit onderwerp zijn gebaseerd, met kwalitatieve visies uit diverse hoeken van het culturele veld. Hij onderbouwt zijn keuze met het argument dat “[d]eze kwalitatieve werkwijze in ieder geval heel wat

flexibeler [is] dan de statistisch onderbouwde kwantitatieve aanpak die dominant is binnen de Nederlandse onderzoekstraditie op het gebied van de sociale wetenschappen, zeker waar het onderzoek naar cultuureducatie en cultuurdeelname betreft” (295-6). De voor dit onderzoek belangrijkste conclusies uit Dielemans dissertatie zijn:

- De multidisciplinaire samenstelling van CKV1-secties kan op veel scholen niet gerealiseerd worden. Competenties op het gebied van dans en drama ontbreken het vaakst.
- Als belangrijkste organisatorische problemen worden het geringe aantal uren voor CKV1, zowel voor docenten als leerlingen, en het gebrek aan financiële middelen gezien.
- Docenten staan positief tegenover de samenwerking met culturele instellingen.
- Op middellange termijn(...) worden in het CKV1-Volgproject geen effecten op cultuurdeelname gemeten. Leerlingen die CKV1 hebben afgerond, bezoeken niet meer en ook geen andere cultuuruitingen dan degenen die het vak niet hebben gevolgd. (...)Wel zijn er voorzichtige aanwijzingen zijn dat leerlingen die het vak hebben gevolgd, op middellange termijn meer waardering hebben voor kunst en cultuur (28).

Dieleman signaleert dat ondanks de hervormingen van de Tweede Fase, waardoor dans en drama voortaan ook mogelijke examenvakken zijn, er op een meerderheid van de scholen nog steeds slechts beperkt ruimte is voor kunstvakken. De beeldende vakken en muziek blijven hierin nog altijd hun dominante positie behouden, ook in de onderbouw. Ook de vernieuwde Tweede Fase werd hierbij geen grote vooruitgang geboekt, omdat kunstvakken voortaan in geen enkel profiel verplicht waren. De praktijk wijst uit dat het aantal leerlingen dat een kunstvak als eindexamenvak kiest überhaupt vrij beperkt is. Slechts een zeer klein deel van deze leerlingen komt meer dan incidenteel in aanraking komt met de minder dominante kunstvakken dans en drama (117). Hierin ligt volgens Dieleman een mogelijkheid voor het in de bovenbouw verplichte CKV, waarin vooral theaterbezoek steeds vaker een grote plek inneemt in de selectie, zowel in verplichte als in door de leerling zelf gekozen culturele uitingen.

De sleutel tot succesvolle cultuureducatie ligt volgens Dieleman bij de CKV-docent. Hij onderbouwt dit met informatie vanuit verschillende interviews, waar meerdere respondenten aangaven dat de mate van gedrevenheid van een docent een groot verschil maakt. Dieleman stelt echter dat veel docenten het vak nu slechts “erbij” geven, dat wil

zeggen naast hun primaire vakgebied. Dit zijn vooral uit de kunstgeschiedenis en beeldende vorming afkomstige docenten, maar ook docenten uit de vakgebieden muziek, Nederlands en vreemde talen. Nu de theatrale podiumkunsten steeds vaker worden geïntegreerd in het onderwijsaanbod is het echter de vraag of docenten uit deze vakgebieden wel over voldoende competentie beschikken om het interdisciplinaire karakter van CKV recht te doen. De CKV-docenten achten zich namelijk zelf lang niet allemaal deskundig op het gebied van drama en dans<sup>16</sup>. Dieleman pleit dan ook voor significante verbetering op dit gebied, ofwel door het inzetten van een docent die allround geschoold is, ofwel door te werken met een team van docenten die elk gespecialiseerd zijn in één van de disciplines, zodat allen in gelijke mate aan bod kunnen komen (22).

Dieleman signaleert bovendien sinds de invoering van CKV in de Tweede Fase een trend in enerzijds een toename van organisaties die zich bezighouden met cultuureducatie en anderzijds een voortdurende toename in de omvang van educatieafdelingen bij culturele instellingen (133). Hij maakt daaruit op dat het aantal educatieve activiteiten is gegroeid, hoewel hij zich daarvoor niet baseert op harde cijfers. De conclusie van het CKV1-Volgproject dat de cultuurparticipatie van leerlingen die CKV1 hebben gevolgd niet significant toeneemt, is daardoor extra opmerkelijk. Dieleman plaatst hier echter een kanttekening bij; met name op het niveau van de schooldirectie zou nog veel moeten veranderen in de houding tegenover CKV, voordat deze effecten optimaal zichtbaar zouden kunnen zijn:

Zolang de meeste scholen hun visie op cultuureducatie nog niet in een duidelijk beleid en in een doorlopende leerlijn hebben verwoord en vastgelegd, bepaalt de pedagogische visie van de individuele docent in belangrijke mate in hoeverre de educatiemedewerkers van een specifiek theatergezelschap er in slagen om tot de CKV-leerling door te dringen en hoe duurzaam de effecten van deze confrontatie op korte en lange termijn kunnen zijn. (299)

Immers, wanneer het CKV-aanbod niet alleen afhankelijk is van de docent, maar een draagvlak vindt onder de directie en niet-kunsvakdocenten, is er de mogelijkheid voor een betere samenwerking met culturele instellingen, binnen én buiten de schooluren. Hierdoor ontstaan er meer mogelijkheden om leerlingen op een grondige wijze kennis te laten maken met kunst en cultuur. Pas wanneer een dergelijke structurele en fundamentele samenwerking de norm wordt, kan volgens Dieleman worden onderzocht of de effecten hiervan duurzaam zijn (301).

---

<sup>16</sup>Dieleman baseert zich hier op cijfers uit het CKV1-Volgproject (Ganzeboom et. al. 2003, 61).



Dieleman maakt in zijn onderzoek gebruik van meerdere bronnen uit diverse velden, wat hem inzicht verschaft in de verschillende ervaringen met CKV1. De sleutel tot goede cultuureducatie is een goede samenwerking tussen onderwijs en cultuur. Hoewel de verantwoordelijkheid hiervoor uiteraard bij beide kanten ligt, lijkt Dieleman de culturele instellingen echter relatief vaker buiten schot te laten: zijn kritiek is vooral gericht op de organisatie van het onderwijs en de invulling van het vak. Over de ontwikkeling van educatieafdelingen binnen het culturele veld sinds de invoering van CKV is hij beduidend positiever. Het gevolg is dat zijn argumentatie, hoewel gestoeld op een breed scala aan invalshoeken, enigszins aan neutraliteit in lijkt te boeten.

### **3.3 Deelconclusie**

Zoals gezegd richt Damen zich op één specifiek hoofddoel voor de leerling: het stimuleren van cultuurparticipatie. Zij is vrij duidelijk in haar conclusie daarover: de effecten van cultuureducatie zijn misschien positief tijdens de onderwijsperiode, maar op de lange termijn zijn ze te verwaarlozen. Dit hoofddoel is wat haar betreft dus niet gehaald. Opvallend is dat haar onderzoek wel de sociale factoren (bijvoorbeeld gezinssituatie), maar niet de onderwijsomstandigheden behandelt die tot het gemeten resultaat leiden. Haar betoog laat daarmee alle andere groepen en de daaronder vallende hoofddoelen buiten beschouwing. Dieleman is het eens met haar conclusie over cultuurparticipatie, maar legt de nadruk juist wel op deze onderwijsomstandigheden en niet op de leerling. Bovendien is hij er niet zeker van of de vraagstelling over het 'effect' wel zinnig is:

Op de vraag of CKV effect heeft, moet allereerst de wedervraag worden gesteld wat eigenlijk onder effect dient te worden verstaan. Effect wordt door de overheid nogal eenzijdig afgemeten aan culturele participatie, waardoor het op korte termijn ook moeilijk te beoordelen is. De vraag is natuurlijk of de actoren in het veld ook dit effect voor ogen hebben.(...) Het beoogde effect van CKV moet daarom vooral in samenhang met andere factoren bekeken worden (209-10).

Wat betreft de voortgang van Cultuur en School valt er volgens hem voor allerlei hoofddoelen nog veel verbetering te behalen. Hij legt hierbij vooral de nadruk op twee onderwijsinhoudelijke doelen die nog niet behaald zijn: de kwaliteitsverhoging van de kunst- en cultuurvakken en de vorming van een doorlopende leerlijn. Het gebrek aan resultaat voor dit eerstgenoemde doel is wat hem betreft te wijten aan de docenten, die meestal niet allround geschoold zijn en dus onevenredig veel aandacht besteden aan de discipline waar

ze bekend mee zijn. Ook het opzetten van een doorlopende leerlijn is nog nauwelijks gerealiseerd, meestal door organisatorische en financiële beperkingen. Dieleman pleit daarom voor een breed aanbod aan kunstvakken in zowel de onderbouw als de bovenbouw. Hij meent dat “[wanneer] CKV over meerdere leerjaren verspreid wordt, er meer kans [is] op een ontwikkeling in de belangstelling voor kunst en cultuur. Tegelijkertijd bestaat het gevaar dat het vak dan verwatert en een te marginale positie in het curriculum inneemt” (206-7).

In zijn dissertatie komen tevens een aantal andere doelen kort aan bod, maar deze spelen geen hoofdrol. Dieleman constateert bijvoorbeeld dat er wel een aantal duurzame samenwerkingsverbanden tussen scholen en culturele instellingen zijn, maar dat deze nog te weinig voorkomen. Wel stelt hij dat de ontwikkeling en bevordering van cultuureducatie bij culturele instellingen zelf sinds de invoering van CKV inderdaad is verbeterd. Over het stimuleren van de mogelijkheid tot culturele profilering van scholen is hij voorzichtig positief, maar wijst hij tevens op de keerzijde: de onderlinge verschillen tussen scholen dreigen te worden vergroot. Meer culturele scholen betekent weliswaar meer keuzemogelijkheid voor leerlingen en ouders, maar als leerlingen met een toch al van huis uit meegekregen culturele voorsprong ook nog naar culturele scholen gaan, kan dit leiden tot de vorming en versterking van een culturele elite.

Wat opvalt is dat zowel Damen als Dieleman aandacht besteedt aan een selectie van hoofddoelen, waardoor het merendeel van de doelstellingen voor Cultuur en School buiten beschouwing wordt gelaten. Zo bespreekt geen van beiden het belang van erfgoededucatie, het verbeteren van het schoolklimaat of het niveau van de culturele uitingen en worden de doelen voor de leerling (met uitzondering van het stimuleren van cultuurparticipatie) zelfs volledig buiten beschouwing gelaten. Voor een compleet beeld van de stand van zaken zal ik in de volgende hoofdstukken andere invalshoeken belichten, waar andere doelen centraal staan en dus andere conclusies worden getrokken.

## **4. Conclusies over cultuureducatie uit de theaterpraktijk**

Zoals eerder al vermeld is voor dit onderzoek gesproken met respondenten van een aantal Utrechtse theatergezelschappen. Deze respondenten zijn Victorine Plante (artistiek leider/regisseur van Theatergroep Aluin), Miriam Luyten (Hoofd Educatie van De Utrechtse Spelen)<sup>17</sup>, Anouk Rutten (educatiemedewerker van Het Lab Utrecht) en Greg Nottrot (artistiek leider/regisseur van Het Nieuw Utrechts Toneel). De complete interviews zijn terug te lezen in de bijlage. In dit hoofdstuk wordt uiteengezet wat zij concluderen over de voortgang van de verschillende doelen voor Cultuur en School en hoe zij hun veronderstellingen beargumenteren.

Deze culturele instellingen hebben te maken met een andere kant van CKV1. Damen en Dieleman belichten in hun onderzoeken immers met name de onderwijsmatige doelen, waaraan zij hun respectievelijke conclusies verbinden. Voor culturele instellingen zijn in Cultuur en School ook doelen opgesteld, die te maken hebben met het streven naar de opzet en verbetering van de eigen cultuureducatieafdeling en de samenwerking met scholen. De respondenten geven echter aan voor cultuureducatie veelal eigen doelen te stellen, die niet per se overeenkomen met het overheidsbeleid. Onderwijsinhoud of -organisatie komen wel aan bod wanneer gesproken wordt over de samenwerking met het onderwijs, maar er wordt veel minder nadruk op gelegd. In plaats hiervan lijkt vooral het aanzetten tot nadenken op de (zeer) korte termijn en het aanwakkeren van (culturele) interesse bij het publiek voorop te staan. De respondenten komen daarom tot andere conclusies over het al dan niet slagen van Cultuur en School en bieden zo een aanvulling op de perspectieven van Damen en Dieleman.

### **4.2 Gezelschappen**

Hieronder worden de gezelschappen kort geïntroduceerd en wordt ingegaan op onderlinge overeenkomsten en verschillen in de doelen voor Cultuur en School die volgens de respondenten bij hun gezelschap de meeste aandacht krijgen.

---

<sup>17</sup> Tijdens het afronden van deze scriptie bleek dat Miriam Luyten niet langer werkzaam was bij DUS. De uitspraken in het interview moeten echter geplaatst worden binnen de context van haar functie als Hoofd Educatie en zijn daarom nog steeds waardevol voor dit onderzoek.

## *Aluin*

Theatergroep Aluin richt zich specifiek het toegankelijk maken van de klassiekers; stukken van Shakespeare en uit de Griekse Oudheid. Zij doen dit door eigentijdse bewerkingen en hertalingen, maar spelen ook nieuwe stukken gebaseerd op de thematiek van het oorspronkelijke verhaal. “Theatergroep Aluin heeft de missie om cultuur – in de breedste zin van het woord – meer in de harten en de hoofden van de Nederlanders te krijgen”<sup>18</sup>, aldus Victorine Plante, die de helft van Aluins artistieke kern vormt<sup>19</sup>. Zij is tevens de regisseur van *Ken je Klassiekers!* (2011), Aluins eerste jongerenproject.

Plante geeft aan dat Aluin veel belang hecht aan erfgoededucatie en graag wil bijdragen aan het verhogen van een nationaal cultuurbesef door het spelen van klassiekers. Binnen Cultuur en School vallen deze begrippen onder de hoofddoelen voor leerlingen, maar Plante geeft aan dat Aluin dit in feite voor al haar publiek nastreeft. Volgens haar hebben de voorstellingen van Aluin sinds 2002 altijd al veel scholieren bereikt. Zij merkt ook dat eenmaal benaderde scholen vaak interesse hebben voor volgende voorstellingen en projecten. Aluin houdt niet bij of jongeren ook na afsluiting van CKV blijven komen, maar “je gaat ervan uit dat dat scholierenproject leerlingen juist inspireert om als toeschouwer hun horizon te verbreden. Dan hoeven ze niet alleen naar ons te gaan, dan moeten ze gewoon naar theater kijken.”

Ook de ontwikkeling van educatie en de verbinding met het onderwijs wordt voor Aluin steeds belangrijker, maar het is wat Plante betreft nog te pril om conclusies over het succes daarvan te kunnen trekken. Omdat *Ken je Klassiekers!* het eerste educatieproject van Aluin is, staat de educatietak van het gezelschap nog aan het begin van de lange weg naar een goede samenwerking met het onderwijs. Er is al wel een voorzichtige samenwerking met het Cals College, een cultuurprofielschool in Nieuwegein, maar daar kan van beide kanten nog meer gebeuren, aldus Plante: “Eigenlijk wil ik dat het elkaar uiteindelijk allemaal inspireert en in elkaar overloopt.(...) Ik wil met die creatieve partnerschappen ook wel meer aan cultuurparticipatie doen, dus dat ze echt zelf eens kunnen spelen in een voorstelling.” Aluin wil deze partnerschappen echter expliciet niet beperken tot alleen brede scholen of cultuurprofielscholen. Immers, “als je missie is om cultuur meer in harten en hoofden te

---

<sup>18</sup>Bron: Interview met Victorine Plante. Utrecht, 30-03-2011

<sup>19</sup> De andere helft van Aluins artistieke kern wordt gevormd door huisschrijver/regisseur Erik Snel.

krijgen, dan wordt dat door een cultuurprofielschool al gedaan en ligt je missie juist op het braakliggend terrein van de andere scholen.”

### *De Utrechtse Spelen*

De Utrechtse Spelen (DUS) kwam voort uit de Paardenkathedraal en is sinds 2009 het nieuwe stadsgezelschap voor de stad en regio Utrecht. DUS speelt niet alleen repertoirestukken, maar biedt ook ruimte voor locatietheater en projecten van jonge makers, onder begeleiding van artistiek leider Jos Thie. Naast hun reguliere repertoire heeft DUS sinds een aantal jaar ook een educatieafdeling en spelen ze (in samenwerking met het Nieuw Utrechts Toneel) voorstellingen in de klas. Recente voorstellingen in dit kader zijn *Geweld...Nee* (2009) en *Hét* (2009), die beiden nog steeds op het programma staan. Hoofd Educatie Miriam Luyten legt uit dat het een bewuste keuze is om deze voorstellingen in de schoolomgeving te spelen: “We hebben vanaf het begin heel specifiek gekozen voor het spelen van voorstellingen op scholen, omdat het belangrijk is dat wij naar jongeren toekomen. Jongeren zijn toch de toekomst”<sup>20</sup>. Met deze educatievoorstellingen richten de acteurs zich echt op de maatschappelijke doelen voor de leerlingen. Het leren waarnemen, analyseren en waarderen is een belangrijk onderwerp en ook de sociale cohesie en persoonlijke ontwikkeling van de leerling neemt een vooraanstaande plaats in. Luyten geeft wel aan dat het nog te vroeg is om te kunnen oordelen over het effect van hun educatievoorstellingen, omdat het project pas twee jaar bezig is.

Ook de doelen voor de school en de culturele omgeving staan in de belangstelling. Voor het goed verlopen van een voorstelling in de klas is een goede verstandhouding met de school immers van groot belang. Ook bij DUS is het herhalingspercentage na een succesvol project hoog: “Je merkt dat er scholen zijn die vaker komen, dat sommigen het zo fantastisch vonden dat ze het jaar daarop weer willen komen.” Hoewel DUS op dit moment niet in een vaste samenwerking verbonden is, worden er wel gesprekken gevoerd met een aantal brede scholen en cultuurprofielscholen. Luyten merkt dat er vanuit het onderwijs absoluut behoefte is aan een degelijke samenwerking, die voor DUS ook nog volop in ontwikkeling is:

Scholen vinden het over het algemeen wel fantastisch dat we er zijn(...), want er zijn een heleboel CKV-docenten die dit allemaal in schamele uurtjes moeten doen, die ofwel verschillende petten ophebben of gewoon teveel te doen hebben in te weinig tijd. Het is voor die docenten echt heel ingewikkeld om alles voor elkaar te krijgen, binnen de regels en de

---

<sup>20</sup> Bron: Interview met Miriam Luyten. Amsterdam, 20-03-2011.

roosters die zijn opgesteld. Daarin zijn wij welkom, omdat we richting geven aan de opdracht die de CKV-docent meekrijgt(...)

Wat betreft het bredere effect van cultuureducatie op de lange termijn weet Luyten niet zeker of dat wel in cijfers en concrete doelen kan worden uitgedrukt. Zij stelt dat het voor theatermakers soms al voldoende kan zijn om tijdens een voorstelling te zien dat het publiek geraakt wordt, ook als daar geen blijvend effect uit voortkomt. “Je ziet het, je ervaart het ter plekke aan de reacties, aan lichaamstaal, dat er iets in die koppies gebeurt.” Ook bij DUS wordt niet door henzelf nagegaan of de voorstelling op de langere termijn effect heeft, al houden ze wel contact met de scholen en krijgen ze regelmatig feedback. Luyten zegt te twijfelen of het idee van effectmeting wel toe te passen is op theater: “Soms heb je juist als theatergezelschap de functie om dingen los te maken bij de mensen. (...)Dat is wat we doen; het gaat ons echt om de ervaring.”

### *Nieuw Utrechts Toneel*

Het Nieuw Utrechts Toneel (NUT) is in 2006 opgericht door Greg Nottrot, in samenwerking met Floor Leene, Boris van Bommel en Michiel van Schijndel. Greg Nottrot omschrijft de missie van het NUT als volgt:

Voor ons is theater dé manier om het leven te onderzoeken. Kunst in het algemeen is volgens mij de wetenschap van het leven en daar gebruiken we het voor onszelf voor. Maar één ding dat voor ons heel belangrijk is, is dat theater de dialoog aangaat. (...) [W]ij proberen het publiek altijd medeplichtig te maken aan wat wij doen. (...)Eigenlijk organiseren wij momenten die vol zitten met inspiratie, verbeelding, passie waar dat publiek mee in aanraking komt, maar ook vooral weer met elkáár in aanraking komt<sup>21</sup>.

Uit het interview komt naar voren dat ook het NUT de nadruk legt op de ontwikkeling van de leerling, de ontwikkeling van cultuureducatie binnen het gezelschap en de samenwerking met het onderwijs. Het NUT is een kleinschalig, jong gezelschap en heeft geen specifieke educatieafdeling, maar was wel betrokken bij de eerder genoemde voorstellingen *Hét* en *Geweld...Nee*, die in samenwerking met DUS op scholen in de klas worden gespeeld. Nottrot merkt daarbij op dat het succes van een goede samenwerking wat hem betreft ook voor een groot deel aan de school en met name aan de houding van de docent ligt: “Ik denk wel dat wij op [veel] punten wat bijdragen, alleen hebben wij daar niet solo de verantwoordelijkheid voor.”

---

<sup>21</sup> Bron: Interview met Greg Nottrot. Utrecht, 17-03-2011.

Uit de woorden van Nottrot blijkt nogmaals dat een goede samenwerking tussen cultuur en school van vitaal belang is voor succesvolle cultuureducatie; hier wordt door het NUT dan ook nog altijd aan gewerkt. Een aantal jaar geleden is het NUT een samenwerking aangegaan met het Haags Montessori Lyceum, waarvan de leerlingen een aantal voorstellingen achter elkaar hebben bezocht. “Het is als je op die school komt dan natuurlijk heel leuk om te horen dat leerlingen refereren aan voorstellingen van twee jaar terug.” Volgens Nottrot werkt deze samenwerking goed, maar is de organisatie van het NUT te klein om verdere contacten met andere scholen uit te bouwen. Wat betreft de algemene samenwerking met scholen valt volgens hem nog wel een grote stap te zetten: “(...) [Als] je op een school komt waar ze het niet gewend zijn... Als het respect er al niet zit bij de docenten, als die al bellend weglopen, dan kan je misschien een enkeling bereiken. Het moet wel in de cultuur van zo'n school zitten.”

#### *Het Lab Utrecht*

Het Lab Utrecht is een “productiehuis voor theater en dans voor jong publiek”, tussen de 6 en 18 jaar<sup>22</sup>. In dit onderzoek is dit het enige gezelschap dat uitsluitend voorstellingen voor jongeren maakt. Educatie medewerker Anouk Rutten vertelt dat er bij Het Lab aandacht wordt besteed aan de educatie van zowel maker als publiek: “Onze missie is om makers die net van de academie komen te helpen en hun ontwikkeling te bevorderen, door ze te coachen in het maken van voorstellingen voor jong publiek. (...) Vaak hebben makers geen idee wat ze voor de doelgroep moeten doen of waar die zich mee bezighoudt en wij proberen vervolgens die schakeling te maken”<sup>23</sup>. In zekere zin geldt het streven dat wordt uitgedrukt in de doelen voor de leerling bij Het Lab dus ook voor de makers.

Ondanks het feit dat de educatieafdeling van Het Lab nog maar pas is opgezet, merkt Rutten nu al dezelfde problemen op als Dieleman: er wordt op veel scholen nog te vaak te weinig tijd en geld uitgetrokken voor goed uitgedacht CKV-onderwijs. Vaak kan daardoor een enthousiaste docent een belangrijke invloed op jongeren uitoefenen wat betreft het stimuleren van hun interesse voor cultuur. “Als je docenten hebt die heel bevlogen zijn, die echt hun best doen om een goed gedegen programma in elkaar te zetten waarin [de

---

<sup>22</sup> Uit het interview komt niet duidelijk naar voren waar Het Lab precies de grens trekt tussen ‘kinderen’ en ‘jongeren’. Desondanks wordt ook hier aangenomen dat wanneer gesproken wordt over ‘jongeren’, het de leeftijdsgroep vanaf 12 jaar betreft.

<sup>23</sup> Bron: Interview met Anouk Rutten. Utrecht, 18-03-2011.

leerlingen] niet alleen naar voorstellingen moeten, die er ook workshops aan vastplakt en daar goed tijd in steekt, dan heb je een hele andere kijk op CKV-lessen en kunst en cultuur.”

### 4.3 Cultuur en School

De meeste doelstellingen binnen Cultuur en School betreffen het onderwijs: de nadruk ligt op de ontwikkeling van de leerling en de school op organisatorisch en lesinhoudelijk vlak. De respondenten tonen wel interesse in het verloop van Cultuur en School, maar zien tegelijkertijd in de meeste doelstellingen voor cultuureducatie geen principiële taak voor culturele instellingen. Over de doelen die zijn opgesteld voor de school als organisatie wordt door alle respondenten weinig gesproken, waarschijnlijk omdat de culturele instellingen daar in feite niet mee te maken hebben. Ook aan de doelen op onderwijsinhoudelijk vlak wordt niet veel aandacht besteed, behalve in de kritiek die alle respondenten hebben op de weinige ruimte voor een goede ontwikkeling van CKV.

Volgens de respondenten zijn er ook aan de kant van de cultuursector nog wel verbeteringen nodig: Plante en Luyten geven bijvoorbeeld aan een andersoortige samenwerking te willen ontwikkelen, waarin de school en de leerlingen een eerdere en grotere rol toebedeeld krijgen. De theatergezelschappen hebben nu immers wel een afdeling educatie die contact onderhoudt met één of meerdere scholen, maar de samenwerking die de respondenten noemen, is vaak beperkt tot een eenzijdige regeling van vraag en aanbod. De scholen nemen af wat de instellingen op dat moment aan producties te bieden hebben; van echt maatwerk is meestal nog geen sprake. Een oplossing hiervoor zou bijvoorbeeld het sluiten van Culturele Partnerschappen kunnen zijn. In de evaluatie van twee recente Utrechtse Culturele Partnerschappen wordt het begrip als volgt uitgelegd:

Elk creatief partnerschap van de Gemeente Utrecht moest een samenwerkingsovereenkomst aangaan van minimaal een jaar om in aanmerking te komen voor subsidie. De samenwerking kon dus per definitie niet voor een kortlopend incidenteel project zijn. Het doel van het partnerschap moest o.a. het vergroten van het creatief vermogen<sup>24</sup> van de actoren zijn. Onder de actoren verstaat de opdrachtgever drie partijen: de deelnemers, de uitvoerders en de organisaties (Van Der Geest en Van Santvoort 2009, 5).

In een dergelijke samenwerking creëren school en culturele instelling gezamenlijk een creatief project, waardoor het vaak genoemde probleem van vraag en aanbod wordt verholpen. Op de website van het nieuwe platform Cultuurmatch (een initiatief van het

---

<sup>24</sup> Wat er onder “creatief vermogen” moet worden verstaan, is echter door de gemeente niet verder geconcretiseerd, waardoor dit voor ieder project vrij in te vullen is.



Utrechts Centrum voor de Kunsten), dat zich ertoe zet de ontbrekende schakel te zijn tussen school en culturele instelling, valt echter te lezen dat er in Utrecht voor 2011-2012 een luttel dertien officieel erkende Creatieve Partnerschappen zijn gesloten, waarvan zeven tussen een culturele instelling en een school voor voortgezet onderwijs. In slechts twee gevallen gaat het daarbij om een gezelschap voor podiumkunsten<sup>25</sup>. Als deze vorm van samenwerking echter beter geformuleerd en gestimuleerd zou worden door de (lokale) overheid, zou dit wellicht een oplossing voor de betere verankering van cultuureducatie kunnen bieden.

#### **4.4 Verschil in doelstellingen**

Uit de interviews komt naar voren dat er zich een belangrijke tweedeling voordoet als het gaat om de doelen voor cultuureducatie. Enerzijds spelen een aantal hoofddoelen van Cultuur en School een belangrijke rol; zo zijn de opzet van een eigen gedegen educatieafdeling en (de weg naar) een succesvolle samenwerking met één of meerdere scholen voor alle gezelschappen nog in een zekere mate van ontwikkeling. Obstakels die hiervoor vaak worden genoemd zijn tijd, geld en het kunnen communiceren met de juiste persoon. Volgens Luyten en Rutten zijn de op sommige scholen aanwezige cultuurcoördinatoren zeker een vooruitgang, maar op de meeste scholen lijkt er voor een samenwerking nog veel af te hangen van de docent.

Anderzijds zeggen de respondenten zich niet uitdrukkelijk bezig te houden met het wel of niet behalen van de overheidsdoelen voor cultuureducatie. Daaruit mag worden aangenomen dat de gezelschappen dus eigen doelstellingen voor cultuureducatie moeten hebben, die wellicht niet exact overeenkomen met het overheidsbeleid<sup>26</sup>. Uit de uitspraken van de respondenten kan wel worden opgemaakt dat de gezelschappen een aantal overheidsdoelstellingen nastreven, die in Cultuur en School onder de groep 'doelen voor de leerling' worden geschaard; het betreft hier met name de maatschappelijke doelen. Toch lijken ze deze niet specifiek toe te passen op hun jongerenpubliek, maar op al hun publiek.

In het algemeen valt het idee dat er een concreet "effect" zou moeten zijn volgens de respondenten moeilijk te rijmen met het bijzondere karakter van cultuur, dat immers eerder

---

<sup>25</sup> Bron: Cultuurmatch - De cultuureducatiegids voor Utrecht. Overzicht creatieve partnerschappen. [<http://www.cultuurmatch.nl/content.aspx?id=47>] Laatst bezocht op 19-05-2011.

<sup>26</sup> De vraag wat deze doelstellingen precies zijn, blijft tot op heden onbeantwoord; helaas waren de respondenten niet tijdig bereikbaar voor aanvullend commentaar.

een maatschappelijke dan een economische waarde heeft. Zij verzetten zich dan ook fel tegen het idee dat er met kunst (en theater in het bijzonder) economische of statistisch aantoonbare resultaten behaald moeten worden. Greg Nottrot (NUT) zegt bijvoorbeeld: “We leven in een maatschappij die heel doelgericht en economisch gedreven is. Er is weinig ruimte om te falen(...).<sup>27</sup>” Victorine Plante (Aluin) drukt zich zelfs nog sterker uit:

Het gaat er bij ons heel slecht in dat er iets bestaat omdat het mooi is. Dat hebben we liever niet, want we willen weten wat er dan het financiële resultaat van is. We doen ongelooflijk ons best om 'cultuur' te zien als een soort verlengde van een bruisende stad, met meer horeca, om het allemaal om te zetten in economische factoren. En we kunnen er niet zo goed tegen dat er ook dingen zijn omdat het mensen verrijkt, zonder dat het over gaat<sup>28</sup>.

De persoonlijke ontwikkeling van de (jongere) toeschouwer en zijn ervaringen tijdens de voorstelling staan voor de theatergezelschappen centraal, ook al zijn die ervaringen wellicht niet van blijvende aard. Deze opvatting staat haaks op die van Damen, die immers stelt dat het uitblijven van een verhoogde culturele participatie het onomstotelijk bewijs vormt dat CKV geen effect heeft. Een interessante vraag voor vervolgonderzoek zou dan ook kunnen zijn waarom deze vervliegende uitwerking op de toeschouwer, zo passend bij het tijdelijke karakter van theater, in zichzelf niet voldoende is.

#### **4.5 Deelconclusie**

Hoewel de culturele instellingen vooruitgang boeken in de ontwikkeling van educatieve afdelingen en de samenwerking met het onderwijs, komt tegelijkertijd uit de interviews naar voren dat de benaderde culturele instellingen andere doelen voor cultuureducatie lijken te hebben dan in het overheidsbeleid zijn vastgelegd. Ook het begrip ‘effect’ blijkt voor hen een problematische term, die niet zo makkelijk vast te stellen is. De algemene houding van de respondenten is dat de overheid weinig begrip toont voor het karakter van kunst en cultuur, door eisen te stellen die moeten leiden tot een concreet en meetbaar resultaat van economische waarde. Het nut en effect van kunst en cultuur enkel afzetten tegen de mate van culturele participatie is volgens de respondenten dan ook niet de juiste benadering. Wat hier dan wel een juiste methode voor zou zijn, blijft nu nog onduidelijk. Zelf hebben de respondenten in ieder geval wel degelijk de veronderstelling dat hun voorstellingen effect

---

<sup>27</sup> Bron: interview met Greg Nottrot. Utrecht, 17-03-2011.

<sup>28</sup> Bron: interview met Victorine Plante. Utrecht, 30-03-2011.

hebben, hoewel ze hier geen harde argumenten voor noemen. De uitwerking die een theatervoorstelling heeft op een publiek tijdens en vlak na het bezoek, is namelijk moeilijk te meten. Dit is volgens de respondenten echter geen reden om deze korte-termijneffecten te negeren.

## 5. Conclusies over cultuureducatie door de Monitor Cultuureducatie

In de vorige hoofdstukken was ruimte voor de conclusies over cultuureducatie uit recente onderzoeken en van respondenten uit het culturele veld. Daarin werd beargumenteerd dat deze partijen valide conclusies trekken, maar dat zij zich in hun argumentatie daarvoor richten op resultaten uit een selectie van de hoofddoelen voor Cultuur en School, wat een onvolledig beeld oplevert. In dit hoofdstuk wordt gebruik gemaakt van gegevens uit de Monitor Cultuureducatie Voortgezet Onderwijs 2008 (Oomen et. al., 2008) en de evaluaties van het voortgezet onderwijs uit de gezamenlijke Monitor Cultuureducatie Primair en Voortgezet Onderwijs 2008-2009 (Oomen et. al., 2009)<sup>29</sup>. Sinds 2006 worden scholen elk jaar via deze Monitor ondervraagd over de mate van cultuurverankering in hun onderwijsprogramma, in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Ook de cultuureducatie bij culturele instellingen wordt onder de loep genomen. In een dergelijke meting is aandacht voor alle hoofddoelen, wat een betere inzage in de voortgang van het project als geheel betekent<sup>30</sup>.

### 5.1 Cultuureducatie op het voortgezet onderwijs

De metingen van de Monitors zijn gebaseerd op een aantal pijlers: bestaande onderzoeken over innovatie in het onderwijs (Klein et. al. 2008 in Oomen et. al. 2008, 8), paneldiscussies ter reflectie en nieuw verzamelde data. Deze laatste categorie betreft in 2008 een respons door 294 scholen voor voortgezet onderwijs en 162 culturele instellingen. In 2009 zijn dat 328 scholen voor voortgezet onderwijs en 500 scholen voor primair onderwijs, waarvan 63 brede scholen<sup>31</sup>. Van de culturele partners bestaat het merendeel uit bibliotheken (20%), kunst- en cultuurcentra (19%) en (muziek)theaters (16%) (Oomen et. al. 2008, 23)<sup>32</sup>. Om

---

<sup>29</sup> Hoewel de metingen geen rechtstreekse evaluatie bieden, komt wel naar voren voor welke doelen de meeste vooruitgang is geboekt en welke nog aandacht nodig hebben.

<sup>30</sup> Dit zijn tijdens het schrijven van deze scriptie de meest recente publicaties van de Monitor Cultuureducatie. Het is echter mogelijk dat een tot op heden nog niet uitgebracht rapport vanwege nieuwe data tot enigszins andere conclusies komt.

<sup>31</sup> Uit de Monitor 2008-2009 blijkt niet hoeveel culturele partners bij deze meting betrokken werden.

<sup>32</sup> Belangrijk om te vermelden is dat deze instellingen benaderd zijn op basis van suggesties van de betrokken scholen. In de Monitor wordt er dan ook aangenomen dat het bij deze meting bovengemiddeld actieve culturele instellingen betreft, waardoor de resultaten in verhouding positiever kunnen uitvallen. Daardoor is het mogelijk dat de uitkomst niet geheel representatief is voor de totale cultuureducatieverankering in Nederland (2008, 7-8).

tastbaar te maken in hoeverre deze scholen en hun culturele partners cultuureducatie verankerd hebben, wordt in het onderzoek gebruik gemaakt van de zogeheten verankeringsmaat, die geldt voor beide partijen. Voor deze verankeringsmaat zijn de volgende indicatoren opgesteld:

- Vastgelegde visie
  - Samenhangend programma
  - Aanwezigheid cultuurcoördinator
  - Voldoende draagvlak
  - Deskundige docenten
  - Structurele samenwerking scholen en culturele partners
  - Structurele financiën
  - Goede accommodatie
  - Evaluatie van de opbrengsten
- (Oomen et. al. 2008, 11)

#### *Doelen voor de school als organisatie*

De Monitor 2008 signaleert een sterke positieve ontwikkeling in de verankering van cultuureducatie: bijna een kwart van de scholen (23%) en ruim een derde van de culturele partners (37%) voldoet in 2008 aan zes of meer van bovenstaande indicatoren. Nog eens tweederde van de scholen (64%) en bijna evenveel van de culturele partners (58%) boekt vooruitgang: zij voldoen aan twee tot vijf indicatoren. Uit de meting blijkt dat de culturele instellingen in het algemeen meer aan verankering doen dan de scholen, maar dit beeld kan vertekend zijn door de selectie van actievere culturele instellingen (Oomen et. al. 2008, 11).

Niet alle resultaten zijn echter even positief. Een blijvend aandachtspunt is volgens de Monitor 2008 het gebrek aan voldoende draagvlak voor een uitgebreid cultuurbeleid onder schooldirectie en niet-kunstvakdocenten; cultuureducatie wordt op slechts 13% van de scholen ondersteund, tegenover 56% van de culturele instellingen (26). Een ander punt betreft de accommodatie. Hoewel hierin een stijgende lijn wordt geconstateerd, blijkt nog een aantal scholen vooral ontevreden over de faciliteiten voor theater en dans.

#### *Doelen voor de school en haar culturele omgeving*

De Monitor 2008 komt tot een overwegend positief resultaat over de samenwerking tussen cultuur en onderwijs, al vinden veel scholen het aanbod van de culturele partners nog te weinig vraaggericht. Meestal nemen de scholen af wat de culturele instellingen op dat moment aanbieden; slechts enkelen geven aan dat de leerlingen betrokken worden bij de

ontwikkeling van de productie. De samenwerkingen die worden aangegaan met het onderwijs betreffen meestal HAVO- dan wel VWO-scholen; partnerschappen met het praktijkonderwijs blijven in verhouding enigszins achter (6).

De culturele instellingen zijn in de afgelopen jaren steeds actiever geworden in het ontwikkelen van hun eigen cultuureducatieaanbod. Ook zij hebben vaker coördinatoren aangesteld om de communicatie met scholen soepeler te laten verlopen. De frequentie waarmee culturele partners door deze scholen betrokken worden bij het onderwijs is significant verhoogd, waarschijnlijk mede dankzij de invoering van de CKV-vouchers en de latere cultuurkaart. Hoewel deze vormen van subsidie voor de scholen een uitkomst zijn gebleken, blijft de structurele financiering voor de culturele partners nog altijd één van de grootste obstakels. In veel gevallen moeten de culturele instellingen dan ook zelf geld bijleggen om de begroting van hun cultuureducatieprogramma sluitend te maken<sup>33</sup> (Oomen et. al. 2009, 54).

#### *Doelen voor de onderwijsinhoud*

Uit de Monitor 2008 komt naar voren dat steeds meer scholen (85%) aandacht besteden aan onderwijs over cultureel erfgoed. Daarnaast verwerkt de overgrote meerderheid (90%) binnen of buiten schooltijd culturele activiteiten in het lesprogramma. De inhoudelijke invulling van cultuureducatie verschilt, maar de meeste scholen (31%) passen buiten de centrale kunstvakken vakoverstijgende thema's toe (Oomen et. al. 2008, 21).

De metingen over de opzet van een structureel samenhangend programma en een doorlopende leerlijn zijn voorzichtig positief. Volgens de Monitor 2009 is hierin een lichte verbetering waar te nemen: in 2009 geeft 27% van de scholen aan een structureel programma voor cultuureducatie te hebben, tegenover 22% in 2008 en 20% in 2006 (Oomen et. al. 2009, 35). Ruim driekwart van de scholen geeft aan vooral belang te hechten aan een doorlopende leerlijn tussen onderbouw en bovenbouw<sup>34</sup>. In het algemeen is er op het voortgezet onderwijs veel aandacht voor het verbeteren van de kwaliteit van de

---

<sup>33</sup> Eventueel vervolgonderzoek zal moeten uitwijzen in hoeverre de door het Ministerie van OC&W geplande bezuinigingen op kunst en cultuur en afschaffing van de cultuurkaart effect hebben op de verankering van cultuureducatie. Er mag echter van worden uitgegaan dat dit eerder achteruit zal gaan dan dat er verdere vooruitgang geboekt kan worden.

<sup>34</sup>Er ontbreekt echter nog vaak een goede aansluiting met het primair onderwijs, terwijl op dat schoolniveau in de afgelopen jaren wel een positieve ontwikkeling in de verankering van cultuureducatie heeft plaatsgevonden (Oomen et. al. 2009, 46).

kunstvakken, maar daar worden door scholen geen duidelijke criteria voor opgesteld. Daardoor blijft het niveau moeilijk te meten. Een opvallende uitkomst in dit verband is het meningsverschil over de deskundigheid van de kunstvakdocent: 44% van de scholen is hier positief over, tegenover slechts 26% van de culturele partners. Er wordt echter geen reden voor deze cijfers of hun onderlinge verschil gegeven. Wel wordt door veel scholen aangegeven dat verdere bijscholing van kunstvakdocenten wenselijk is (Oomen et. al. 2008, 14).

### *Doelen voor de leerling*

De Monitor meet de meeste voortgang van cultuureducatie in de positieve resultaten van de doelen voor de leerling. Voor de meting van 2008-2009 werd scholen het volgende overzicht met doelen voor CKV voorgelegd:

- Leerlingen in aanraking brengen met kunst en cultuur;
- Persoonlijke ontwikkeling stimuleren – zelfbeeld, sociale vaardigheden, et cetera;
- Deelname aan kunst en cultuur buiten de school stimuleren;
- Kennis/vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur vergroten;
- Leerlingen leren waarnemen, analyseren en waarderen;
- Leerlingen kennis en waardering voor de eigen omgeving bijbrengen;
- Leerlingen leren omgaan met verschillende culturen;
- Talentontwikkeling stimuleren

(Oomen et. al. 2009, 17)

Op de vraag op welk gebied zij het meeste effect waarnemen, geeft de meerderheid van de scholen aan dat het lastig blijft om dit goed te meten (39). Wellicht is dit dan ook een reden dat er een min of meer tegenstrijdig beeld ontstaat. De Monitor 2008 geeft namelijk een overduidelijk positief beeld:

Leerlingen kiezen vaker voor kunstvakken, nemen vaker deel aan culturele activiteiten en werken beter samen. Opvallend is, dat scholen en instellingen ook maatschappelijke effecten waarnemen: leerlingen ondernemen in hun vrije tijd meer op het gebied van kunst en cultuur en gaan bewuster om met hun sociale en culturele omgeving (Oomen et. al. 2008, 15).

In de Monitor 2009 valt echter te lezen dat de cultuurparticipatie van leerlingen in de vrije tijd op minder dan de helft van de scholen aantoonbaar hoger is, hoewel veel scholen van cultuurparticipatie wel een speerpunt maken. Ook de ontwikkeling van meer sociale vaardigheden bij leerlingen en het door cultuureducatie beter leren omgaan met verschillende culturen blijven hierin achter. Wel geven scholen aan een positieve trend te zien in andere maatschappelijke doelen: het plezier dat leerlingen hebben in het vak (85%),

de vergroting van hun culturele kennis (72%) en communicatieve en expressieve vaardigheden (63%), het ontwikkelen van hun verbeeldingskracht (72%) en de versterking van een positief zelfbeeld (65%) zijn in vergelijking met 2006 sterk toegenomen (Oomen et. al. 2009, 40).

## **5.2 Deelconclusie**

Over het algemeen wordt in de verschillende Monitors het beeld geschetst dat veel scholen en culturele instellingen vooruitgang boeken in de verankering van cultuureducatie. Steeds vaker is er sprake van een samenwerking van scholen met één of meerdere culturele partners. Ook het aanstellen van een cultuurcoördinator is op de meeste scholen en veel culturele instellingen al gebeurd, wat de onderwijsinhoudelijke structuur van CKV en de communicatie met de partner(s) ten goede komt. Er is op veel scholen aandacht voor erfgoededucatie en een zeer ruime meerderheid van de scholen biedt ruimte voor velerlei culturele activiteiten, binnen en buiten lestijden. Ook geven scholen aan dat (gedurende het volgen van CKV) de deelname van leerlingen aan culturele activiteiten hoger is, ook in hun vrije tijd. De beste resultaten van cultuureducatie zijn echter waar te nemen in de maatschappelijke doelen voor de leerling.

Niet voor alle doelen wordt echter evenveel vooruitgang geboekt. Belangrijke randvoorwaarden voor effectieve cultuureducatie, zoals een breed draagvlak voor cultuur onder schooldirectie en niet-kunstvakdocenten, geschikte accommodatie en ruimte in het rooster voor buitenschoolse culturele activiteiten, ontbreken nog vaak. Daarnaast laat de deskundigheid van de kunstvakdocent – en daarmee de kwaliteit van het kunst- en cultuuronderwijs – volgens veel culturele partners nog te wensen over.



## 6. Conclusie

Voor project Cultuur en School werden veertien hoofddoelen opgesteld voor “het leggen en onderhouden van duurzame relaties tussen scholen en culturele instellingen en de versterking van de aandacht voor cultuur in het onderwijsprogramma”<sup>35</sup>. Deze doelen hadden betrekking op de school als organisatie, de onderwijsinhoud, de leerling en de culturele instellingen. Voor deze scriptie zijn vervolgens de conclusies van een aantal partijen over de uitwerking van het project uiteengezet, die op een aantal onderdelen overeenkomen, maar ook belangrijke verschillen laten zien. Deze onderlinge verschillen in hun conclusies zijn te verklaren doordat de betrokken partijen de uitkomst ieder beoordelen op andere punten. In deze eindconclusie zal ik deze verschillende visies trachten te verenigen, om zo tot een totaalbeeld te schetsen over de stand van zaken van cultuureducatie in het voortgezet onderwijs.

### 6.1 Overzicht

Damen richt zich uitsluitend op één hoofddoel voor de leerling: de vraag of cultuureducatie ook na afsluiten van het voortgezet onderwijs leidt tot een verhoogde cultuurparticipatie. Aangezien dit op de middellange termijn niet het geval blijkt te zijn, komt zij tot de conclusie dat cultuureducatie geen effect heeft. Ze gaat hiermee echter voorbij aan het feit dat er zeer diverse doelen voor cultuureducatie zijn opgesteld in Cultuur en School, die op meer gebieden betrekking hebben dan alleen de cultuurdeelname van leerlingen. Zo houdt ze geen rekening met organisatorische factoren, terwijl deze wel degelijk hun weerslag hebben op de invulling en van cultuureducatie en daarmee ook op de impact die cultuureducatie heeft op de leerling.

De aanpak van Dieleman is gericht op een breder veld, door zowel het onderwijs als de culturele sector in zijn onderzoek te betrekken. Ook hij komt tot de conclusie dat cultuureducatie zijn doel niet heeft bereikt, maar geeft hierbij als reden dat het nog onvoldoende ontwikkeld is. De oorzaak van dit probleem ligt volgens Dieleman vooral bij het onderwijs, waar op veel scholen simpelweg een gebrek aan geld, tijd en draagvlak is voor het goed uitzetten van een structureel cultuurbeleid. Ook de samenwerking met culturele

---

<sup>35</sup>Bron: CultuurNetwerk Nederland. [[http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/cultuur\\_en\\_school.html](http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/cultuur_en_school.html)]

instellingen kan volgens Dieleman nog beter, hoewel hij erkent dat er door de culturele sector de afgelopen jaren hard gewerkt is aan de ontwikkeling en verbetering van educatieve afdelingen.

De respondenten van de theatergezelschappen bevestigen dat cultuureducatie een belangrijke plaats binnen hun organisatie inneemt en geven aan veel te (willen) investeren in een diepgaand partnerschap met het onderwijs. Voor veel van hen is het succes van een dergelijke samenwerking echter nog vaak afhankelijk van één overbelaste docent, die te kampen heeft met roosterproblemen en weinig budget voor cultuuronderwijs. Als die docent enthousiast is, respect heeft voor de culturele partner en veel investeert in de opzet van het vak, zien veel respondenten overigens wel dat hun voorstelling een duidelijk effect heeft op de leerling. De vraag of dit effect ook op langere termijn aanblijft, in de vorm van hogere cultuurparticipatie, is voor de respondenten echter geen prioriteit.

Hieruit blijkt een significant verschil tussen de doelstellingen voor cultuureducatie van de individuele gezelschappen en de centrale doelstellingen van de overheid, die zijn geformuleerd binnen Cultuur en School. De respondenten geven bij het lezen van deze doelstellingen wel aan dat zij zich hier tot op zekere hoogte mee bezighouden, maar dit lijkt niet expliciet naar aanleiding van het cultuurbeleid te zijn; veel respondenten geven bij het lezen aan dat ze bepaalde doelstellingen “toch al” implementeren. Tegelijkertijd zijn de respondenten niet overtuigd van het feit dat de doelstellingen voor de leerling alleen voor jongeren zouden moeten gelden. Hoewel de benadering van regulier publiek en jongeren vaak verschilt, bijvoorbeeld door voor jongeren in de klas te spelen in plaats van in een theaterzaal, zeggen de respondenten met hun voorstellingen altijd hun respectievelijke visies te willen uitdragen, ongeacht de leeftijd van hun publiek.

Daarnaast vinden veel respondenten dat je het effect van kunst en cultuur (inclusief cultuureducatie) niet in economische waarden kunt uitdrukken. Zij hebben zelf wel het idee dat hun voorstellingen effect hebben – in ieder geval op de korte termijn – maar beschikken bijvoorbeeld niet over cijfers die dit kunnen onderbouwen. De methode van Damen, waarbij het effect van cultuureducatie wordt afgemeten aan de mate van cultuurparticipatie, is wat hen betreft vrij kortzichtig. De respondenten geven echter aan zelf geen goed alternatief te hebben.

De verhoogde deelname aan culturele activiteiten is ook bij de Monitors slechts één van de vele resultaten die docenten kunnen aangeven als mogelijk effect op de leerling. Volgens de scholen verhoogt dit tijdens het volgen van CKV, hoewel er in de metingen niet voldoende gegevens zijn over de periode daarna om een goed onderbouwd oordeel te vellen. Desondanks zijn de evaluaties van de Monitors overwegend positief, omdat voor veel doelen blijkt dat scholen en culturele instellingen op de goede weg zijn. De meeste positieve resultaten worden bereikt in de maatschappelijke hoofddoelen voor de leerling: verreweg de meeste scholen geven aan dat door CKV vooral culturele kennis, vaardigheden en de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen gestimuleerd worden. Toch zijn er ook volgens de Monitors nog gebieden waarop veel verbetering nodig is. De belangrijkste knelpunten die worden genoemd zijn het schoolbrede draagvlak, de beschikbaarheid over goede faciliteiten, de aansluiting op cultuureducatie in het primair onderwijs en de ontwikkeling van een duidelijke onderwijsstructuur in de kunst- en cultuurvakken tijdens de onder- en bovenbouw.

## **6.2 Totaalbeeld**

Vijftien jaar na de invoering van CKV is er nog veel ruimte voor en behoefte aan verandering. Op veel scholen blijft het vak in de marges hangen, door een botsing met het reguliere curriculum. Een belangrijk deel van CKV1 is immers het onder schooltijd bezoeken van voorstellingen en culturele instellingen, waarvoor vrije uren moeten worden ingeroosterd, docentbegeleiders ingezet, etc. Het gebrek aan vakkundige kennis van docenten, die maar al te vaak de paar uur CKV per week naast hun eigen vak geven, zorgt voor onvoldoende kwaliteit in het cultuuronderwijs. In de praktijk dragen CKV-docenten de last, die oorspronkelijk aan een team van docenten werd toegeschreven, bijna altijd volledig op eigen schouders. Deze observatie komt ook terug in de Monitor CEVO 2008, die in het gebrek aan steun van collega's en bestuur voor een actief kunstbeleid een "zorgelijke tendens" signaleert (Oomen et. al. 2009, 6). De aanstelling van cultuurcoördinatoren als centraal aanspreekpunt heeft volgens meerdere respondenten van theatergezelschappen in veel gevallen tot logistieke en organisatorische verbeteringen geleid, maar het feit blijft dat ook daar (veel) te weinig tijd wordt ingeroosterd voor alle taken die bij een dergelijke functie komen kijken.

In het algemeen kan geconcludeerd worden dat er zeker een positieve ontwikkeling gaande is, maar dat tot nu toe lang niet alle doelen voor de succesvolle verankering van cultuureducatie gehaald zijn. Uit de verschillende conclusies blijkt dat er in de hoofddoelen voor de leerling belangrijke ontwikkelingen gaande zijn, maar ook dat er vooral op organisatorisch en onderwijsinhoudelijk vlak nog onvoldoende resultaat is geboekt. Geld en tijd lijken de grootste obstakels op weg naar een succesvol cultuureducatieprogramma. De docenten zijn niet allemaal even deskundig en het draagvlak voor cultuurbeleid onder directie en niet-kunsvakcollega's is op veel scholen schrikbarend laag. Pas als aan deze belangrijke randvoorwaarden voor verankering wordt voldaan, zal kunnen blijken wat het volle potentieel van cultuureducatie is, zowel voor het onderwijs als voor hun culturele partner(s).

### **6.3 Suggesties voor vervolgonderzoek**

Het oorspronkelijke Volgproject speelde zich af rond de start van CKV in de Tweede Fase. Inmiddels is echter een verandering doorgevoerd in de invulling van CKV en wordt ook op het VMBO aandacht besteed aan cultuureducatie. Deze factoren zijn in het oorspronkelijke project buiten beschouwing gelaten. Het zou daarom interessant kunnen zijn om door middel van een nieuw Volgproject te onderzoeken hoe de cultuurparticipatie er na deze veranderingen voor staat. Desondanks blijft de vraag of de effecten van cultuureducatie slechts afgemeten kunnen en moeten worden aan het niveau van cultuurparticipatie. De respondenten van de benaderde culturele instellingen zijn het hier in ieder geval niet mee eens en pleiten voor een aanpak die oog heeft voor de waarde van cultuur, zonder hier een economische waarde aan te verbinden. Wellicht is daarom een benadering gericht op de maatschappelijke effecten een betere manier om tot een representatief resultaat te komen.

*Naschrift: Tijdens de afronding van deze scriptie werd door het Ministerie van OC&W de Cultuurnota "Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid" gepresenteerd. Hierin stelt staatssecretaris Zijlstra onder andere dat het kabinet voor de periode 2011-2014 de nadruk legt op de verdere ontwikkeling van cultuureducatie in het primair onderwijs. Volgens hem ligt daar "het fundament voor de persoonlijke ontwikkeling en voor de creativiteit die cultuur losmaakt" (Zijlstra 2011, 7). Hoewel het zeker positief te noemen is dat er aandacht voor cultuureducatie blijft in tijden van heftige bezuinigingen op kunst en cultuur, valt te*

*betwijfelen of het kabinet hiermee een verstandige keuze maakt. Juist het primair onderwijs is namelijk volgens de Monitor 2008-2009 het verst gevorderd met het verankeren van cultuureducatie in hun onderwijsaanbod. De verdere ontwikkeling van cultuureducatie op het voortgezet onderwijs – volgens alle in deze scriptie besproken partijen hard nodig – wordt echter niet genoemd in de Cultuurnota. Het is dan ook maar de vraag of deze “persoonlijke ontwikkeling en creativiteit” van de basisschoolleerling ook op (veel) latere leeftijd zal blijven bestaan, wanneer er vanuit de overheid geen ruimte vrijgemaakt wordt voor verbeterde verankering van cultuureducatie op het voortgezet onderwijs.*

## Bibliografie

### Literatuur

- Bamford, A. *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in The Netherlands*. Den Haag: Ministerie van OCW, 2007.
- Bommel, H. van, et. al. *Dossier CKV*. Bunnik: Libertas Grafische Communicatie, 2003.
- Breimer, H. *Partnerschap podiumkunsten en onderwijs: verslag van de onderzoeksfase: oktober 2008 - maart 2009*. Bunnik: Kunst Centraal, 2009.
- Damen, M.C.L. "Cultuurdeelname en CKV : studies naar effecten van kunsteducatie op de cultuurdeelname van leerlingen tijdens en na het voortgezet onderwijs". [z.p.]: [z.n], 2010.
- Dieleman, C. *Het nieuwe theaterleren : een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo*. Amsterdam: Vossiuspers UvA – Amsterdam U.P., 2010.
- Dinsbach, G. *Handreiking schoolexamen culturele en kunstzinnige vorming havo/vwo*. Enschede: SLO, 2007.
- Ganzeboom, H., et. al. "Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1 Volgproject". Cultuur + Educatie 8. Utrecht: CultuurNetwerk Nederland, 2003.
- Geest, N. van der en S. van Santvoort. *Verslag monitoringsonderzoek partnerschappen Utrecht. Case studies 2011*. [z.p.]: ICS, 2011.
- Hagenaars, P. "Doel en streven van Cultuur en School" in *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en School 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten*. Cultuur + Educatie 21. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2008. 10-49.
- Hoeven, M.J.A van der. *Voortgangsrapportage Cultuur en School*. Den Haag: Ministerie van OCW, 2006.
- Laan, M.C. van der. *Meer dan de som. Cultuurnota 2005-2008*. Den Haag: Ministerie van OCW, 2004.
- Nicholson, H., en E. Bond. *Theatre & education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.
- Nuis, A. *Pantser of ruggengraat. Cultuurnota 1997-2000*. Den Haag: SDU, 1996.

- Oomen, C., et. al. *Monitor Cultuureducatie Voortgezet Onderwijs. Meting 2008*. Utrecht: USP, 2008.
- ---. *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs. Monitor 2008-2009*. Utrecht: USP, 2009.
- Onderwijsraad en Raad voor cultuur. *Onderwijs in cultuur. Versterking van cultuureducatie in primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: [z.n], 2006.
- O'Toole, J., M. Stinson, en T. Moore. *Drama and curriculum: a giant at the door*. [z.p.]: Springer, 2009.
- Plasterk, R.H.A. *Kunst van leven. Hoofdlijnen cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007.
- Veenstra, S. *Tien jaar CKV in de educatieve praktijk: een onderzoek naar de verankering van cultuureducatie in het voortgezet onderwijs en de invloed daarvan op de educatieve praktijk van theatergezelschappen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 2009.
- Zijlstra, H. *Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van OCW, 2011.

### Internetbronnen

- Aluin. [<http://aluin.nl/?w=educatie>] Laatst bezocht op 14-06-2011.
- Cultuurkaart - daar hou je wat aan over. [<http://www.cultuurkaart.nl>] Laatst bezocht op 14-06-2011.
- Cultuurmatch. [<http://www.cultuurmatch.nl>] Laatst bezocht op 10-06-2011.
- CultuurNetwerk Nederland. [<http://www.cultuurnetwerk.nl>] Laatst bezocht op 12-06-2011.
- De Utrechtse Spelen. [<http://www.deutrechtsspelen.nl/p/educatie/informatie>] Laatst bezocht op 11-06-2011.
- Documenten en publicaties – Rijksoverheid. [<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties>] Laatst bezocht op 14-06-2011
- Het Lab Utrecht. [<http://hetlabutrecht.nl/>] Laatst bezocht op 11-06-2011.
- Nieuw Utrechts Toneel. [[http://nieuwutrechtstoneel.nl/wat\\_is\\_het\\_nut.html](http://nieuwutrechtstoneel.nl/wat_is_het_nut.html)] Laatst bezocht op 11-06-2011.

## **Bijlage 1: Interview Greg Nottrot (Nieuw Utrechts Toneel)**

*Utrecht, 17 maart 2011.*

### **Kan je iets vertellen over het NUT en jullie missie als theatergroep?**

Het NUT staat voor het Nieuw Utrechts Toneel. Het bestaat sinds 2006 en is opgericht aan de Hogeschool voor de Kunsten in Utrecht, toen ik in mijn laatste jaar van de toneelacademie zat. Dat was in samenwerking met Floor Leene en Boris van Bommel en een zakelijk leider, Michiel van Schijndel. Met zijn vieren zijn we dat toen begonnen met in eerste instantie een simpel doel: het maken van voorstellingen. Er zat in het begin nog niet een echt *statement* achter. Het is wel duidelijker geworden, naarmate je langer bezig bent komt er een soort overkoepelende vorm in je werk en daar distilleer je je thema uit.

Voor ons is theater dé manier om het leven te onderzoeken. Kunst in het algemeen is volgens mij de wetenschap van het leven en daar gebruiken we het voor onszelf voor. Maar één ding dat voor ons heel belangrijk is, is dat theater de dialoog aangaat. Dat doen film en televisie nooit op zo'n directie manier als theater dat kan, omdat die situatie van publiek en spelers bij elkaar uniek is, moet je die ook uitbuiten. Dan doen wij ook, wij proberen het publiek altijd medeplichtig te maken aan wat wij doen. Met als achterliggende filosofie dat wij de angst hebben dat wij hier in dit land steeds meer consument worden en steeds minder onderdeel van het sociale leven. Eigenlijk organiseren wij momenten die vol zitten met inspiratie, verbeelding, passie waar dat publiek mee in aanraking komt, maar ook vooral weer met elkaar in aanraking komt.

Dat is de missie van het NUT en het heeft daarin niet een bepaalde doelgroep. Het hangt van de productie af welke doelgroep daarvoor interessant is, of andersom. We starten misschien met de doelgroep en dan komt daar een bepaalde productie uit, maar het is niet op voorhand zo dat we alleen maar stukken maken voor scholen of jongeren.

### **Hebben jullie wel als het NUT jongerenvoorstellingen gemaakt, of gaat dat alleen via De Utrechtse Spelen (DUS)? Hoe werkt dat?**

We proberen wel middelbare scholen te betrekken bij wat we doen. Bij *Roberto Zucco* bijvoorbeeld, een voorstelling die wij maakten, hielden we try-outs voor schoolklassen, terwijl de voorstelling later was bedoeld voor volwassen publiek. Vanuit de vorm die wij gebruiken, spelen we met de regels van het theater en het werkt beter als je niet te veel al



aan die regels gewend bent. Om het even kort uit te leggen: voor *Roberto Zucco* deden wij een onderzoek met het publiek naar wie de potentiële moordenaar was. Een klas die niet weet dat ze naar een voorstelling gaan, maar waar ze denken dat ze aan een onderzoek deelnemen, is veel vatbaarder, veel alerter, veel meer bereid om mee te doen. En later in het theater heb je meer moeite om de mensen te overtuigen van de "niet-werkelijkheid". En dat is het leuke van leerlingen, dat ze heel erg bereid zijn om mee te doen en om medeplichtig te worden. Sterker nog: liever dat dan stil zitten kijken.

### **Jullie doen ook echt educatievoorstellingen, wat is dan het verschil met dit soort voorstellingen?**

We hadden een discussie bij DUS over het verschil tussen 'educatie bij theater' en 'educatief theater'. Het zijn echt twee verschillende disciplines. Ik maak liever theater waar educatie bij zit - dat een educatieve waarde heeft - dan educatief theater. En het verschil tussen die twee is... *Geweld...Nee* is educatief theater. Dat heeft als eerste doel om een les over te brengen en de vorm daarvoor is theater. Theater heeft als eerste doel om verbeelding en inspiratie over te brengen, om mensen mee te slepen in iets; het tweede doel kan zijn dat daar een les onder zit. Ik geloof in de kracht van het tweede, hoewel het eerste soms ook goed is. Als het thema zo duidelijk is als in *Geweld...Nee*, waarbij gewoon duidelijke regels zijn, dan moet je ook gewoon niet doen alsof je theater staat te maken. Dan is die les het onderwerp en is theater de vorm. Daarvoor is het supergoed, maar als het gaat om dingen als de liefde, of maatschappelijk bredere dingen die niet uit te drukken zijn in een wiskundesom of in vaste regels... Dan is het juist heel mooi als je daar niet nadrukkelijk een moraal op legt. Dat je niet over seks zegt hoe ze het moeten doen, wanneer ze het wel of niet moeten doen, dat ze het veilig moeten doen, over soa's... Het gaat over relaties, over actie, over een heel mooi verhaal waar zij zelf hun eigen verhaal van maken. Dan heeft het alleen al tot doel dat zij in aanraking komen met dat thema en hoeft het geen les te zijn.

### **Wat vind jij 'jongeren'; waar leg je de leeftijdsgrens?**

Ik denk dat jongeren heel vaak onderschat worden, dat mensen de leeftijdsgrens voordat iets begrepen zou worden te hoog leggen. Het is wel heel ingewikkeld, dat merken we nu ook met *Hét*: die doet het heel goed voor 3VMBO, maar 5HAVO is 'te jong', terwijl die twee jaar ouder zijn. Het verschilt daarin ook nog per school, dus wat 'jongeren' zijn... Alles van

twaalf tot twintig, vijftientig. Ik schaar mezelf ook graag nog bij de jongeren (lacht). Je probeert voorstellingen te maken waar het onderwerp voor iedereen toepasbaar of relevant is en de voorstelling te volgen is; voor de één misschien alleen de bovenste laag, de ander pakt ook nog de drie lagen daaronder mee.

Wij maken wel onderscheid in die zin dat je je altijd moet verhouden tot je publiek. Het is onzinnig om ingewikkeld te gaan praten als het niet begrepen wordt. Je moet ook voelen wat er speelt in een klas. Als iets niet aan de hand is heeft het weinig zin om het erdoorheen te willen drukken. Dat is voor spelers of voor de docent drama wel lastig, want als regisseur kan je niet van tevoren al die opties aan mogelijk publiek doornemen. Ik kan alleen maar het thema van het verhaal breed houden, waar ik denk dat het voor iedereen interessant is en er met iedereen een goed gesprek mee over te voeren valt. Als het gaat over liefde, over de angst om te vergeten, over wat goed en kwaad is, over hoe om te gaan met geweld of asociaal gedrag, over jaloezie... Allemaal thema's die iedereen begrijpt.

### **Hoe weet je dan of je de jongeren echt bereikt met zo'n voorstelling?**

Dat merk je voornamelijk aan de reacties tijdens de voorstelling en achteraf. En dat verschilt ook per productie. Met het NUT hebben we nu een tijdje een band met het Haags Montessori Lyceum, die hebben een aantal producties van ons achter elkaar gezien. Dat waren trouwens niet per se jongerenproducties, maar die komen heel trouw. Het is als je op die school komt dan natuurlijk heel leuk om te horen dat leerlingen refereren aan voorstellingen van twee jaar terug. Het is ook leuk dat je contacten onderhoudt aan die leerlingen, dat je ineens drie maanden later gebeld wordt of je een interview met ze wil doen. Daar merk je heel concreet dat het *impact* heeft, omdat je ze weer terugziet. Met *Geweld...Nee* en *Hét* merk je het ook, dat je op scholen opnieuw wordt aangesproken door leerlingen die dat eerder hebben gezien. Kijk, ik kan niet meten of ze de dag erop beter gedrag vertonen op straat of geïnspireerder zijn, maar ik weet zeker dat dat voor een deel wel geldt, dat er mensen mee in aanraking komen die dat anders niet zouden hebben gedaan. Het is lastig om te zeggen voor mensen die zelf naar het theater komen, dat is nog wel een andere vraag... Maar voor het publiek dat wij opzoeken heeft het zeker wel effect.

### **Hoe is de samenwerking met het HML tot stand gekomen?**

Ik heb daar zelf op school gezeten, dus dat contact was vrij makkelijk te leggen. Dan nog is het wel leuk dat ze dit hebben opgepikt, dat ze daar ook het budget voor vrij maken. Wat we bijvoorbeeld deden bij *Cardenio* was dat de school de normale jongerenprijs betaalde voor de kaartjes en dan kregen ze elke dinsdag een uur gratis les van mij. Die lessen waren deels voorbereiding op wat ze 's avonds gingen zien, maar was ook veel praten over de thema's uit de voorstelling. De bedoeling was dat ze toch een band kregen met het thema erachter, het waarom van de voorstelling, omdat het niet altijd makkelijke stof was. Dan hadden ze ook meer geduld met de taal van de voorstelling. Dat bleek soms heel lastig: het bleven wel giebelende meisjes af en toe. Ik moet zeggen dat ik daar minder last van heb dan de acteurs, omdat ik wel het verschil aanvoel tussen onrustig zijn met betrekking tot de voorstelling of wanneer ze gewoon met hun telefoon zitten te spelen. Zolang ze onrustig zijn met betrekking tot de voorstelling vind ik het geen punt dat ze reageren, giebelen, erover moeten praten... Dus vaak sluit je een deal met de school, dat je iets voor hen doet en dan komen zij naar de voorstelling.

### **Heb je zulke afspraken ook met andere scholen?**

Met het NUT hebben we alleen met hun contact. We hebben wel geprobeerd om contact te zoeken met andere scholen, maar onze organisatie is te klein om dat heel intensief te kunnen doen, dus daar gaat het een beetje verloren. We werken wel met scholen als de HKU of de Kunstacademie in Den Haag, waar we workshops geven aan de vooropleiding; dat zijn zesdejaars van allerlei middelbare scholen. Op die manier is er wel een samenwerking, maar dat is allemaal HBO.

### **In hoeverre denk je dat jullie voorstellingen echt een bijdrage leveren aan de doelen voor CKV?**

Ik denk wel dat wij op al die punten wat bijdragen, alleen hebben wij daar niet solo de verantwoordelijkheid voor. We zijn te gast bij scholen en met *Geweld...Nee* en *Het* merkte ik heel erg dat het ontzettend verschilt in wat voor school je terechtkomt en wat voor leerlingen dat zijn. Je levert een bijdrage aan iets, maar als je op een school komt waar ze het niet gewend zijn... Als het respect er al niet zit bij de docenten, als die al bellend weglopen, dan kan je misschien een enkeling bereiken. Dan zijn het één of twee leerlingen in

de klas die toch al een fascinatie hebben voor film, maar je effect is natuurlijk na een week weer weg. Het moet wel in de cultuur van zo'n school zitten. Dan kunnen wij wel degelijk een grote bijdrage leveren. En dat betekent niet altijd... We hebben ook op VMBO-scholen gespeeld, waar je voelt dat er weinig geld is op zo'n school, dat het er verpauperd uitziet, dat de leerlingen ongelooflijk druk zijn... Dat maakt allemaal niet zoveel uit, als er binnen de klas maar een veiligheid is waardoor ze durven te praten. Dan kunnen wij in anderhalf uur heel veel bereiken, al is het dat ze er voor hun gevoel een dagje uit geweest zijn. Ik denk dat wij heel veel van deze dingen doen, alleen is het belangrijk om deze dingen ook al op de basisschool toe te passen.

Het belangrijkste van kunst is om passie over te brengen. Daarom is het belangrijk dat je niet alleen noten hoeft te repeteren bij muzikles en niet alleen zelf mag acteren, maar dat je ook professionele mensen aan de slag ziet. Als het goed is, kunnen die hun passie voor hun instrument of voor hun vak overbrengen. Door te spelen, niet door er alleen maar over te praten. Dat hoeft helemaal niet te betekenen dat die passie met cultuur hoeft te zijn; die passie kan heel breed zijn, maar iemand die dat overbrengt geeft je energie. Hij zei ook: er is één gebied in de hersenen dat minder goed werkt door kunst, dat is het planmatige en doelmatige deel. Dat is natuurlijk het hele probleem waar we nu mee te maken hebben. We leven in een maatschappij die heel doelgericht en economisch gedreven is. Er is weinig ruimte om te falen en die twee gaan dus niet goed samen. Ook in educatie is het heel lastig om de balans te vinden tussen het doel van je voorstelling - het overbrengen - en het creatieve: het spelen, wat geen doel mag hebben behalve het spelen zelf. Dat is ook het grappige van zo'n CEVO: die stellen doelen op en dan denk ik: tja... Het is heel goed bedacht, maar hoe ga je dat meten? Het woord "doelen", dat is precies waar kunstenaars niets mee kunnen als ze op hun best zijn.

### **Denk je dat jullie voorstellingen jongeren stimuleren om ook zelf meer naar het theater te gaan?**

Kijk, het HML is een cultureel goed onderlegde school, dus daar gaan de leerlingen al best veel naar het theater. Die stimuleer ik letterlijk omdat ik ze naar het theater haal, alleen al met mijn voorstellingen. Ik merk ook dat ik leerlingen en oud-leerlingen terug zie komen op andere plekken en op andere momenten. Maar bij DUS, waar we de klassen in gaan? Ik denk

dat misschien één op de honderd leerlingen daarvan ook eens het theater zal opzoeken naar aanleiding van wat wij doen. En nog eens één van de honderd wordt zo enthousiast dat hij zelf het theater in wil. Het gebeurt wel eens na voorstellingen dat er iemand langskomt die ofwel auditie wil doen voor jongerentheater, of aangeeft het vak in te willen. Dat vind ik wel heel waardevol, maar ik geloof niet dat leerlingen ineens vaker het theater ingaan. Daar zouden wij ook niet de verantwoordelijkheid voor moeten nemen. Sterker nog: het gevaar is dat je ze lui maakt, omdat het naar ze toekomt. Je zou dus ook de volgende stap moeten begeleiden: je zou ze nadat ze zo'n voorstelling hebben bezocht moeten uitnodigen om naar de volgende voorstelling in het theater te komen. En dan hopen dat de vonk overslaat.

Ik weet niet wat de cijfers van het terugkomen zijn, of die er überhaupt zijn. De vraag is ook of ze per se naar het theater moeten komen. Belangrijker is dat ze met theater in aanraking komen. Dat hoeft niet in de schouwburg of in Theater Kikker te zijn, dat mag ook in de klas, op straat of op festivals. Bij DUS zijn we nu bezig om over die volgende stap na te denken. Maar ik geloof wel dat sommige gezelschappen daar echt op gericht zijn; jeugdtheatergezelschappen zijn daar veel mee bezig. Een gezelschap als de Toneelmakerij speelt de helft van hun voorstellingen voor jongeren en proberen zo mensen naar het theater te halen. Grote gezelschappen als DUS hebben daar ook de mankracht voor. Ik denk dat een groot gezelschap dat wel zou moeten *kunnen* bijhouden, maar ik weet niet of dat echt gebeurt.

Ik geloof wel degelijk in het belang van cultuureducatie, maar ik weet niet of het CKV-systeem werkt. Zo'n cultuurcoördinator is nou eenmaal heel bepalend. Wij komen op scholen waar het supergoed geregeld is en als de cultuur goed geregeld is, is de algemene sfeer ook vaak leuker en prettiger. Volgens mij zegt dat al genoeg. Ik weet niet of het altijd en overal werkt, daar geloof ik niet in. Het feit dat scholen ons uitnodigen betekent al dat ze een stap in de goede richting zetten, maar ik geloof zeker dat goed cultuuronderwijs bijdraagt aan een socialere, verdraagzamere omgeving.

### **Wat zou je willen in de toekomst willen verbeteren?**

Theater moet een veranderslag maken, we zijn nog best ouderwets in sommige opzichten. Voorstellingen zijn bijvoorbeeld altijd om acht uur 's avonds, altijd in een zaal. Dat moeten we loslaten, het idee dat die vorm bij theater hoort. Als theater breder wordt, gewoon

ontmoetingen waarin mensen via verbeelding geïnspireerd worden, dan is dat al theater. Je merkt dat we in een tijd leven waarin alles steeds sneller gaat. Alles waarin verdieping zat is verdwenen, zo gaan die dingen. Langzaam komt er wel een verandering op gang, want juist door al die dingen voel je nu een behoefte aan inspiratie. Ik denk dat we nu even in een dip zitten qua theater, maar ik heb er vertrouwen in dat we er ook wel weer uit zullen komen.

## **Bijlage 2: Interview Anouk Rutten (Het Lab Utrecht)**

*Utrecht, 18 maart 2011.*

### **Kun je om te beginnen iets vertellen over de missie van Het Lab in het algemeen?**

Het Lab is een productiehuis voor theater en dans voor jong publiek. Onze missie is om makers die net van de academie komen te helpen en hun ontwikkeling te bevorderen, door ze te coachen in het maken van voorstellingen voor jong publiek. Als je van de opleiding komt ben je niet specifiek een jeugdtheatermaker of een jeugdchoreograaf, maar sommige mensen willen dat wel of willen dat uitzoeken. Bij ons krijg je die kans. Er wordt heel erg vanuit de maker gedacht en daar is educatie dus ook een belangrijk onderdeel van.

Dat zijn wel voorstellingen van Het Lab. Meestal zijn makers een aantal producties bij ons, in een lopend traject. Eerst doen ze een onderzoeksproject van een maand en zijn ze in residentie bij ons. Daarna, als dat goed blijkt te gaan en interessant lijkt te zijn, worden ze uitgedaagd om de volgende stap te zetten en uiteindelijk kan de voorstelling gaan touren door Nederland of Europa.

### **Staat er een achterliggende gedachte centraal bij de jongerenvoorstellingen van Het Lab?**

Nou, het is wel vaak zo dat voorstellingen maatschappelijke thema's hebben. Het is niet zo... We zijn wel grensverleggend - experimenteel vind ik altijd zo'n vage term - maar het is niet zo dat kinderen gespaard worden. Gaat het bijvoorbeeld over gescheiden ouders, dan gaat het ook over alle problemen die daarbij komen kijken. *Parade*, "een voorstelling net uit de maat", is ook echt geïnspireerd op kinderen die net niet meekomen in de maatschappij, bijvoorbeeld een kind met ADHD. Dat gaat heel erg over dat je er net niet bij hoort, of dat je altijd buiten de boot valt. Dat wordt gewoon zo getoond in dans, er wordt niet leuk gedaan met een poppenkast of zo. Het is wel hard. Dat is soms ook ingewikkeld voor volwassenen en instanties, vooral met programmeren, omdat het niet echt "standaard jeugdtheater" is.

### **Wat versta je dan onder "standaard jeugdtheater"?**

Ja dat is natuurlijk een hele gevaarlijke uitspraak. Ik denk ook niet dat er echt standaard jeugdtheater bestaat, maar er zijn wel gezelschappen die voorstellingen maken over Nijntje of Kikker, die veel meer als amusement bedoeld zijn. Dat is niet wat wij maken.

### **Waar leg je de grens voor “jongeren”?**

Bij ons is het tussen de 6 en de 18. Soms wil een maker specifiek graag iets uitproberen voor vierjarigen of echt een voorstelling maken voor jongeren van 14+. Het kan ook zo zijn dat je het niet weet en al zoekende erachter komt dat de voorstelling bijvoorbeeld voor 10+ is. Het ligt heel erg aan het gesprek tussen de maker en de artistiek leiders Dennis en Moos. Het is niet zo dat wij zeggen: “we hebben een voorstelling nodig voor 10+ en jij gaat die maken”. Die keuze komt echt vanuit de maker.

### **Wat is jullie meest recente voorstelling voor jongeren van middelbare schoolleeftijd?**

Dat is *Couple-Like*, een dansvoorstelling van Keren Levi en Ugo Dehaes. Zij hebben *Couple-Like* al een paar jaar geleden gemaakt, dat bleek een heel succesvolle voorstelling die heel veel gereisd heeft door Europa en echt bejubeld is. Zij vonden het een uitdaging om deze voorstelling te maken voor jong publiek, dus toen hebben Het Lab en DOX samen gezocht naar een manier om dat voor jongeren behapbaar te maken. Het is een hele stille voorstelling, met twee mensen die dansen vanuit contactimprovisatie: aan elkaar trekken, duwen, vallen en weer opstaan. Door muziek erin te zetten zijn we gaan proberen of het ook geschikt is voor jong publiek. De voorstelling wordt vooral in het buitenland heel goed ontvangen, maar in Nederland zijn ze iets behoudender; voor jongeren is het best een flinke kluit.

### **Waar denk je dat het aan ligt dat het in Nederland anders gaat?**

Ik weet niet precies waar het aan ligt. Ik kan er eigenlijk niet goed antwoord op geven, omdat ik de voorstelling in het buitenland niet heb meegemaakt, dus ik weet niet wat daar echt het verschil in is. Ik denk wel dat het met programmeurs te maken heeft, dat programmeurs in het buitenland net iets minder behoudend zijn daarin. Wat ik zie in Nederland is dat de jongeren er heftig op reageren. Ze zijn natuurlijk puber en de hormonen gieren door hun lijf, dus als je dan twee jonge mensen een uur lang constant aan elkaar ziet zitten op een podium weet je op gegeven moment niet meer waar je moet kijken. Dan gaat het alleen nog maar over seksualiteit en relaties, terwijl de voorstelling niet per se daarover gaat. Dat is voor jongeren wel gewoon heel confronterend om te zien.



### **Hoe weet je of het 'binnenkomt' bij jongeren in Nederland?**

Ik denk dat het voor jongeren heel belangrijk is dat ze goed worden voorbereid en dat ze daarna nog de kans hebben om het erover te hebben, in plaats van dat ze naar huis gaan en weer achter hun Facebookpagina kruipen. Dat is vaak een stap die overgeslagen wordt. Wij hebben gewoon een goede workshop daarvoor, waarin we de stijl van dansen ook met de jongeren gaan uitproberen. Daarin leggen we uit dat het op basis van vertrouwen is, dat het over zwaartekracht en over lichamen gaat, niet over seks of wat dan ook. Ik denk wel dat jongeren op het toneel misschien ook wel verlangens zien. Dat je elkaar wil aanraken of voelen, dat dingen makkelijk gaan of niet makkelijk gaan. We horen dat ook van volwassenen, dat ze heel erg kunnen identificeren met die twee mensen die vechten voor iets. Dat heb je misschien in jouw leven ook, of in je relatie of vriendschap. Ik denk dat als je die lijnen doortrekt, als je die jongeren daarnaar durft te vragen, dat je dan heel veel bereikt.

### **Werk je voor die workshops samen met bepaalde scholen?**

We geven niet standaard workshops, maar hiervoor werken we samen met DOX en die hebben goede *peer trainers*, dansers, die met die scholen samenwerken. Omdat we dat nu nog aan het opzetten zijn, zijn we nog aan het zoeken naar wanneer we wel of niet workshops willen geven. Dat komt omdat bij Het Lab de educatie wel echt een ander segment is – ik weet niet of je dat wil weten, maar dat staat echt apart.

### **Vertel!**

Bij ons is het eigenlijk zo dat we de makers echt begeleiden in het maken van hun product en dat is ook zo in educatie. Vaak hebben makers geen idee wat ze voor de doelgroep moeten doen of waar die zich mee bezighoudt en wij proberen vervolgens die schakeling te maken. Daarmee willen we de kinderen betrekken in het maakproces richting de voorstelling. In dat opzicht zijn het de makers die stage lopen op middelbare scholen en gesprekken voeren na de voorstelling, waar leerlingen erop kunnen reageren. We gaan werken aan een installatie die van school naar school gaat, waar leerlingen aan mee kunnen werken en die uiteindelijk ook in de voorstelling terechtkomt. Dat zijn allemaal dingen die net even wat verder gaan dan alleen maar voorbereiding of verwerkingsopdrachten. Die hebben we ook wel, omdat voorstellingen op reis gaan door Europa en er dan gewoon behoefte is aan lesmateriaal. We proberen dat [lesmateriaal] ook wel te maken, maar het is niet het grootste uitgangspunt

voor Het Lab. We willen dat in het theater zowel het vrije publiek als het schoolpubliek nog iets bij kan dragen, iets kan zeggen tegen de makers, zodat er echt een soort dialoog ontstaat tussen de maker en het publiek. Dat is eigenlijk ook onze taak: om te zorgen dat die makers het publiek leren kennen – in dit geval de jonge doelgroep.

### **Hebben jullie een partnerschap met een brede school?**

We zijn nu druk op zoek naar partnerschappen voor het volgende seizoen; ik heb daar toevallig volgende week afspraken over. Ik ken de brede scholen mede door het UCK Overvecht, we doen daar nu een project met een theaterklasje dat zich vanuit de brede school heeft opgegeven. Wij doen de ontwikkeling en de vormgeving van de voorstelling, dus die kinderen hebben echt een rol in het bedenken van het decor. Dat is ook weer een voorbeeld van hoe we de maker helpen in het proces, door de kinderen een stem te geven. Ik ben nu wel met hen aan het praten over of we dit soort projecten een plek kunnen geven binnen die brede school. We zijn wel op zoek naar dat soort samenwerkingen.

### **Richt je je daarbij alleen op brede scholen of zouden dat ook andere scholen kunnen zijn?**

Ja het zou zeker ook op andere scholen kunnen. Het gaat er gewoon om dat de school achter het project staat en mede-eigenaar is van het project, dus ook zijn eigen doelen en eisen erin kwijt kan. Er moet ook genoeg tijd voor zijn, zodat we geen problemen krijgen met leerlingen die eigenlijk naar biologie moeten als ze bij ons een project komen doen. Het fijne van een brede school is dat daar tijd voor is gemaakt en dat je dus niet in de knel komt het reguliere rooster, maar we kijken niet per definitie alleen naar brede scholen.

### **Op welke punten zou jij zeggen dat de voorstellingen van Het Lab een grote bijdrage kunnen leveren aan het nastreven van de doelen voor CKV?**

Nou, sowieso “Leerlingen in aanraking brengen met kunst en cultuur” natuurlijk, maar ook “Persoonlijke ontwikkeling, zelfbeeld, sociale vaardigheden”. Ik denk dat die geldt als we met leerlingen een project ingaan, als we met de maker meegaan in het geven van feedback. Dat doen we door jongeren en scholen te vragen al eerder naar een doorloop te komen en te kijken wat ze ervan vinden, of ze op- of aanmerkingen erover hebben. Ik denk dat die doelstelling dan heel erg naar boven komt, omdat je hen echt aanspreekt op hun eigen visie. Dat is meteen ook het punt “waarnemen, analyseren en waarderen”. “Deelname aan kunst

en cultuur buiten de school” is er ook één. Ik ben er mee bezig om maatschappelijke stages hier onder te brengen en dan zou dat een punt zijn waarmee we zouden werken. Dan ga je leerlingen buiten school in een project zetten, om te kijken of ze daar warm voor lopen en mee willen gaan in onze ideeën. “Verschillende culturen”, tja... We hebben heel veel buitenlandse makers (lacht), maar het is helemaal geen speerpunt. En “talentontwikkeling: vind ik een interessante. We gaan in 2012 fuseren met DOX en bij DOX is dat natuurlijk een heel groot speerpunt. Dat wordt allemaal samen één van de belangrijkste onderdelen. We zijn er wel naar op zoek, ook in het participeren van jongeren in en rondom voorstellingen.

**In hoeverre denk je dat het bezoeken van een voorstelling van Het Lab scholen en leerlingen inspireert om ook daarbuiten het theater op te zoeken?**

Ik vind dat moeilijk, omdat ik daar misschien nog te kort voor bij Het Lab werk. Daar heb ik nog te weinig zicht op, te weinig jongeren echt voor gesproken om dat te meten. Ik werk ook bij Toneelgroep Amsterdam en daar is het wel heel sterk. Daar werken we ook met een groep jongeren, die echt door de projecten die we daar doen vaker naar het theater gaan en geïnteresseerd zijn in andere dingen dan alleen de voorstellingen van TA. Daar merk ik dat heel sterk, maar hier kan ik dat niet zo goed meten. Ik denk dat het bij DOX wel zo is, want daar heb je XS-klassen waar ze heel specifiek werken aan projecten. Ik denk dat je wel sneller die stap maakt richting theater als je als groep wordt aangesproken en als groep naar die voorstellingen gaat.

**Denk je dat CKV-onderwijs daar iets aan bijdraagt?**

Ik vind dat heel persoonlijk per leerling; je ziet heel duidelijk dat er leerlingen zijn waar het gewoon niet binnenkomt. Dat moet je dan ook gewoon niet willen, want wat heb je eraan als die in de zaal zitten? Het ligt ook voor een groot deel aan de docent bij CKV. Als je docenten hebt die heel bevlogen zijn, die echt hun best doen om een goed gedegen programma in elkaar te zetten waarin ze niet alleen naar voorstellingen moeten, die er ook workshops aan vastplakt en daar goed tijd in steekt, dan heb je een hele andere kijk op CKV-les en kunst en cultuur. Dat werkt veel beter dan dat zo iemand zegt: “je moet tien activiteiten doen, je mag maximaal één keer naar de film, één keer naar een musical en aan het eind van het jaar wil ik tien verslagen zien”. Dan bereik je niets, vind ik.

### **Denk je dat het opkomen van cultuurcoördinatoren daar iets aan bijdraagt?**

Ja, dat denk ik wel. Het is ook fijn voor gezelschappen, omdat je een duidelijk aanspreekpunt hebt met wie je kunt communiceren en die je warm kunt maken voor de projecten. Het enige nadeel is natuurlijk dat ze vaak te weinig tijd hebben voor hun vak en de taken die ze hebben... en dat ze veel weerstand voelen vanuit de traditionele vakken, van de biologieleeraar en de wiskundeleraar. Daardoor is het niet per se een hele leuke taak binnen de school en wisselt die ook vaak, wat meer ruis oplevert in je programma en communicatie.

### **Je zou daarin wel verbeteringen in de toekomst willen zien.**

Ja, maar ik denk dat je daar wel echt een missie voor moet hebben, ook als persoon, om dat aan te gaan. Ik heb ook die missie om dat te verbeteren gevoeld op de middelbare school, maar dan is er uiteindelijk toch geen geld. Dat wordt dan in één keer achterovergeslagen, want geld is toch een ontzettend belangrijk element. Dan kan je nog zo bevoegen zijn en veel visie hebben, maar als je weerstand hebt vanuit de directie of vanuit je mededocenten, kom je echt nergens.

### **Zou je ook iets willen verbeteren aan hoe Het Lab nu met makers en jongeren werkt?**

Dat is lastig om te zeggen, omdat we nog heel erg in de ontwikkelingsfase zitten. Ik denk dat nog niets echt bewezen is, omdat we nog niet eens een jaar bezig zijn. Ik ben in juli begonnen, maar met alle schoolvakanties ben ik pas in september pas echt van start gegaan met de scholen. We hebben wel een piek gehad in najaar 2010, maar daarna hadden scholen geen ruimte en tijd meer om naar voorstellingen te komen. Eigenlijk is voor mij nu het moment om de scholen te mobiliseren, zodat ze volgend schooljaar naar onze voorstellingen komen. Dat doe ik door persoonlijk gesprekken te voeren met scholen, omdat ik graag wil dat er een soort *package deal* komt: wij hebben maakprojecten waarin makers een ontwikkeling moeten doormaken, daar willen we graag jongeren aan koppelen die naar de repetities komen – of wij naar hen. Zo moet er door het schooljaar heen een dialoog ontstaan, waaraan bovendien wordt gekoppeld dat leerlingen tien keer naar een voorstelling van Het Lab komen. Daar ben ik nu naar op zoek.

Ik vind het heel fijn dat Het Lab daarin ook rekening houdt met mijn planning: hoe ik denk dat het goed is voor een school, wanneer die wel en niet kunnen vanwege vakanties en examens, dat gaat heel goed. Er is gelukkig heel veel draagvlak voor educatie, wat je niet

altijd ziet bij gezelschappen. De scholen zijn heel belangrijk voor onze makers en voor onze voorstellingen, dus dat is heel fijn. Ik denk dat er nog een hele hoop te doen is om die makers en die jongeren echt te laten participeren en een ervaring mee te geven voor een langere tijd, niet alleen maar tijdens de voorstelling of met een workshopje. Daar ligt nog wel een hoop werk; ik denk dat daar ook wel op zal worden doorgegaan wanneer we fuseren met DOX.

### **Valt DOX straks onder Het Lab of wordt het een heel nieuw gezelschap?**

We gaan echt samen, dus met een nieuwe naam en met beide artistiek leiders samen. We gaan over anderhalf jaar samen, vanaf mei 2012, dus daar zijn we nu naartoe aan het werken. Je hebt makers die van de academie komen en bij ons voorstellingen gaan maken en je hebt de talentontwikkeling waar DOX heel erg mee werkt, samen met jongeren een voorstelling maken. Dan heb je ook nog de educatie, waarin veel voorstellingen schoolvoorstellingen worden en zo een ontwikkeling plaatsvindt. Daar moet een kruisbestuiving tussen plaatsvinden. Makers zullen dus misschien ook wel een workshop moeten gaan geven, maar we moeten ook gaan werken met de talentontwikkelingsjongeren en kijken of die misschien een professionele voorstelling kunnen gaan spelen. Zo moet dat ongeveer gaan.

### **Is die fusie omdat jullie sowieso naar elkaar toetrokken of komt het ook deels door de geplande cultuurbezuinigingen?**

Het grappige is dat de intentieverklaring er al lag vóór de plannen van het kabinet, dat was in maart 2010. Er was toen nog geen sprake van bezuinigingen, dus het is heel toevallig dat het nu synchroon loopt. De fusie komt doordat het Lab in de afgelopen drie jaar heel erg is gegroeid en aan een soort plafond zit. DOX heeft dat eigenlijk ook, maar we willen wel allebei doorgroeien, dus daarin is het een logische stap om samen te gaan. Het is wel spannend vanwege het verschil in stijlen. Het Lab heeft niet één stijl, dat hangt af van de makers, maar DOX is natuurlijk wel erg specifiek. We zullen zien of dat lukt!

### **Bijlage 3: Interview met Miriam Luyten (De Utrechtse Spelen)**

*Amsterdam, 20 maart 2011.*

#### **Kan je iets vertellen over de missie van DUS?**

De Utrechtse Spelen, het theatergezelschap van de stad en regio Utrecht, wil graag een groot publiek, van jong tot oud, met spel in aanraking brengen. Artistiek directeur Jos Thie ziet spel als de basis van alle kennis en cultuur. Hij baseert zich daarbij op het invloedrijke boek *Homo Ludens (De Spelende Mens)* van cultuurhistoricus Johan Huizinga – het boek dat De Utrechtse Spelen zijn naam gaf. Huizinga noemt spel essentieel voor het welzijn van de gemeenschap. We spelen om te oefenen voor het leven, om ons te ontspannen, om iets bij een ander te veroorzaken of om “schadelijke aandriften” af te voeren. De Utrechtse Spelen wil scholieren, studenten, organisaties of bedrijven uit Utrecht en de rest van Nederland graag weer laten spelen. In de klas, in workshops of op onverwachte locaties.

Jos [Thie] is heel goed in voorstellingen als *Orfeo* op locatie maken, maar is ook goed in andere makers de kans te geven; een gezelschap te bieden waar andere mensen, jonge makers, een plek kunnen krijgen. Hij is nu ook naar aan het zoeken of DUS ook een aantal festivalvoorstellingen zou kunnen maken. De bedoeling is dan niet alleen op festivals zelf te spelen, maar ook het genre 'festival' het theater binnen te brengen. Deze omschrijving is niet voor niets zo lang en breed, dat komt ook omdat mensen daarin nog zoekende zijn. Het is heel goed om te kijken waar wij als makers sterk in zijn. Er is echt een heroriëntatie gaande, ook in dit nieuwe politieke klimaat: wat is de plek van DUS en hoe moet die zijn binnen de provincie Utrecht? Soms zullen dat toneelklassiekers zijn, want dat is wel snel de associatie met een stadsgezelschap, maar soms zal DUS dat helemaal niet willen. Daar moeten we zelf scherp in blijven: wat willen we zelf?

We hebben vanaf het begin heel specifiek gekozen voor het spelen van voorstellingen op scholen, omdat het belangrijk is dat wij naar jongeren toekomen. Jongeren zijn toch de toekomst. Eén van Jos' doelstellingen is geweest om in 2013 30.000 jongeren te bereiken van 15, 16 jaar en dat wil hij doen door middel van die voorstellingen in de klas. Wij gaan dus de scholen in en maken daar een voorstelling in een lokaal. Dat doen we expres niet in een aula maar in een kleine omgeving; daarbinnen spelen drie of vier acteurs een voorstelling met de leerlingen in een kring eromheen. Omdat het zo dicht op de huid is, kunnen ze er niet met een afstand naar kijken en worden ze ook betrokken bij het verhaal. Ook bij het

interactieve gedeelte daarna worden ze er letterlijk bij betrokken en gevraagd: hoe zou jij dit doen, wat vind jij hiervan? Ze worden letterlijk gevraagd om daarin stelling te nemen, of op zijn minst na te denken hoe zij zich daartoe verhouden.

**Bij *Geweld...Nee* brachten jullie echt een educatieve boodschap over in de klas. Is dat bij al jullie schoolvoorstellingen zo?**

Nee, bij *Hét* was dat bijvoorbeeld niet zo. Daar gaat het veel meer om het aan de orde brengen van het onderwerp, in dit geval seksualiteit, om het bespreekbaar te maken, maar als mensen dat niet willen, dan hoeft het niet. Je komt daar niet om te zeggen wat mensen wel of niet mogen doen. Bij *Geweld...Nee* is dat lastiger, omdat je daar echt iets duidelijk wil maken over wat je kunt doen.

**Maakt DUS ook voorstellingen buiten de school die wel specifiek gericht zijn op jongeren?**

Nee, want de voorstellingen die wij maken zijn voor iedereen vanaf ongeveer 16 jaar. We maken dus geen aparte jongerenvoorstellingen, behalve die voorstellingen in de klas.

**De leeftijdsgrens voor jullie reguliere voorstellingen ligt dus rond de 16 jaar; hoe zit dat met de schoolvoorstellingen?**

Nou... Dat hangt ervan af wat de voorstelling is. We hebben nu twee voorstellingen gemaakt die vanaf de tweede of derde klas geschikt zijn. In het kader van de Vrede van Utrecht in 2013 willen we een voorstelling maken waarmee we die doelstelling van Jos willen halen en daarvoor zijn we nu onderzoek aan het doen, om te zien wat er op scholen leeft en welke doelgroep er blijft hangen. Er zijn een paar docenten die aangaven dat er bijvoorbeeld bijzonder weinig voor de brugklas wordt gemaakt, dus we kijken nu of we een voorstelling voor brugklassers kunnen maken. "Jongeren" geldt wat mij betreft vanaf middelbare school, de brugklas dus, maar wat wij nu aanbieden gaat vanaf de tweede en derde klas. In de toekomst wordt dat misschien nog uitgebreid, maar zo staat het nu.

**Jos Thie wil "jongeren bereiken" zei je; bedoelt ie daar alleen het spelen mee of gaat hij daar verder in? Hoe weet je dan of je ze echt bereikt hebt?**

Daar zou je eigenlijk een gesprek met Jos over moeten hebben (lacht). Het hangt er maar net vanaf wat je doet. Als je een voorstelling in de klas doet, merk je dat heel snel in de actieve deelname en in de voorstelling zelf. Je ziet het, je ervaart het ter plekke aan de reacties, aan

lichaamstaal, dat er iets in die koppies gebeurt. Naderhand blijven sommige leerlingen ook staan, dan komen ze nog naar je toe en willen ze erover doorpraten. Ik denk dat Jos en ik daarin wel hetzelfde denken, namelijk dat je in de ervaring ziet dat er dingen gebeuren. En dan is het, zeker voor de overheid, van belang dat je dat checkt door middel van onderzoeken, maar dat gebeurt tot nu toe eigenlijk niet. We hebben soms na afloop nog wel contact met scholen, omdat zij dan nog mailen of bellen om te zeggen dat ze het zo'n succes vonden, dat ze er nog heel lang over hebben nagepraat, dat soort dingen. We hebben zelf ook een mailadres en een Hyves-profiel waar die kinderen op kunnen reageren. Soms blijft het bij krabbels om te zeggen dat ze een bepaalde acteur leuk vonden, maar soms gaan ze heel erg door op het onderwerp. Daaraan merk je dat het leeft onder leerlingen, dat ze ermee rondlopen.

Wat ik zelf heel lastig vind in deze maatschappij is dat alles heel prestatiegericht en doelgericht is. Doelgericht is goed, maar prestatiegericht... Soms heb je juist als theatergezelschap de functie om dingen los te maken bij de mensen. Wij zijn natuurlijk niet de oplossers; wij zijn de mensen die proberen iets bespreekbaar te maken, dat is dan al heel waardevol. We kunnen niet een heel hulpverleningstraject opzetten, maar we kunnen wél in gesprek blijven met elkaar. Dat is wat we doen; het gaat ons echt om de ervaring. Dingen losmaken, dingen bespreekbaar maken. Dan zij wij al een heel eind.

### **Hoe merk je dat je voorstelling effect heeft gehad?**

Je merkt het alleen al doordat docenten terugkomen met andere groepen, maar ook met dezelfde groepen bij andere educatieactiviteiten. Soms gaat het dan om een theaterworkshop, maar docenten nemen leerlingen ook wel mee naar in het theater, nadat wij in de klas geweest zijn. We zijn nu bezig om daar meer vorm in te krijgen. Hoe krijgen wij hen zover dat ze naar het theater komen?

### **Merk je dan ook dat je bij die leerlingen een theaterinteresse hebt aangewakkerd die buiten de CKV-les tot uiting komt?**

Daar heb ik nu heel weinig zicht op, dat weet ik niet. Of ze vervolgens zelf ook komen... Weet je, dat moet zich ook allemaal nog gaan uitwijzen, want die voorstellingen in de klas doen we pas twee jaar. Daar is het nog te vroeg voor, dat moeten we nog zien.



### **Heb je een partnerschap met bepaalde scholen of gaat dat via acquisitie?**

Het gaat elke keer via acquisitie, maar je merkt dat er scholen zijn die vaker komen, dat sommigen het zo fantastisch vonden dat ze het jaar daarop weer willen komen. Het hangt wel van de school af, we hebben geen vaste scholen gekozen om alleen mee samen te werken. Dat is wel organisch gegaan, ook al bij De Paardenkathedraal, want je merkt gewoon welke scholen actiever zijn en daar ga je dan vanzelf mee verder. Bij die scholen kun je ook makkelijker dingen uitproberen, als je iets moet onderzoeken of als je een workshop ontwikkelt voor bij een voorstelling.

### **Zie je verschil in hoe dat werkt bij brede scholen en reguliere scholen?**

Dat wisselt heel erg, eigenlijk sinds de komst van Jos. Omdat we die voorstellingen echt in de klas doen, wat we bij De Paardenkathedraal niet deden, ben je veel meer bij verschillende schooltypes en -niveaus. Bij De Paardenkathedraal kwamen we vaak op het HAVO en VWO omdat we daar theaterworkshops bij deden, dan zit je ook vooral op die schooltypes. Er zijn ook weer andere gezelschappen die zich focussen op andere schooltypes, maar wij zijn als DUS veel breder geworden, waardoor je zowel op brede scholen komt als op regulier HAVO/VWO. We zijn nu onder andere in gesprek met De Werkplaats, een kunst- en cultuurschool in Bilthoven.

Sinds we voorstellingen in de klas doen, hebben we een veel breder scholenbereik, nu komen we ook op het VMBO. Dat is alleen al qua klimaat heel anders, ook wat betreft de intensiviteit van de reacties en in de onderwerpen die leven. Neem bijvoorbeeld *Geweld...Nee*. Helaas is het zo dat alle types scholen en alle lagen van de bevolking met geweld te maken krijgen, maar bij VMBO-scholen nog veel meer. De acties en reacties zijn er veel directer; waar bij HAVO/VWO sneller geprobeerd wordt om dingen met praten op te lossen, is het bij VMBO veel meer 'doen'. Als iets je niet zint, dan onderneem je actie. Dat zeg ik niet te generaliseren, dat kom je gewoon tegen op zo'n school. Dat is alleen al als je die voorstellingen speelt en het daarover hebt, dan krijg je een heel ander verhaal. Wij speelden een tijdje geleden op een school in de Bijlmer, dat was wel heel apart. Er kwamen dus drie blanke acteurs in een niet-blanke omgeving een voorstelling spelen over geweld en die kinderen daar hadden allemaal ontzettend veel in het dagelijks leven daarmee te maken. Dat voelde ineens dan toch een te grote afstand ineens. Dan is het net alsof je iets komt vertellen dat je zelf lang niet zo erg hebt meegemaakt als die kinderen zelf, maar je komt

daar wel even iets over vertellen. Dat voelde wel een beetje krom, dus we zijn nu ook bezig om dat anders in de voorstelling te verwerken, ook met acteurs van verschillende achtergronden.

### **Op welke punten denk je dat DUS inspeelt op de doelen voor CKV?**

De eerste is sowieso van toepassing; “Leerlingen in aanraking brengen met kunst en cultuur”. “Persoonlijke ontwikkeling stimuleren – zelfbeeld, sociale vaardigheden, et cetera” ook wel. We hebben natuurlijk wel voorstellingen in de klas, maar bij ons is 'educatie' ook wel meer dan dat. “Talentontwikkeling stimuleren” doen we het minst op dit moment. We hebben tot vorig jaar altijd een jongerenproductie gehad, waarbij jongeren die zelf graag op de planken wilden daarin konden meedoen, dus dat was verschrikkelijk leuk en goed voor het stimuleren van talentontwikkeling. Dit jaar hebben we er door omstandigheden geen plek voor gehad, dus dat staat nu op een laag pitje. “Leerlingen leren omgaan met verschillende culturen”, daar zit zeker iets in, maar dat is niet het belangrijkste. Van al die dingen zit er wel iets in, maar het meest doen we toch aan de eerste twee doelstellingen. De derde, “Deelname aan kunst en cultuur buiten de school stimuleren”, doen we ook. Met voorstellingen in de klas gaan we natuurlijk de school in, maar we willen ook die leerlingen uit de school halen. Daar ben ik eigenlijk vanaf de Paardenkathedraal al mee bezig. We geven bijvoorbeeld workshops ter voorbereiding op producties en een goede manier om dat te doen is om ze naar ons in het theater te halen. We kunnen natuurlijk ook naar hen toekomen als het roostertechnisch echt lastig is, maar het is echt een meerwaarde als ze naar het theater komen, omdat die leerlingen dan veel opener kijken. Op school staan al die hoofden een bepaalde kant op en in een nieuwe situatie moet dat allemaal opnieuw geordend worden. Dat vind ik heerlijk! Je merkt dat docenten altijd verrast zijn om sommige leerlingen en de verhoudingen onderling te zien veranderen, waar zij dat op school niet voor elkaar krijgen. ‘Vreemde ogen’ en een andere locatie doen soms wonderen... Het wordt dus ook enorm gestimuleerd om dat buiten de school te doen.

“Leerlingen leren waarnemen, analyseren en waarderen”, dat vind ik een hele belangrijke. Dat is ook de doelstelling bij de afdeling Educatie van DUS. Kijken en luisteren, daar begint het natuurlijk mee. Of het nou met een voorstelling of een workshop is, het begint met dat zij zelf in een situatie terechtkomen waarin ze mogen kijken en luisteren. Het is aan ons om daarin te zorgen dat zij daarvoor de ruimte voelen om een plek in te nemen,

een mening te vormen, maar ook om vragen te stellen over wat ze zien, om na te denken over hoe zij zich daartoe verhouden. Voor DUS gaat educatie – van jongeren én volwassenen – om verbinding. Educatie kan een manier zijn om jezelf te verbinden met dat wat er in het theater gebeurt. In deze maatschappij, waarin het gaat om prestatiegerichtheid, om bepaalde doelen halen, is er soms te weinig aandacht voor processen. Door middel van educatie kan je mensen heel even daaruit weghalen en naar zichzelf toetrekken; ze laten kijken en luisteren, laten reflecteren op zichzelf en de wereld om hen heen, waardoor ze zoveel makkelijker een plek kunnen innemen in deze wereld. Neem bijvoorbeeld *Hamlet*. Jongeren kunnen dan denken, “hoezo Shakespeare, die man is al honderden jaren dood!” Educatie is een manier om hun blik te verruimen. Ik zeg nooit in een workshop wat de regisseur bedoeld heeft met de voorstelling of hoe ze moeten kijken. Ik probeer vragen te stellen, een discussie op gang te brengen, zowel over het thema als over theater, zodat ze vervolgens zelf kunnen zeggen: dit ben ik en zo verhoud ik mij hiertoe.

Wat we ook doen is kennismakingstheaterworkshops geven, voor mensen die voor het eerst naar het theater gaan, of überhaupt niet naar theater gaan maar wel willen weten wat dat dan is. Dan raken ze met alle elementen van theater bekend: acteren, regisseren, licht, geluid, kleding, decor... Dat is een hele speelse workshop, waarbij ze dat voor het eerst kunnen ruiken en proeven.

### **Geef je workshops van schoolvoorstellingen van tevoren of achteraf?**

Allebei, maar het meest vooraf, om ze voor te bereiden. Je merkt dat wanneer ze zo'n voorbereiding gehad hebben, ze opener en meer betrokken de voorstelling ingaan en die ook intenser beleven.

### **Hoe gaat het in de samenwerking met de docenten?**

Daar is heel veel over te zeggen. Maartje [Rutten] is de contactpersoon met de scholen, die merkt dat het heel erg afhankelijk is van de docent en van de school, dat het ook te maken heeft met hoe belangrijk het vak CKV gemaakt wordt. Dat verschilt natuurlijk ook per school, dat zie je aan hoeveel begrip er is voor wat er nodig is. Er zijn docenten die goed kijken naar de voorwaarden die wij opstellen om de voorstelling goed te kunnen spelen, maar er zijn ook scholen die niet snappen dat het heel onhandig is als je pal naast een gymzaal speelt waar een basketbalwedstrijd bezig is (lacht). Dat soort dingen is per persoon en persoon heel

erg klimaatafhankelijk. Wij zijn er natuurlijk wel van tevoren bij om dat door te nemen, maar soms moet je daar echt gewoon even meer tijd en meer jaren misschien in stoppen, voordat het werkelijk doordringt op een school.

Scholen vinden het over het algemeen wel fantastisch dat we er zijn (lacht). Dat is wel logisch, want er zijn een heleboel CKV-docenten die dit allemaal in schamele uurtjes moeten doen, die ofwel verschillende petten ophebben of gewoon teveel te doen hebben in te weinig tijd. Het is voor die docenten echt heel ingewikkeld om alles voor elkaar te krijgen, binnen de regels en de roosters die zijn opgesteld. Daarin zijn wij welkom, omdat we richting geven aan de opdracht die de CKV-docent meekrijgt vanuit die doelen van CEVO. Wij proberen daarin de boodschap over te brengen dat ze er niet alleen voor staan, wij zijn daar óók voor. Wij hebben ook mede daarom bestaansrecht, ook daarom krijgen we geld van de overheid (lacht). Binnenkort hebben we een docentenavond waarin we die mensen uitnodigen om bij ons inspiratie op te komen doen. Dat is ook een perfecte gelegenheid om ons te vertellen welk onderwerp we volgens hen moeten aangaan en dan maken we op verzoek met hen samen een nieuw project op maat. Dat kan een voorstelling in de klas of een workshop zijn, of een heel nieuw format. In de haast van het leven vergeten mensen wel eens dat ze niet alles zelf hoeven te doen, dat ze ons daar om kunnen vragen. Dat mag nog wel meer gebeuren.

### **Heb je nog meer doelen of verbeterpunten voor jullie educatietraject in de toekomst?**

Nou, we zijn nog helemaal niet klaar. We zijn die voorstellingen in de klas nog aan het ontwikkelen, dat mag nog veel theateraler worden wat mij betreft. Het staat nog niet, we zijn het nog verder aan het optimaliseren. In 2013 een bepaald aantal jongeren willen hebben bereikt is leuk, maar het is nog best een klus, ook om die scholen binnen te komen. Ze zijn heel geïnteresseerd in die voorstellingen in de klas, ze zijn ook geïnteresseerd in onze andere activiteiten, maar het klimaat in Utrecht is nou niet zo dat ze allemaal vanzelf naar ons toekomen. Voor *Geweld...Nee* en *Hét* bellen docenten nu ook zelf - dat is al wel een omslag van hoe het bij De Paardenkathedraal ging - maar daar is echt nog wel een slag te slaan. Ik merk dat sowieso in Utrecht, ook bij KunstCentraal en bij andere instituten, die moeten behoorlijk aan scholen trekken om ze zover te krijgen. Wij zijn daar ons hoofd nog over aan het buigen, hoe we dat moeten doen. Niet omdat we ze willen overvallen, maar juist omdat we daar een taak in hebben als theatergezelschap, ook vanuit de overheid. Uiteindelijk

moeten die voorstellingen in de klas toch leiden tot een band met een aantal scholen. Als je dat intensief opzet en kan uitbreiden, komen zij ook naar jou in het theater en het maakt dan niet uit of dat dan voorstellingsbezoek is of dat ze zelf een voorstelling maken.

Het moeilijke is... Kijk, ik vind het heel goed dat ze naar theater gaan, maar het is niet mijn hoofddoel dat ze straks allemaal alleen maar naar theater blijven komen. Ik vind het fantastisch als dat gebeurt, want het is goed voor hun persoonlijke en artistieke ontwikkeling. Daar krijg je volgens mij mensen van die prettiger in het leven staan en daar wordt het alleen maar leuker van. Ik denk dat die ontwikkeling heel goed is, maar dat is dan ook het enige doel wat mij betreft; het is niet zo dat ik wil dat ze alleen maar naar DUS gaan. Er zijn bijvoorbeeld ook scholen die heel graag naar *Hamlet* willen maar de verkeerde doelgroep zijn, dus dan wijs ik ze op projecten van andere gezelschappen die wel geschikt zijn. Ik let natuurlijk ook op het belang van DUS, maar ik kijk veel meer naar wat geschikt is voor die jongeren.

## **Bijlage 4: Interview met Victorine Plante (Aluin)**

*Utrecht, 30 maart 2011.*

### **Kun je iets vertellen over de missie van Aluin?**

Theatergroep Aluin heeft de missie om cultuur - in de breedste zin van het woord - meer in de harten en de hoofden van de Nederlanders te krijgen. Voor ons gaat het natuurlijk over theater en dan met name het klassieke repertoire, de Grieken en Shakespeare. "In de harten en de hoofden van de Nederlanders"... Kijk, als er een Engelsman in Rome wandelt en op het Forum Romanum staat, dan zegt -ie, "Friends, Romans, countrymen, lend me your ears". Dat komt doordat hij een besef heeft van Shakespeare, van de geschiedenis en wat zich daar heeft afgespeeld. Dat besef ontbreekt in Nederland, omdat wij geen theaterland zijn. Ik vrees dat we dat ook niet zo snel zullen worden, maar wij willen daar in ieder geval onze bijdrage aan leveren.

### **Vanwaar die cynische kijk op Nederland?**

Nou dat klinkt misschien een beetje flauw, maar Nederland is gewoon een handelsland. Het gaat er bij ons heel slecht in dat er iets bestaat omdat het mooi is. Dat hebben we liever niet, want we willen weten wat er dan het financiële resultaat van is. We doen ongelooflijk ons best om 'cultuur' te zien als een soort verlengde van een bruisende stad, met meer horeca, om het allemaal om te zetten in economische factoren. En we kunnen er niet zo goed tegen dat er ook dingen zijn omdat het mensen verrijkt, zonder dat het over geld gaat. Ik denk dat dat in andere culturen wel zo is. Dat is misschien helemaal niet zo, dat weet ik eigenlijk niet, maar ergens heb je toch dat idee. Theater gaat ook over taal en Nederland bestrijkt natuurlijk een heel klein taalgebied. En Aluin wil dat gaan verbeteren, als het aan mij ligt. En als het aan Erik ligt ook (lacht). Daarin is de afgelopen jaren ook een heel grote taak weggelegd voor cultuuronderwijs.

### **Educatie is voor jullie een redelijk nieuwe stap daarin, toch?**

Nou, het is wel zo dat Aluin altijd door het spelen van klassiekers altijd heel veel scholieren heeft getrokken. In 2002 speelden we *Ifigeneia* en dat was de eerste grote boost voor scholieren. Dus we hebben wel alles meegemaakt wat betreft CKV. Maar nu, om daar echt een educatietak en een educatiemissie aan te verbinden, dat is nieuw. Dat is echt een

nieuwe weg. Als je opvalt door je voorstellingen en dat trekt veel scholieren aan, dan ben je eigenlijk een beetje een 'slachtoffer' van de scholieren, maar als je er een educatiemissie aan verbindt, dan kan je het naar je eigen hand zetten.

**Jullie eerste educatievoorstelling *Ken je Klassiekers!* is echt voor jongeren gemaakt. Wordt de op te zetten educatietak van Aluin dan specifiek voor CKV-voorstellingen?**

Eigenlijk wil ik dat het elkaar uiteindelijk allemaal inspireert en in elkaar overloopt. Dus je maakt zo'n heel scholierenproject, maar je nodigt diezelfde scholen ook uit voor de reguliere voorstellingen en dan bied je ook educatie aan, want je gaat ervan uit dat dat scholierenproject leerlingen juist inspireert om als toeschouwer hun horizon te verbreden. Dan hoeven ze niet alleen naar ons te gaan, dan moeten ze gewoon naar theater kijken.

**Merk je ook aan de respons dat dat werkt?**

Nou, daar is het tot nu toe een beetje pril voor, maar als je eenmaal direct contact met die scholen hebt, dan gaat het elkaar wel aanspreken. *De Wraak van Ifigeneia* gaat ook op scholen spelen, juist omdat we het aanbod van *Ken je Klassiekers!* hebben.

**Hebben jullie daarvoor een partnerschap met bepaalde scholen?**

Ja, we hebben nu een partnerschap met het Cals College in Nieuwegein. Dat heeft nog niet genoeg body, daarvoor zijn we te voorzichtig begonnen, maar we moeten daar wat ambitieuzer aan de slag gaan. Dat moeten we nog een beetje uitzoeken, maar het kan echt wel iets worden als we daar echt plannen voor maken. Nu is het eigenlijk passief: zij komen naar voorstellingen kijken en wij hebben *Ken je Klassiekers!* daar gespeeld, maar ik wil dat we daar ook *De Verdieping* kunnen uitzetten, de workshopserie van *Ken je Klassiekers!*. Eigenlijk wil ik ook dat we daar gewoon nóg ambitieuzere plannen voor gaan maken, bijvoorbeeld door een klassieke scène te doen met die leerlingen die ze dan hier kunnen spelen, zoiets. Dat je als theatermaker op zo'n school actief met je workshops aan de slag gaat.

**Hoe is de samenwerking met het Cals College ontstaan?**

Zij zijn naar ons gekomen. We hadden hier tijdens het UITfeest open huis; toen kwam Stefanie Meijer [docent drama van het Cals College] kijken en vertelde dat zij wel interesse

had in een samenwerking. Ze vond ons blijkbaar altijd al wel interessant, maar ook te veel op volwassenen gericht, dus was ze blij verrast dat we nu iets meer richting jongeren communiceren.

**En zou zo'n samenwerking wat jullie betreft ook met een andere school een optie zijn? Zoek je daarin specifiek naar een bepaald type school?**

Ja, dat zou in principe wel kunnen, maar het hoeft geen brede school te zijn; het mag ook een gewone school zijn. Juist die eigenlijk, want als je missie is om cultuur meer in harten en hoofden te krijgen, dan wordt dat door een cultuurprofielschool al gedaan en ligt je missie weer op het braakliggend terrein van de andere scholen (lacht). Alleen is dat ook gelijk het lastige, want die andere scholen doen er dus ook minder aan en dat maakt het een beetje ingewikkeld. Er zijn altijd actieve scholen en die kom je in dat hele educatieveld steeds opnieuw tegen. We vissen allemaal in hetzelfde kleine vijvertje.

**Wat zou je dan moeten doen om ook de minder actieve scholen erbij te betrekken?**

Ik denk dat we daar eerst binnen moeten komen met een voorstelling, zoals we dat nu met *Ken je Klassiekers!* via het Impresariaat Uit De Kunst doen, die hebben toch een breder netwerk. Er was ook een gymnasium in Dronten dat direct naar ons belde voor een voorstelling in de Week van de Klassieken [6 t/m 13 april 2011], dus op de één of andere manier gaat het gerucht al. Dat is wel heel fijn. Dat zit helemaal ergens in Flevoland, dus hoe die er dan weer bijkomen...

**Waar trek jij de leeftijdsgrens voor 'jongeren'?**

Een jongere is in principe naar mijn idee iemand van 15 tot 25, maar scholieren zijn natuurlijk 12+. Met *Ken je Klassiekers!* zijn we juist al die leeftijden aan het uitdagen, maar docenten zeggen zo snel dat het te hoog gegrepen zou zijn. Dat gebeurt vooral bij laagopgeleide jongeren. Wat je probeert met alle voorstellingen is de verbeelding te ontwikkelen en ik denk dat als je drie woorden niet begrijpt, je verbeelding geprikkeld wordt om er toch iets van te maken, door de context of door hoe het gebracht wordt. Daarin willen we ook wel uitdagen; je wil niet ze de hele tijd maar hapklare brokken voorleggen en daardoor de mensen op een bepaalde manier niet serieus nemen. Uiteindelijk is het toch hetzelfde als leren om een boek in een andere taal te lezen: als je elk woord wat je niet



begrijpt gaat opzoeken, kom je nooit in het verhaal. Zo moet je theater ook veroveren. Mensen moeten niet zo bang zijn dat kinderen iets niet snappen, dat vind ik zo stom! Dat vind ik echt raar. Hoe erg is dat dan?

**Als we het even specifiek op Ken je Klassiekers! betrekken, hoe pak je het dan aan om die jongeren echt te bereiken, zodat ze er daadwerkelijk iets van meekrijgen?**

Dat is nog best wel moeilijk. Ik denk dat je heel goed naar je eigen gevoel moet luisteren, omdat je er zelf ook niks van snapt als je voor het eerst Hamlet hoort. Daar moet je heel erg blijven. Omdat het zoveel is, moet de voorstelling steeds stapelen, in een andere de vorm zo'n klassieker vertellen, verrassend blijven. Dat is eigenlijk de keuze voor de diverse aanpak van de verhalen. Qua inhoud moet je constant blijven kijken of je het zelf nog snapt. Eigenlijk moet je jezelf steeds weer als argeloze toeschouwer opstellen en dat vind ik heel moeilijk. Daarom moet je ook gewoon veel spelen en veel try-outs doen.

Daar is de workshop ook heel handig in, qua input. Als je vraagt wat ze mooi vonden of juist niet, wat ze wel of niet snapt, dan heb ik daar weer dingen aan. Dat was bij het Rietveld College heel interessant, dat waren klas 1 en 2 VMBO en HAVO - dus in principe aan de onderkant van onze doelgroep - en die hebben echt de prachtigste dingen gezegd! Toen de vraag was, "wat vond je mooi?" was er een meisje dat dan bijvoorbeeld zei: "Ik weet niet waarom, maar ik kreeg kippenvel van die blinde man." En dat communiceert zó op de manier waarop je wil dat kunst communiceert: dat je het niet erg vind dat je niet weet waarom, maar dat je wél jezelf hebt kunnen openstellen als toeschouwer om je te laten raken. Dat meisje was al heel ver ontwikkeld in het kijken naar kunst. Dat zijn dan hele positieve reacties, maar ik heb ook een meisje voor mijn neus gehad dat gewoon zichtbaar afhaakte bij de allereerste zin. Hup, geblokkeerd, ze wilde bijna niet meer kijken. Dat is ook een reactie waarmee je moet kunnen omgaan, waar je op een bepaalde manier iets mee moet, omdat je wil onderwijzen.

**Hoe ga je daar dan mee om?**

Nou ja... Dat weet ik eigenlijk niet. Ik weet niet zo goed hoe ik daarmee omga, of wat we daar vervolgens mee doen. Behalve dat je probeert bij de kracht te blijven, je probeert het steeds steviger en krachtiger te maken. Ik ben natuurlijk ook acteur en ik heb heel veel meegemaakt, ook met [cabaretduo] Bolder & Plante in het begin. Dat je publiek gewoon

afhaakt, je genadeloos straft omdat ze iets niet willen zien of begrijpen, stom vinden... Daarin probeer je de voorstelling wel in zekere zin veilig te maken voor je acteurs. Dat ze er lekker mee kunnen spelen, dat vind ik ook van groot belang. Want als zij dat kunnen, als zij zich daar comfortabel in voelen, dan lukt het hen ook om die liefde voor die verhalen over te brengen.

### **Hoe denk je dat Aluin een bijdrage kan leveren aan de doelen voor CKV?**

"Deelname aan kunst en cultuur buiten de school stimuleren", dat vind ik wel een grote doelstelling. Dus je komt met *Ken je Klassiekers!* op zo'n school en je verwacht dat ze dan daarna denken: "oh ja, dat verhaal ken ik, dan ga ik naar die-en-die voorstelling." "Kennis/vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur vergroten", dat doen we heel erg. "Leerlingen leren waarnemen, analyseren en waarderen", dat is de primaire doelstelling van de workshop die bij *Ken je Klassiekers!* hoort. "Leerlingen kennis en waardering voor de eigen omgeving bijbrengen"... Ja, dat vind ik wel een punt, maar het is ook weer geen maatschappijleer wat je komt doen. Eigenlijk zit "Talentontwikkeling stimuleren" bij ons in eerste instantie in het kijktalent, in het leren kijken. Ik wil met die creatieve partnerschappen ook wel meer aan cultuurparticipatie doen, dus dat ze echt zelf eens kunnen spelen in een voorstelling. Als je kijkt naar deze doelen [uit 2006] zitten wij natuurlijk ook wel in het cultureel erfgoed en minder in het participeren. Die stap gaan we nog wel maken, maar daar moeten we ook een hele heldere formule voor bedenken.

### **Hoe is het cultuuronderwijs geregeld is bij het Cals college, hebben zij bijvoorbeeld een cultuurcoördinator?**

Ik ken die hele hiërarchie van zo'n onderwijsinstelling niet, dus ik stuur mailtjes steeds direct naar mensen. Dat is meestal naar een bevlogen docent drama of Klassieke Talen en die gaan dan wel weer terug naar hun achterban. Om te kijken of er geld voor is, dat is dan meestal de grote vraag die ze achterin gaan stellen. Daarom proberen we een zo breed mogelijk vakoverstijgend gebied te bedienen, dan creëer je meer draagvlak op de school zelf - ook met steun van de andere docenten, want dat is wel zo handig. En ik denk dat dat bijvoorbeeld vaak over het hoofd gezien wordt wat betreft *Ken je Klassiekers!*. Daarmee heb je het over maatschappijleer, met die workshop en het vertalen van kunst naar je eigen situatie, maar je hebt het ook over Nederlands. Shakespeare is natuurlijk Engels, maar we

doen het in het Nederlands, met al die ongelooflijk moeilijke zinsconstructies en woorden. De leraar Nederlands denkt alleen wel meteen dat het iets voor Engels of Klassieke Talen is, dus daarin zijn docenten ook nog vrij bekrompen. Dat zou nog wel kunnen verbeteren.

### **Wat zou je in de toekomst nog willen verbeteren aan cultuureducatie?**

Het blijft gewoon met het klassieke repertoire zo dat je mensen moet overhalen om ervan te gaan houden. Ik deed een workshop voor KunstCentraal voor docenten en toen ging ik het persoonlijk maken: een stukje *Antigone*, waar gaat dat over en kan je dat op jezelf betrekken? Die docenten waren daardoor ontzettend verrast. Ze ontdekten dat ze leerlingen met taal best meer konden uitdagen, als je het maar op jezelf betreft, het persoonlijk kan maken. Het feit dat je iedereen altijd moet overhalen om van het klassieke repertoire te houden, dat je zelfs docenten moet overhalen... dat vind ik steeds weer wel een verrassende hobbel, maar wel een uitdaging. Die wil ik wel aangaan, dat vind ik wel leuk.

We stonden in Harderwijk voor 250 leerlingen van klas 1 tot en met 6 van het gymnasium, maar ze hadden ook een heleboel leerlingen van groep acht uitgenodigd. Tijdens de workshop daarna kreeg ik de hele tijd van die groep-achters waanzinnig goede reacties, ze wisten echt alles. Achteraf hoorde ik dat het een groep hoogbegaafde kinderen was die zich aan het oriënteren waren, of ze op dat gymnasium terecht konden. Die wisten meer dan de zesdeklassers van het gymnasium daar! Het gaat dus helemaal niet om leeftijd, alleen om dat je mensen wil overhalen om meer met hun hart te kijken in plaats van met hun hoofd.