

## Het nieuwe theaterleren

### *hindernissen voor theatereducatie in het voortgezet onderwijs*

#### *inleiding*

Hoewel cultuureducatie het afgelopen decennium hoog in het vaandel van het Nederlandse onderwijs- en cultuurbeleid heeft gestaan, is er nog geen sprake van een stevige positie binnen de verschillende schoolsoorten en onderwijsniveaus. Dat heeft enerzijds te maken met de term cultuureducatie zelf. Die heeft weliswaar een belangrijke plaats in het overheidsbeleid, maar is toch in eerste instantie een containerbegrip waar van alles onder geschaard kan worden. Cultuureducatie is geen schoolvak, maar een overkoepelende term waaronder onder meer de kunstvakken, literatuuronderwijs, delen van het geschiedenisonderwijs en media-educatie vallen. De integratie van die verschillende onderdelen in het curriculum staat nog in de kinderschoenen; van een doorlopende leerlijn cultuureducatie is vrijwel nergens sprake. Naast de onduidelijke plaats van cultuureducatie in het onderwijs is er de problematische positie van de kunstvakken binnen het curriculum. Kunstonderwijs, dat als de kern van cultuureducatie kan worden beschouwd, wordt gezien als tegenhanger van het meer leerstofgerichte curriculum, maar die speciale positie is vermoedelijk een van de oorzaken van de lage status die de kunstvakken ten opzichte van andere vakken hebben.

De ondergeschikte positie van de kunsteducatie ten opzichte van de rest van het curriculum geldt niet alleen voor het Nederlandse onderwijs, maar is internationaal min of meer de norm. In veel gevallen wordt het effect van kunstonderwijs zelfs afgemeten aan de invloed die het op prestaties in andere schoolvakken zou hebben, terwijl de meeste van die instrumentele effecten een serieuze wetenschappelijke toets niet kunnen doorstaan<sup>1</sup> en de zogenaamde intrinsieke waarde van kunst en kunsteducatie onbenoemd of zelfs mysterieus blijft. Zoals het kunstonderwijs een ondergeschikte positie in het totale curriculum inneemt, zo zijn de theatrale podiumkunsten, in het Nederlandse onderwijs meestal drama en dans genoemd, vooralsnog ondergeschikt aan de traditionele kunstvakken muziek en beeldende vorming.<sup>2</sup> Hetzelfde geldt voor het internationale onderzoek naar de inrichting en de effecten van kunstonderwijs. Ook daarin nemen beeldende vorming (art) en muziek (music) een dominante positie in. Mijn keuze voor een onderzoek naar theatereducatie in het kader van Culturele en Kunstzinnige Vorming was dan ook een keuze voor de emancipatie van (onderzoek naar) theatereducatie ten opzichte van (onderzoek naar) de andere kunstvakken, maar ook voor de emancipatie van de kunstvakken ten opzichte van het meer leerstofgerichte curriculum.

---

<sup>1</sup> o.a. Ellen Winner en Lois Hetland, *The arts and academic achievement: what the evidence shows*, *The Journal of Aesthetic Education* vol. 34.3-4 (2000).

<sup>2</sup> Anne Bamford, *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. (Münster: Waxmann, 2006) 49.

Cock Dieleman, *Het nieuwe theaterleren. Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo* (Amsterdam: Vossiuspers UvA / Amsterdam University Press, 2010) 117.

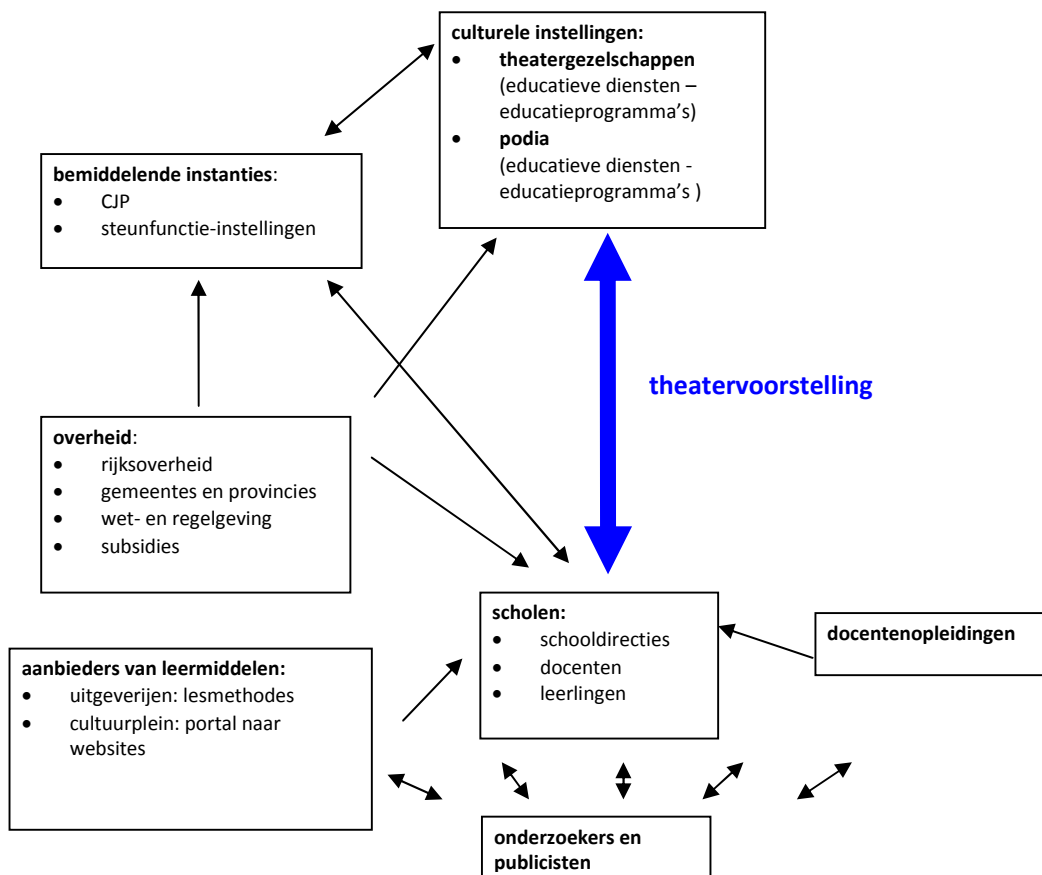
In februari 2010 verscheen mijn proefschrift over dit onderwerp: *Het nieuwe theaterleren. Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo*. Hierin wordt enerzijds de rol van theater binnen CKV en KCV op havo en vwo onder de loep genomen aan de hand van open interviews met docenten, leerlingen en educatiemedewerkers van theaters en gezelschappen; anderzijds is het een meer theoretische verkenning naar wat ik het *keuzeprobleem* heb genoemd. Het betreft de vraag wie de keuze voor de culturele activiteiten in het kader van CKV maakt (de docent, de leerling of allebei een beetje), en welke kwaliteitscriteria en onderwijskundige argumenten daaraan ten grondslag liggen, c.q. zouden moeten liggen.

In dit paper worden de resultaten van het onderzoek samengevat en wordt de vraag gesteld welke lessen de overheid, de scholen en docenten, en de culturele instellingen uit het onderzoek kunnen trekken om de kwaliteit van theatereducatie in het kader van CKV te verbeteren. Tegelijkertijd zijn er uit het onderzoek conclusies te trekken en aanbevelingen op te stellen die betrekking hebben op de positie van CKV in het onderwijsprogramma en op die van kunsteducatie in het totale curriculum van het voortgezet onderwijs.

Onderzoek naar CKV is niet alleen voor de Nederlandse context van belang. Het vak neemt internationaal een tamelijk unieke positie in vanwege de interdisciplinaire benadering, de nadruk op receptieve cultuureducatie en de samenwerking tussen de verschillende actoren die bij die receptieve educatie betrokken zijn. Vanwege die bijzondere positie biedt CKV een uitgelezen mogelijkheid tot bestudering van de werking van receptieve cultuureducatie, van de wisselwerking tussen actieve (of productieve) en receptieve cultuureducatie, en van de rol die culturele instellingen daarin kunnen vervullen.

### ***methode van onderzoek***

Het onderzoek is in de jaren 2006 tot en met 2008 uitgevoerd onder docenten CKV en KCV op havo en vwo, leerlingen van die docenten, (educatieve) medewerkers van theaters en van rijks gesubsidieerde theatergezelschappen, en vertegenwoordigers van bemiddelende instanties. Uiteraard zijn docenten, leerlingen en educatiemedewerkers niet de enige actoren die in het veld van theater en CKV actief zijn. Zoals echter uit onderstaand schema blijkt, zijn zij wel degenen die het meest direct betrokken zijn bij de culturele activiteiten, in dit geval theatervoorstellingen. Er van uitgaande dat receptieve cultuureducatie binnen CKV centraal staat, zijn het juist deze culturele activiteiten die als het uitgangspunt van het vak kunnen worden beschouwd.



Figuur 1: het veld van theater en CKV

In de meeste gevallen is getracht een klein netwerk te volgen. Daartoe is telkens gesproken met een docent, in veel gevallen tevens cultuurcoördinator, met een kleine groep leerlingen van die docent, en met een vertegenwoordiger van een theaterinstelling of andere culturele organisatie, waar deze docent contact mee onderhoudt of die een belangrijke rol speelt in de culturele omgeving van de school. In totaal zijn 66 interviews gehouden, waarbij 127 respondenten betrokken waren. Het betreft semigestructureerde interviews, dat wil zeggen dat er van open vragen gebruik is gemaakt en dat getracht is zo weinig mogelijk in het interview te sturen. Er is veel ruimte gegeven voor de visies van de actoren. Door de interviewers werden echter wel gespreksonderwerpen voorbereid en aangedragen, zodat de uitspraken van de respondenten onderling vergelijkbaar zijn.

Op minstens drie manieren onderscheidt dit onderzoek zich van eerdere onderzoeken naar de werking van CKV. Ten eerste is het uitdrukkelijk gericht op de theatrale podiumkunsten. Omdat de onderzoeken tot nu toe meestal op cultuureducatie als geheel gericht waren, bleven de bijzonderheden en specifieke problemen per kunstdiscipline grotendeels buiten beeld. Dit geldt voor theatereducatie in het bijzonder, omdat theater tot de invoering van CKV als zelfstandige discipline niet of nauwelijks aan bod kwam in het voortgezet onderwijs. In de tweede plaats wordt door de gehanteerde onderzoeksmethode zo veel mogelijk naar voren gebracht wat de respondenten zelf bezighoudt in plaats van dat zij reageren op vragen of stellingen die de onderzoekers hebben opgesteld. En ten derde worden zo de verschillen in opvatting en praktijk tussen de respondenten

benadrukt en niet de grootste gemene deler. Dit doet recht aan de grote mate van diversiteit en heterogeniteit in het veld van theater en CKV, en tevens aan de complexiteit die kenmerkend is voor de netwerken waarbinnen de verschillende actoren in dit veld opereren.

### ***samenvatting van onderzoeksresultaten***

Het veld wordt dus gekenmerkt door een grote mate van verscheidenheid en complexiteit. De overheid heeft weinig dwingende richtlijnen voor CKV en KCV opgesteld, waardoor scholen en individuele docenten een grote mate van vrijheid hebben om het vak naar eigen inzicht in te richten. Daarbij komt dat ook de bevoegdheidsregeling voor CKV zo is ingericht dat docenten van diverse pluimage het vak mogen geven. En in de praktijk gebeurt dat ook. Onder de respondenten waren docenten Nederlands, Frans, Engels, beeldende vorming, muziek en drama. In de meeste gevallen is het min of meer toevallig welke docenten CKV geven. Omdat zowel talendocenten als kunstvakdocenten bevoegd zijn, kunnen de CKV-uren over een relatief groot aantal docenten worden verdeeld. Zo geven de meeste docenten CKV naast hun eigenlijke hoofdvak. De overgebleven uren worden dan met CKV ingevuld. Van de gewenste multidisciplinaire samenstelling van het CKV-team is zelden sprake en zelfs als die multidisciplinariteit wel is bewerkstelligd, wordt er tussen de leden van de sectie dikwijls te weinig samengewerkt om er ook daadwerkelijk van te kunnen profiteren. Waar de schoolleiding op dit punt meestal geen duidelijk beleid voert en ook de cultuurcoördinator vaak geen sturende rol kan vervullen, ontstaat het beeld van de CKV-docent die heer en meester is binnen zijn eigen koninkrijk.

De docent heeft derhalve een sleutelpositie, hetgeen ook door respondenten uit alle geledingen wordt bevestigd. Sommige docenten vervullen die rol met verve, maar dat geldt zeker niet voor alle leerkrachten, getuige de uitspraken van de leerlingen. Bovendien is er sprake van een aantal belangrijke belemmeringen. Omdat CKV helemaal volgens het studiehuisconcept is ingericht, heeft de leerling relatief veel individuele begeleiding nodig.<sup>3</sup> CKV kost de docent dan ook veel tijd, die hij er in de praktijk niet voor heeft. Daar komt nog bij dat hij zijn tijd moet verdelen over zijn hoofdvak en CKV, waarbij het eerste nogal eens prioriteit krijgt. Naast het gebrek aan tijd is het gebrek aan kennis van en inzicht in het culturele veld een belangrijke hinderpaal. De meeste docenten zijn thuis in hun eigen vakgebied, maar missen de brede kennis die nodig is om alle aspecten van CKV te kunnen onderwijzen en leerlingen te adviseren bij de keuze van de culturele activiteiten. Omdat vooral kennis van en inzicht in het gedifferentieerde Nederlandse theaterlandschap ontbreekt, doet dit probleem zich wat theater betreft in verhevigde mate voor.

Waar docenten het gebrek aan tijd als een van de belangrijkste obstakels noemen om hun vak goed uit te oefenen, wordt dit tijdgebrek door leerlingen zelden genoemd. De meeste van de ondervraagde leerlingen waren wel positief over het vak, maar gaven het binnen het totale curriculum geen hoge prioriteit. CKV maakt als ervaringsvak weliswaar onderdeel uit van het examenprogramma, maar wordt niet centraal getoetst. Daarenboven wordt er voor CKV geen cijfer

---

<sup>3</sup> Dieleman, *Het nieuwe theaterleren* 118-119.

gegeven, waardoor leerlingen het minder serieus nemen dan de vakken uit het leerstofgerichte curriculum, waar wel een cijfer voor moet worden behaald. CKV heeft dus een lage status onder leerlingen, maar niet zelden ook onder collega-docenten, hetgeen de positie van het vak uiteraard verder ondermijnt.

De inrichting van de CKV-lessen verschilt van docent tot docent. Er zijn twee fundamentele keuzes die de inhoud van de lessen en de selectie van de culturele activiteiten bepalen. De eerste is de keuze of de docent vanuit een vast lesprogramma werkt, dan wel dit lesprogramma jaarlijks aanpast aan de culturele activiteiten die de leerlingen ondernemen. In het eerste geval maken de leerlingen meestal een eigen keuze uit het culturele aanbod en schrijven daarover een verslag, dat door de docent beoordeeld wordt. Die culturele activiteiten staan dan min of meer los van het lesprogramma, de leerling moet zelf de verbanden leggen. In het tweede geval worden de culturele activiteiten, of in ieder geval een deel daarvan, door de leerlingen gezamenlijk ondernomen. Dat gaat eigenlijk tegen de oorspronkelijke gedachte van CKV in<sup>4</sup>, maar biedt als voordeel dat de docent de culturele activiteiten, evenals de voorbereiding daarvan en de reflectie daarop, tot onderwerp van het lesprogramma kan maken. Het is dan ook niet noodzakelijk dat de leerling over elke culturele activiteit een verslag schrijft. Het verslag dient immers niet alleen als toets van reflectie maar ook als controlemiddel of de leerling de culturele activiteit daadwerkelijk ondernomen heeft. Die controle kan achterwege blijven als de culturele activiteit gezamenlijk is bezocht. En in dat geval kan de docent ook voor andere vormen van reflectie kiezen.

De tweede keuze die gemaakt moet worden is of de docent voor de culturele activiteiten en het lesprogramma aansluiting zoekt bij de eigen cultuur van de jongeren of dat hij juist kiest voor de gecanoniseerde cultuur waar jongeren meestal niet zo snel mee in aanraking komen. Voor docenten die de populaire jongerencultuur als uitgangspunt nemen is een belangrijke doelstelling van CKV om leerlingen te laten inzien dat kunst en cultuur onderdeel uitmaken van hun eigen leefwereld. Daarmee willen ze de weerstand wegnemen en de drempel naar andere cultuuruitingen verlagen. Docenten die hun leerlingen vooral met de zogenaamde hoge cultuur<sup>5</sup> in aanraking willen brengen, kiezen juist voor een confrontatie met het onbekende, met dat waar jongeren uit zichzelf niet voor zouden kiezen. Overigens houdt deze keuze voor hoge cultuur of populaire jongerencultuur nauw verband met de keuze voor een vast lesprogramma of een programma gebaseerd op de culturele

---

<sup>4</sup> De voornaamste doelstelling van CKV1 was dat leerlingen "een gemotiveerde keuze leren maken voor betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur" (Harry Ganzeboom, Folkert Haanstra, Marie Louise Damen en Ineke Nagel, *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject*, Cultuur + Educatie, vol. 8 (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland 2003) 9.) Het idee was dat leerlingen zelf die gemotiveerde keuze zouden maken met de docent in de rol van mentor. Het systeem van de cultuurvouchers is op die individuele zelfwerkzaamheid en keuzemogelijkheid toegesneden.

<sup>5</sup> De benaming 'hoge cultuur' is terecht aan veel kritiek onderhevig geweest. Bij gebrek aan een beter alternatief gebruik ik de term hier dan ook met de nodige tegenzin en uitsluitend 'for the sake of argument'. Voor meer meningsvorming over de benamingen 'hoge' en 'lage' cultuur zie o.a.: Hans van Maanen, "Als alles kunst heet - Er dient onderscheid te worden gemaakt tussen kunst en cultuur - als alles kunst heet, vervaagt de waarde van kunst voor de samenleving," *Boekman : tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid*.65 (2005).

activiteiten, en met de vraag of leerlingen zelf hun culturele activiteiten kiezen of dat die culturele activiteiten gezamenlijk worden ondernomen. Docenten die de jongerencultuur als uitgangspunt nemen zullen eerder geneigd zijn om de keuze van de culturele activiteiten aan de leerlingen over te laten, terwijl docenten die de hoge cultuur als uitgangspunten nemen meestal de keuze van die leerlingen juist beperken en om die reden vaak voor gezamenlijke activiteiten kiezen. Hier openbaart zich dus zowel een pragmatische keuze voor de inrichting van het onderwijs en voor de aard en organisatie van de culturele activiteiten als een meer fundamentele tegenstelling in de onderwijsvisie van docenten.

Enkele docenten die expliciet voor de hoge cultuur als uitgangspunt kiezen, kunnen als echte theaterkenners worden beschouwd. In tegenstelling tot veel van hun collega's gaven zij blijk van een goed overzicht over het gedifferentieerde Nederlandse theaterlandschap. Zij kiezen daaruit de voorstellingen die ze voor hun leerlingen het meest interessant vinden, waarbij zelfs klassiek toneel, ballet en opera niet worden geschuwd. Bovendien organiseren ze in samenwerking met het betrokken theatergezelschappen en podia een programma daar omheen met lessen, workshops, rondleidingen of andere activiteiten ter voorbereiding van en reflectie op het theaterbezoek. Met name die gemeenschappelijke activiteiten rondom het theaterbezoek zijn bij de leerlingen zeer geliefd. Dat soort gezamenlijke ervaringen lijken een belangrijke rol in de waardering van CKV te spelen, want ze werden door leerlingen van scholen waar zelf een keuze uit het aanbod gemaakt moet worden juist als een gemis ervaren.

Ook de geïnterviewde educatiemedewerkers van de theatergezelschappen wijzen nadrukkelijk op het belang van educatieve activiteiten, die de brug moeten slaan tussen de voorstelling en de leefwereld van de jongeren. Waar de inhoud en vorm van de voorstelling tot de artistieke autonomie van de makers worden gerekend, kunnen de educatieve activiteiten zich aan de doelgroep aanpassen. De educatiemedewerkers zijn in het algemeen een groot voorstander van een ervaringsgerichte voorbereiding, bijvoorbeeld in de vorm van een spelworkshop, die de teksten en thema's van de voorstelling tot onderwerp heeft. Deze worden in de workshop door de leerlingen zelf uitgespeeld, waardoor zij het theater beleven vanuit het standpunt van de makers. Wanneer ze de in de workshop uitgespeelde situaties en teksten dan in de voorstelling zelf terugzien en terughoren, zorgt dit voor herkenning en een beter begrip en waardering van de acteerprestaties. Overigens zien de educatiemedewerkers graag dat het bezoek aan de voorstelling de eigen keuze van de leerling is, wat niet noodzakelijkerwijs maar in de praktijk vaak wel op gespannen voet staat met een gedegen voorbereiding. Deze paradoxale voorkeur heeft ongetwijfeld te maken met de angst voor grote groepen leerlingen die door hun rumoerige aanwezigheid de voorstelling kunnen verstoren. Ook voor docenten is de angst voor incidenten een van de redenen om leerlingen niet groepsgewijs een voorstelling te laten bezoeken.

De mate waarin de actoren in dit veld in verschillende netwerken opereren, bepaalt voor een belangrijk deel de mogelijkheden tot samenwerking, die van groot belang is voor het succes van theatereducatie in het kader van CKV. De rijksgesubsidieerde theatergezelschappen beschouwen de leerlingen als hun eigenlijke doelgroep, maar de docent is de sleutel om die te bereiken. Binnen hun eigen standplaats hebben de educatiemedewerkers van de gezelschappen nauwe banden met cultuurcoördinatoren en docenten van de verschillende middelbare scholen, maar op landelijk

niveau is hun netwerk in het algemeen minder nauw vertakt en zijn ze afhankelijk van de contacten van plaatselijke schouwburgen en theaters. De mate waarin deze de educatieve omlijsting van de voorstellingen tot hun taak rekenen en om die reden intensief contact onderhouden met de verschillende scholen in de regio kan echter van gemeente tot gemeente danig verschillen en is mede afhankelijk van de financieringsvoorwaarden die de gemeentelijke overheid voor het theater heeft opgesteld. Soms hebben schouwburgen een eigen educatieve dienst, in andere gevallen is het contact met scholen de verantwoordelijkheid van de marketingafdeling. Ook tussen docenten bestaan grote verschillen. Sommige zijn heel actief binnen een netwerk of vormen er zelfs de kern van. Zij onderhouden relaties met andere scholen, met theaters, gezelschappen en bemiddelende instanties. Andere docenten zijn veel meer afwachtend, kijken wat er op ze af komt en fungeren daarbij als doorgeefluik van het aanbod naar hun leerlingen. In enkele gevallen lijken docenten zelfs die functie van doorgeefluik niet naar behoren te kunnen vervullen. Met name door enkele educatiemedewerkers van theatergezelschappen werd aangegeven dat docenten ook een obstakel kunnen vormen om leerlingen te bereiken.

Twee groepen actoren zijn in dit onderzoek niet betrokken, maar uit de reacties van de verschillende respondenten valt op te maken dat zij toch grote invloed uitoefenen op de omstandigheden waarbinnen de overige actoren in het veld van theater en CKV opereren. Het gaat hier om de overheden en schooldirecties. De samenwerkende overheden hebben aan de ene kant een keur aan stimuleringsmaatregelen en subsidiemogelijkheden geboden, aan de andere kant ontbreken richtlijnen voor de inrichting en uitvoering van CKV. Daardoor hebben schooldirecties en zelfs individuele docenten een grote mate van vrijheid om het CKV-onderwijs naar eigen inzicht in te richten. Die vrijheid maakt aan de ene kant een grote mate van differentiatie mogelijk, maar zorgt er ook voor dat er grote verschillen in omvang en kwaliteit kunnen ontstaan van de cultuureducatie die leerlingen in het kader van CKV ontvangen. De schooldirecties dragen daar voor een belangrijk deel de verantwoordelijkheid voor, omdat zij niet alleen het gewicht van cultuureducatie in het totale curriculum mede bepalen, maar ook welke docenten CKV geven en hoe zij in tijd, geld, ruimte en materialen gefaciliteerd worden. Met name de urenverdeling lijkt een cruciale rol te spelen. Cultuurcoördinatoren krijgen zelden het aantal uren dat door de SLO geadviseerd wordt<sup>6</sup> en CKV-docenten krijgen voor hun werk niet de extra uren die eigenlijk nodig zijn voor de individuele begeleiding van leerlingen, zoals die ooit vanuit de studiehuisgedachte noodzakelijk werd geacht.<sup>7</sup>

Al met al ontstaat het beeld van een vak waarbij er niet alleen grote verschillen bestaan in de invulling van het lesprogramma en de keuze en organisatie van de culturele activiteiten, maar ook in

---

<sup>6</sup> Cultuurcoördinatoren krijgen meestal tussen de 0 en 4 uur per week voor hun taken, terwijl het SLO oorspronkelijk 4 tot 8 taakuren adviseerde:  
Dieleman, *Het nieuwe theaterleren* 124-125.

<sup>7</sup> In de oorspronkelijke opzet van CKV werden drie functies onderscheiden: kunstcoördinator, vakdocent en kunstmentor. De kunstcoördinator onderhield de contacten met het culturele veld, de vakdocent zorgde voor de vakinhoudelijk input en de kunstmentor had tot taak de leerlingen bij de culturele activiteiten te begeleiden. In de praktijk is de functie van kunstmentor nooit van de grond gekomen en is het onderscheid tussen vakdocent en kunstmentor volledig komen te vervallen.

het belang dat er door schoolleidingen aan wordt toegekend en de mate waarin zij de docent faciliteren. Die grote onderlinge verschillen maken het voor culturele instellingen ook lastig om op de wensen en vragen van de scholen in te spelen, juist omdat die vragen zo divers kunnen zijn. Vanwege die onduidelijke en wankelende positie van het vak zijn niet alleen de doelstellingen van de meeste docenten bescheiden, maar ook de effecten die zij van CKV verwachten en die zij daadwerkelijk constateren. Ook leerlingen zijn nogal terughoudend in wat zij over de effecten van het vak rapporteren, maar het is opmerkelijk dat het oordeel van de leerlingen in het algemeen wel positief is en bovendien opvallend genuanceerd.

### ***tien aanbevelingen***

Hoewel de omstandigheden waaronder CKV wordt gegeven verre van ideaal zijn, mag het vak gerust een succes worden genoemd. Alleen al het feit dat het in het afgelopen decennium als ervaringsvak de enorme golven van kritiek op de Tweede Fase en het studiehuis heeft doorstaan en nog steeds onderdeel uitmaakt van het algemene, voor alle leerlingen verplichte deel van het programma in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, is opmerkelijk. Misschien nog wel meer dan in het voortgezet onderwijs zelf heeft de invoering van CKV, ondersteund door stimuleringsprogramma's als *Cultuur en School*, een verandering in het culturele veld bewerkstelligd. Veel culturele instellingen hebben in het afgelopen decennium cultuureducatie een meer prominente plaats in hun beleid gegeven en de jongeren en het onderwijs als doelgroep in de armen gesloten. Dat geldt zeker voor het theater waar het jeugdtheater en het volwassenentheater als het ware naar elkaar zijn toegegroeid en het gat tussen de doelgroep tot pakweg 12 en die vanaf 18 jaar langzaamaan is opgevuld.

Desondanks zijn er nog heel wat obstakels die de optimale werking van CKV in de weg staan. Enerzijds moet CKV, en cultuureducatie in het algemeen, concurreren met andere vakken, zeker als er telkens opnieuw alarmerende berichten opduiken over de zwakke spelling, de tanende rekenvaardigheid of het bedroevende historisch besef van de gemiddelde Nederlandse leerling. Anderzijds wordt CKV vanwege het speciale karakter op veel scholen nog steeds als een buitenbeentje beschouwd en minder serieus genomen dan andere vakken. Wat kunnen overheden, scholen en culturele instellingen doen om deze obstakels te overwinnen zonder direct een beroep op een enorme zak met geld te hoeven doen of grote veranderingen in de inrichting van het onderwijs voor te stellen?<sup>8</sup> De volgende aanbevelingen zijn enerzijds gebaseerd op de hierboven beschreven uitkomsten van het onderzoek naar de positie van theater binnen CKV, maar houden tevens rekening met meer pragmatische overwegingen van haalbaarheid.

---

<sup>8</sup> Als iets de afgelopen jaren duidelijk is geworden, is het dat de overheid zich uitermate terughoudend opstelt als het om nieuwe hervormingen in het onderwijs gaat. De boodschap is duidelijk: het onderwijs moet vooral met rust worden gelaten uit angst voor een nieuw echec na de als mislukt beschouwde onderwijshervormingen van de jaren negentig.

1. (overheid) Geef een cijfer voor CKV. Door vrijwel alle leerlingen werd in de interviews aangegeven dat het belonen van CKV met een cijfer de status van het vak zal verhogen. Het argument dat het geven van cijfers niet bij de aard van CKV past weegt niet op tegen het gegeven dat het in een prestatiegerichte omgeving, waar in de bovenbouw van het middelbaar onderwijs nu eenmaal sprake van is, de status van een vak verhoogt en bevestigt.
2. (overheid) Stel voor nieuwe CKV-docenten en cultuurcoördinatoren een speciale bevoegdheid verplicht. Zorg dat CKV-docenten naast hun specialisatie een redelijk overzicht over het totale culturele aanbod hebben.
3. (schooldirecties) Neem als uitgangspunt dat binnen een CKV-sectie expertise in alle aspecten van cultuureducatie aanwezig moet zijn en draag er zorg voor dat alle leerlingen van die verschillende expertises kunnen profiteren. Expertise op het gebied van theater (toneel, dans, muziektheater) en film is nu opvallend vaak afwezig.
4. (schooldirecties) Geef cultuurcoördinatoren minstens het door de SLO geadviseerde aantal taakuren. Voor een middelbare school van een gemiddelde omvang is 8 uur per week aan te bevelen, zeker als een cultuurcoördinator ook verantwoordelijkheid draagt voor de culturele activiteiten in de onderbouw.
5. (schooldirecties) Laat alleen docenten CKV geven die dat echt willen. Verdeel CKV over een beperkt aantal docenten en geef ze er een substantieel aantal uren voor. Zorg wel voor voldoende bijscholingsmogelijkheden. Stimuleer ook dat docenten samen met hun leerlingen culturele activiteiten bezoeken.
6. (docenten) Laat de leerlingen niet volledig vrij bij de keuze van de culturele activiteiten. Stel voor theater bijvoorbeeld een tiental voorstellingen per jaar voor waar leerlingen uit kunnen kiezen. Organiseer bij elke voorstelling, indien mogelijk, een ervaringsgerichte voorbereiding. Ga zelf zo veel mogelijk mee naar de voorstellingen en organiseer een gezamenlijk moment van reflectie.
7. (docenten) Maak gebruik van de expertise die bij de culturele instellingen aanwezig is. De meeste theatergezelschappen die deel uitmaken van de basisinfrastructuur hebben een uitstekende educatieve dienst. Overleg met hen over de keuze van de voorstellingen en de educatieve omlijsting.
8. (theaters) Zet geen grote groepen leerlingen bij elkaar en al helemaal niet op slechte plaatsen achter in de zaal. Verdeel leerlingen in tweetallen over de zaal.
9. (theaters) Geef de verantwoordelijkheid voor het contact met scholen en de organisatie van educatieve activiteiten in samenwerking met de bezoekende theatergezelschappen niet in handen van de marketingafdeling. Stel een aparte educatiemedewerker aan.
10. (theatergezelschappen) Voer onderling overleg over de vraag in hoeverre het gezamenlijke aanbod van voorstellingen en educatieve activiteiten voor leerlingen van alle leeftijden en onderwijsniveaus bereikbaar is. Grote publieksgezelschappen en jeugdtheatergezelschappen die tot de basisinfrastructuur behoren, hebben een gedeelde verantwoordelijkheid om voor alle geledingen een aanbod te verzorgen.