



## 9. spelregels: blokkades voor in- en doorstroom van studenten in de opleiding Theaterdocent

Een weerslag van het onderzoek van Katja Hieminga en Lenne Koning  
Auteur: Lenne Koning

### 9.1 inleiding

In januari 2008 telde Nederland 190 verschillende nationaliteiten en Amsterdam 176. Driekwart van de Amsterdammers waarvan de ouders in het buitenland zijn geboren, hebben de Nederlandse nationaliteit. Amsterdam mag zich hierdoor al een aantal opeenvolgende jaren de stad met de meeste nationaliteiten ter wereld noemen.<sup>1</sup> In augustus 2009 bleek uit een onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau dat het aantal allochtone studenten in het hoger beroepsonderwijs in tien jaar is verdubbeld. Het aandeel allochtone jongeren neemt er sneller toe dan het aandeel autochtone jongeren.<sup>2</sup>

In de studentenpopulatie van de theateropleidingen aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten is niet veel terug te zien van bovenstaande ontwikkelingen. De samenstelling van de studenten is er namelijk nog altijd grotendeels autochtoon, zo ook op de opleiding Theaterdocent (OTD). Wel heeft deze opleiding, zoals in het leerplan uit 2008 staat beschreven, sinds haar oprichting in 1989 ernaar gestreefd een cultureel diverse studentenpopulatie aan te trekken. "Ondanks een actief wervingsbeleid is de opleiding vooral een blanke school gebleven. Diversiteit staat op de opleiding in artistieke zin hoog in het vaandel. Meer (culturele) diversiteit van studenten blijft dan ook het streven" (Otten et al., 2008, p. 38).

Folkert Haanstra, lector Kunst- en Cultuureducatie, en Bruin Otten, artistiek leider van de opleiding Theaterdocent, hebben ons gevraagd onderzoek te doen naar het uitblijven van de in- en doorstroom van studenten met een diverse culturele achtergrond. Als docent op de OTD maken we deel uit van het door ons te onderzoeken object. Daarnaast staan we als docent/dramaturg (Hieminga) en docent/theatermaker (Koning) met beide benen in het (interculturele) werkveld. Onze persoonlijke praktijkervaringen behoren zodoende tot de gebruikte bronnen. Daarnaast hebben we gesprekken gevoerd met (ex) studenten, theatermakers, onderzoekers en docenten uit het (interculturele) werkveld. We hebben onderzoeken en publicaties geraadpleegd over culturele diversiteit en het hbo, alsmede over culturele diversiteit en de kunsten. In het bijzonder hebben intercultureel pedagoog Lotty Eldering, theaterpedagoog Eugenio Barba en socioloog Pierre Bourdieu onze visie gescherpt. Vooral één begrip heeft ons onderzoek richting gegeven: reflexiviteit.

Dit hoofdstuk is de eerste weerslag van ons onderzoek. De combinatie van ervaringsbronnen en literatuurstudie zorgde ervoor dat wat we tegenkwamen in de praktijk van invloed was op wat we lezen, en andersom. We zijn niet gestart met een vooropgezette hypothese. Gaandeweg het onderzoek kwamen we tot de formulering van een 'reflexieve basishouding' die de in- en doorstroom van een cultureel diverse studentenpopulatie op de OTD kan bevorderen. Deze basishouding is mogelijk ook van betekenis voor andere kunstvakopleidingen, afhankelijk van de mate waarin de maatschappelijke noodzaak van en artistieke visie op culturele diversiteit binnen een opleiding gelijkwaardig met elkaar verbonden zijn. Wij beschouwen zo'n verbinding als noodzakelijke bouwsteen

voor elke vorm van interculturaliteit in het kunstvakonderwijs. Op die manier kan culturele diversiteit namelijk nooit tot een bijzaak worden. Deze bijdrage is dan ook een maatschappelijk-artistisch pleidooi voor het doorvoeren van de zogenoemde reflexieve basishouding, onderbouwd met literatuur- en praktijkonderzoek. We schetsen eerst een beeld van de opleiding Theaterdocent (9.2), waarna we het begrip reflexiviteit in een theoretisch kader zullen plaatsen (9.3). Vervolgens gaan we in op de toepassing van het begrip op deze opleiding (9.4). Hierna belichten we mogelijke (onbewuste) barrières voor de in- en doorstroom van een cultureel diverse studentenpopulatie (9.5 en 9.6). In de laatste paragraaf (9.7) wordt kort besproken hoe een reflexieve basishouding ontwikkeld kan worden. We sluiten af met een conclusie en aanbevelingen (9.8).

## 9.2 opleiding Theaterdocent

De OTD leidt op tot veelzijdige theatermakers met een eerstegraads bevoegdheid (Bachelor of Theatre in Education) voor de pedagogische theaterpraktijk. In deze praktijk staat het maken van theater met amateurspelers van alle leeftijden, uit alle lagen van de bevolking en met diverse (culturele) achtergronden centraal. De liefhebbers van theater zijn te vinden op jeugdtheaterscholen, centra voor de kunsten, scholen, in het amateurtheater en speciale gemeenschapsplaatsen. En in theaters en schouwburgen als toeschouwers bij voorstellingen. Studenten worden zo opgeleid, dat ze als theatermaker in deze veelomvattende beroepspraktijk hun weg weten te vinden. (Otten et al., 2008, p. 11)

Volgens de filosofie van de opleiding zijn het maken en doceren van theater onlosmakelijk met elkaar verbonden: "Theatermaken is voor de Theaterdocent een vorm van lesgeven en lesgeven is een vorm van theatermaken. In zijn kunstenaarschap moet de Theaterdocent pedagoog zijn en in zijn docentschap kunstenaar" (Otten et al., p. 12). Amateurspelers moeten immers eerst getraind worden in verschillende facetten van theatermaken en spelen om dit vervolgens op de planken te kunnen tonen. Het trainen van theater maakt dus een essentieel onderdeel uit van het maken van theater. Tijdens de opleiding wordt er gewerkt vanuit de context van de studenten, door de nadruk te leggen op hun persoonlijke achtergrond. Eigen referentiekaders, verhalen en ideeën worden als theatrale bron ingezet. De eerste twee jaar van de opleiding zijn gericht op het onderzoeken en leren benutten van deze bronnen. Tijdens deze basisjaren werken studenten vooral met medestudenten samen en nog niet met spelers van buiten de opleiding. In de laatste twee jaar werken ze wel met amateurspelers van buiten de opleiding. De studenten leren in deze tweede fase om hun eigen fascinaties te verbinden aan de leefwereld van de personen waaraan ze lesgeven of waarmee theater wordt gemaakt.

Deze contextgerichte werkwijze getuigt van een artistieke visie op diversiteit. De veelheid aan referentiekaders van de individuele studenten wordt hierbij namelijk als rijke theatrale bron beschouwd voor het lesgeven en maken van theater. De kracht en eigenheid van de spelers is het uitgangspunt. Binnen deze manier van werken staat diversiteit centraal.

De OTD is daarom bij uitstek een plek waar culturele diversiteit niet louter in de visie, maar ook in de studentenpopulatie zichtbaar zou moeten zijn. Dit blijkt echter moeilijker te realiseren dan gehoopt.

De opleiding heeft tijdens haar bestaan diverse maatregelen genomen om die culturele diversiteit te vergroten. Studentenbegeleiding, specifiek taalgericht beleid en artistiek inhoudelijke projecten die 'de vensters op de wereld' openzetten, zijn daarvan enkele voorbeelden. Telkens gebeurde dit vanuit het "(...) besef van de noodzaak als theatermaker – én als opleiding – verankerd te zijn in de actuele samenleving; niet alleen vanuit sociale of politieke betrokkenheid, maar eerst en vooral vanuit een artistieke en theaterpedagogische motivatie" (Otten et al., 2008, p. 14). De drijfveer is duidelijk een intrinsieke motivatie, voortkomend uit een "welbegrepen eigenbelang" (Kortram, 2006, p. 5). Dit bevestigt dat de OTD zichzelf onderdeel maakt van de zoektocht naar het

vormgeven en uitvoeren van haar visie op interculturaliteit. Maatschappelijke noodzaak en artistieke visie zijn hierbij onlosmakelijk met elkaar verbonden. Culturele diversiteit is, althans op papier, een bouwsteen van de opleiding.

Veel studenten met een meervoudige culturele achtergrond<sup>3</sup> gaven aan dat zij zich echter niet in de opleiding herkenden en zich er niet op hun plek voelden. Tegenstellingen tussen studenten en de opleiding vormden vaak de reden om met de opleiding te stoppen. De krachtige, op diversiteit geënte, vakinhoudelijke uitgangspunten werpen zodoende geen vruchten af voor de in- en doorstroom van een diverse studentenpopulatie. Er ontbreekt een basishouding die inzicht geeft in de invloed die ieders persoonlijke (culturele) achtergrond heeft op onderlinge communicatie, verhoudingen en verwachtingen. Het begrip reflexiviteit kan hierbij volgens ons een breekijzer vormen.

## 9.3 reflexiviteit

Het begrip reflexiviteit stamt uit de sociologie en verschaft inzicht in bovengenoemde invloed van ieders persoonlijke (culturele) achtergrond op onderlinge communicatie. We leggen de inhoud van het begrip uit aan de hand van de visie van socioloog Pierre Bourdieu, om het vervolgens in een interculturele context te plaatsen. Daarna bespreken we mogelijkheden en kansen die een reflexieve houding voor studenten en docenten van in dit geval de OTD met zich meebrengen.

### Reflexiviteit en reflectie

We gaan kort in op de betekenis van het begrip reflectie, om helderheid te verschaffen over het verschil met reflexiviteit. Beide begrippen hebben veel gemeen en worden in de literatuur gebruikt om hetzelfde aan te duiden.

Reflectie is het menselijk vermogen gestructureerd terug te kijken naar het eigen handelen, met als doel dit te veranderen en te verbeteren. Het geldt als belangrijk pedagogisch-didactisch instrument. In de literatuur wordt over verschillende soorten en niveaus van reflectie gesproken. Zo onderscheidt Van Manen (1977), gebaseerd op Habermas (1972), drie soorten reflectie: technische, praktische en kritische reflectie. De laatste soort wordt bedoeld wanneer er op persoonlijke acties gereflecteerd wordt in een grotere sociaal-historische, culturele en politieke context (Leijen, 2009, p. 3). Reflexiviteit, een begrip van Nietzscheaanse origine, is vanaf de eerste helft van de vorige eeuw door diverse theoretici en disciplines gebruikt, zoals de antropologie, de wetenschapssociologie en de postmoderne filosofie<sup>4</sup>. Wij hanteren het begrip in de sociologische betekenis als de eigenschap van de mens om zich bewust te zijn van en zich rekenschap te geven van zijn eigen acties. Dat lijkt op reflectie, maar er is een nuanceverschil. Reflexiviteit kan beschouwd worden als een toestand en reflectie als een (pedagogisch) leermiddel. Het grootste onderscheid tussen reflectie en reflexiviteit is dat de eerste term veel in de pedagogiek gebruikt wordt en de tweede zijn oorsprong vindt in de sociologie.

Reflexiviteit wordt, in de manier waarop wij het hier gebruiken, het meest helder omschreven door socioloog Bourdieu. Hij plaatst reflexiviteit ook binnen een grotere sociaal-maatschappelijke context, net zoals bij de kritische reflectie, en past het toe op het bedrijven van wetenschap zelf. Bourdieu wijst op het belang van reflexieve sociologie, waarin sociologen zich bewust moeten zijn van de effecten die hun eigen positie en innerlijke structuren op hun observaties hebben. Hij beargumenteert niet dat de invloed hiervan te voorkomen is, maar pleit er juist voor dat de wetenschapper zich er rekenschap van afdelt. De invloed van de positie van de wetenschapper zou openlijk meegenomen moeten worden in de verdere theorievorming. Een reflexieve sociologie probeert kortom met het object ook meteen het (belangengebonden, perspectivische) standpunt mee in gedachten te nemen van waaruit het object wordt waargenomen (Bourdieu, 1989, p.9). Hij doelt daarbij niet op een individuele of narcistische reflexiviteit (waarbij de privégeschiedenis het effect op de observaties beïnvloedt), maar op een reflexiviteit die het hele sociologische veld bevat (waarin grotere verbanden het effect bepalen). Zo zouden onbewuste structuren, die onder de formulering en perceptie van de theorie

liggen, bloot worden gelegd. Deze onbewuste structuren beschrijft Bourdieu met het begrip 'veld'. De betekenis van dit begrip, alsmede enkele andere hiermee verbonden begrippen van Bourdieu, zullen we hieronder nader toelichten.

### De begrippen 'veld', 'habitus', 'doxa' en 'kapitaal'

Bourdieu verstaat onder het begrip veld een sociale structuur met onder meer eigen regels, waarden en normenpatronen, legitieme meningen en ideeën. Deze sociale structuur opereert relatief zelfstandig binnen een groter spectrum (bijvoorbeeld een samenleving), waarin de mens zich verhoudt tot een complex van verbonden sociale relaties. Onder de belangrijkste velden in de moderne maatschappij verstaat Bourdieu de kunsten, onderwijs, politiek, rechtspraak en economie.

In elk veld ontwikkelen mensen onbewust een bepaalde 'habitus', een duurzame manier van waarnemen, denken en handelen. De spelers kunnen zich met deze geïnternaliseerde habitus in het veld handhaven. Ze weten de 'spelregels' van het veld zodanig te hanteren dat ze in het veld vooruit kunnen komen.

De habitus wordt door het samenspel van individuen gevormd, om vervolgens structurele vormen aan te nemen die het handelen en de instandhouding van de machtsverdeling in een veld beïnvloeden. Mensen die zich al lang in een veld bevinden, hebben een voorsprong op nieuwkomers. Bij hen is de habitus immers volledig geïnternaliseerd. In die zin ligt de macht meestal bij de langer ingezetenen van een veld, omdat zij de spelregels beter weten te hanteren.

In een veld wordt de habitus gevoed door 'doxa': diepgewortelde, onbewuste aannames en waarden, die als vanzelfsprekend worden gezien door de spelers in een bepaald veld. Doxa worden volgens Bourdieu ervaren wanneer "the natural and social world appear as self-evident" (Bourdieu, 1977, p. 164). Het omvat alles wat binnen de grenzen valt van het denkbare en zeggbare, van "het universum van mogelijk discours" (ibidem, p. 167). Het behoeft geen uitleg, omdat het zonder uitleg bestaat. Doxa omvatten "het alledaagse weten" (Bourdieu, 1989, p. 73/74) en neigen ernaar de dominante habitus in een veld te bevestigen en bevoorstellen. Het dominante wordt als vanzelfsprekend en universeel nastrevenswaardig beschouwd. Zo houden de doxa de habitus van een veld in stand. Een veld is een krachtenveld: er speelt zich een strijd af om de hiërarchie van de posities binnen het veld. Er wordt gestreden om behoud of juist om verandering van de bestaande hiërarchie en structuur. Het 'kapitaal' dat men bezit, wordt daarbij ingezet als strijdmiddel en aan de hoeveelheid bruikbaar<sup>5</sup> kapitaal kan men status en autoriteit ontleen. Daarbij gaat het niet alleen om letterlijk economisch kapitaal (geld en bezit), maar ook om symbolische kapitaal zoals sociaal kapitaal (het sociale netwerk waarover men kan beschikken) en cultureel kapitaal. Het culturele kapitaal bestaat in geobjectiverde vorm (boeken, cd's, kunstwerken et cetera die men bezit), maar ook in geïnstitutionaliseerde vorm (diploma's, titels, prijzen) en vooral in geïnternaliseerde vorm. Dat laatste zou je iemands culturele bagage kunnen noemen (of tegenwoordig culturele competentie): de door opvoeding en onderwijs opgedane kennis en ervaring die als duurzame esthetische houdingen zijn geïnternaliseerd. Deze vorm van cultureel kapitaal komt dicht bij het begrip habitus en is er een onderdeel van.

De hoeveelheid kapitaal die iemand in een veld bezit, is mede afhankelijk van de 'verwervingsduur': de tijd die iemand nodig heeft om zich kapitaal eigen te maken en het te kunnen hanteren. Onderwijs, opvoeding en culturele achtergrond hebben hier grote invloed op. Hoe meer deze overeenstemmen met de heersende dominante groep en hun habitus binnen het veld, hoe minder tijd het kost om het kapitaal, dat nodig is om je een plek toe te eigenen in het veld, te verwerven en laten gelden.

## 9.4 toepassing reflexiviteit

Voor ons onderzoek is cultureel kapitaal het meest interessant. Wij doen immers onderzoek naar een veld (de opleiding Theaterdocent) dat onderdeel vormt van de velden onderwijs en kunsten. Daarbinnen beïnvloedt de inbreng van cultureel kapitaal de mogelijkheid tot het behalen van de vereiste onderwijskwalificaties. In deze paragraaf zullen we dan ook de aan Bourdieu ontleende begrippen op de OTD toepassen.

### Het veld, de habitus en doxa van de OTD

Zoals hierboven al is vermeld, beschouwt Bourdieu de kunsten als een veld. De OTD kan als een relatief op zich staand veld worden beschouwd, hoewel het ook weer onderdeel uitmaakt van de grotere velden kunsten en onderwijs. De leidinggevend van de opleiding bepalen de spelregels die binnen het opleidingsveld gelden. Deze regels komen tot uitdrukking in bijvoorbeeld het leerplan (met daarin omschreven het beleid), de gehanteerde didactiek, pedagogiek en de selectiecriteria. Ze zijn gebaseerd op de visie van de leidinggevend. Deze visie wordt gevoed door verschillende factoren, zoals de algemene geschiedenis van theateronderwijs in Nederland en de plek van de theaterdocent daarbinnen. Maar ook het culturele kapitaal van de leidinggevend speelt hierin een belangrijke rol. De habitus die in het opleidingsveld heerst, wordt door al deze factoren beïnvloed.

De habitus en spelregels bepalen voor een deel (onbewust) welk kapitaal het best benut kan worden op de opleiding. Misschien is de invloed van de culturele achtergrond op de spelregels en de heersende habitus in het opleidingsveld groter dan men zich bewust is of wenselijk acht. Dit zou kunnen verklaren waarom het aantrekken en behouden van een cultureel diverse studentenpopulatie niet lukt. Studenten komen immers met zeer verschillend cultureel kapitaal binnen. Bij studenten met dezelfde culturele achtergrond als de leidinggevend zijn de cultureel bepaalde kenmerken van de habitus beter bekend dan bij studenten met een andere culturele achtergrond. De eersten kunnen als het ware hun kapitaal beter op de opleiding verzilveren. Hun verwervingsduur is namelijk korter, zij hebben een voorsprong op studenten met een andere culturele achtergrond, die met ander kapitaal op de opleiding binnenkomen. De laatsten hebben meer tijd nodig om zich de habitus binnen de opleiding eigen te maken. Onbedoeld en onbewust zou dit een reden kunnen zijn waarom studenten met een (meervoudige) culturele achtergrond zich moeilijker kunnen handhaven in een opleiding die bepaald wordt door leidinggevend met een andere, maar onderling gelijke culturele achtergrond. Dit staat overigens los van het feit dat andere factoren, zoals sociaal-economische klasse en genoten onderwijs, ook iemands culturele kapitaal beïnvloeden. Voor dit onderzoek is echter de invloed van culturele achtergrond op de mogelijkheid kapitaal te verzilveren op de opleiding, het belangrijkste. Hierbij is het bovendien belangrijk om in het oog te houden dat het culturele kapitaal van studenten met een meervoudige culturele achtergrond bepaald wordt door verschillende invloeden. Zoals de verscheidene culturen waarin hun eigen wortels (of die van hun ouders) liggen. Deze kunnen zeer uiteenlopen en dus samenkomen in 'de' culturele achtergrond van één persoon. Dit geldt trouwens ook voor een steeds groter wordend deel van de autochtone jeugd dat nu opgroeit in een grootstedelijke en cultureel diverse omgeving. Langzamerhand worden de spelregels in de velden waarin ze volwassen worden meer en meer bepaald door een cultureel diverse samenleving. Je kunt hierbij denken aan het onderwijsveld, maar wat ons betreft zou ook bijvoorbeeld het straatveld, waar de zogeheten straatcultuur<sup>6</sup> heerst, tot de velden gerekend mogen worden waarin jongeren opgroeien.

### Reproductiethese

Het is op dit punt van belang op te merken dat een veld niet als een onveranderlijk en vast gegeven moet worden beschouwd. Een veld en zijn spelregels zijn in beweging en door de tijd aan verandering onderhevig. Deze machtsstrijd voltrekt zich langzaam, maar niet vloeiend. Een belangrijke reden daarvoor is volgens Bourdieu dat het een natuurlijke reactie van de mens is om negatief te reageren op dreigende verandering van de habitus. Men wil het reeds bekende behouden en werkt onbewust mee aan de instandhouding ervan. Dit noemt hij de reproductiethese.



Die zou voor een deel kunnen verklaren waarom ondanks alle inspanningen van de opleiding een cultureel diverse studentenpopulatie uitblijft. De manier waarop aan deze inspanningen invulling wordt gegeven, wordt namelijk voor een deel beïnvloed door de habitus van de leidinggevendenden. Een habitus, die onbewust zo lang mogelijk in stand wordt gehouden en wordt beschermd tegen invloeden van buitenaf. Verderop in dit hoofdstuk zullen we dieper ingaan op de onbewuste aspecten die hieraan bijdragen binnen de OTD. Eerst zullen we de betekenis van reflexiviteit voor de rol van onszelf als onderzoekers toelichten en het begrip in een interculturele context plaatsen.

### De reflexieve wending

Bourdieu heeft zijn theorie voornamelijk gebruikt om over klassenverschillen in de kapitalistische Franse samenleving uit de jaren tachtig te spreken. De theorie omvat een terminologie om sociologische processen tussen verschillende velden te beschrijven. Ook het bedrijven van wetenschap zelf blijft, zoals eerder genoemd, bij Bourdieu niet buiten schot. Hij zet reflexiviteit in om de mogelijke invloed van het belang van de wetenschap per op zijn te vormen theorie bloot te leggen. Het gaat hem hierbij om de notie van de reflexieve wending. Het onderzoek van het object (de “buitenwereld”) wordt onmiddellijk gekoppeld aan een onderzoek van het subject (het “zelfonderzoek van de onderzoekers”):

Men kan slechts waarheid voortbrengen omtrent het belang, wanneer men bereid is te vragen naar het belang dat men kan hebben bij de waarheid; voor zover men bereid is de wetenschap en de wetenschappelijke respectabiliteit op het spel te zetten door haar met haar eigen hulp tot een probleem te maken.  
(Bourdieu, 1989, p. 91)

Ook wij dienen ons hier daarom rekenschap af te leggen van de invloed die onze eigen positie in het veld heeft op ons onderzoek. Wij zijn immers beiden als docent werkzaam op het object van ons onderzoek: de opleiding Theaterdocent. Hieminga heeft er sinds 1992 in verschillende functies gewerkt, te weten als theorie docent, als groepsdocent en als lid van het artistieke team. Hiernaast werkte zij de afgelopen vijftien jaar als dramaturge bij de interculturele theatergroep MC, voorheen Cosmic en was zij daarvoor werkzaam bij het Volksbuurtmuseum in Den Haag en DNA, beide theaters met een multiculturele doelstelling. Koning is afgestudeerd aan de opleiding Theaterdocent en er inmiddels ook als freelance docent werkzaam. Haar andere werkzaamheden als theaterdocent, theatermaker en speelster spelen zich meestentijds binnen een inter-culturele werkpraktijk af, zoals Studio West, theatergroep MC en (islamitische) basisscholen (via de ISBO<sup>7</sup>). Beiden zijn op de OTD initiatiefnemer geweest van de interculturele commissie<sup>8</sup>.

Allebei zijn we dus goed ingewijd in de habitus van de opleiding. Voordat we kennisnamen van deze terminologie, werden wij ons al meer dan eens (en soms pijnlijk) bewust van het feit dat wij zelf mede onderdeel zijn van het onderwerp dat we ter discussie proberen te stellen. Geregeld worden we met onze neus op het feit gedrukt dat ook wij bijdragen aan een klimaat waarin de van oorsprong niet-westerse kunstenaar slechts op waarde wordt geschat zolang hij binnen de grenzen van de (meestal door autochtonen) toegekende speelruimte blijft. Duidelijk werd dat wij net zo goed representanten van en daarom medeplichtig aan een (autochtoon) kunst- en onderwijsbestel zijn, dat gebaseerd is op onbewuste uit- en insluitingmechanismen.

Het is van belang ons steeds opnieuw rekenschap af te leggen van het feit dat we deel uitmaken van een voor ons comfortabel veld (de opleiding Theaterdocent) en bijbehorende habitus en dat dit mede onze blik op dat veld bepaalt. Wanneer deze realisatie in alle openheid op tafel ligt, wordt de context van ons onderzoek en onze vraagstelling inzichtelijker. De invloed van onze eigen positie en ons eigenbelang vormt zo in ieder geval een minder grote onbewuste belemmering in de zoektocht naar oplossingen en wordt mede onderdeel van het te onderzoeken probleem. Deze reflexieve houding helpt ons om eenieiders gedachten, opmerkingen en vragen (niet op de laatste plaats die van onszelf) te plaatsen in een juiste context en van daaruit te bespreken. Gezamenlijk kan vervolgens worden gezocht naar mogelijke oorzaken die de verschillen tussen culturele achtergronden en ingebracht kapitaal op andere momenten onoverbrugbaar doen lijken. Een probleem zoals zich dat aandient op de OTD.

Wij zijn, zoals eerder gezegd, zowel onderzoeker als onderdeel van het onderzochte object. Hierin schuilt behalve een gevaar mogelijk ook de waarde van het feit dat wij dit onderzoek doen. Het betekent namelijk dat de OTD bereid is van binnenuit naar zichzelf te kijken en zichzelf als onderdeel van de vraagstelling te beschouwen. Dit natuurlijk op voorwaarde dat de reflectie niet slechts een waarneming is, maar mede dient als instrument voor een vruchtbare ontwikkeling.

### Reflexiviteit in een interculturele context

Ghislain Verstraete (2006) heeft het begrip reflexiviteit expliciet toegepast op een interculturele context, getuige het volgende citaat:

Reflexiviteit is de vaardigheid om een als vanzelfsprekend of normaal of ‘goed’ aangevoelde gedachte, houding of gevoelshouding bewust en opzettelijk te zien als één van de verschillende mogelijke oplossingen voor een probleem. Reflexiviteit houdt het besef in dat er ook andere mogelijke perspectieven waardevol zijn. Leden van een andere gender, een andere leeftijdsgroep, een andere cultuur of religie kunnen precies hierdoor geapprecieerd worden. (Verstraete, 2006, p. 7)

Verstraete benadrukt in zijn definitie een extra effect van reflexiviteit: door het besef van het bestaan van andere perspectieven (gevoed door habitus en doxa) creëert men de mogelijkheid om deze andere perspectieven te appreciëren. Reflexiviteit krijgt hierdoor ook betekenis op het niveau van omgang tussen mensen met verscheidene culturele achtergronden. Het gaat niet slechts om algemene sociologische processen, maar ook om intermenselijke relaties. Precies hierin ligt de betekenis van reflexiviteit op intercultureel gebied. Wij zouden daaraan toe willen voegen dat dit besef benut kan worden om verschillende perspectieven artistiek in te zetten binnen een theatrale context.

Wij vatten interculturaliteit op als de interactie tussen mensen met verscheidene culturele achtergronden. Volgens Verstraete helpt reflexiviteit dus om je in deze interactie bewust te zijn van de (meervoudige) achtergrond waar het perspectief door bepaald wordt. Door dit besef is het mogelijk om meer en beter zicht op eigen en andermans beweegredenen te verkrijgen. Hierdoor wordt het bepalen van een handelwijze die aansluit bij personen met verschillende culturele achtergronden en verschillend cultureel kapitaal, ook inzichtelijker.

Met een reflexieve houding kan zo artistiek idioom ontwikkeld worden in een niet bij voorbaat door cultuur afgebakende context. Dit laatste is belangrijk om studenten van nu en de toekomst, met zeer verscheiden in te brengen cultureel kapitaal, zich (h)erkend te laten weten op de kunstvakopleiding. Dan is een eerste stap gezet in de richting van de toename van de instroom, doorstroom en uitstroom van een diverse studentenpopulatie.

Hieronder volgen een aantal van de inzichten die een reflexieve houding oplevert. We hopen daarmee de mogelijkheden van reflexiviteit voor een opleiding duidelijk te maken. Voor we dit doen, willen we nog één kanttekening maken.

### Reflexiviteit zonder verwachtingspatroon

Een reflexieve basishouding zal alleen vruchten afwerpen als er geen verwachtingspatroon aan gekoppeld wordt. Een reflexieve basishouding bewerkstelligt een bewustzijn over het feit dat ieders blik op en handelen in de wereld wordt beïnvloedt door een eigen referentiekader. In een interculturele context doet dit ons beseffen dat de ander niet automatisch dezelfde referentiekaders heeft om naar de wereld te kijken als jijzelf. Deze referenties zijn namelijk voor een deel cultureel bepaald.

De valkuil ligt vervolgens in de verwachting dat een ander handelt volgens wat men zelf denkt te weten over het (cultuurbepaalde) referentiekader van de ander. In *Weg uit Babylon* heeft Seada Nourhussen hier een treffend voorbeeld van beschreven:

Of ik zin had om op zijn verjaardagsborrel te komen. Een paar andere bewoners van het appartementencomplex zouden er ook bij zijn. En ik hoefde me geen zorgen te maken, hoor, er werden genoeg non-alcoholische dranken geschonken op dit feestje. Mijn buurman had opgevangen dat de naam van zijn nieuwe, uitheems ogende buurvrouw uit het Arabisch komt en had daar vervolgens allerlei conclusies aan

verbonden. Met lichte plaatsvervangende schaamte maakte ik hem duidelijk dat ik, hoewel in Ethiopië geboren uit inderdaad een islamitische familie, al vanaf mijn vroege jeugd in Nederland woon. Dat ik geen praktiserend moslim ben en op z'n tijd helemaal niet vies ben van een wijntje. Die uitgebreide uitleg weerhield mijn, overigens zeer aimabele, buurman er niet van om het volgende jaar precies dezelfde opmerking te plaatsen bij zijn uitnodiging. (Nourhussen, 2008, p. 17)

In dit voorbeeld trekt de "aimabele buurman" voorbarige conclusies uit het feit dat zijn buurvrouw een Arabische naam heeft. Maar dat staat, zoals beschreven in het citaat, niet gelijk aan (praktiserend) moslim zijn en geen alcohol drinken. In de termen van Bourdieu kun je stellen dat de buurman dacht de cultureel bepaalde factoren van de habitus van zijn buurvrouw met Arabisch klinkende naam te kennen. Hij had blijkbaar een beeld van wat een 'Arabische' habitus zou moeten inhouden. Ondanks dat hij met de beste bedoelingen een reflexieve houding (haar habitus is niet mijn habitus) tentoonspredde, ging hij met zijn gevolgtrekkingen hiervan aardig de mist in. De verscheidenheid en meervoudigheid van de culturele achtergronden waar mensen deel van uitmaken, nemen alleen maar toe. De wijze waarop iemand daar vervolgens uiting aan geeft, kan refereren aan zeer veel invloeden die een persoon maken tot wat en wie hij is. Een reflexieve basishouding mag nooit leiden tot een te vastomlijnd verwachtingspatroon. Verwachte expressie kan tekort doen aan de veelheid aan invloeden die iemands gedrag bepalen. Zo kan iemand met de beste bedoelingen gereduceerd worden tot iets wat hij helemaal niet is. En dat is niet de functie van reflexiviteit.

## 9.5 reflexiviteit en algemene structurele aspecten van een opleiding

Een reflexieve basishouding levert inzicht op in mogelijke oorzaken van de obstakels voor een langdurige verbinding tussen de opleiding en een cultureel diverse studentpopulatie. Dit is een eerste stap om tot een andere manier van handelen te komen. De hieronder te bespreken inzichten zijn gebaseerd op gesprekken, literatuur en eigen ervaringen. We hebben de inzichten ingedeeld in twee categorieën: reflexiviteit en algemene structurele aspecten van een opleiding (9.5) en reflexiviteit en theaterpedagogische aspecten (9.6).

Voor de eerste categorie bespreken we drie algemene structurele aspecten van een opleiding vanuit een reflexief standpunt: communicatie, diversiteit van het docentenbestand en de werking van de selectie.

### Communicatie

De rol- en machtsverhouding zijn van grote invloed op communicatie in het algemeen. Op een opleiding is er per definitie sprake van een machtsverhouding tussen student (ondergeschikt) en docent (bovengeschied). Soms kunnen (onbedoeld en onbewust) de culturele achtergrond van de betrokkenen en het verschil in bekendheid met de heersende habitus op de opleiding, een rol spelen in de machtsverhouding. Een gesprek tussen docent en student kan dan verworden tot een gesprek tussen een representant van de ene culturele achtergrond en een representant van een andere culturele achtergrond. De machtsverhouding verandert als één van beide gesprekspartners beter bekend is met de heersende habitus van het opleidingsveld. Dit proces kan een goede communicatie in de weg staan.

Laten we bovenstaande verduidelijken met een voorbeeld uit de context van de OTD. De autochtone-Nederlandse culturele achtergrond is daar, zoals op veel kunstvakopleidingen, het meest vertegenwoordigd in zowel de docenten- als de studentenpopulatie. Een autochtone docent wil er in een motivatiegesprek achter komen of de aspirant-student met een andere culturele achtergrond zó met zijn persoonlijke achtergrond (waarvan culturele achtergrond een belangrijk deel vormt) kan omgaan, dat er geen

te grote belemmeringen zijn om deze als theatrale bron te kunnen aanspreken. Dit is namelijk wat de opleiding vraagt en hier moet een student klaar voor zijn. De docent vraagt op de man af: 'Hoe zit het met je achtergrond?'

Hierna verloopt het gesprek moeizamer. De student is door deze vraag in verwarring en weet niet goed wat te antwoorden. De docent is op zijn beurt op zoek naar de juiste woorden om het gesprek weer vlot te trekken en zijn vraag te verduidelijken. Maar dit gaat niet makkelijk.

Als we dit voorbeeld analyseren door gebruik te maken van de reflexieve veldtheorie van Bourdieu, worden de redenen voor het ontsporen van het gesprek duidelijker. De vraag 'hoe zit het met je achtergrond?' wordt door iedereen anders opgevat. Welke achtergrond wordt er immers bedoeld? Wat hoe dan ook onbedoeld gaat meespelen in dit voorbeeld, is het gegeven dat de docent en de student niet deel uitmaken van dezelfde culturele achtergrond. Dit staat overigens los van het feit dat de student en docent nog veel meer kenmerken hebben die van elkaar kunnen verschillen of overeenkomen, zoals sekse of religie. Maar we beperken ons in dit voorbeeld tot de invloed van de culturele achtergrond op eenieders capaciteit om zich binnen de habitus van de opleiding te handhaven.

Door genoemde vraag kan de student zich mogelijkerwijs aangesproken voelen als representant van zijn culturele achtergrond. 'Wat is er met mijn achtergrond? Gaat het erom dat ik Turks-Nederlands ben? Wat is precies de vraag? Is er iets mis dan?' Terwijl op zijn beurt de docent ook ongewild in de rol van representant van zijn culturele achtergrond geplaatst kan worden door de reactie van de student. De context van het motivatiegesprek is hiermee verschoven van een gesprek tussen een student en een docent naar een gesprek tussen twee representanten van verschillende culturele achtergronden. De docent blijft hierin dankzij zijn functie hoe dan ook de bovengeschiedte. De gebezigde terminologie wordt ineens van belang. Welke woorden worden gebruikt en welke betekenis geven beide gesprekspartners eraan? In een dergelijke situatie kan interferentie (Kortram, 2006, p. 3) optreden. Dit betekent dat opvattingen over bepaalde begrippen zich vermengen en versterken. Vaak gebeurt dit onder invloed van de manier waarop woorden in de media en politiek worden gebruikt. Zo kan bijvoorbeeld het woord allochtoon verschillend opgevat worden. Voor de één is het een neutraal woord om iemand te duiden waarvan de ouders (of de persoon zelf) in het buitenland geboren zijn, terwijl de ander het associeert met beelden van achterstand en sociaal maatschappelijke onrust. In dat laatste geval staat gebruik van het woord allochtoon gelijk aan problemen.

Het gesprek kan echter al gefrustreerd raken als een van de gesprekspartners bij voorbaat al onzeker is over een bepaald woordgebruik, uit angst verkeerd te worden geïnterpreteerd door de ander. Vrijuit spreken wordt hierdoor nagenoeg onmogelijk. Dit voorbeeld maakt duidelijk dat je met de veldtheorie zaken vanuit een groter perspectief kunt bekijken. Verschillende interpretaties, belangen en onbewuste machtsverdelingen worden hierdoor begrijpelijker. De reden waarom het gesprek niet soepel verloopt, wordt duidelijk. Dit betekent nog niet dat er direct een oplossing is voor de stoeve communicatie. Waarschijnlijk ligt het probleem namelijk veel eerder bij de reden waarom de vraag 'hoe zit het met je achtergrond?' überhaupt gesteld werd. Deze vraag komt in dit geval voort uit de ervaring die docenten met studenten met een meervoudige culturele achtergrond op de opleiding hebben. Volgens de docenten is het moeilijk voor deze studenten hun achtergrond als theatrale bron te gebruiken. Maar op hun beurt lukt het de docenten ook niet om de studenten daar op een vruchtbare manier op aan te spreken. Waarom is dit moeilijk en wie had hier nu eigenlijk precies een probleem, de docent of de student? Vanuit de veldtheorie van Bourdieu zijn er zinnige dingen te zeggen over de manier waarop dit wordt gedaan. Dit komt in de volgende paragraaf aan bod.

### Diversiteit van het docentenbestand

Een docentenbestand bestaande uit docenten met overwegend dezelfde culturele achtergrond heeft een aantal consequenties. Bourdieu omschrijft in zijn theorie de neiging van de mens zijn eigen habitus in stand te willen houden (de reproductiethese). Deze gedachtegang heeft invloed op het beleid dat dit cultureel homogene docentenbestand voert. Het beleid wordt immers gevoerd vanuit doxa, die voor een deel cultureel bepaald zijn. Dit heeft zijn weerslag op de heersende habitus in een veld. De vraag is vervolgens of alle studenten hun kapitaal in het opleidingsveld kunnen verzilveren. Of halen alleen

de studenten met een korte verwervingsduur de opleiding? Hun culturele achtergrond komt immers overeen met die van de leidinggevendenden, waardoor ze de heersende habitus eerder internaliseren en zich zo beter weten te handhaven in het veld.

Lotty Eldering (2002) omschreef het publieke domein als:

(...) het resultaat van een onderhandelingsproces tussen diverse belangengroeperingen, die de waarden en normen van subgroepen vertegenwoordigen. (...) De invloed van etnische groeperingen op de publieke cultuur (micro naar macro) is echter gering door de ongelijke aantals- en machtsverhoudingen. De invloed van de publieke cultuur op de gezinscultuur (macro naar micro) is daarentegen veel groter. De onderhandelingsruimte van allochtone gezinnen om hun eigen cultuur erkend te krijgen in het onderwijs en de hulpverlening is niet erg groot. (Eldering, 2002, p. 35)

Zo kun je ook zeggen dat de invloed van allochtone studenten en docenten op de structuur, inhoud en visie (de habitus) van de opleiding, gering is door de ongelijke aantals- en machtsverhouding. Dit sluit aan bij de ervaring van een oud-studente die in een interview zei het gevoel te hebben dat zij in haar eentje het 'gevecht' voor de verkleuring van de opleiding moest voeren. Zij kon zich niet identificeren met de strijd voor interculturalisering van de opleiding door de autochtone leiding. Een cultureel divers samengesteld docententeam kan het gemis aan deze identificatie ondervangen. Hierbij gaat het dan meer om identificatie met de diversiteit van het docententeam die een interculturele visie onderschrijven dan om identificatie met een overeenkomstige culturele achtergrond van allochtone studenten en docenten.

Ook hierbij moet namelijk niet uit het oog verloren worden dat een divers docententeam niet automatisch betekent dat bijvoorbeeld Marokkaans-Nederlandse studenten zich per se met een Marokkaans-Nederlandse docent zullen identificeren. Wellicht spelen andere invloeden en kenmerken, dan een gedeelde culturele achtergrond, een veel grotere rol in de bepaling of een student en een docent goed met elkaar overweg kunnen. Een cultureel divers samengesteld docententeam moet dan ook nagestreefd worden omdat de visie en het beleid dan bepaald worden door een cultureel heterogeen team. Zo is de zoektocht naar een vruchtbare samenwerking tussen personen met verschillende culturele achtergrond impliciet onderdeel van het beleid van de leidinggevendenden. En daarmee dus ook van degenen die de visie en het beleid bepalen op een opleiding. Zo zal een verscheidenheid aan studenten met diverse culturele achtergronden en in te brengen kapitaal, zich kunnen herkennen in de culturele diversiteit die uitgaat van het gezicht en de visie van de leidinggevendenden op de opleiding.

### Werking van selectie

Een cultureel divers docententeam dat ook de selecties uitvoert en de artistieke visie van de opleiding onderschrijft, voorkomt ook het gevaar van 'kloning' (van Putten & Meerman, 2006, p. 35). Dit begrip beschrijft de neiging van mensen om personen aan te nemen die op hen lijken, omdat die vanuit hun referentiekader het meest geschikt zouden zijn. Dit fenomeen sluit aan bij Bourdieus reproductiethese, door bijvoorbeeld mensen met dezelfde culturele achtergrond en habitus aan te nemen. Dit gebeurt vaak onbedoeld en onbewust, maar is juist daardoor een menselijke eigenschap om goed in de gaten te houden als je een cultureel diverse studentenpopulatie beoogt. Door een diverse selectiecommissie samen te stellen worden de referentiekaders waarbinnen auditanten besproken worden, verbreed. Hierdoor wordt de kans op kloning kleiner. Of, beter gezegd: de uitkomst van de door eventuele kloning gevoede keuze wordt diverser en daarmee de studentenpopulatie zeer waarschijnlijk ook. Diversiteit is daarom aan te bevelen voor selectiecommissies en docentencorps.

## 9.6 reflexiviteit en theaterpedagogische aspecten

In deze paragraaf bespreken we vier aspecten van de wijze waarop het onderwijs op de OTD gegeven wordt in combinatie met reflexiviteit. De eerste twee aspecten gaan over het contextgerichte werken. Eerder beschreven we al dat dit één van de sterke punten van de artistieke visie op culturele diversiteit is. Maar vanuit een reflexief standpunt zijn nog een aantal dingen te noemen die de uitvoering ervan kunnen verbeteren. Achtereenvolgens komen aan bod de inzet van persoonlijke achtergrond als theatrale bron, het gebruik van binnen- en buitenkantbeelden, de didactische en pedagogische situatie op de opleiding en een vergelijking met de werkwijze van Barba.

### Persoonlijke achtergrond als theatrale bron

Op de OTD "geven de twee jaren van de basisopleiding de student de gelegenheid zijn engagement met theater te onderzoeken en zich als maker te ontwikkelen, zonder dat er al expliciet sprake is van een pedagogisch-didactische verantwoordelijkheid" (Otten et al., 2008, p. 26).

Men onderwijst vanuit de visie dat de student eerst de verbinding met zijn eigen theatrale bronnen moet maken, om vervolgens iets in handen te hebben om door te kunnen geven. Deze theatrale bronnen worden bepaald en gevoeld door iemands achtergrond, waar de culturele achtergrond weer deel van is. Docenten proberen studenten te stimuleren op zoek te gaan naar hun artistieke eigenheid. In het leerplan is geformuleerd dat "aan het eind van de basisopleiding bij de student een begin van een eigen artistieke identiteit in theatermaken zichtbaar moet zijn. Ook in het theaterpedagogisch handelen moet de student de eerste tekenen van een eigen profiel hebben laten zien" (ibidem, p. 26). Om dit te bereiken, zoeken de docenten mee naar de creatieve bron van elke afzonderlijke student. Hierbij wordt ook aanspraak gedaan op de (culturele) achtergrond van de student. Maar daarbij

is het belangrijk om het inzicht te verwerven dat het werk van een hedendaagse kunstenaar, wat zijn of haar culturele achtergrond ook moge wezen, nooit uitsluitend de uitdrukking is van de etnische cultuur waaruit hij/zij stamt, maar de confrontatie verbeeldt van die achtergrond met de wereld van nu. (Bogaerts, 2005, p. 44)

Oud-studenten van de opleiding vertelden dat het een groot verschil is of ze op hun persoonlijkheid werden aangesproken of op hun culturele achtergrond, in een poging een verbinding met hun theatrale bronnen te leggen. Als ze op hun persoonlijkheid werden aangesproken en de culturele achtergrond daardoor ook een plek kreeg in het theater dat ze maakten en onderwezen, was dat volgens hen prima. Zo gebeurde dit op een ongeforceerde manier, zonder dat er een bepaalde (cultuurspecifieke) expressie van verwacht werd.

Over deze verwachte expressie hebben we al eerder gesproken. Ook bij het leggen van de verbinding met persoonlijke theatrale bronnen ligt dit uiterst gevoelig. Een oud-studente vertelde in een interview dat zij in verwarring was door hoe zij dacht dat men haar culturele achtergrond terug wilde zien in haar theaterwerk. Zij dacht dat men dit wilde op een voor haar zeer clichématige wijze:

*Maar het zou nooit de..., ja hoe zal ik het zeggen, de uiterlijke kant van het grootse, het luidruchtige, de bombarie van het Afrikaanse worden. Maar het komt nu<sup>8</sup> terug in het ritmische, het swingende, het vloeiende. En daar heb ik rust van. Want in mijn hoofd dacht ik altijd dat men dat eerste altijd verwachtte. Ook door mijn uiterlijk, grote vrouw, zwart en big mama, groots aangekleed. Dat wilde ik niet tonen, maar ik had dan in mijn hoofd dat de mensen dat wilden zien, dat ze dat bedoelden.*

### Binnen- en buitenkantbeelden

De oud-studente spreekt over de "uiterlijke kant" van haar culturele achtergrond. Een verhelderend begrip in dit verband is buitenkantbeelden (Bours, Hautvast, 2006, p. 89-

91). De oud-studente dacht dat haar werd gevraagd uiting te geven aan haar culturele achtergrond op de wijze waarop er volgens haar vanuit het opleidingsveld en de docent tegenaan gekeken werd. Dit was haar eigen aanname, die niet noodzakelijkerwijs gedeeld werd door de docenten. Dit leverde de zogenoemde buitenkantbeelden op die, in tegenstelling tot 'binnenkantbeelden', geen connectie hebben met de werkelijke persoonlijke creatieve bron van de student.

Het is in dit voorbeeld niet zozeer van belang of dit ook daadwerkelijk was wat de docenten wilden bewerkstelligen. De verwarring over de verwachte expressie zegt al genoeg. Voor zowel studenten als docenten is het zaak zich te realiseren dat de binnenkantbeelden wellicht minder extreem zijn in hun culturele expressie dan gedacht. Op het moment dat dit beiden dit accepteren, is het mogelijk ruimte te bieden aan de persoonlijke perceptie en expressie van de culturele achtergrond van de student. Een reflexieve houding tegenover deze verwachtingen over de expressie van theaterbronnen die gerelateerd zijn aan iemands culturele achtergrond, zou deze valkuil kunnen voorkomen.

### De didactische en pedagogische situatie

Op de OTD wordt een onderscheid gemaakt tussen de didactische en de pedagogische situatie. In de eerste worden theatercompetenties overgedragen, wat zogeheten "min of meer gesloten leerdoelen betreft, die vooraf zijn vastgesteld. Net zoals bijvoorbeeld het tijdsbestek en de opbouw van de overdracht" (Otten et al., 2008, p. 53).

In de pedagogische situatie zijn de leerdoelen open. "De theaterpedagoog is niet bekend met de wijze waarop iemand de overgedragen competentie realiseert in zijn kunstbeoefening. (...) De pedagogische situatie is 'proefondervindelijk', zowel voor de theaterpedagoog als voor de deelnemers". (ibidem, p. 53)

Op de OTD wordt altijd de Sinterklaasavond als voorbeeld aangehaald om het verschil tussen pedagogiek en didactiek uit te leggen: het maken van surprises, gedichten, lootjes trekken en cadeautjes kopen, behoort tot de didactische situatie. De avond zelf, waaraan de ouders zich net als de kinderen moeten overgeven en het precieze verloop niet kennen, is de pedagogische situatie<sup>10</sup>.

De omschrijving van de theaterpedagogische situatie biedt bij uitstek mogelijkheden om te werken binnen een niet door cultuur afgebakende context. Door de open leerdoelen en proefondervindelijke situatie wordt er een nieuwe context geschapen, waarbinnen de verhalen, associaties en ideeën van de deelnemers op eigen wijze vormgegeven kunnen worden. De theaterdocent wordt getraind om in de theaterpedagogische situatie ten alle tijde te kunnen reageren op de expressie van de deelnemers. Hierdoor laat hij zich juist inspireren. De betekenis van het woord medemakerschap vindt in de unieke bijdrage van de deelnemers zijn uiting. De theaterdocent zou hierbij volgens ons dus geen verwachtingen moeten hebben over de manier waarop de culturele achtergrond van de deelnemers een plek krijgt in deze bijdrage. Als dit inzicht bewust onderwezen zou worden op de opleiding, is de pedagogische situatie heel geschikt voor deelnemers met verschillende culturele achtergronden.

Binnen de didactische situatie is dit iets complexer. Er wordt hier gewerkt aan de overdracht van vakinhoudelijke competenties met gesloten leerdoelen. Het gaat hierbij om het onderwijzen van het theaterambacht, zoals acteertechnieken en theatermaken. De wijze waarop de student deze competenties hanteert, moet wél aan verwachtingen voldoen.

Hierbij is het belangrijk om de overdracht van deze technieken op zo'n manier te doen, dat het toegankelijk is voor studenten met verschillend cultureel kapitaal. Zo moet een docent logischerwijs andere voorbeelden gebruiken wanneer er gewerkt wordt met jongeren die voor het eerst verplicht een theaterles moeten volgen dan voor een amateurgezelschap dat al jaren samen speelt. Onder meer ervaring, leeftijd en inzet bepalen de verschillen in de manier van lesgeven. Maar ook de habitus van de deelnemers is van belang tijdens het lesgeven. Wat zijn de gedragsregels binnen een groep, wat is wel stoer of geaccepteerd om te doen en wat niet? Wat zijn de referentiekaders van de deelnemers? Wat beschouwen zij als goed theater en hebben ze daar überhaupt een beeld bij? De antwoorden op al dit soort vragen liggen besloten in het veld waar de deelnemers toe behoren. Ook de cultureel bepaalde kenmerken van hun habitus bepalen hier voor een deel hoe de deelnemers zich opstellen en handelen. Dat geldt eveneens voor de docent.

Daarom zou de docent in staat moeten zijn reflexief te kijken naar de opdrachten die hij geeft om zich ervan te verzekeren dat hij deze toegankelijk maakt voor personen met verschillend cultureel kapitaal en culturele achtergronden. Als hij dit niet doet, kunnen deelnemers met min of meer dezelfde habitus als hijzelf, de opdrachten beter plaatsen dan anderen die een ander cultureel kapitaal inbrengen. Of de docent krijgt de aansluiting met de groep als geheel niet voor elkaar, omdat hij onbewust vanuit zijn habitus allerlei zaken (zoals de gewenste omgangsvormen en het niveau van algemeen cultuurbegrip) als logisch veronderstelt, terwijl dat voor de groep helemaal niet het geval hoeft te zijn.

### De werkwijze van Barba

Theaterpedagoog Barba heeft een training ontwikkeld die een dergelijke scheiding tussen de leerlingen, waarvan voor de één het lesmateriaal toegankelijker is dan voor de ander, helpt voorkomen. Deze training is gericht op de overdracht van vakinhoudelijke (theater)uitgangspunten. Binnen zijn theaterpedagogiek wordt altijd gestart vanuit een nieuw, gezamenlijk vertrekpunt.

Hij houdt zich al jarenlang bezig met onderzoek op het gebied van 'theaterantropologie' bij de door hem opgerichte International School for Theatre Anthropology (ISTA)<sup>11</sup>. Barba beschouwt theaterantropologie als "een studie van de acteur, voor de acteur. Het is een pragmatische wetenschap die nuttig wordt wanneer zij het creatieve proces toegankelijk maakt voor de wetenschapper en de vrijheid van de acteur tijdens het creatieve proces vergroot" (Barba, 1997, p. 27). Zijn werk richt zich dus specifiek op theaterpedagogen, omdat hij onderzoek doet naar de manier waarop de academische scholing van theater wordt vormgegeven. Hij maakt hierbij een onderscheid tussen de expressieve en de pre-expressieve fase. In de expressieve fase wordt er een betekenis overgedragen op het publiek en geeft een publiek betekenis aan hetgeen er getoond wordt. Tijdens de pre-expressieve fase is dit echter niet het geval. Het doel van deze fase is louter de training van de acteur. De scheiding tussen deze twee gebieden maakt Barba bewust om het onderzoeksgebied voor een (interculturele) theaterpedagogie af te bakenen. Zijn theorie is gestoeld op langdurig onderzoek naar verschillende theatertradities uit West- en Oost Europa, zoals kabuki, noh, method-acting (Stanislawski), Grotowski-methode, klassiek ballet en kathakali. Hij ontdekte dat in deze verschillende tradities overeenkomstige principes werden overgedragen tijdens de training. Hierbij gaat het om vakinhoudelijke competenties die bijdragen aan de "aard van de theateraanwezigheid van een acteur" (ibidem, p. 137). Dit zijn competenties waarbij het instrument van de acteur (het lichaam) getraind wordt, door onder meer het gebruik van evenwicht, contrast, kracht en tegenkracht, versnelling en vertraging, verkleining en vergroting, spanning en ontspanning. Deze fysieke spelcompetenties zet een acteur in om bij een publiek iets op te roepen. Hiermee bedoelen we heel concreet bijvoorbeeld een scène, een situatie, een verhaal of een personage.

Op deze overeenkomstige principes en vakinhoudelijke competenties heeft hij een training gebaseerd. Deze training doet een appél op de identiteit van de theaterbeoefenaar als vakman of vakvrouw, die van zeer verschillende culturen en theatertradities afkomstig is. Barba scheidt deze zogenoemde "professionele identiteit" van de "culturele identiteit" (ibidem, p. 67 en 69). De training is intercultureel te noemen, omdat het de afzonderlijke culturele achtergronden ontstijgt. De gemene deler is het theater, dat wel zijn wortels vindt in verschillende culturen, maar los staat van sociaal-maatschappelijke kenmerken van die culturen.

Als studenten op de opleiding wordt gevraagd hun achtergrond als theaterbron in te zetten, wordt nadrukkelijk wél een beroep gedaan op hun persoonlijke identiteit. Zoals we eerder al beargumenteerden, is het belangrijk om de culturele identiteit als een gedeelte van deze persoonlijke identiteit te zien. Het blijft belangrijk om geen verwachtingen te koppelen aan de expressie van deze culturele identiteit.

Barba's theorie kan voor de opleiding van betekenis zijn in de didactische fase, waarin gesloten leerdoelen worden overgedragen en de communicatie met een publiek niet aan de orde is. Zijn denkwijze kan helpen bij het ontwikkelen van een didactiek die een cultureel diverse studentenpopulatie aanspreekt. Er wordt dan immers bij hen een beroep gedaan op hun professionele identiteit, los van de invloed die hun culturele achtergrond en bekendheid met de heersende habitus hierop hebben. Ook stelt het de docent in staat zijn materie te onderwijzen zonder zich (onbewust) door zijn eigen culturele achtergrond



en habitus te laten beïnvloeden. Er wordt namelijk een nieuw veld gecreëerd, met zijn eigen habitus, door de studenten en docent gezamenlijk. De spelregels worden bepaald waar de studenten bij zijn.

Een voorbeeld. Koning heeft Barba's werkwijze ondervonden tijdens een workshop van Tage Larsen, een acteur die vanaf de oprichting bij Barba's Odin Teatret werkt. In deze workshop werd gelijktijdig, maar van elkaar gescheiden, bewegings- en tekstmateriaal ontwikkeld. Iedere deelnemer maakte gebaseerd op nieuwe gebaren en lichaamshoudingen een bewegingssequentie (een aantal losse bewegingen die aan elkaar gekoppeld worden). De gebaren en lichaamshoudingen waren associatief ontstaan. Daarnaast leerde iedereen een tekst uit zijn hoofd. Vervolgens werden tekst en bewegingssequentie met elkaar gecombineerd om te kijken hoe het elkaar kon beïnvloeden en inspireren. Op deze manier wordt ten eerste iemands associatieve vermogen getraind, omdat het maken van realistische en logische gebaren niet mogelijk is. De speler probeert een nieuwe logica te ontwikkelen door op het eerste gezicht vreemde combinaties van woord en beweging toch met elkaar te verbinden. Daarnaast zorgt het voor een uitkomst die mogelijkheden biedt voor verschillende interpretaties. Zo kan volgens Barba een cultureel diverse studentenpopulatie bereikt worden. De deelnemers ontwikkelen een nieuwe 'taal' met de vakinhoudelijke competenties van de docent als 'woorden'. Men leert het theatrale vakmanschap dus te vergroten vanuit een nieuw gecreëerd, gezamenlijk referentiekader.

De openheid van de theaterpedagogische situatie (waarin de expressie van het geleerde onbekend is bij de docenten) wordt hier dus toegepast binnen de didactische situatie (waarin gesloten leerdoelen worden overgedragen). De combinatie van beide zorgt voor een werkwijze die toegankelijk is voor studenten van cultureel diverse afkomsten.

Op de opleiding worden ook projecten gedaan die geïnspireerd zijn op de werkwijze van Barba, bijvoorbeeld tijdens de interdisciplinaire projecten, waarbij verschillende disciplines (zoals belichting, vormgeving, spel, beweging, tekst en muziek) het uitgangspunt zijn. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een dramaturgie van de (theatrale) ruimte, waarin verschillende disciplines samenkomen. Zij vertellen samen door hun onderlinge wisselwerking een verhaal dat een beroep doet op de verschillende zintuigen, de associatieve en cognitieve beleving van het publiek.

De studenten leren vaak eerst de disciplines afzonderlijk kennen, om ze vervolgens te combineren zodat er wederom een eigen 'grammatica' ontstaat. Nu vormen de verschillende disciplines de woorden. Ze leren deze woorden als speler en maker kennen. Door de wijze waarop ze samengebracht worden (de dramaturgie), ontwikkelen de studenten competenties op het gebied van hun makerschap.

Studenten met verschillend cultureel kapitaal kunnen zich binnen de pre-expressieve fase van deze projecten<sup>12</sup> op gelijke voet vakinhoudelijke competenties eigen maken, net zoals bij de werkwijze van Barba het geval is. In het leerplan van de opleiding staat deze artistieke visie op interdisciplinariteit als volgt omschreven:

Diversiteit en context zijn bepalend voor de theatrale verbeelding en de theatrale vormgeving. Theater bestaat uit een verzameling aan tekens: spel, tekst, stem, handeling, beweging, ruimte, mise-en-scène, belichting, kostuums, muziek, geluid en/of geprojecteerde beelden, die in samenhang hun eigen betekenis dragen en uitdrukken. Ieder theatraal proces vraagt opnieuw om een ordening van de mogelijkheden aan theatrale tekens. De gelijkwaardige benadering van de diverse tekens in een theatraal proces resulteert in interdisciplinariteit. De theatrale benadering van de mens in de wereld van nu vraagt om een interdisciplinaire aanpak. Theater is de kunstvorm, waarin de mens en zijn diversiteit in een interdisciplinaire theatertaal een actuele betekenis krijgen.' (Otten et al., 2008, p. 10/11)

Zowel de theaterpedagogische als de didactische situatie die gebruikt worden op de OTD, bieden veel mogelijkheden voor het werken met een cultureel diverse groep. Binnen de theaterpedagogische situatie is de contextgerichte manier van werken, mits er geen verwachtingen aan de expressie van de culturele achtergrond worden gekoppeld, een zeer goede manier om met een cultureel diverse groep studenten te werken.

Binnen de didactische situatie is de interdisciplinaire manier van werken (geïnspireerd op de werkwijze van Barba) ook zeer geschikt voor het werken met cultureel diverse deelnemers. De combinatie van beide overdrachtsituaties maakt dat de opleiding een

goede inhoudelijke werkwijze heeft voor het onderwijzen van een cultureel diverse studentenpopulatie. Het is hierbij belangrijk om reflexief te blijven kijken naar de toegankelijkheid van de materie die overgedragen wordt en als voorbeeld in de lessen dient. In de volgende paragraaf proberen we uiteen te zetten welke kennis van opvoedingsstijlen uit verschillende culturen hiervoor bruikbaar kan zijn en hoe een reflexieve basishouding te ontwikkelen is.

## 9.7 ontwikkeling van een reflexieve basishouding

We hebben over de mogelijkheden geschreven die een reflexieve basishouding kan bieden ter bevordering van de in- en doorstroom van een cultureel diverse studentenpopulatie. In deze paragraaf zullen we omschrijven *hoe* zo'n reflexieve basishouding getraind kan worden. Het gaat hierbij om de bewustwording van de invloed van de habitus op het handelen en denken. Het lastige is dat een habitus zich juist onbewust manifesteert. Het is niet makkelijk om de vinger te leggen op denkpatronen en handelwijzen die als volkomen logisch worden ervaren. Men moet in staat zijn naar zichzelf te kijken via de bril van een ander. Die ander zou dan in het beste geval niet dezelfde habitus moeten hebben, om zo de blinde vlek die iemand over zijn eigen habitus heeft, bloot te leggen. Kennis van factoren die een habitus en ontwikkeling van cultureel kapitaal mede bepalen, stelt iemand in staat zijn eigen referentiekaders en die van de ander beter te leren doorgronden. Ter verduidelijking: op het moment dat een atheïst zich wezenlijk verdiept in de manier waarop religie de levenshouding van een ander bepaalt, zal hij ook de invloed van het atheïsme op zijn eigen levenshouding vanuit een ander standpunt kunnen waarnemen.

Voor ons onderzoek zijn cultureel bepaalde factoren die van invloed zijn op iemands habitus en culturele kapitaal van belang. In de opvoeding worden deze factoren aangeleerd en geïnternaliseerd. Lotty Eldering heeft in *Opvoeding en cultuur* (2002) uitgebreid over verschillende culturen en opvoeding geschreven. Ze besteedt aandacht aan de opvoeding in gezinnen voor en na migratie.

Enige kennis hierover is van belang voor iedere (theater)docent die voor een cultureel diverse groep komt te staan. Met deze kennis zal de docent in staat zijn om in eerste instantie zijn eigen en vervolgens andermans handelwijze beter te leren interpreteren en doorgronden. Het betreft hier vooral factoren van de onderlinge communicatie, die zo hopelijk inzichtelijker wordt. Zoals we eerder al beschreven, kan namelijk al op dit vlak het nodige misgaan, wat verdere ontwikkeling en samenwerking in de weg kan staan. Bij een vruchtbare communicatie, waarbij reflexieve kennis wordt toegepast, kan het diverse kapitaal dat de betrokkenen inbrengen makkelijker en beter verzilverd worden. Hierbij willen we opmerken dat ook aan deze kennis geen verwachtingspatroon gekoppeld moet worden. De kennis kan helpen om verschillende handelwijzen en gedachtepatronen te leren herkennen. Hierdoor is een docent gevoeliger voor de invloed ervan op een interactie, zoals tijdens een les of repetitie, en kan hij er beter op reageren.

Een van de belangrijkste verschillen tussen de invloed van culturele achtergronden op de opvoeding, is volgens Eldering of de achtergrond behoort tot een collectivistische of individualistische cultuur. Dit simpele onderscheid vormt de basis van veel andere verschillen of kenmerkende aspecten van gedrag binnen culturen (Eldering, 2002, p. 139 en verder).

Als docenten en studenten werkelijk een reflexieve basishouding toepassen, zullen ze zich bewust worden van bijvoorbeeld deze verschillen. Omgekeerd kan kennisneming van deze verschillen ook een reflexieve basishouding stimuleren, omdat geleerd wordt de eigen cultuur te onderzoeken en beschrijven. Het gaat erom te leren zich te verwonderen over zaken die voor iemand zelf heel vanzelfsprekend zijn. In het vervolg van ons onderzoek willen we meer cultuurbepaalde factoren van een habitus in kaart brengen. Voor dit moment benoemen we enkele in het oog springende factoren om aan te geven hoe hiermee een reflexieve basishouding ontwikkeld kan worden. We leggen hierbij de



nadruk op het verschil tussen individualistische en collectivistische culturen. Het zijn algemene kenmerken van deze twee cultuurtypen, waardoor de opsomming generaliserend over kan komen. Uiteraard beantwoorden individuen niet altijd aan wetenschappelijke gemiddelden en generalisaties.

Daarnaast haalt Eldering Kagitçibasi (1996) aan, die heeft onderzocht of urbanisatie en industrialisatie in collectivistische (oorspronkelijk vaak agrarische) samenlevingen per definitie leiden tot een individualistische cultuur. Volgens Kagitçibasi is dit niet het geval; er ontstaat een mengvorm waarin naast collectivistische ook individualistische waarden belangrijk worden (Eldering, 2002, p. 143). Deze mengvorm zal, gezien de migratiegeschiedenis in Nederland, veel vaker de context van de opvoeding van de studenten uit dit onderzoek bepaald hebben.

In collectivistische culturen worden kinderen opgevoed met waarden en normen die erop gericht zijn de sociale cohesie binnen de familie te waarborgen. Loyaliteit aan de familie en de groep worden sterk benadrukt (ibidem, p.141). Gehoorzaamheid en respect jegens de ouders is van groot belang en wordt als einddoel van de opvoeding beschouwd. Om dit te bereiken gebruiken ouders vaak een autoritaire opvoedingsstijl<sup>13</sup>. Conflicten en confrontatie worden vermeden. Dit wordt omschreven als een 'avoidance relationship' (ibidem, p. 190).

In individualistische culturen wordt doorgaans een permissieve opvoedingsstijl gebruikt. De ouders stellen weinig eisen of regels aan de kinderen. De opvoeding is primair gericht op het ontwikkelen van autonomie en zelfvertrouwen bij kinderen (ibidem, p. 143). De zelfontplooiing van de kinderen staat voorop.

Deze (opvoedings)verschillen hebben invloed op de habitus waarmee iemand het onderwijs- en kunstenveld betreedt. Ze hebben bijvoorbeeld gevolgen voor de manier waarop een student omgaat met zelfwerkzaamheid en autonomie. Uit de hierboven omschreven kenmerken zou je kunnen opmaken dat studenten komende uit een individualistische cultuur makkelijker in een leerklimaat met veel eigen verantwoordelijkheid gedijen. Ook de mate waarin een student vertrouwd is met zelfevaluatie zal bij een veld met een door een individualistische cultuur gevoede inslag groter zijn dan bij een veld met een collectivistische culturele inslag. De mening over respect binnen de verhouding tussen student en docent kan ook verschillen, gezien de verhouding tussen ouder en kind tijdens de opvoeding.

Dit zijn slechts een paar mogelijke verschillen, voortkomend uit een aantal kenmerken van collectivistische en individualistische culturen. Kennis over deze factoren en de gevolgen ervan kan een docent helpen inzicht te krijgen in het al dan niet functioneren van de gehanteerde pedagogiek. Vooral omdat hem duidelijk wordt waar zijn eigen manier van handelen vandaan komt en waarin die kan verschillen met die van anderen. Zo kan door kennis van factoren die cultureel kapitaal en referentiekaders mede bepalen, een reflexieve houding getraind worden. Wij zijn er dan ook voorstander van de overdracht van dergelijke kennis in het curriculum op te nemen. Al was het maar om de student bewuster te maken van hetgeen hij (wellicht onterecht) als vanzelfsprekend aanneemt in de communicatie met de groep waar hij mee werkt.

## 9.8 conclusie

Het onderzoek werd gestart om het uitblijven van de in- en doorstroom van een cultureel diverse studentenpopulatie op de OTD te onderzoeken. In het begrip reflexieve basishouding vonden wij een manier van denken en handelen die zeer bruikbaar is in een interculturele context. Telkens weer blijkt dat de aan Bourdieu ontleende terminologie handen en voeten kan geven aan de discussie over (kunst)onderwijs en diversiteit. Deze verzandde eerder vaak in vage uitspraken over de noodzaak open naar elkaar te zijn of ontspoorde snel in een verhit gesprek waarin men elkaar niet begreep.

Een reflexieve insteek zorgt ervoor dat alle deelnemers en de context onderdeel worden gemaakt van het gesprek. De spelregels waarbinnen de interactie plaatsvindt, worden niet als vanzelfsprekend aangenomen, maar bevestigd en onderzocht. Zo kan voorkomen worden dat de inzet van retorische middelen als 'wij/zij-denken' de communicatie frustrereert. Vanuit een reflexieve basishouding wordt dan namelijk allereerst de vraag gesteld wie deel uitmaken van die 'wij' of 'zij'. Het onderzoeken en kenbaar maken van de eigen positie binnen een interactie maakt een aansluiting tussen spelers met verschillende achtergronden in een veld mogelijk. Onbewuste en bewuste aannames en vanzelfsprekendheden worden erkend en onder de loep genomen.

Wij beweren niet dat alle blinde vlekken van de deelnemers blootgelegd kunnen worden. Dat zou namelijk impliceren dat reflexiviteit een te behalen einddoel is, terwijl er steeds opnieuw nieuwe blinde vlekken zullen ontstaan. Op het moment dat de spelers van een veld zich dit realiseren, is daar ook niets mis mee. Een reflexieve basishouding voorkomt de ontkenning ervan en daarmee ook een hoop onbewuste barrières die een veld met een cultureel diverse spelersgroep onmogelijk maken. Wij spreken dan ook expliciet over een reflexieve basishouding. Hiermee willen we benadrukken dat het een flexibele en onderzoekende houding betreft. Het is een toestand waarin men zichzelf continu bevraagt en onderdeel maakt van de interactie met de ander. Daardoor ontstaat er een voortdurende wisselwerking tussen reflexieve uitgangspunten en de resultaten. Er is geen eindpunt, het is een blijvende zoektocht. De volgende kenmerken mogen daarin voor iemand die reflexiviteit wil toepassen echter niet ontbreken:

- Hij realiseert zich dat er altijd blinde vlekken in de vorm van vanzelfsprekendheden en onbewuste aannames bestaan binnen zijn eigen handelen en denken
- Hij beseft dat een habitus in een veld per definitie een selecte groep aanspreekt
- Hij kan deze habitus bevragen en onderzoeken teneinde de toegankelijkheid ervan te beïnvloeden
- Hij staat open voor de inbreng van divers cultureel kapitaal als hij wenst een diverse groep spelers te bereiken of door deze groep bereikt wil worden
- Tevens probeert hij in dat geval de spelregels in een veld te beschrijven en bekend te maken, zodat iedereen het spel zo goed mogelijk kan spelen
- Hij is bereid voortdurend het spel te blijven spelen, de spelregels te blijven bevragen en nooit de finish te behalen. Die bestaat immers niet

De opleiding Theaterdocent heeft de wens geuit de in- en doorstroom van een cultureel diverse studentenpopulatie te bevorderen. Het opleidingsveld wil dus een uitbreiding en diversifiëring van zijn spelers. Ons onderzoek en dit verslag ervan zijn voor de OTD een nieuwe stap in de zoektocht naar de zichtbaarheid van diversiteit binnen de opleiding. Volgens Barba houdt het ontdekken van je eigen betekenis in, dat je weet hoe je de weg ernaartoe moet zoeken (Barba 1997, p. 71). We hopen dat dit artikel een stap in de goede richting is. En dat we niet alleen de opleiding, maar ook derden van een bruikbaar denk- en begrippenkader hebben kunnen voorzien. Dit waren onze meest actuele spelregels. Het is alweer tijd voor de volgende ronde.

## Noten

- <sup>1</sup> *Amsterdam heeft 176 nationaliteiten*. Geraadpleegd op 12-06-2009. Dienst Persoons- en Geoinformatie van de Gemeente Amsterdam. [www.dpg.amsterdam.nl/nieuws/nieuwsberichten/2008/april\\_2008/amsterdam\\_heeft\\_176](http://www.dpg.amsterdam.nl/nieuws/nieuwsberichten/2008/april_2008/amsterdam_heeft_176)
- <sup>2</sup> Hbo verwacht komend jaar recordaantal van 400.000 studenten. De Volkskrant, 8 augustus 2009, p. 3.
- <sup>3</sup> Onder culturele achtergrond verstaan wij hier zowel de beperkte definitie - etnische achtergrond waarin iemand is opgegroeid en opgevoed (bijvoorbeeld Marokkaans of Nederlands) - als de ruimere definitie: zowel westers, als niet-westers. Het gaat om de culturele context die van invloed is op de opvoeding die iemand genoten heeft, die zijn blik op de wereld mede bepaalt. Onder een meervoudige culturele achtergrond verstaan wij de culturele achtergrond van iemand waarvan de ouders verschillende etnische achtergrond hebben (bijvoorbeeld Nederlandse moeder en Turkse vader) of wanneer iemand zelf in een ander land geboren is en opgegroeid dan (een van zijn/haar) ouders. Bijvoorbeeld een dochter van Turkse ouders, die in Nederland is geboren en opgegroeid.
- <sup>4</sup> Tekstantropologie: Geertz, Clifford, Tyler. Wetenschapssociologie: Woolgar, Ashmore. Postmoderne filosofie: Lyotard, Derrida. (Pels, 1989, p. 8)
- <sup>5</sup> We spreken hier bewust van *bruikbaar* kapitaal, omdat elke speler in een veld zijn eigen kapitaal inbrengt, maar de mate waarin dat te verzilveren is, hangt af van de aansluiting van het kapitaal op de heersende doxa, spelregels en dominante habitus van de spelers in dat veld. Hoe beter de aansluiting, hoe meer kapitaal er verzilverd kan worden en hoe meer status en autoriteit eraan ontleend kan worden.
- <sup>6</sup> Het boek *Respect!* (Prometheus, 2004) van Hans Kaldenbach geeft een mooie weerslag van dit veld en zijn spelregels.
- <sup>7</sup> Islamitische Scholen Besturen Organisatie, zie [www.deisbo.nl](http://www.deisbo.nl)
- <sup>8</sup> De interculturele commissie, bestaande uit docenten en studenten, organiseerde twee jaar op de OTD een aantal activiteiten en discussies over interculturaliteit en culturele diversiteit als maatschappelijke fenomenen en als artistieke component van het theaterdocentschap. Dit gebeurde in schooljaren 2003-2004 en 2004-2005.
- <sup>9</sup> In haar werkpraktijk, een aantal jaren na het verlaten van de opleiding.
- <sup>10</sup> Met dank aan Minke van den Berg, theorie docente en oud artistiek leider van de opleiding Theaterdocent.
- <sup>11</sup> Dit multiculturele netwerk van kunstenaars en studenten is in 1979 opgericht door Barba en is gevestigd in Holstebro in Denemarken, waar ook de thuisbasis voor zijn theatergroep Odin Teatret is. De ISTA werkt met open werksessies, uitwisselingen en onderzoek naar de technische basis van de performer in een 'transculturele dimensie'.
- <sup>12</sup> Op de opleiding worden alle projecten afgesloten met een presentatie voor publiek, zo ook de interdisciplinaire projecten. Daarbij gaat het werken in de pre-expressieve fase dus over in de expressieve fase. Deze projecten combineren dus theaterpedagogische en didactische situaties.
- <sup>13</sup> Eldering onderscheidt drie opvoedingsstijlen: autoritair (ouders bepalen eenzijdig de regels en eisen, kinderen gehoorzamen), permissief (ouders stellen weinig eisen dan wel regels aan de kinderen) en autoritatief (ouders bieden zowel structuur als inspraak aan de kinderen). Zie Eldering, 2002, p. 241.

## Literatuur

- Azough, R. et al. (2008). *Weg uit Babylon: verhalen en essays over culturele miscommunicatie*. Amsterdam/Antwerpen: Augustus.
- Barba, E. (1997). *Een kano van papier*. Amsterdam: PassePartout/Uitgeverij International Theatre & Film Books.
- Barba, E. (2008). *La conquista de la diferencia*. Lima: Editorial San Marcos E. I. R. L.
- Barba, E. (1999). *THEATRE Solitude Craft Revolt*. Aberystwyth: Black Mountain Press/Centre for Performance Research.
- Beerekamp, H., Pluijm, O. van der, Saraber, L., Nekuee, S. & Top, B. (2003). *De kunst van het kiezen*. Rotterdam: De Rotterdamse Kunststichting, De Phenix Foundation. Amsterdam: De Boekmanstichting.
- Beijer, J. (2006). *Ghita, Mohamed, Nadya en Omer op de HBO opleiding, vier case studies van HBO-studenten. Hoe opleiders studiesucces kunnen vergroten in hun dagelijkse praktijk*. Utrecht: Lectoraat lesgeven in de multiculturele school, Hogeschool Utrecht.
- Bogaerts, B. (2005). *Kleur in Meervoud. Een exploratief onderzoek naar de notie van culturele diversiteit bij kunstproductie van allochtonen*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Bos, E. (2006). De tongkus van een kwal. De dilemma's bij intercultureel beleid. *Boekmancahier* 69, Wereldkunst.nl, 20-27.
- Bourdieu, P. (Gekozen door Pels, D.). (1989). *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*. Amsterdam: Van Gennep.
- Bourdieu, P. (1972). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bours, H. & Hautvast, M. (2006). *Community Theatre Methodiek*. Utrecht: Stut Theater.
- ECHO. (2004). *Succesvol doorstroombeleid voor alle studenten, Samenvatting van het onderzoek 'Blijvers en Uitvallers' naar de achtergronden van uitval van allochtone studenten in het hoger onderwijs*. Utrecht: ECHO, Expertisecentrum Diversiteitsbeleid.
- Eldering, L. (2002). *Cultuur en opvoeding: interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Donker, J. (2007). *Goede bedoelingen genoeg*. (verschenen in reeks waarin Donker het talentenontwikkelingsbeleid van de vier grote steden evalueert). Amsterdam: Netwerk CS.
- Geest, N. van der & Nieuwenhuis, C. (2007). DNA. *TM (Theatermaker) Multicultureel Theater: Van achterblijver naar voorloper*, 11.
- Haffou, N. (2003). Geen multiculturaliteit, maar multicreativiteit. *Eutopia. Podium voor politiek, cultuur en kunst*. (5) 75-89.
- Heuven, R. van. (2006). *Kritiek en dramaturgie*. Gedownload op 05-07-2007. <http://www.robbertvanheuven.nl/interviews/maaikebleekr.html>
- Jans, E. (2004). Hoezo 'allochtonentheater?'. *Etcetera*. (4) 9-11.
- Jans, E. (2006) *Interculturele intoxicaties*. Antwerpen: EPO.
- Jennissen, R. (2006). Allochtonen in het hoger onderwijs, prestaties blijven achter. *Demos*, 22, (7), 65-68.
- Kortram, L. (2006). Het waarom van multiculturele competentieontwikkeling. *ScienceGuide, Utrecht*. Gedownload op 13-07-2007. <http://www.scienceguide.nl/200612/het-waarom-van-multiculturele-competentieontwikkeling.aspx>
- Kureishi, H. (2003). *Dromen en daden*. Amsterdam: Anthos.
- Lacante, M. et al. (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs, Factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten*. Brussel/Leuven: Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Lavrijsen, R. (2003). *De meerwaarde van het denken buiten bekende kaders*. Amsterdam: Lectoraat voor Kunst- en Cultuureducatie.

Leijen, A. (2009). *How to determine the quality of students' reflections?* Estonia: Viljandi Culture Academy of Tartu University.

Linden I. Van Der, et al. (1999). *Het neusje van de Zalm, een onderzoek naar de positie van allochtonen in lerarenopleidingen*. Utrecht: FORUM, Instituut voor Multiculturele Ontwikkeling.

Nieuwenhuis, C. (eindredactie) (2006). *Nieuw: 20 jaar multicultureel theater, Theatergroep De Nieuw Amsterdam*. Amsterdam: International Theatre and Film Books, Stichting De Nieuw Amsterdam.

Otten, B. et al. (2008). *Leerplan opleiding Theaterdocent*. Amsterdam: Opleiding Theaterdocent, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Putten, L. van & Meerman, M. (2006). *Opleiden in de multiculturele samenleving, een bijdrage aan de dialoog in het hoger beroepsonderwijs*. Den Haag: Stichting Mobiliteitsfonds hbo.

Putten, L. van & Meerman, M. (2006). *Opleiden in de multiculturele samenleving, resultaten van een empirisch onderzoek naar multiculturalisering van het personeelsbeleid in het HBO*. Den Haag: Stichting Mobiliteitsfonds hbo.

Rebel, A. (2007). *Begeleiding allochtone studenten kan stukken beter. Effect*. Utrecht: Hogeschool van Utrecht, Faculteit Educatie.

Saraber, L. (2006). *Meervoudige mentaliteit, culturele diversiteit in het dansonderwijs*. Amsterdam: Lectoraat Kunst- en Cultuureducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

SBO (2007). *Wat is het aandeel allochtonen in de instroom van de pabo?* Gedownload op 09-07-2007. <http://www.onderwijs-arbeidsmarkt.nl/cijfers-en-trends/2007/wat-is-het-aandeel-allochtonen-in-de-instroom-van-de-pabo/>

Scheffer, P. (2008). *Het land van aankomst*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Verstraete G. (2006). *Diversiteit op de agenda van de Cultuursector: over het hoe?* Gedownload op 13-07-2007.

<http://www.interculturaliseren.be/index.php?id=105>

Wetenschappelijk Raad voor het Regeringsbeleid. (2007). *Identificatie met Nederland*. Amsterdam: University Press.

Wolff, R. (2007). *Met vallen en opstaan*. Utrecht: ECHO, Expertisecentrum Diversiteitsbeleid.

## over de auteurs

*Funmi Adewole* is based in Britain where she has toured with several Physical/Visual theatre and African dance drama companies. She was chair of the Association of Dance of the African Diaspora between 2005 and 2007. She is well-known as a facilitator and has contributed variously to the development of African dance as a theatrical practice. Between 2007 and 2009, she undertook a period of professional development in African based performance supported by the Arts Council of England and the Lisa Ullaman Travelling Scholarship. She holds an M.A in Postcolonial Studies from Goldsmiths College and is a qualified teacher. She leads workshops for professional dance companies, community organisations, colleges and universities. She continues to perform as an independent artist.

*Lisa van Bennekom* is muziekdocent en behaalde in 2009 haar Master Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Momenteel is zij werkzaam als muziekdocent op het Keizer Karel College in Amstelveen en geeft zij lessen methodiek/didactiek aan het Conservatorium van Amsterdam. Tijdens de Master Kunsteducatie deed zij onderzoek op het gebied van culturele diversiteit en muzikeducatie. Het artikel 'Culturele diversiteit & de opleiding Docent Muziek' is gebaseerd op haar gelijknamige afstudeerscriptie.

*Marijke Heine* (1968) studeerde na haar studie biologie in Utrecht aan de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten (Den Haag) en de Amsterdamse Academie voor Beeldende Vorming. Daar behaalde zij (cum laude) haar eerstegraads lesbevoegdheid tekenen en kunstgeschiedenis. Na een gastdocentschap schilderen aan de kunst-academie van Wenzhou (China, 1992-1993), ging zij op het Sint Montfort College in Rotterdam aan de slag als docent Kunst en CKV. Vanaf 2008 kwam daar een docentschap vakdidactiek aan de Academie Voor Beeldende Vorming bij. Zij ontving diverse subsidies van HCBK/STROOM (Den Haag) en het Fonds BKVB (Amsterdam) voor haar schilderijen en exposeert regelmatig. Werk van Marijke Heine bevindt zich onder andere in diverse kunstuitleencollecties, het Gemeentemuseum Maassluis, de collectie Bank Nederlandse gemeenten, de Amersfoortse Verzekeringen, de privécol-lectie van H.M. Koningin Beatrix, in stock bij galerie Lutz, Delft, en op [www.marijkeheine.nl](http://www.marijkeheine.nl)

*Katja Hieminga* is in 1992 afgestudeerd in de theaterwetenschappen. Ze is dramaturg, schrijver, docent, coach, mentor en coördinator. Zij is gespecialiseerd in het begeleiden van theatermakers vanuit diversiteit. Als dramaturg is ze werkzaam geweest voor onder meer DNA, Cosmic, Alba, Volksbuurtmuseum en Rast. Ze is werkzaam als docent aan de opleiding Theaterdocent van de AHK en ze is werkzaam als artistiek teamlid bij MC.

*Ans Hom* (1964) studeerde van 1984 tot 1988 aan de Academie voor Beeldende Vorming in Amsterdam. In 1990 startte ze als docent beeldende vorming bij het Fioretti college in Lisse. In 1991 begon ze aan de deeltijdstudie kunstgeschiedenis aan de Vrije Universiteit die in 1995 werd afgesloten met een scriptie over J.J. Beljon (beeldhouwer en voormalig directeur van de Koninklijke Academie voor Beeldende Kunsten in Den Haag). Sinds die tijd heeft ze kunsthistorische werkzaamheden gecombineerd met het docentschap beeldende vorming. In de periode 2001 tot 2005 heeft ze gewerkt als docent kunstgeschiedenis bij Fontys academie voor beeldende vorming Tilburg. Sinds 2007 is ze werkzaam als docent kunstgeschiedenis bij de Academie voor Beeldende Vorming. In haar vrije tijd werkt ze regelmatig als archeologisch tekenaar in Griekenland voor de UVA. Tussen 1994 en 1997 heeft ze verschillende keren gepubliceerd over kunst in de openbare ruimte. Ze exposeert regelmatig tekeningen die ze heeft gemaakt.