

DRAMATISCHE OPLEIDINGEN

Een kritische analyse van de intermediaire positie van het Vlaamse podiumkunstenonderwijs tussen artistieke praktijk en onderwijsbeleid

Pascal Gielen

1. INLEIDING

Binnen het artistiek onderwijs hebben zich het afgelopen jaar enkele bijzondere verschuivingen voorgedaan. De hervorming van het hoger onderwijs door de Vlaamse Regering via het hogeschooldecreet is hier niet vreemd aan. Vooral het kunstonderwijs voelde zich fel getroffen door deze nieuwe regeling. In dit artikel pogen we een analyse te maken van de specifieke problemen van de theateropleidingen in Vlaanderen. Na een schets van de controverse omtrent de Vlaamse acteursscholen wordt in een tweede deel de artistieke (theater)praktijk gerelateerd aan die van het onderwijs. De hedendaagse perceptie van de theatermaker wordt hierbij geconfronteerd met de situatie binnen de opleidingen. In een derde deel gaan we dieper in op de specifieke problemen van het jongste hogeschooldecreet m.b.t. de theateropleidingen. De evolutie binnen het onderwijsbeleid wordt gerelateerd aan verschuiving binnen het theaterbeleid. Voor de analyse maakten we o.a. gebruik van de studies van de Franse sociologen Bourdieu (*Les règles de l'art*) en Moulin (*L'artiste, l'institution et le marché*), de Amerikaanse socioloog Becker (*Art Worlds*) en het onderwijssociologisch werk van Young en Whitty (*Society, State and Schooling*). Verder werden er diepteinterviews gedaan met leerlingen en artistiek leiders van verschillende theater- of dansopleidingen.

2. THEATEROPLEIDINGEN IN VLAANDEREN: EEN 'VERTROUWDE' CONTROVERSE.

De discussie m.b.t. de theateropleidingen startte reeds in de jaren '80 wanneer in Vlaanderen een gedifferentieerd theaterlandschap tot stand kwam. Onze regio werd enerzijds wakkergeschud door hedendaagse dans met o.a. Anne Teresa De Keersmaeker, Marc Vanrunxt, Alain Platel en kreeg anderzijds een koude douche van theatervernieuwers zoals Jan Decorte, Radeis, Jan Fabre, enz. Het tot dan toe bestaande theater werd gedeconstrueerd. De discussie omtrent het geïnstitutionaliseerde repertoire-

theaters zoals de Koninklijke Vlaamse Schouwburg (K.V.S.) in Brussel, de Koninklijke Nederlandse Scène (K.N.S.) in Antwerpen en het Nederlands Toneel Gent (N.T.G.); getuigde van een sluimerend nieuw artistiek geloof. Er ontstond in de jaren '80 een symbolische strijd om het zogenaamde postmoderne theater (1) waarbij *"representatie van de werkelijkheid wordt vervangen door presentatie van echte acties op het toneel"* (Middendorp J., 1985: 61). De verhaallijn werd gedecoupeerd: *"Men speelt geen eenzame teksten die op theatrale verbeelding wachten, maar plukt uit de wereldliteratuur en -geschiedenis stukjes, fragmentjes die geïsoleerd worden uit hun verhaal, ontkoppeld aan hun context om in een nieuwe omgeving een nieuw leven te beginnen"* (Van den Dries, 1993: 128-129). Naast deze revolutie werd het repertoire-toneel nieuw leven ingeblazen met gezelschappen als De Tijd en De Blauwe Maandag Compagnie. Theater teksten werden gerelateerd aan de hedendaagse leefwereld (2). De artistieke vernieuwing werd omkaderd door nieuwe structuren (de kunstencentra) en werd symbolisch onderbouwd door 'jonge' critici.

Deze categorie actoren introduceerde een *artistieke distinctie* binnen de Vlaamse podiumsector. Verschillende theatermakers schoven de schoolse acteerprestatie aan de kant en selecteerden hun acteurs op basis van persoonlijkheid en niet omwille van hun technisch kunnen (cf. Fabre, Decorte). De klemtoon ging niet meer liggen op het mimeren; de acteur moest zijn rol kunnen inspelen en eventueel commentariëren.

De meeste Vlaamse theateropleidingen volgden deze evolutie echter niet. Wanneer we het curriculum van zowel het Conservatorium en de Studio Antwerpen, het Conservatorium Gent en Brussel anno 1990 bekijken, zien we dat hier nog steeds de techniek centraal stond. Er werd vanuit gegaan dat de acteur zich dienstbaar moest stellen aan de regie en een bepaalde speelstijl moest hanteren. De vier genoemde opleidingen gaven dus niet toe aan de veldverschuivingen binnen de artistieke praktijk. Als reactie hierop ontstonden er allerlei alternatieve opleidingen die echter niet erkend werden door de Vlaamse Gemeenschap en dus ook geen 'officieel diploma' konden afleveren.

"Een ander verschijnsel is het ontstaan van alternatieve opleidingen (de Kleine Academie, de Dansacademie, het schooltje van Jan Decorte) en er is het fenomeen dat regisseurs graag met ongeschoolde acteurs werken. Dit laat vermoeden dat er noden bestaan waaraan de conservatoria niet kunnen voldoen" (Derycke, 1990: 51).

In het begin van de jaren '90 reageerde het Conservatorium van Antwerpen hierop. Binnen de opleiding poogde men onder leiding van Dora van der Groen enige openheid te creëren. Dit 'experiment' zou echter al gauw teruggetrokken worden:

"We hebben uiteindelijk alles geprobeerd, ik bedoel met invloeden van buitenaf. Hier kwamen mensen les geven van heel diverse theatergenres. Maar, we hebben moeten vaststellen dat dat tot veel misverstanden leidt. Het grote gevaar van mensen die nu eenmaal af en toe op een school komen is dat die met een systeem voor de dag kunnen komen dat voor de studenten veel aantrekkelijker lijkt. Maar die mensen hebben niet de verantwoordelijkheid om te evalueren en uiteindelijk beslissingen te nemen. Dus er ontstond voor die gastdocenten een soort favoritisme.

Onze aanpak is vaak veel harder voor de studenten, veel meedogenlozer. Het liep dan ook helemaal fout. Studenten kregen aversie tegen onze manier van lesgeven en

tegenover wat wij aandroegen. We hebben dan ook beslist om de kring terug te sluiten" (artistiek leider Cons. Antwerpen, 1996: pers. int.).

Een tijd later, in het midden van de jaren '90, ondernam de Antwerpse Studio Herman Teirlinck een gelijkaardige poging. Als enige in Vlaanderen houdt de opleiding deze lijn aan:

"In de Studio hebben we de laatste jaren geprobeerd de keuze van de speldocenten zo breed mogelijk te maken. Dat leidt vaak tot discussies, maar het is juist boeiend. Ideeën komen dan in botsing en studenten kunnen zich dan een idee vormen over wat theater allemaal inhoudt. Ze leren ook aanvoelen wat ze willen. Studenten moeten het hele Vlaamse spectrum kunnen ervaren. Zo weten ze ook met wie ze willen samenwerken.

De keuze van docenten is hierbij heel belangrijk: hoe controversiëler ze zijn, hoe beter" (artistiek leider Studio Antwerpen, 1996: pers. int.).

Het Conservatorium Brussel en Gent hielden de boot echter af. In Gent behield de acteursopleiding trouwens een sterke alliantie met het klassieke repertoiretheater van het N.T.G. Tot vandaag lopen de leerlingen er stage en worden er tewerkgesteld. Zowel in Gent als in Brussel staat nog steeds de techniek centraal. *"Het Conservatorium moet geen kunstenaars kweken, maar goede acteurs afleveren. De leerlingen kunnen dan na hun opleiding nog kiezen welke weg ze gaan"* (artistiek leider Cons. Brussel, 1996: pers. int.).

We kunnen dus stellen dat de Vlaamse theateropleidingen de vergelijkenden artistieke praktijk op het einde van de jaren '80 en het begin van de jaren '90 meezamen of helemaal niet volgden. Hieruit ontstond een problematische spanningsrelatie die leidde tot een slepende controverse. De artistieke distinctie die ooit ingevoerd werd door artiesten zoals Jan Decorte en Jan Fabre weekte een discussie los die draaide rond de dichotomische sleutel techniek versus persoonlijkheid, ambacht versus creatie, uitvoerend versus scheppend kunstenaar, ... Deze tweedeling kreeg in de loop van de jaren tachtig een morele lading (o.m. gevoed door de veelvuldige discursieve productie omtrent de theatervernieuwers) die ging doorwegen in het voordeel van de acteur als creatieve persoonlijkheid. Of deze persoonlijkheid nu een amateur is of niet werd minder cruciaal geacht.

Het dispuut tussen opleiding en praktijk werd in 1993 nogmaals versterkt wanneer de 'nieuwe' artistieke visie geofficialiseerd werd met het podiumdecreet. Het vorige theaterdecreet van 1975 koppelde de subsidiëring van gezelschappen nog aan de tewerkstelling van een aantal beroepsacteurs. Deze acteurs moesten hiervoor een beroepskaart kunnen voorleggen die enkel toegekend werd aan personen met een acteursdiploma of vijf jaar beroepservaring. De overheid nam het diploma als een belangrijk criterium om subsidiërechtigde gezelschappen af te bakenen. Het betekende eveneens een indirecte officiële erkenning van het werk van de acteursopleidingen. Het jongste podiumdecreet heeft de koppeling van beroepskaarten aan subsidiëring laten vallen. Iedereen mag nu in principe acteren. Hiermee werd echter ook het acteursdiploma gedevalueerd. Belangrijk is dat met deze stap de laatste verbinding tussen onderwijs- en theaterbeleid in Vlaanderen werd doorgesneden. De relatie tussen opleiding en praktijk werd dus ook de jure opgeheven. Een nieuwe

theaterpraktijk werd wettelijk gelegitimeerd. De vertegenwoordigers van de laatste stroming zijn hierdoor een voornamelijk belangengroep (lees: symbolisch erkend door critici en officieel via subsidies) geworden. Het is vanuit hun positie dat verschillende acteursopleidingen in vraag gesteld worden.

3. DE SPANNING TUSSEN ONDERWIJS EN THEATERMAKER

Wanneer we de relevantie van het kunstonderwijs vandaag de dag willen in kaart brengen, moeten we eerst de blik werpen op haar object nl. de acteur/theatermaker. Belangrijk hierbij is de zelfperceptie van de artiest. Hoe ziet hij zichzelf en met welk discours wordt er tegenwoordig over de kunstenaar gesproken? De verlangens t.a.v. een kunstopleiding worden in grote mate door dit zelfbeeld bepaald (3). Wanneer deze beeldvorming daarenboven maatschappelijk aanvaard is, wordt het een belangrijk symbolisch strijdmiddel. Het kan ingezet worden om bepaalde hervormingen door te voeren en instituties (zoals scholen, maar ook een beleid) te veranderen.

3.1 De terreur van de school

"Dag na dag moet je de lessen kunstgeschiedenis aanhoren. Het is een ware aanslag op je verstand, haast een terreur vanwege mensen die zichzelf zeer belangrijk vinden" (Fabre in een interview met Hrvatin, 1994: 22).

De eerste performances van Jan Fabre kaderden in een persoonlijke afrekening met zijn eigen schoolse ervaringen. Hij had het over de terreur van een milieu als de academie. Deze contestatie van de kunstenaar tegenover zijn opleiding is uiteraard geen specifiek Fabre-fenomeen. We kunnen eveneens wijzen op de houding van Anne Teresa De Keersmaeker tegenover de dansschool, Mudra; of de acteurs van het theatercollectief Stan tegenover het Conservatorium van Antwerpen. Het doet eerder een wetmatigheid vermoeden waarbij elke artistieke vernieuwing zich slechts ontwikkelt door een verwerping van de norm. Het onderwijs is meestal de eerste representant van die conventie. Het is de plaats bij uitstek van geschiedenis en traditie. Elke vernieuwing vraagt om een kleine revolutie tegenover de schoolse dogmatiek. Zo wijst H.S. Becker in zijn studie, 'Art Worlds', op de functie van het onderwijs als internalisator van artistieke conventies. De kunstopleiding zou een legitieme cultuur genereren die de constituering van een tegencultuur bemoeilijkt. De socioloog wijst op het belang van leerlingen die weigeren de conventionele weg te bewandelen voor de ontwikkeling van het avant-garde theater in New York: *"Nevertheless, large numbers train for careers in the arts; even more begin such training without completing it, not necessarily because they do not still desire such careers but because they believe that formal training is neither necessary nor desirable for such a career. They may be right. Theodore Hoffman (1973) argues that few successful commercial actors come from the hordes of students what graduate from drama programs every year. He also suggests these trained and semitrained people are important to the economy of the art world, providing the backbone of support for the commercial theatre (and especially its avant-garde segment) in New York"* (Becker, 1982: 53). We zien hier dus een tegencultuur ontstaan doordat aan de kracht van de schoolse legitimering wordt ontsnapt. Becker ziet de noodzaak van het kunstonderwijs wel in, maar dan eerder als negatief

referentiepunt waar vernieuwende kunstenaars zich tegen afzetten. Misschien is de schoolse standaard wel noodzakelijk, maar dan als negatief exemplum.

Toch is de houding van de kunstenaar dubieus: enerzijds zet hij zich fel af tegen de schoolse geschiedenis, maar anderzijds is het een belangrijke basis van bestaansrecht voor zijn werk. De artiest internaliseert, bewerkt en deconstrueert die geschiedenis om tot zijn eigen historie te komen. De performance 'Iad of the Bic-Art' uit de beginjaren van Fabre is hier een sprekende illustratie van. *"De geschiedenis van de kunst wordt op haar kop gezet. Fabre verscheurt bladen met reproducties van Rembrandt, Leonardo da Vinci, David, Cézanne, Picasso, Goya, Matisse, Klee; hij bekladt ze, hangt ze aan de muren, en creëert zo een instant-tentoonstelling die hij de toeschouwers aanbiedt"* (Hrvatín, 1994: 23). De artiest maakt er met andere woorden zijn eigen geschiedenis en zijn eigen kunstwerk van. Hij internaliseert en reproduceert. De schoolse les is daarbij een centraal hulpmiddel. De kunstenaar wordt een kans geboden om artistieke problemen een artistiek aanvaardbaar antwoord te bieden. Het onderwijs is de meest voor de hand liggende weg om een geïntegreerde professional te worden. De school leert de geschiedenis van het medium kennen. *"Integrated professionals operate within a shared tradition of problems and solutions. They define the problems of their art similarly and agree on the criteria for an acceptable solution. They know the history of previous attempts to solve those problems, or some of it, and the new problems those attempts generated. They know the history of work like theirs, so that they, their support personnel, and their audiences can understand what they have attempted and how and what degree it works. All this makes the joint action necessary to create art works easier"* (Becker, 1982: 230). Kortweg, de opleiding als ultieme beschermer tegen elke naïviteit, maar ook het meest voor de hand liggende toegangsticket tot de professionele kunstwereld.

Vanwaar dan die rebellie? Het antwoord op het waarom van deze kleine revolutie ligt volgens ons opgeslagen in de hedendaagse perceptie van de theatermaker/acteur en zijn of haar carrière als artiest. Raymonde Moulin stelt dat er nu eenmaal een grote common sense heerst onder kunstenaars: je wordt als kunstenaar geboren, je kan er nooit één worden. *"Les artistes construisent l'histoire de leur vie en termes de don et de vocation: on naît artiste, on ne le devient pas. Dans cette logique, ils tiennent leurs échecs scolaires pour les signes prémonitoires de leur destin d'artiste"* (Moulin, 1992: 302). De opleiding wordt vaak ervaren als een noodzakelijk kwaad binnen de artistieke carrière die in schril contrast staat met de heersende kantiaanse gedachte over de kunstenaar als geboren genie. *"Het genie is iets dat in het subject zelf ligt en als fundament 'functioneert' voor de originaliteit van de kunst. Juist daarom zijn de producten van het genie exemplarisch. Door dit subjectieve karakter van het genie kan men het mechanisme ervan niet achterhalen, ook de kunstenaar zelf kan dit niet"* (Kant, 1790 (1978): 24-25). Het is nu net deze gedachte die in het Vlaanderen van de jaren '80 werd geactualiseerd m.b.t. de theatermaker. Het mechanisme van het genie kan niet achterhaald en zeker niet aangeleerd worden. De educatie zou deze authenticiteit wel eens kunnen ontkennen. *"Les artistes interviewés aiment à rappeler le dilletantisme de leurs études interminables. Ils tiennent leur refus de toute sanction scolaire pour la manifestation de leur engagement artistique"* (Moulin, 1992: 311).

Deze visie op de kunstenaar moeten we in ons achterhoofd houden wanneer we praten met theatermakers over hun opleiding. Het gehanteerde discours baadt in de geest van

de moderniteit waarbij eender welke vernieuwing afhankelijk wordt gemaakt van het intellect met een sterk geïndividualiseerde persoonlijkheid. De discussie in het Vlaanderen van de jaren '80 over de acteur als uitvoerder of als scheppend kunstenaar draait voortdurend rond deze kantiaanse visie die de collectiviteit plaatst tegenover het individu, de normatieve determinatie tegenover de creatieve vrijheid, ... Zo wordt de controverse over de acteursopleiding beheerst door de spanning tussen traditie, techniek en conventies enerzijds tegenover vernieuwing, persoonlijkheid en creativiteit anderzijds. De traditionele repertoiregezelschappen (en de communicerende opleidingen) worden dan geassocieerd met de eerste groep terwijl het postmoderne theater bij de tweede thuishoort.

Maar uiteindelijk gaat het hier om een te ver doorgedreven zwart-wit redenering want ook de postmoderne acteur gebruikt conventies die berusten op een normatief (en dus collectief) kader. Alleen is dit kader een ander dan dat van het klassieke repertoiretoneel. Maar omdat de laatste theatervorm bijna alle acteursopleidingen tot het begin van de jaren '90 beheerste, werd de nieuwe opvatting van de theatermaker als kunstenaar systematisch onderdrukt.

We kunnen hieruit afleiden dat het onderwijs en het gehanteerde curriculum niet waarde vrij is. Moulin onderschrijft deze visie m.b.t. de plastische kunsten in Frankrijk: *"L'enseignement 'Beaux-Arts' s'appuie sur une pédagogie initiatique que, avec transmission par osmose du maître à l'élève et de l'ancien au nouveau, non seulement d'un savoir théorique et pratique, mais d'un ensemble de valeurs"* (Moulin, 1992: 307-308).

Ook de leerlingen van de verschillende theateropleidingen bevestigen deze opvatting:

"Nu worden de mensen beoordeeld op persoonlijkheid. De selectie is dan ook veel strenger. Het gaat dan om 'affiniteit', zoals dat heet. De keuze van leerlingen is dan ook uiterst subjectief. De leerkrachten staan wel open voor verschillende meningen, maar slechts tot op een zeker pijl. Dat heeft veel met smaak te maken. Voor sommige dingen staan ze echt niet open" (Leerlingen RITS, 1996: pers. int.).

"Ik vind deze opleiding eigenlijk wel behoorlijk klassiek. Ze is ook wel heel gedegen. Je krijgt hier een bepaald 'vakmanschap', en dat is absoluut noodzakelijk. Maar ik geloof wel dat door de opleiding door een beperkt aantal mensen te laten leiden, dat je beperkingen krijgt. Hier wordt weinig inspraak geduld van leerlingen. Je kunt dat wel op een bepaalde manier forceren, ... of beter manipuleren. Als je iets vraagt is dat altijd binnen een beperkt kader. Buiten de school mogen we natuurlijk doen wat we willen" (LIn. Cons. Antw., 1996: pers. int.).

"Voor stages was het bijvoorbeeld een lange weg eer we zelf mochten kiezen. Je voelt dat docenten met sommige vormen niets te maken willen hebben. Andere staan daar dan wel weer voor open. We hebben wel inbreng, maar die is erg gestuurd. Onze docent zit meer aan de kant van het repertoiretheater" (LIn. Cons. Br., 1996: pers. int.).

Het onderwijs maakt dus gebruik van een normatief curriculum (Young, 1977) waardoor bepaalde visies als conventie worden voorgehouden. Belangrijk daarbij is dat

het curriculum vaak niet meer als selectief of cultureel bepaald wordt voorgesteld. Haar eigenheid wordt daarentegen geobjectiveerd en genaturaliseerd. Het curriculum wordt gezien als 'feit' waarover niet te onderhandelen valt. Op die manier zal het onderwijs een welbepaalde orde creëren en in stand houden, waarbij de dominante cultuur als een axioma, '*un fait accompli*', wordt ervaren. Ook in Vlaanderen kunnen we zo'n normatief curriculum detecteren binnen de theateropleidingen: terwijl de ene de persoonlijke expressie van de leerling-acteur voor heilig neemt, zweert de ander bij Stanislavski (of andere klassieken).

Tegenover het normatieve curriculum dat sterk bepaald wordt door de overheid en waarbij de hiërarchische orde van de maatschappij (lees hier: de artistieke praktijk) wordt afgespiegeld binnen het onderwijs, stelt Young het reflexieve curriculum. Dit laatste opent de ruimte voor *negotiatie* tussen leerkrachten en leerlingen over het curriculum. Het wordt dan niet van 'bovenaf' bepaald. Om een mogelijkheid tot artistieke vernieuwing te implementeren binnen het theateronderwijs lijkt het ons noodzakelijk om een 'juiste spanning' te organiseren tussen het normatieve en reflexieve curriculum. Dit wordt echter tegengewerkt door het jongste hogeschooldecreet (Cf. infra).

3.2 De macht van het verborgen curriculum

De ideologie van een bepaalde opleiding is moeilijk af te leiden uit de algemene structuur of het formele curriculum. Haast alle opleidingen hebben het over gastdocenten, workshops en de persoonlijke benadering van de leerling/acteur. Leerprogramma's vertellen bitter weinig over inhoud en visie.

Willen we weten waar een school voor staat, moeten we notie hebben van wat er tussen leerlingen en docenten afspeelt. Zeker voor het kunstonderwijs waar een sterke subjectieve benadering van de leerling wordt beklemtoond, is het belangrijk te weten door wie en op welke manier de acteur opgeleid wordt. De confrontatie tussen de individuele kunstenaar en zijn opleiding ligt dan ook veeleer besloten in het impliciete curriculum (Eisner, 1979). Het gaat hier om het geheel van leerinhouden en gedragspatronen dat onbedoeld en dikwijls onbewust aan de leerlingen wordt meegegeven. Dit 'hidden curriculum' heeft meer te maken met de socialisatie van de kunstenaar dan met het aanleren van technieken of speelstijlen. Socialisatie is echter een noodzakelijke voorwaarde die de acteur de mogelijkheid biedt om zich in te schrijven in het artistieke gebeuren. Het is op dit vooral op dit vlak dat de Vlaamse kunstscholen differentiëren.

De romantische gedachte van de 'wereldvreemde' kunstenaar, die gemakkelijk kan overleven door te rusten op zijn genie (Kant) en talent is een mythe. Elk gewaardeerd kunstenaar is ook een beetje strateeg. Dit wil zeggen dat hij zijn weg weet te vinden binnen het artistiek bedrijf, dat hij naast z'n eventuele talent een zakelijke gevoeligheid ontwikkelt. Het is juist via het verborgen curriculum dat deze noodzakelijke 'veldgevoeligheid' tot stand komt. De eisen die aan het hedendaagse kunstonderwijs gesteld worden, liggen dus niet alleen op het niveau van het expliciete curriculum dat de toekomstige acteur van een formeel diploma voorziet. Het diploma is een noodzakelijke, thans geen voldoende voorwaarde voor een carrière als

kunstenaar. Het kunstonderwijs van vandaag moet daarom zorgen voor de specifieke socialisatie van de kunstenaar op het niveau van het verborgen curriculum. Overdracht inzake recente artistieke tendenzen zowel op nationaal als internationaal vlak, inzake kritieken en conserveringsmechanismen, inzake kunstgeschiedenis en -filosofie, inzake programmatoren en productiehuisen, ... is onmisbaar geworden. Maar niet alleen veldkennis, ook persoonlijke contacten met kunstenaars, critici, programmatoren, productiehuisen, enz. moeten via het onderwijs gelegd worden. De waardering van een school gaat op die manier samenhangen met de reputatie van kunstenaars/critici/programmatoren-gastdocenten die ze kan aantrekken; wat op haar beurt zorgt voor de validering van haar leerlingen. Leerlingen van notoire kunstenaars worden al op voorhand gepositioneerd op interessante plaatsen binnen het veld. *"La composition entre les écoles est une des formes de la compétition entre les artistes et les réseaux sur lesquels ils s'appuient, ces derniers s'élargissant avec l'intégration des élèves dans le monde de l'art et dans le marché. La hiérarchie des écoles est largement fondée sur la hiérarchie de notoriété des artistes qui les animent; elle est, de ce fait, fluctuante et liée au 'turn-over' des artistes sur le devant de la scène artistique"* (Moulin, 1992: 319).

Ook de leerlingen bevestigen deze visie:

"Het voordeel van deze school is dat je met de topmensen van de theaterwereld werkt. Je wordt al op voorhand een kwaliteitslabel opgeplakt. Deze school heeft nu eenmaal belang binnen de toneelwereld. Zeker in Nederland kent iedereen Dora van der Groen" (LIn. Cons. Antwerpen, 1996: pers. int.).

"Wanneer je wil dat je gevraagd wordt als acteur moeten mensen je zien spelen, ze moeten u kennen. Dat is een gebrek in Brussel. Bij ons komt niemand kijken. In de Studio doen mensen bijvoorbeeld mee met de Blauwe Maandag Cie. Die worden dus automatisch gezien. Wij moeten ons veel harder bewijzen. Wanneer je van Brussel bent, krijg je een bepaald stigma opgeplakt. Zeker als je audities meedoet merk je dat ze al veel mensen kennen, en dat is bij ons niet het geval" (LIn. Cons. Br., 1996: pers. int.).

Uit de getuigenissen van deze studenten blijkt duidelijk dat een socialisatie via het verborgen curriculum werkt. Het is hoofdzakelijk op dit domein dat het educatieve veld gelieerd is aan het artistieke. Het is dan ook op deze plaats dat de symbolische (hiërarchische) orde van het artistieke veld gelieerd wordt aan die van de educatie. Wanneer we dan een analyse willen maken van het gevoerde onderwijsbeleid kunnen we dit niet in haar isolement doen. Kunstopleidingen worden niet alleen ter verantwoording geroepen omwille van hun educatieve functie, het artistieke circuit eist eveneens resultaat. De kunstscholen nemen in Vlaanderen dan ook een intermediaire positie in tussen artistieke vragen en educatieve normen. Het gaat hierbij om twee verschillende logica's, geregeld door twee uiteenlopende decreten.

4. TWEE DECRETEN, TWEE VELDEN, TWEE LOGICA'S

Wanneer we een doorlichting maken van het onderwijsbeleid moeten we dus eveneens oog hebben voor het podiumdecreet. Terwijl het eerste een directe invloed doet gelden,

zal het tweede een meer verborgen inbreng - o.a. via het verborgen curriculum - hebben bij het onderwijsproces binnen de theateropleidingen.

4.1 Het podiumdecreet gewogen

Het ligt niet in de lijn van dit artikel om uitvoerig in te gaan op het podiumdecreet. Toch is het relevant om enkele aspecten van het decreet onder de loupe te nemen, omdat het haar invloed op het kunstonderwijs laat voelen. Het jongste podiumdecreet heeft een theoretische openheid gecreëerd voor vernieuwing. Het is deze 'legislatieve potentie' die we uit het decreet trachten te lichten.

Het podiumdecreet dat vanaf januari 1993 in werking trad bevat verschillende aspecten die aansluiting vinden bij de vernieuwingslogica van het artistieke gebeuren: (één) de institutionalisering, samenstelling en werking van de verschillende Raden van Advies en (twee) de inschrijving van subjectieve criteria binnen het podiumdecreet. Deze twee aspecten hebben de officialisering van het postmoderne theater mogelijk gemaakt.

Via de integratie van verschillende Raden van Advies binnen het Vlaamse podiumbeleid sloop de artistieke praktijk van de jaren '80 binnen het politieke beleid. Door bij de samenstelling van de Raden een ontzilde politiek te hanteren werd het bezit van partijkaarten minder belangrijk. De plaats werd vrijgemaakt voor mensen die met hun voeten in de theaterwereld stonden en hier een kritische artistieke mening over hadden. Door de samenstelling van de diverse Raden op deze manier te concipiëren werd een ontzilde ruimte gecreëerd binnen het politieke gebeuren. Tevens werden nieuwe artistieke gevoeligheden en belangen bij het beleid geïntegreerd (4).

Belangrijk is echter dat de samenstelling van de Raad van Advies mee kan evolueren met het veranderende artistieke klimaat. Artistieke verschuivingen zouden op die manier snel gedetecteerd en vervolgens vertaald kunnen worden in beleidsvoering. Dit maakt een (relatief) continue verandering van beleidsopties mogelijk. De Raad van Advies kan dus functioneren als een vinger aan de pols van het artistieke landschap. Het is een barometer die beleidsflexibiliteit kan garanderen.

Een tweede aspect heeft betrekking op Artikel 11. §7 van het podiumdecreet: *"In aanvulling op de subsidiëringsvoorwaarden, (...), hanteert de Raad voor Nederlandstalige Dramatische Kunst beoordelingscriteria die zowel de artistieke kwaliteit als de werking en het beheer van de organisatie betreffen. Die beoordelingscriteria betreffen onder meer: de oorspronkelijkheid van artistieke keuzen, de dramaturgie, de culturele uitstraling in Vlaanderen en/of internationaal, het genre van het repertorium, het vernieuwende karakter, het publieksbereik, de grootte van de tewerkstelling in het gezelschap, het aantal producties en voorstellingen, de spreidingsfunctie, het beheer en de exploitatie van de eigen schouwburg"*

Door artistieke kwaliteit, oorspronkelijkheid van artistieke keuzen en het vernieuwende karakter beleidsmatig vast te leggen als subsidiëringsvoorwaarden, geeft het decreet in principe ademruimte aan elke nieuwe artistieke 'voorkeur' of 'smaak'. Er wordt ruimte gemaakt voor subjectiviteit (Wat is kwaliteit, oorspronkelijkheid of vernieuwend?). De inschrijving van deze subjectieve subsidiëringsvoorwaarden heeft

o.a. de officialisering van het postmoderne theater mogelijk gemaakt (cf. supra). Maar het biedt eveneens de theoretische mogelijkheid tot legitimering en officialisering van het prilste theaterbeginsel.

"Op dit moment is de gevaarlijke idee geschapen, dat iedereen die een idee heeft of iets denkt te vertellen te hebben, subsidies kan aanvragen. Dat leidt tot een onwaarschijnlijke wildgroei in een taalgebied dat ontzettend klein is. Waar wij, die theater maken, de weerslag van ondervinden. Er komen steeds meer gezelschappen voor minder publiek, ook al neemt het publiek nog toe in z'n totaliteit, maar per gezelschap wordt het steeds moeilijker. Mensen krijgen daar een 'overgeefreactie' van" (artistiek leider Conservatorium Antwerpen, 1996: pers. int.).

In het podiumdecreet werd dus een zekere openheid voor vernieuwing ingebouwd. Er werd een - weliswaar minimale - beleidsmatige aanzet gegeven tot flexibiliteit t.a.v. artistieke evoluties via de installatie van gedepolitiseerde Raden. Daarenboven werd de eis tot vernieuwing legislatief vastgelegd. Bij het hogeschooldecreet zien we echter een totaal verschillende inzet.

4.2 Het hogeschooldecreet gewogen

Het afgelopen jaar is er in Vlaanderen heel wat te doen geweest rond het jongste hogeschooldecreet. In dit deel beperken wij ons tot een omschrijving van de achterliggende ideeën, de concrete uitvoering en gevolgen van het decreet m.b.t. de acteursopleidingen (5).

Vanaf 1990 werkt de Vlaamse overheid verschillende maatregelen uit met als opzet: *"de herwaardering van het hoger onderwijs buiten de universiteit"*. Zo wou het HOLT-decreet van 23 oktober 1991 het artistiek onderwijs op een academisch niveau plaatsen. De belangrijkste invloeden op de Vlaamse acteursopleidingen waren: een verlenging van de opleiding van drie naar vier studiejaar voor de Conservatoria en de verplichting om een gestructureerd studieprogramma op te stellen.

De discussie barst pas echt los met het hogeschooldecreet of HOBU-decreet van 13 juli 1994. De welbekende schaalvergroting bleek de oplossing om een kostenbesparing en rationalisatie door te voeren. Eén centrale raad te Brussel werd eveneens gedecentraliseerd en vervangen door autonome regionale scholen. Wat waren de achterliggende ideeën?

Belangrijke vernieuwingen in de decreten op het hoger onderwijs zijn gestoeld op een aantal principes, die voor het Vlaamse kunstonderwijs op het eerste zicht enkele interessante perspectieven bieden. Laten we de centrale ideeën die relevant zijn voor artistieke educatie opsommen: een grotere bestuursautonomie, een vergroting van de eigen beleidsruimte, een flexibel personeels- en arbeidsvoorwaardenbeleid, een bevordering van de internationalisering van het hoger onderwijs, een bevordering van de internationalisering van het wetenschappelijk onderzoek in de hogescholen, een adequaat stelsel van kwaliteitsbewaking en een adequaat bekostigingsmodel.

Op zich vormen deze uitgangspunten geen probleem voor het kunstonderwijs. Zelfs de aangekondigde schaalvergroting waarbij 160 instellingen in 29 opgaan zou een voordeel kunnen zijn voor het kunstonderwijs. Zo zou de wisselwerking tussen studierichtingen toenemen, de interdisciplinaire uitwisseling van docenten en studenten zou gestimuleerd worden en de financiële middelen zouden adequater besteed worden. Men zou als hogeschool eveneens een sterkere partner zijn tegenover de universiteiten en andere nationale en Europese onderwijsinstellingen.

In de praktijk zorgde het Vlaamse onderwijsbeleid echter voor enkele ingrijpende wijzigingen. Zeker beslissingen inzake autonomie, personeelsbeleid en financiering dragen belangrijke consequenties voor de theateropleidingen.

Vanaf januari 1996 maken de vier acteursopleidingen officieel deel uit van grote fusiescholen. Belangrijk hierbij is dat deze fusies zich voltrokken volgens de domicilie-plaats van de opleidingen. Het Conservatorium Antwerpen en de Studio Herman Teirlinck maken nu deel uit van de 'Hogeschool Antwerpen'. Het Conservatorium Gent kwam onder de koepel 'Hogeschool Gent' terecht, terwijl het Conservatorium Brussel nu onder 'Hogeschool Brussel' werd gestationeerd. De vroegere scholen werden omgevormd tot departementen onder een grotere koepel: de hogeschool. De hogeschool bepaalt zelf de vorm en inhoud van de opleidingsprogramma's, uiteraard binnen het opgelegde reglementair kader van de Vlaamse overheid. Hier komen de problemen om de hoek kijken. Zo mag een hogeschool vanaf 1999 nog maar maximum vier vestigingen hebben met minimum 200 leerlingen. Er mag vanaf dan ook maar één soort opleiding (bijvoorbeeld voor acteur) zijn per vestiging (een problematische beslissing voor het Conservatorium en Studio Herman Teirlinck in Antwerpen). De eerste cyclus moet daarenboven minstens 40 financierbare leerlingen hebben terwijl de tweede 20. Buiten deze kwantitatieve eisen wordt een meer professionele kwaliteitsbewaking opgelegd.

Er heerst dus autonomie binnen nogal strakke grenzen. Daarenboven lijkt de zelfstandigheid van de acteursopleidingen weg te zinken in die van de massale hogeschoolstructuur. Morfologisch gezien hebben ze hier geen enkele betekenis in. Hun vertegenwoordiging binnen de bestuursorganen is m.a.w. miniem, die van de kunstenaar nihil. De autonomiseringsthese van de Vlaamse overheid steunt voor de theateropleidingen dan ook op een valse redenering. De overgang van 160 scholen in 29 instituten betekent juist een vermindering aan zelfbestuur voor deze kleine entiteiten. De Vlaamse decentralisatie leidt tot een lokale centralisatie van de beslissingsmacht bij het hogeschoolbestuur. Door de decretale regeling op basis van kwantitatieve maatstaven wordt de macht van de theateropleidingen hierbinnen geminimaliseerd.

Een tweede probleem stelt zich op het vlak van het personeelsbeleid. Voor vele kunstenaars ligt de toegang tot het pedagogisch kader nogal moeilijk. Voor een aanstelling moeten ze een diploma van academisch niveau bezitten, aangevuld met zes jaar 'nuttige beroepservaring'. Om voor benoeming in aanmerking te komen moet men 'artistieke bekendheid' genieten. Vele artiesten kunnen echter geen diploma van academisch niveau uit hun binnenzak toveren. Daarenboven is de 'nuttige beroepservaring' geen evidentie. Het probleem hierbij is dat kandidaten zes jaar

aaneensluitende praktijkervaring moeten bewijzen. Dit is moeilijk in een 'freelance-sector' als het theater.

Tenslotte willen we nog even stilstaan bij het financieringssysteem van de hogescholen. Het decreet van 13 juli 1994 heeft een financieringssysteem uitgewerkt voor de hogescholen dat veel gelijkenissen vertoont met het systeem van de universiteiten. Voor personeels- en werkingskosten krijgen de scholen 'werkingsuitkeringen'. De volgende criteria bepalen dit bedrag: het historisch forfait (de kost van de hogeschool in het verleden), de studentenaantallen en de onderwijsbelasting (een combinatie van de studentenaantallen en de puntengewichten toegekend aan de opleidingen). Het puntengewicht wordt bepaald door het aantal studiepunten. Elk studiejaar moet minstens 60 studiepunten omvatten (1 studiepunt zijn 25 à 30 contacturen).

Voor ons is belangrijk dat het leerlingenaantal een centrale rol gaat spelen. De theateropleidingen werken met kleine groepen. Door de koppeling van subsidies aan leerlingenaantallen zijn ze bijzonder slecht gewapend in de discussie over de interne verdeling van de gelden binnen de hogeschool. (Zeker wanneer we weten dat bv. in 1993 slechts 2.35 % kunstonderwijs volgt van het totaal aantal leerlingen binnen het hoger onderwijs van het lange type.) Het hogeschooldecreet houdt hier dus geen rekening met de aard van de toneelscholen. Door deze kwantitatieve druk kunnen theateropleidingen wel eens geneigd zijn om meer leerlingen toe te laten. Dit zou de kwaliteit doen dalen. Tegelijkertijd wordt de geïndividualiseerde persoonlijke benadering van de toekomstige acteur bedreigd. In de discussie techniek versus persoonlijkheid (cf. supra) van de acteur zien we dat het hogeschooldecreet een stap terug zet in tegenstelling tot het podiumdecreet. Bij de vorming van het eerste decreet werd geen enkele aanzet tot flexibiliteit en vernieuwing gegeven. Er werd hier geen 'detector' zoals een Raad ingebouwd die eventuele verschuivingen binnen het landschap beleidsmatig kan aangeven en valideren. Er is zeker geen legislatieve openheid die de opleiding de mogelijkheid biedt om flexibel te reageren op de vernieuwingslogica van het artistieke veld. Terwijl het jongste podiumdecreet toch een minimale geste doet naar de artistieke praktijk, remt het hogeschooldecreet elke affiniteit met het kunstenaarsmilieu af.

5. BESLUIT: EEN APART HOGESCHOOLDECREET VOOR HET KUNSTONDERWIJS?

De problematiek van het kunstonderwijs komt dus o.a. voort uit de confrontatie tussen twee decreten, geschreven voor twee verschillende velden met ieder hun eigen logica. Het Vlaamse kunstonderwijs komt op een spanningslijn te liggen tussen het educatieve en het artistieke veld. Binnen het eerste veld domineert de wet van de kennisoverdracht. Zij ligt aan de basis van het onderwijs. Als belangrijk artistiek criterium werkt binnen het tweede veld de artistieke innovatie. In Vlaanderen werd de confrontatie tussen de opleiding en de individuele kunstenaar echter de jure versterkt doordat de twee velden onder de bevoegdheid van divergerende ministeries met een uiteenlopend beleid vallen. Terwijl het Ministerie van Onderwijs het hogeschooldecreet invoert op basis van markteconomische principes laat het jongste

podiumdecreet toch een minimale ruimte voor principes eigen aan het artistieke gebeuren. Binnen het theateronderwijs wordt met het nieuwe hogeschooldecreet het normatieve curriculum gevalideerd. Zo werden de opleidingen enerzijds verplicht om een vast programma uit te werken. Anderzijds wordt de mogelijkheid van een reflexief curriculum onderdrukt dankzij de strikte kwantitatieve eisen. Door o.a. het verplicht aantal leerlingen op te drijven wordt de negotieerbaarheid binnen de opleiding beperkt. Negotiatie lijkt ons echter noodzakelijk om de eis tot artistieke vernieuwing (binnen de artistieke praktijk) te implementeren bij de opleiding. Dit kan enkel maar door een gezonde confrontatie tussen traditie en experiment, tussen norm en reflexie. Voor het kunstonderwijs lijkt het ons dan ook bijzonder relevant om een evenwicht te installeren tussen het normatieve en reflexieve curriculum.

Het jongste hogeschooldecreet laat voor de laatste suggestie echter weinig ruimte. Daarom wagen we ons tot besluit aan enkele voorstellen die het decreet meer 'beleidsvriendelijk' maken t.a.v. de Vlaamse theateropleidingen, maar ook het kunstonderwijs in het algemeen.

Op de eerste plaats moet men van overheidswege de divergerende morfologische logica van het kunstonderwijs erkennen. Deze onderwijsvorm kan slechts kwaliteit bieden door een beperkte klemtoon op kwantitatieve maatstaven. In die zin verschilt bijvoorbeeld een verpleegsterschool of een ingenieursopleiding grondig van artistieke educatie. De koppeling van financiering en bestaansrecht van hogescholen of departementen aan leerlingenaantallen en studiepunten moet dan ook flexibeler gehanteerd worden m.b.t. het kunstonderwijs. Er zou dan ook een alternatief financieringssysteem (dat losgekoppeld is van de leerlingenaantallen) moeten bedacht worden voor deze vorm van educatie.

Een tweede probleem sluit nauw aan bij het eerste. De Vlaamse overheid heeft nl. de structuur van het onderwijsproces binnen de hogescholen in zekere mate willen 'objectiveren' door bijvoorbeeld de verplichting op te leggen het aantal studiepunten per vak vast te leggen. Alle leerlingen van een studiejaar krijgen dan hetzelfde vakkenpakket aangeboden. De individuele benadering van de leerling binnen het kunstonderwijs wordt hierbij genegeerd. Zo zal bijvoorbeeld een leerling die goed is in spel en minder in dictie zich moeten concentreren op het laatste door er meer lessen aan te spenderen; voor een andere leerling kan het omgekeerde gelden. Ook deze flexibiliteit laat het hogeschooldecreet niet toe.

Tenslotte zijn de toelatingsvoorwaarden tot het pedagogisch kader te strak gereguleerd door de overheid. De aangehaalde diploma-vereisten en regelingen omtrent anciënniteit laten geen soepele doorstroming van artiesten uit de praktijk naar het onderwijs toe. De opleiding kan dan ook moeilijk inspelen op wat er leeft binnen het artistieke veld. Het hogeschooldecreet gaat er vanuit dat een loskoppeling mogelijk is van kennis (leerstof) aan de ene kant en kennisoverdracht (door een leerkracht) aan de andere kant. Binnen het kunstonderwijs is de scheiding tussen beiden echter onmogelijk. Zo hangt bijvoorbeeld een bepaalde theater- of dansstijl nauw samen met de persoon die ze hanteert. Kennis is binnen de artistieke wereld m.a.w. sterk gepersonaliseerd. Wil een opleiding nu 'nieuwe kennis' presenteren - en dus mee-evolueren met de artistieke praktijk - moet ze de personen binnen haar instituut kunnen toelaten die hieraan

gelieerd zijn. Enkel op deze manier blijft er een band bestaan tussen het theateronderwijs en de praktijk.

De uitzonderingspositie van het artistieke onderwijs t.a.v. andere opleidingen doet steeds meer de vraag rijzen of deze materie niet apart moet gereguleerd worden. Zelfs wanneer we het bestaande hogeschooldecreet doornemen stoten we voortdurend op uitzonderingen die gemaakt worden voor het kunstonderwijs. De vraag wordt dan ook relevanter waarom hier geen apart decreet voor werd bedacht. De kwaliteit van het kunstonderwijs hangt nu eenmaal af van haar sterke binding met de artistieke praktijk. De opleiding valt hierdoor tussen twee stoelen nl. die van cultuurbeleid enerzijds en het onderwijsbeleid anderzijds. Wil men in Vlaanderen tot een aangepaste formule komen zal er op de eerste plaats structureel overleg moeten plaatsvinden tussen het Ministerie van Cultuur en dat van Onderwijs. Een andere mogelijkheid is dat het eerste ministerie bevoegd wordt voor het kunstonderwijs in Vlaanderen.

VOETNOTEN

- (1) Omtrent de gehanteerde term 'postmodern theater' bestaat heel wat discussie. Zo stelt Laermans in 'Complexiteit als opgave. Bourdieus veldanalyse in systeemtheoretisch perspectief' het volgende: "*Tussen het werk van Stan, Jan Fabre of De Tijd bestaan onderling meer esthetische verschillen dan artistieke gelijkenissen. De gelijktijdige of simultane, in hoge mate generatiegebonden verschijning van de genoemde vernieuwers op de Vlaamse podia kan daarom maar moeilijk onder homogeniserende labels als 'postmodern theater' of 'Nieuwe Golf' worden gevangen. Het betreft hier vooral door critici en programmeurs geijkte discursieve constructies, waarvan de meeste theatermakers zich trouwens meer dan eens openlijk hebben gedistantieerd*" (Laermans, 1996: 444). Tegenover de visie van Laermans staan echter de opvattingen van verschillende theaterwetenschappers (zoals o.a. Luk Van den Dries en Geert Opsomer) die wel degelijk gemeenschappelijke esthetische conventies menen te detecteren. Zo wordt erop gewezen dat er door de nieuwlichters van de jaren '80 in Vlaanderen inzake scenografie (het verdwijnen van het naturalistisch decor), dramaturgie (het decouperen van bestaande theaterteksten) en toneelspel (het zgn. non-acteren of becommentariëren spelen en de invoering van de amateur-acteur) gemeenschappelijk nieuwe tendenzen werden ingevoerd. Naast deze formele aspecten wijst Marianne Van Kerkhoven nog op een belangrijke inhoudelijke verschuiving binnen het theater van de jaren '80: het sociale engagement eigen aan de jaren '70 evolueert naar een persoonlijk engagement van de theatermaker. Daarenboven kan Laermans de nood en effectieve institutionalisering van een nieuwe artistieke omkadering (nl. de kunstencentra) niet zomaar als een 'discursief construct' van de baan vegen. Uiteraard zijn er vele esthetische verschillen tussen de artiesten die als 'postmodern' worden gelabeld maar er zijn dus evengoed typerende gelijkenissen die wel degelijk een grondig verschil introduceerden tegenover de klassieke repertoiretheaters. Dat verschillende kunstenaars zich verzetten tegen deze homogeniserende blik kunnen we ook zien als een vorm van distinctie, positionering en zelflegitimering. Ook hier speelt de kantiaanse opvatting van de kunstenaar als uniek en scheppend genie (cf. infra). Of we tenslotte de opkomende theatermakers van de jaren '80 zomaar als 'postmodern' kunnen labelen lijkt ons wel een relevante vraag. Het gaat hier dan

echter om een inhoudelijk filosofische discussie, terwijl wij 'postmodern' eerder gebruiken als een sociologische categorie die trouwens gedetecteerd werd binnen het onderzoeksveld, zoals Laermans het zelf gedeeltelijke aangeeft, nl. bij o.a. programmeurs en critici. Wij kunnen daar eveneens theaterwetenschappers en verschillende kunstenaars aan toe voegen. Vooral wanneer de laatste groep het over hun opleiding heeft wordt een 'andere' artistieke opvatting geponeerd.

- (2) Zie hiervoor o.m. Van Kerkhoven (1988).
- (3) We gaan uit van de etnomethodologische benadering van het begrip 'kunstenaar'. Dit betekent simpel gesteld dat we beroep doen op de alledaagse opvattingen en betekenissen die aan dit concept gegeven worden. Zie hiervoor o.a. naar de conceptualisering van het object door Leiter (1980). In diepte-interviews met leerling-theatermakers werd gevraagd naar hun eigen perceptie en rationalisatie van het concept 'kunstenaar'. Verder werd beroep gedaan op een corpus van theater- en danskritieken om tot een definiëring te komen van de hedendaagse opvattingen over dit concept binnen de podiumkunsten.
- (4) Deze analyse werd uitgebreid toegelicht in het artikel 'Autonome theaterkritiek?' in het Tijdschrift voor Sociologie.
- (5) Voor de analyse van het hogeschooldecreet deden we beroep op o.a. 'Higher education in Flanders (Belgium). A report for the OECD' van J.C. Verhoeven en I. Beuselincx en op de studie 'Omdat ik acteur wou worden' van I. Van Hoedenaghe.

BIBLIOGRAFIE

- BAETEN, E., G. OPSOMER en A. OLAERTS (1996), *Naar een ontwikkelingsbeleid voor de podiumkunsten. De noden van de niet structureel gesubsidieerde initiatieven*. Een studie uitgevoerd door het Vlaams Theaterinstituut in opdracht van Luc Martens, Minister van Cultuur. Brussel: Vlaams Theaterinstituut.
- BECKER, H.S. (1982), *Art Worlds*. Berkeley: University of California Press.
- BLOK, A. en P. KOLPA (1993), *Alles kan mits goed gedaan*. Dossier theaterfestival 1993. Antwerpen.
- BOOMGAARD, J. en S. LOPEZ (1985), *Van het postmodernisme*. Amsterdam: SUA.
- BOURDIEU, P. (1992), *Les règles de l'art. Genèse et structure de champ littéraire*. Paris: Seuil.
- DERYCKE, C. (1991), 'Hervorming Hoger Kunstonderwijs', *Etcetera*. 9 (33): 50-51.
- EISNER, E.W. (1978), *The Educational Imagination*. New York/London: Macmillan Publishing Co and Collier Macmillan Publishers.
- GIELEN, P. (1994), *Theatercritici op het podium. Een analyse van de theaterkritiek binnen het Vlaamse theaterveld a.h.v. het theoretisch kader van Pierre Bourdieu*. Diss. Lic., K.U.Leuven.
- GIELEN, P. (1995), 'Autonome Theaterkritiek?', *Tijdschrift voor Sociologie*, 16 (3): 277-294.

- GIELEN, P. (1996), *Dramatische opleidingen. Over de spanningsrelatie tussen het theateronderwijs en de artistieke praktijk*. Brussel: Vlaams Theater Instituut.
- HRVATIN, E. (1994), *Jan Fabre. Herhaling, Waanzin, Discipline. Het theaterwerk van Jan Fabre*. Leuven: Kritak.
- JENKINS, P. (1992), *Pierre Bourdieu*. London: Cleys Ltd.
- KANT, E. (1978), *Over schoonheid*. Meppel: Boomers.
- LAERMANS, R. (1996), 'Complexiteit als opgave. Bourdieus veldanalyse in systeem-theoretisch perspectief', *Boekmancahier*, (30): 435-447.
- LEITER, K. (1980), *A Primer on Ethnomethodology*. Meppel: Methuen and Co Ltd.
- MOULIN, R. (1992), *L'Artiste, L'Institution et le Marché*. Paris: Flammarion.
- OLAERTS, A. (1996), 'Acteursopleidingen', *Courant*. Brussel: V.T.I., nr. 29.
- RONDAS, J.P. (1992), 'Kritiek: Tussen gezelschap en publiek', *Etcetera*, 10 (39).
- TEIRLINCK, H. (1995), *Dramatisch Peripatetikon. Stellingen en ontmoetingen*. Antwerpen: Studio Herman Teirlinck.
- THIELEMANS, J. (1985), 'Het gebrekkige instrument', *Etcetera*. (11): 23-28.
- VAN DEN DRIES, L. (1985), 'Acteren in Vlaanderen. Vragen omtrent het Metier', *Etcetera*, (11): 22.
- VAN DEN DRIES, L. (1985), 'Herman Teirlinck, Fons Goris en de anderen', *Etcetera*. (12): 20-22.
- VAN DEN DRIES, L. (1987), 'Drie conservatoria om acteurs te vormen', *Etcetera*, (17): 2-6.
- VAN DER TAS, J.M. (1990), *Kunst als beroep en roeping*. Zeist: Kerckebosch.
- VAN HOEDENAGHE, I. (1996), 'Omdat ik acteur wou worden'. *Een evaluatie van Vlaamse acteursopleidingen van einde jaren '80 in het kader van de spanning professionalisering - deprofessionalisering*. diss. lic., K.U.Leuven.
- VAN KERKHOVEN, M. (1988), 'De Tijd, BMC en Arca wringen zich tussen KNS, KVS en NTG. Gezocht: profiel van een gezelschap', *Etcetera*, 24 (6): 4-11.
- VAN KERKHOVEN, M. (1993), *Het Vel van Cambyses II. Fragmenten van een kritisch vertoog over theater, dans, opera, fotografie, film, televisie en video. 1940-1993*. Leuven: Kritak.
- VERHOEVEN, J.C. en I. BEUSELINCK (1996), *Higher education in Flanders (Belgium). A report for de OECD*. Ministry of the Flemish Community. Education Department. Policy-directed Coordination Division. Brussels.
- YOUNG, M. en G. WHITTY (1977), *Society, State and Schooling*. Ringmer: The Falmer Press.

Respondenten: Leerlingen Conservatorium Brussel; Leerlingen Conservatorium Antwerpen; Leerlingen RITS, Brussel; Gommer Van Roeselt (artistiek leider Studio Herman Teirlinck); Johan Van Assche (artistiek leider Conservatorium Antwerpen); Ronnie Commissaris (artistiek leider Conservatorium Brussel); Marnix Verduyn (docent RITS, Brussel); Theo Van Rompay (zakelijk leider Performing Arts Research and Training Studies, Brussel); Marijke Hoogenboom (artistiek leider De Amsterdamse School for Advanced Research and Theatre Studies, Amsterdam); Dirk Scheper (artistiek leider Akademie fur Kunste, Berlijn); Luk van den Dries (docent theaterwetenschappen, U.I. Antwerpen).