

# De Hollandse Schoolkunst ¶

## De Hollandse Schoolkunst ¶ Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie ¶

Schoolkunst is kunst die is getemd door schoolse voorwaarden. Dat is tot op zekere hoogte onontkoombaar. Maar binnen de schoolse voorwaarden zou het ideaal van een authentieke kunsteducatie meer kunnen worden benaderd en ook meer moeten worden benaderd. De kracht van authentieke kunsteducatie is dat zij tracht de relatie met de spontane leerling en zijn alledaagse kunstbeoefening en kunstbeleving te handhaven, maar tevens een toegang wil verschaffen tot het domein van de experts en de vakdisciplines.

De Hollandse Schoolkunst ¶ Folkert Haanstra



## Schoolkunst: stilleven, leerling

tweede klas voortgezet onderwijs ¶





**Kinderkunst: tekening,**

**Wessel Haanstra (11 jaar)†**



**Professionele kunst: 'Achter de mazen van het perspectief',**

**hoog/diepdruk, Wim Compier†**

Cultuurnetwerk Nederland  
Ganzenmarkt 6  
Postbus 61  
3500 AB Utrecht  
Telefoon 030 - 236 12 00  
Fax 030 - 236 12 90  
E-mail [info@cultuurnetwerk.nl](mailto:info@cultuurnetwerk.nl)  
Internet [www.cultuurnetwerk.nl](http://www.cultuurnetwerk.nl)

# De Hollandse Schoolkunst

## **Mogelijkheden en beperkingen**

## **van authentieke kunsteducatie**

Rede, in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar op het vakgebied van de Cultuureducatie en Cultuurparticipatie, vanwege Cultuurnetwerk Nederland, in de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht op maandag 5 november 2001, door Folkert Haanstra

## Inhoud

1	Inleiding	3
2	Probleemstelling	6
3	Het begrip schoolkunst	7
4	Empirisch onderzoek naar de schoolkunststijl	8
5	Constructivisme	10
6	Authentiek leren	11
7	Relatie met de kunstvakken	12
	7.1 Constructivisme en kunsteducatie	12
	7.2 Authentiek leren en kunsteducatie	13
8	Primair onderwijs	14
	8.1 Doelstellingen	15
	8.2 Inhouden en werkvormen	16
	8.3 Beoordeling	17
	8.4 Resultaten	17
	8.5 Commentaar deskundigen	18
	8.6 Kunst als sociaal bindmiddel	19
9	Voortgezet onderwijs	20
10	Basisvorming	21
	10.1 Evaluatie basisvorming	22
	10.2 Actief leren	23
	10.3 Leefwereld	23
	10.4 Theorie en beschouwing	24
	10.5 Kenmerken schoolkunst in de basisvorming	24
11	Tweede Fase	26
12	CKV1	27
	12.1 CKV1 en kenmerken authentiek leren	28
	12.2 Problemen ten aanzien van CKV1	29
13	Plezier in de kunst	30
14	Restricties van authentieke kunsteducatie	33
15	Oplossen van een 'reëel professioneel probleem'	35
16	Pragmatische toepassing	36
17	Onderzoek	37
18	Epiloog	39
19	Dankwoord	40
	Noten	42
	Literatuur	45

## 1 Inleiding

Mijnheer de Rector Magnificus, Dames en Heren,

Ik laat u eerst drie afbeeldingen zien. Als u leerling in de vierde klas van havo of vwo zou zijn en het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 zou volgen, zou u de opdracht kunnen krijgen deze drie kunstwerken te beschrijven met behulp van een zogeheten kijkwijzer of kunstbeschouwingsmodel. U zou dan iets moeten zeggen over de inhoud, de vorm en de functie van de kunstwerken en ook uw eigen beleving moeten beschrijven.

3

Het eerste werk is een tekening van mijn zoon, die hij op elfjarige leeftijd thuis heeft gemaakt. Hij tekende toen nog veel en, zoals u ziet, is het thema gewelddadig. Hij gebruikte veel beelden van computerspelletjes. Het tweede werkstuk is een tekenopdracht, gemaakt door een leerling in de tweede klas van het voortgezet onderwijs. Het derde werk is grafiek van Wim Compier, een professioneel kunstenaar. Net als kinderen jatten ook kunstenaars graag beelden van anderen en in dit werk zijn elementen van tekeningen van mijn zoon gebruikt.

De drie werken vertegenwoordigen drie soorten beeldende kunst: kinderkunst, schoolkunst en professionele kunst. Ze vertegenwoordigen ook drie stadia van expertise op beeldend gebied: die van de naïeve, spontane leerling, die van de schoolse leerling en die van de professional (Gardner, 1991). Je zou zo'n driedeling bijvoorbeeld ook kunnen maken voor zang (spontane zang, het schoollied, de professionele zang), maar ook voor de kunstbeschouwing. Een kind - of meer algemeen een naïeve beschouwer - zegt over het werk van Compier misschien 'mooi' of 'niks aan', een scholier vult een kijkwijzer in en de professionele uiting is een recensie van een kunstcriticus in termen als: 'Het zoeken naar integriteit in de vormgeving met behulp van een alternatief gebruik van materiaal blijft in Compier's prenten aanwezig.' (Monshouwer, 1999, p. 63.)

Laat ik iets meer zeggen over het spontane leren in de kunsten. Vrijwel alle kinderen gaan vanaf hun tweede jaar tekenen (of krabbelen), ze zingen liedjes en bewegen zich op muziek, ze verkleden zich om verschillende rollen te spelen et cetera. Deze ontwikkeling in de 'natuurlijke' leeromgeving verloopt blijkens veel onderzoek volgens bepaalde fases. De ontwikkelingen zijn do-

4

meinspecifiek; de ontwikkeling bij tekenen verloopt weer anders dan bij het kleien, of bij - mooier gezegd - de driedimensionale beeldende ontwikkeling (Golomb, 1997). De ontwikkeling betreft niet alleen de eigen kunstzinnige activiteiten (het productieve), maar ook het luisteren en kijken: welke aspecten onderscheidt een kind aan muziek, hoe beoordeelt het beeldende kunst, toneelspel et cetera. En ten slotte zijn fases aangetoond in de ontwikkeling van alledaagse denkbeelden die kinderen hebben over kunst en kunstenaars (Freeman & Sanger, 1995).

De oudere theorieën met vast omschreven, leeftijdsgebonden stadia worden steeds meer gerelativeerd en de invloed van de sociale omgeving wordt sterker benadrukt. Dat geldt zeker voor de leeftijd vanaf vijf à zes jaar waarop de schoolse en buitenschoolse ontwikkeling door elkaar gaan lopen. Maar in de voorschoolse periodes worden wel algemene fases onderscheiden. Of om met Gardner (1990) te spreken: voor die leeftijd is de fictie van een algemene natuurlijke ontwikkeling nog bruikbaar. Naast dit algemeen geldige ontwikkelingsdomein zijn er andere domeinen die niet door het spontane leren kunnen worden bereikt. De ontwikkelingspsycholoog Feldman (1994) onderscheidt achtereenvolgens nog het culturele, het vakmatige, het idiosyncratische en het unieke. Afhankelijk van de maatschappij en de periode in de geschiedenis is het culturele domein een gebied waarin de meeste burgers geacht worden een bepaald niveau te halen. In onze maatschappij speelt het algemeen vormend onderwijs daarbij een cruciale rol en het te behalen niveau is tegenwoordig neergelegd in kerndoelen van basisonderwijs en basisvorming. Vervolgens is er het vakmatige domein. Het is het domein van de opleiding en de ontwikkeling van de professionals binnen een vakgebied. Dan is er het idiosyncratische domein waarin een klein aantal personen een hoog niveau bereikt en tot slot is er het domein waar men kan spreken van unieke menselijke prestaties. De fases van ontwikkeling binnen en tussen de domeinen zitten bij wijze van spreken niet direct in iemands hoofd. Ze kunnen worden omschreven als de verschillen tussen de niveaus van de leerling, de gezelschapsgenoot, of tussen de noviet en de expert.

Feldman geeft met deze indeling aan dat ontwikkeling en leren sociaal gesitueerd zijn en dat ze in verschillende contexten plaatsvinden. Er is maar zelden sprake van vloeiende overgangen tussen de verschillende ontwikkelingsdomeinen. In de regel bestaan er moeilijk te overbruggen kloven tussen de alledaagse werkelijkheid, de schoolse werkelijkheid en de werkelijkheid van een vak-

gebied of discipline, tussen de eigen interesses en ervaringen van een kind en de aan te leren kennis en vaardigheden van een vakgebied. Door middel van het spontane leren vinden belangrijke en noodzakelijke ontwikkelingen plaats, maar ontstaan ook allerlei intuïtieve theorieën met misconcepties en vooroordelen over de wereld (Duit, 1994). Dat geldt ook voor de esthetische oordelen die er op neerkomen dat een schilderij goed is als het net echt lijkt en als de voorstelling prettig is, dat muziek mooi wordt gevonden als zij harmonieus is en een vast ritme heeft en dat een gedicht moet rijmen en een regelmatig metrum moet hebben (Gardner, 1991, p. 178).

5

Lukt het de school om naïeve denkbeelden en oordelen te doorbreken en de intuïtieve kennis en vaardigheden op een hoger plan te brengen? Dat wil zeggen tot op het door de maatschappij gewenste niveau van kennis, dat bovendien aansluiting heeft met de actuele kennis in het betreffende vakgebied. Dat lukt maar ten dele en daarom vallen velen (na schooltijd of na het verlaten van het onderwijs) in de dagelijkse omgeving weer terug op een niveau dat maar weinig verder reikt dan spontaan al was bereikt. Dat geldt voor allerlei gebieden en ook voor kunstzinnige domeinen. Dit is al een oud probleem en daarom bestaat er een lange traditie van mogelijke oplossingen. Deze krijgen vaak de vorm van onderwijsvernieuwingen en daarbij is sprake van een voortdurende slingerbeweging (Michael, 1991; Terwel en Volman, 1998; Elshout, 2000). De ene keer vormen de structuur van het vakgebied en de kennis en vaardigheden van de expert het uitgangspunt. Het ideaal van onderwijsvormers is dan de meest efficiënte vorm van overdracht van speciaal voor dat doel vormgegeven en geselecteerde kennis uit het vakgebied. Dit wordt in het algemeen ook wel aangeduid met 'academisch rationalisme' (Eisner, 1979). De andere keer overheerst de gedachte dat 'het beste leren in het echte leven plaats heeft, als het initiatief van de geïnteresseerde en belanghebbende individuele lerende uitgaat' (Elshout, 2000, p. 134).<sup>1</sup>

In de hedendaagse onderwijsvernieuwingen, zoals de Brede School (Van Oenen & Hajer, 2001), de basisvorming en het studiehuis, overheerst weer die tweede gedachte. Naast gerichtheid op de leefwereld is er aandacht voor het leerproces van de leerling en de wijze waarop de leerling kennis construeert. Het gewenste leergedrag wordt daarbij aangeduid met termen als zinvol, levensecht en actief. Een veelgebruikte verzamelterm hiervoor is authenticiteit.

Authentiek leren is betekenisvol en inzichtelijk leren in een sociale context

waarbij verbanden worden gelegd tussen de leefwereld en ervaringen van de leerlingen en de kennis van een discipline of vakgebied.

Noch authentiek leren, noch het constructivisme dat het theoretische referentiekader ervan vormt, zijn eenduidige begrippen. Er bestaan diverse stromingen en operationalisering en de begrippen zijn ook niet onomstreden. Wel is er een zekere mate van consensus over belangrijke principes van leren en instructie en daarbij wijst de slinger duidelijk naar de eigen leeractiviteiten van de leerling.

6

## 2 Probleemstelling

¶ Vanmiddag wil ik eerst nader bekijken in welke vorm het geschetste fundamentele onderwijsprobleem van de scheiding tussen alledaagse kennis, schoolse kennis en vakkennis zich voordoet bij de kunstvakken. Ten tweede wil ik nagaan op welke manieren het nu in zwang zijnde theoretische kader en de daarbij aangedragen didactische oplossingen (met name de authentieke instructie) van toepassing zijn op de kunstvakken. Ik betrek hierbij zowel het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs, maar ga niet in op het middelbaar en hoger beroepsonderwijs. Ik beperk me tot de kunstvakken (de beeldende vakken, muziek, dans, drama en de CKV-vakken) en heb het niet over cultuureducatie in bredere zin (waaronder het onderwijs met en over cultureel erfgoed). Ik ga ook niet in op de positie van de buitenschoolse kunsteducatie en die van de kunstamateur. Die amateur staat soms heel dicht bij de naïeve leerling, soms ook dicht bij de schoolse leerling (als hij of zij te lang cursussen blijft volgen), maar soms ook dicht bij de professional. Het zou interessant zijn het beroepsonderwijs, cultureel erfgoed en buitenschoolse kunsteducatie vanuit de gekozen probleemstelling te bekijken, maar ik moet mij nu beperken.

De opbouw van mijn betoog is als volgt: eerst ga ik nader in op de kloof tussen het schoolse domein enerzijds en het domein van het alledaagse leven en dat van de professionals en hun vakdisciplines anderzijds. Ik doe dat aan de hand van het begrip schoolkunst. Vervolgens beschrijf ik kort de leertheoretische uitgangspunten van het constructivisme en van de daarmee verbonden didactiek van het authentieke leren. Aan de hand van beschikbare empirische gegevens kijk ik dan in welke mate schoolkunst en haar tegenhanger de

authentieke kunsteducatie van toepassing zijn in de huidige kunsteducatie in Nederland. Op basis van theorie en empirie ga ik in op mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie en wat dit betekent voor onderzoek op dit gebied.

## 3 Het begrip schoolkunst

¶ In zijn in 1976 verschenen artikel 'The school art style: a functional analysis' vraagt Arthur Efland zich af waarom het onderwijs in de westerse landen een geheel eigen stijl van kunst heeft voortgebracht, terwijl je zou zeggen dat het de opdracht van de school is om kinderen kunst te onderwijzen die relevant is voor de kunst in de wereld buiten de school. Maar de zogenoemde schoolkunst staat grotendeels los van de ontwikkelingen in de professionele kunst. Het is bovendien een kunst die los staat van wat kinderen zelf spontaan aan beeldende activiteiten ondernemen, zoals het tekenen van figuren en scènes uit computerspelletjes, strips en films.

Institutionele kunstvormen, zoals kerkelijke kunst, staatskunst of kunst ten behoeve van het moderne museum, hebben verschillende functies. Schoolkunst is kunst die functioneel is binnen het instituut school. En volgens Efland is de belangrijkste functie ervan te verhullen dat de school in wezen een autoritair en disciplinerend instituut is, waar het er om gaat leerlingen maatschappelijk nuttige geachte kennis en vaardigheden bij te brengen. In het basisonderwijs betreft dat vooral rekenen en taal. Maar de schoolkunst, opgehangen aan de gangmuren of voor de ramen van de klas, geeft de school voor de buitenstaanders een 'humanistisch' aanzien. Zie eens, zegt deze kunst, we doen hier ook leuke, creatieve dingen. En intern, voor de leerlingen, gebruikt de school deze kunst als welkome onderbreking, als therapie, om de psychologische kosten van de institutionele druk te minimaliseren. Wat minder dramatisch zou men kunnen zeggen dat, omdat de kunsten in onze maatschappij vooral een vrijetijdsaangelegenheid zijn, ze die plaats ook in het onderwijs innemen.

Het produceren van schoolkunst mag niet te tijdrovend zijn. Schoolkunst is daarom uitgevoerd met makkelijk toepasbare media (viltstift, plakkaatverf), die goed en snel zijn op te ruimen. Het gaat in deze kunst eerder om motorische dan om intellectuele activiteit. Het moet er liefst enigszins spontaan uitzien

7

(dus natekenen is niet toegestaan), maar de inhouden zijn conventioneel. De beelden doen vaak dienst bij vieringen, feesten, de wisseling van seizoenen en dergelijke. Schoolkunst is 'supposed to be easy and fun' (ibid. p. 41). Kunstbeschouwelijke of kunsthistorische onderwerpen zijn bij een dergelijke invulling van beeldend onderwijs dan ook nauwelijks aan de orde. Leerkrachten hoeven niet veel van beeldende kunst of tekenonderwijs te weten om het te kunnen onderwijzen zonder in de problemen te komen. Volgens Efland is de schoolkunststijl in de jaren zeventig van de vorige eeuw al decenia lang aan weinig veranderingen onderhevig, ondanks fundamentele ontwikkelingen in de professionele kunst.<sup>3</sup> Schoolkunst is bovendien niet een Amerikaans fenomeen, maar een internationaal verschijnsel.

8

#### 4 Empirisch onderzoek naar de schoolkunststijl

¶ Eflands artikel was een polemisch stuk, een onderwijspolitieke analyse die een schril licht wierp op de kunstvakken. Het was echter niet gebaseerd op uitgebreid empirisch onderzoek. Bressler en enkele collega's (Bressler, 1992; 1998; 2000) hebben eind jaren tachtig en begin jaren negentig van de vorige eeuw wel onderzoeken gedaan naar schoolkunst in het primair onderwijs in de Verenigde Staten. Hun onderzoeken omvatten uitgebreide observaties in klassen en interviews met groepsleerkrachten en met vakleerkrachten.

Ze bevestigen op belangrijke punten Eflands analyse van circa twintig jaar eerder, maar bevatten ook nuanceringen en uitbreidingen. Zo gaat het onderzoek niet alleen over de beeldende vakken, maar ook over dans, drama en muziek. Bij muziek domineert het zingen en dan vooral wat Bressler noemt het zingen van 'kalendermuziek', muziek die aansluit bij de seizoenen, feesten, vakanties et cetera. Soms worden liedjes ook gebruikt om bepaalde kennis over brengen of om onderwerpen uit andere vakgebieden te illustreren. Het muziekonderwijs is leerkrachtgericht, klassikaal en gedisciplineerd. In tegenstelling tot de beeldende vakken is er geen plaats voor eigen improvisaties of eigen composities van leerlingen. In die zin is er bij schoolmuziek ook eigenlijk geen sprake van kinderkunst, terwijl dat bij beeldende vorming en ook bij drama en dansexpressie wel het geval is.<sup>4</sup>

Muziek valt grotendeel onder wat Bressler de productiegerichte aanpak van schoolkunst noemt. Het gaat daarbij om het gericht instuderen van liederen,

het leren opzeggen van rijmpjes of de uitvoering van schoolvoorstellingen. Bij de beeldende vorming gaat het om bepaalde handenarbeidactiviteiten die tot producten leiden als een paddestoel of een kerstster. Soms is door de leerkracht al een deel van het werkstuk geprefabriceerd. Er is hierbij nauwelijks plaats voor improvisatie of voor eigen persoonlijke interpretatie; het gaat in wezen om het uitvoeren van voorgestructureerde opdrachten. Daarnaast is er de non-interventiebenadering van schoolkunst: het najven van de vrije-expressiegedachte. De leerkracht geeft gelegenheid tot activiteiten, maar in zijn onderwijs is nauwelijks sprake van structuur en opbouw, van feedback en reflectie. Deze aanpak komt voor bij de eigen improvisaties bij drama en bij dansexpressie, maar vooral bij tekenen en schilderen. Hierbij komt me een cartoon voor ogen uit een - naar ik me herinner - Duits blad voor beeldende vorming. Een sip kijkend jongetje komt thuis met een tekening en zegt: 'We moesten vandaag alweer tekenen wat we zelf wilden'.

9

Voor beide benaderingen geldt dat de beoordeling weinig problemen oplevert. De productiegerichte benadering is zo voorgekookt dat bijna elke leerling de opdrachten wel kan uitvoeren. En bij de vrije benadering ontbreekt de eigenlijke beoordeling van de producten. Als je maar je best doet, krijg je een goed cijfer. In beide benaderingen speelt de professionele kunst nauwelijks een rol. Wel wordt gebruikgemaakt van 'art for children': kunst die door professionals speciaal voor kinderen is gemaakt, zoals kinder- en jeugdboeken, kinderfilm, jeugdtheater et cetera. Bij beeldende vakken wordt deze kunst weinig gebruikt.

Bressler ziet bij alle kunstvakken, maar dan vooral bij de vakdocenten, sporadisch voorbeelden van een derde benadering die ze aanduidt met 'geleide exploratie'. In deze benadering is meer evenwicht tussen het aanleren van technieken en de eigen inbreng van de leerling, worden artistieke concepten aan de orde gesteld bij pogingen om productief en reflectief te integreren en is meer sprake van uitdaging en reflectie. Uit Bresslers omschrijving wordt duidelijk dat deze derde benadering de voorkeur verdient, maar haar onderzoek biedt vooral beschrijvingen van de restricties van kunsteducatie in een schoolse context en niet zozeer een analyse van alternatieven. Dit in tegenstelling tot Anderson en Milbrandt (1998), die zich in hun artikel concentreren op de vraag hoe de schoolkunststijl te 'dumpen' is. Het alternatief luidt: authentiek onderwijs in de kunsten. Ik zal nu nader ingaan op wat dat authentieke leren inhoudt. Daarvoor bespreek ik eerst de constructivistische leertheorie.

## 5 Constructivisme

10

¶ De kunsthistorische experts onder u denken bij constructivisme waarschijnlijk aan een stroming uit de beeldhouwkunst en in het bijzonder aan de Russische kunstenaar Tatlin, maar ik doel op het begrip zoals het nu gebruikt wordt in de onderwijskundige en leerpsychologische literatuur. Het houdt globaal in dat leren niet wordt beschouwd als een passief opnemen of overnemen, maar als een actief construerend proces. De leerling koppelt nieuwe informatie actief aan allerlei bestaande voorkennis: nieuwe kennis wordt gestructureerd en ingepast in de bestaande cognitieve structuur. Dit is geen nieuwe visie op leren, onder anderen Dewey (1938) pleitte begin vorige eeuw al voor een constructivistische didactiek.

Het constructivisme gaat uit van de intrinsieke motivatie van de leerling om kennis te zoeken en te construeren (Paris & Byrne, 1989) en stelt dat feedback en reflectie op de eigen constructie van kennis het leren stimuleren. Er is een steeds voortgaande verfijning van begrijpen mogelijk (van naïef naar verfijnd), maar het ontwikkelingsniveau (de rijping en het niveau van de beschikbare voorkennis en ervaring) van de lerende legt beperkingen op aan het leren dat op een gegeven moment mogelijk is.

Er bestaan verschillende stromingen en opvattingen binnen het constructivisme (o.a. Boersma, 1995; Cobb, 1994; Phillips, 1995; Perkins, 1999). Zo onderscheidt men een meer individuele kennisconstructie en een opvatting waarbij het sociale karakter van kennisconstructie wordt benadrukt en kennis vooral wordt beschouwd vanuit het gebruik in een bepaalde socioculturele gemeenschap. Het uitgangspunt dat kennis een menselijke constructie is leidt voor sommige constructivisten ook tot een relativistisch kentheoretisch standpunt (Von Glasersfeld, 1995; 1996). Binnen een bepaalde cultuur en context kan kennis in meer of mindere mate functioneel zijn en over de functionaliteit van kennis kan onderhandeld worden. Maar er zijn ook constructivisten die wel het leertheoretische uitgangspunt van de actieve kennisconstructie hanteren, maar een 'realistisch' kentheoretisch standpunt hebben. Dat houdt in dat er wel zoiets is als een objectieve werkelijkheid die we steeds beter kunnen benaderen met de wetenschap en dat kennis dus waar en onwaar kan zijn. Deze constructivisten spreken ook over bepaalde voorkennis van leerlingen in termen van misconcepties. Zoals we eerder zagen zijn die misconcepties ten dele het resultaat van het spontane buitenschoolse leerproces.

## 6 Authentiek leren

¶ Gezien de uiteenlopende visies leidt het constructivisme niet tot een dwingend stelsel van regels ten aanzien van de didactische vormgeving van het onderwijs. De uitgangspunten geven wel een kader aan waarbinnen het authentieke leren en authentieke instructie kunnen worden geplaatst. In de omschrijving van Roelofs en Houtveen (1999) komen de constructivistische kenmerken duidelijk tot uiting. Zij definiëren authentiek leren als: 'Een proces van leren waarbij de lerende voor hem of haarzelf betekenisvolle inzichten verwerft, primair startend vanuit de intrinsieke motivatie en voortbouwend op bestaande inzichten. Authentiek leren vindt plaats in voor de lerende relevante, praktijkgerichte en levensechte contexten, waarbij hij/zij een actieve constructieve en reflectieve rol vervult, mede via de communicatie en interactie met anderen.' (ibid., p. 240).

11

Authentiek leren vereist authentieke instructie en authentieke beoordeling. In de literatuur worden hiervoor verschillende criteria (Franssen, Roelofs & Terwel, 1995) of zelfs standaarden (Newmann & Wehlage, 1993; Avery, 1999) aangegeven. Een eerste belangrijk criterium is dat het onderwijs zich niet beperkt tot het overdragen van door de leraar voorgestructureerde leerinhouden, maar dat wordt gestreefd naar een productieve leeromgeving. Die wordt gekenmerkt door complexe taaksituaties, met divergente opdrachten en globale richtlijnen en eindcriteria, die ruimte bieden voor eigen initiatief en exploratie. Een productieve leeromgeving is ook gericht op metacognitieve processen, door de leerling te laten articuleren, reflecteren en verantwoording te laten afleggen.

Ten tweede moet het onderwijs inhoudelijk georiënteerd zijn op de leefwereld van de leerlingen en hun voorkennis, het moet ruimte laten voor persoonlijke stellingname en aandacht schenken aan eigen interesses en behoeften. Ten derde moet worden gestreefd naar relevantie van het leren buiten de school. Dit wordt bevorderd door levensechte leertaken die ten dele zijn afgeleid uit activiteiten die professionals in de maatschappij verrichten. Kennis en vaardigheden toepassen om een reëel professioneel probleem op te lossen op een vergelijkbare manier als wetenschappers of vakmensen, wordt 'disciplined inquiry' genoemd (Newmann & Wehlage, 1993). Het begrip authentiek slaat dus niet alleen op de persoonlijke inbreng en interne motivatie van de lerende, maar ook op het levensechte karakter van de leertaken. Het gaat er daar-



bij om dat de oplossingen en hun ontstaansproces geaccepteerd zijn in het vakgebied. Authentiek leren is dus meer dan alleen het zelf construeren van kennis of oplossingswijzen. In dit verband wordt constructivisme ook omschreven als het 'leren hanteren van een authentieke vaktaal door de leerlingen' (Carpay, 1995).

12

Ten slotte worden authentieke leersituaties gekenmerkt door onderlinge communicatie en samenwerking tussen leerlingen. Dit betekent onder meer het uitvoeren van groepstaken, onderling overleg en discussie, standpunten bepalen en presenteren en eventueel ook onderlinge beoordeling. De leerkracht dient de voorwaarden voor deze sociaalconstructivistische kenmerken van het leren te bevorderen.

Overigens wordt de operationalisering van authentiek leren in standaarden en criteria door auteurs vaak gerelativeerd in de zin dat het geen onder alle omstandigheden dwingende voorschriften zijn (o.a. Newmann & Wehlage, 1993, p. 12). Op het wat en waarom van deze relativeringen en op de pragmatische benadering van een constructivistische didactiek kom ik later terug.

## 7 Relatie met de kunstvakken

### 7.1 Constructivisme en kunsteducatie

Is de constructivistische en authentieke benadering de kunstvakken niet op het lijf geschreven, gezien de aard van zowel kunstzinnige, creatieve activiteiten, als het beschouwen van kunst? Wat betreft de constructivistische uitgangspunten kan men stellen dat de kunsten bij uitstek het domein vormen van de eigen constructie en interpretatie. Bij de actieve kunstbeoefening gaat het om persoonlijke of collectieve betekenisverlening met behulp van een kunstzinnig symboolsysteem, zoals de dans, de muziek, het visuele beeld et cetera. Kenmerkend voor kunst is dat de symboolsystemen geen enkelvoudige en eenduidige informatie opleveren en dat een kunstbeschuwer tot een eigen 'oplossing' moet komen om zo betekenis en waardering aan het kunstwerk te kunnen verlenen.

Men kan in de onderzoeksliteratuur de eerder genoemde meer individuele cognitivistische richting onderscheiden van de socioculturele benadering. De eerste richt zich vooral op interne informatieverwerkingsmechanismen bij het

maken van en het kijken naar kunst. Bij het productieve gaat het om onderzoek naar ontwerpprocessen van kunstenaars en leerlingen (Van der Kamp, 1980; Teyken, 1986; Hamel, 1990). Bij receptieve cultuurdeelname gaat het onder andere om de informatieverwerkingstheorie van Ganzeboom (1989) en de assimilatietheorie van Knulst (1995). Hierbij wordt kunstbeoordeling als informatieverwerking beschouwd of beschreven in termen van het inpassen van onbekende stimuli in eerder opgebouwde culturele kennis en ervaring. Daarnaast is er de socioculturele benadering die de artistieke expertise als meer sociaal van aard beschouwd en waarbij wordt gesproken over het leren deelnemen aan de culturele praktijken van kunstenaars (De Bekker-Ketelaars, 1999; Van Oers, 2001).

13

Met betrekking tot het esthetische oordeel zullen weinigen volhouden dat de esthetische waarde inherent is aan het object en objectief en onafhankelijk van de waarnemer aanwezig is.<sup>5</sup> De meeste kunstdocenten zullen de esthetische waarde van objecten of voorstellingen als voor een deel historisch en sociaal bepaald beschouwen en als afhankelijk van de interpretatie van de beschouwer. Men kan wat betreft de kunstbeschuwerlijke oordelen dan ook moeilijk van misconcepties spreken zoals men spreekt over misconcepties met betrekking tot natuurkundige wetten. Er is anderzijds wel een mogelijke ontwikkeling in de kunstzinnige kennis en vaardigheden aan te geven van naïef naar meer verfijnd. Voor zowel de kunstzinnige activiteit als de kunstbeschuwerlijke kennis en vaardigheden zijn dergelijke ontwikkelingsstadia beschreven. Voor Parsons (1987) wordt het hoogste stadium gekenmerkt door een 'open' oordeelsstructuur, waarbij het kunstwerk vanuit verschillende perspectieven kan worden beoordeeld en waarin men zich bewust is van de relativiteit van de beoordelingscriteria. Volgens Van Meel (1998) is die open interpretatie inderdaad kenmerkend voor de oordelen van experts, maar blijven ook andere beoordelingsaspecten die kenmerkend zijn voor eerdere fases steeds een rol spelen.

### 7.2 Authentiek leren en kunsteducatie

Wat betreft de toepassing van dit constructivistische kader op de authentieke instructie zijn er voor de kunstvakken veel aangrijpingspunten. Het realiseren van een productieve leeromgeving lijkt bij de kunstvakken geen vergezocht ideaal. Immers opdrachten met globale richtlijnen en eindcriteria, die ruimte bieden voor een actief leerproces met eigen creatieve oplossingen zijn

niet ongebruikelijk, althans als het gaat om de eigen kunstzinnige activiteiten van de leerling. En het principe van de complexe praktijksituatie naar analogie van het leerling-gezel-meestermodel is van oudsher gebruikelijk in het kunstonderwijs. Een bekende manier om vormen hiervan te bewerkstelligen in het algemeen vormend onderwijs is het inschakelen van professionele kunstenaars in projecten en workshops, maar ook de voorkeur voor vakdocenten die een eigen kunstpraktijk handhaven.

14

Ook de aansluiting bij de intrinsieke motivatie en de leefwereld lijkt goed mogelijk gezien de eigen kunstzinnige activiteiten van met name de jonge leerlingen en anderzijds het belang van culturele uitingen (muziek, kleding, film, video) in hun dagelijks bestaan. Veel docenten in de kunstvakken zal dit aansluiten bij de leefwereld als een bekend, zo niet al behoorlijk sleets, didactisch principe voorkomen.

De schoolkunst, althans in de vorm zoals beschreven door Efland en Bressler, is het tegendeel van wat authentiek onderwijs beoogt. Zij functioneert immers alleen in de schoolse context en heeft nauwelijks betekenis en toepasbaarheid buiten school. Schoolkunst mist de aansluiting bij zowel alledaagse kunstervaringen van de leerling als bij het vakgebied van de professionals; conventionaliteit domineert de creativiteit; reflectie en communicatie ontbreken.

## 8 Primair onderwijs

¶ Er is geen onderzoek dat uitgaande van het begrippenpaar schoolkunst en authentiek leren de situatie van de Nederlandse kunsteducatie in kaart heeft gebracht. Wel zijn er redelijk recente gegevens beschikbaar over aanbod en resultaten van kunstvakken, namelijk de door het Cito verrichte periodieke peilingen van het onderwijsniveau in het primair onderwijs, de evaluatie van de basisvorming door de inspectie van het onderwijs en onderzoek van de Universiteit Utrecht en Cultuurnetwerk Nederland naar de invoering van het vak CKV1. Ik zal deze gegevens gebruiken om na te gaan in hoeverre kenmerken van schoolkunst zoals omschreven door Efland en van haar tegenhanger, de authentieke kunsteducatie, van toepassing zijn. In het primair onderwijs worden de vakken tekenen en handvaardigheid, muziek, spel (drama) en beweging (dans) aangeduid met de term 'kunstzinnige oriëntatie'. Gemiddeld worden in een groep in een normale lesweek van

de 25 klokuren drie klokuren besteed aan kunstzinnige oriëntatie. Dat komt neer op 12 procent van de lessen per week. Er treden daarbij wel grote verschillen op tussen de scholen. Een kwart besteedt gemiddeld twee klokuren of minder aan kunstvakken en 20 procent besteedt hieraan gemiddeld vier klokuren of meer (Van Hoorn, Haanstra & De Groot, 1997). Verreweg de meeste tijd wordt besteed aan de beeldende vakken tekenen en handenarbeid/textiele werkvormen (gemiddeld 60 procent van de tijd voor kunstzinnige oriëntatie, dat wil zeggen grofweg tussen anderhalf en twee uur) en vervolgens aan muziek (ongeveer een kwart van de tijd, circa 45 minuten) en dan aan drama (9 procent), dans (6 procent) en tenslotte een heel klein beetje aan audiovisuele vorming (4 procent). Kunstzinnige oriëntatie wordt gegeven door groepsleerkrachten, maar een deel van de scholen maakt ook nog gebruik van vakdocenten. Voor zowel beeldend als muziek gaat dat om circa een kwart van de scholen.

15

Vanaf het midden van de jaren tachtig worden door het Cito (in opdracht van het ministerie van OCenW) periodiek gegevens verzameld over de onderwijsresultaten in het basisonderwijs. Het onderzoek richt zich op het onderwijsaanbod, op de resultaten in termen van kennis, inzicht en vaardigheden en op de veranderingen die zich in de loop van de jaren voordoen. Leerkrachten van de bovenbouw worden ondervraagd over hun onderwijsaanbod en leerlingen van groep 8 (dus circa 12 jaar oud) krijgen opgaven en opdrachten te maken die zijn afgeleid van de kerndoelen van het betreffende vakgebied.

Met betrekking tot de kunstzinnige oriëntatie in het basisonderwijs zijn gegevens verzameld over muziek en beeldende vorming. In de jaren tachtig is eerst alleen het onderwijsaanbod in kaart gebracht en vervolgens heeft er twee keer een peiling muziek plaats gevonden (1992 en 1997) en één keer een peiling beeldend (peiling 1996, waarvan de resultaten in 2001 zijn gepubliceerd). Enkele uitkomsten van de laatste peiling van muziek (Van Weerden & Veldhuijzen, 2000) en van de peiling beeldende vorming (Hermans, Van der Schoot, Sluijter & Verhelst, 2001) worden hierna beschreven in relatie tot het begrip schoolkunst.

### 8.1 Doelstellingen

De bovenbouwleerkrachten beschouwen 'plezier laten ervaren van zingen/musiceren' als belangrijkste doelstelling van muziekonderwijs, gevolgd

door 'expressie ter afwisseling van het cognitieve'. Men kan hierin zonder veel kwade wil Efflands beschrijving in herkennen van schoolkunst als welkome onderbreking van lezen en rekenen. Relatief het minste belang wordt gehecht aan het bevorderen van creativiteit en het kennis bijbrengen van muzikale aspecten, instrumenten en begrippen. Ook uit verschillende eerdere onderzoeken in het primair onderwijs blijkt het plezier beleven aan kunstzinnige activiteiten een van de belangrijkste doelstellingen te worden gevonden; kennis van en inzicht in de kunsten en kunstbeschouwingsvaardigheden komen helemaal onderaan (o.a. Haanstra, Oostwoud Wijdenes & Van der Kamp, 1992). Bij andere kunstvakken dan muziek behoort creativiteitsontwikkeling vaak wel tot de belangrijkste doelen.

## 8.2 Inhouden en werkvormen

Zowel bij muziek als bij beeldende vorming gaat het in hoofdzaak om productieve kunsteducatie, dus om eigen kunstzinnige activiteiten van leerlingen en in geringe mate om beschouwing en theorie. Bij muziek betreft dit in meerderheid klassikaal zingen. Belangrijkste criteria bij het kiezen van liederen zijn een goed klinkende melodie, een aansprekende tekst en geschiktheid voor de situatie: zoals het seizoen, een speciale gelegenheid of een project. Het laten ontwerpen en uitvoeren van een eigen ritme of melodie komt weinig voor. Dat strookt met het geringe belang dat aan creativiteitsontwikkeling wordt gehecht. Ook muziek beluisteren en spreken over muziek krijgen weinig tijd en de minste tijd gaat naar vastleggen van muziek in een of andere vorm van notatie.

Bij de invulling van het beeldend onderwijs gaat het vooral om wat wordt genoemd 'het maken van werkstukken op basis van verbeelding en voorstelling', dus laten we zeggen een fantasiewerkstuk. Slechts incidenteel gaat het om vormgeven naar de waarneming van de werkelijkheid (bijvoorbeeld een stilleven of landschap) of vormgeven op basis van communicatieve of functionele eisen aan een product. Dat laatste noemt men ook toegepaste vormgeving, zoals het maken van speelgoed, van affiches of een cd-hoes. In het peilingonderzoek van het Cito werd leerlingen gevraagd een ontwerp voor een eurobiljet te maken.<sup>6</sup>

Kunstbeschouwing en theorie vormen een zeer klein onderdeel van de beeldende vorming in het primair onderwijs. Slechts 30 procent van de scholen gebruikt een muziekmethode. Daarentegen maakt meer dan 90 procent van

de scholen gebruik van een methode voor de beeldende vakken. Maar het gaat hierbij niet om het systematisch volgen van een methode, maar vooral om het opdoen van lesideeën en soms om het volgen van één bepaalde les uit de methode. De keuze van beeldende materialen is zeer beperkt (bij tekenen vooral kleurpotlood, viltstift en plakkaatverf) en het gebruik van de computer bij beeldende activiteiten is zeer gering.

## 8.3 Beoordeling

Beoordeling is geen halszaak bij de kunstvakken. Zo is het belangrijkste criterium om zangprestaties te beoordelen enthousiasme en plezier. Bij de beeldende vorming vindt in een minderheid van de gevallen (46 procent) een werkbespreking plaats, en in de meerderheid van de gevallen worden de werkstukken niet echt beoordeeld. Het beoordelen met cijfers komt nauwelijks voor en onvoldoendes worden niet gegeven.

## 8.4 Resultaten

De resultaten bij muziek, afgemeten aan wat volgens de kerndoelen van het basisonderwijs bereikt zou moeten worden, zijn niet erg opwekkend. Op de meeste onderdelen van zowel muziek maken als muziek beluisteren zijn de gemiddelde scores onvoldoende. Een aanwijzing voor de geringe effectiviteit van het onderwijs is dat de hoeveelheid lestijd of het gebruik van een methode er voor de resultaten weinig toedoen. Het inschakelen van een vakleerkracht leidt op sommige punten wel tot betere prestaties, maar twee variabelen zijn van doorslaggevend belang: het al of niet volgen van muziekles buiten de basisschool en de sociaal-economische achtergrond van de leerling. Kortom, eigenlijk alleen kinderen die naar de muziekschool gaan, halen de kerndoelen muziek voor het primair onderwijs. Er is ten opzichte van de peiling van 1992 eerder een verslechtering dan een verbetering te constateren. En kijken we verder terug dan blijkt dat er al sinds de jaren vijftig wordt geklaagd over aanbod en resultaten van de muzieklessen in het primair onderwijs.

Omdat er noch uit de kerndoelen beeldende vorming, noch op grond van andere bronnen, duidelijke criteria en standaarden konden worden vastgesteld, zijn geen conclusies getrokken over de mate waarin de leerlingen voldoen aan de kerndoelen. Waarom dat bij muziek wel mogelijk is, maar niet

(of nog niet) voor de beeldende vorming heeft waarschijnlijk te maken met de aard en invulling van het vak. Schoolmuziek is meer reproductief dan productief en kent meer 'objectief' vast te stellen technische kwaliteitseisen.

18

Volgens de grote meerderheid van de leerkrachten in het peilingonderzoek beeldende vorming is een deel van de kerndoelen op het gebied van beschouwing te hoog gegrepen. Het rapport stelt dat docenten zich alleen deskundig voelen als het gaat om eenvoudige elementaire kenmerken van het beeld. Uit resultaten blijkt ook dat leerling er in hun beschouwingen nog nauwelijks in slagen een verband te leggen tussen de inhoud van voorstellingen (die de meeste aandacht krijgen) en de meer formele kenmerken.

Uit het peilingonderzoek bleken vrijwel geen relaties tussen leerlingkenmerken en schoolkenmerken enerzijds en de tekenprestaties anderzijds. Meisjes presteerden beter dan jongens in de toegepaste opdracht, maar in tegenstelling tot bij muziek bleek er geen relatie met sociaal-economische achtergrond. De onderzoekers geven zelf aan dat er geen gegevens zijn verzameld over buitenschoolse lessen of buitenschoolse ervaring (zoals bij muziek) en evenmin over de door docenten gehanteerde didactiek. Beide aspecten zouden verschillen in prestaties beter kunnen verklaren.

### 8.5 Commentaar deskundigen

In het peilingrapport muziek zijn de commentaren van enkele deskundigen opgenomen. Ook deze wijzen op de kenmerken van schoolkunst. Eén deskundige zegt: 'Scholen zien muziek niet als vak, maar als tegenhanger van de cognitieve vakken, als uitlaatklep of als leuk tussendoortje' (Van Weerden & Veldhuijzen, 2000, p. 52). Een ander zegt: 'Als je ziet hoeveel aandacht er is voor muziek buiten de scholen begrijp je er eigenlijk niets van' (ibid. p. 76). Een derde zegt: 'Ons muziekonderwijs heeft niets met de werkelijkheid te maken. We zingen uit liedbundels met een liedrepertoire dat volstrekt afwijkt van wat je op radio en televisie hoort.' En: 'Het muziekonderwijs functioneert niet omdat het niet bij de kinderen aansluit en omdat professionele muziek niet het startpunt is' (ibid. p. 18). Dat is een pregnante samenvatting van het ontbreken van authenticiteit leren.

### 8.6 Kunst als sociaal bindmiddel

Al met al komen uit de onderzoeksresultaten de verschillende kenmerken van de door Efland en Bressler beschreven schoolkunststijl naar voren. Zo worden als belangrijke doelstellingen plezier beleven en de onderbreking van het cognitieve (lees: rekenen en taal) genoemd. De aansluiting van de inhoud met de leefwereld van de kinderen is beperkt, maar dat geldt ook voor het beschouwelijke en theoretisch deel en voor de relatie met de professionele kunstwereld. Er is weinig sprake van reflectie en onderlinge discussie over elkaars werk, en feedback en beoordeling door de leerkracht zijn summier of ontbreken. De kunstvakken in het basisonderwijs bevinden zich daarmee aan de periferie van het curriculum. Maar anderzijds staat kunst juist vaak centraal als de hele school bijeenkomt, hetzij intern voor een viering of een weeksluiting of extern, om zich te tonen aan ouders of de buurt. Een toneelvoorstelling, zang of een tentoonstelling zijn dan de middelen die worden ingezet (Van Hoorn, Haanstra & De Groot, 1998). En natuurlijk ook de schoolmusical, die voor circa 80 procent van de basisscholen dient als feestelijke afsluiting van de schoolloopbaan van de leerlingen. Veel scholen kopen daarvoor kant-en-klare musicals in, dat wil zeggen met scenario, liedteksten en muziek. Dit is Bresslers productiegerichte aanpak met minimale eigen inbreng van de leerlingen. Maar er zijn ook scholen waar de hele musical zelf wordt geschreven en gecomponeerd. In het Musicalproject van het voormalige LOKV Nederlands Instituut voor Kunsteducatie is getracht de kwaliteit van deze typische representant van schoolkunst te vergroten door er een bezoek aan een professionele musical aan te verbinden en door het aanbieden van professionele hulp bij de productie en uitvoering van de musical (Oostwoud Wijdenes & Haanstra, 1999).

19

Schoolkunst heeft met dit soort activiteiten een sterk integrerende functie, gericht op gemeenschappelijke beleving en binding. Efland noemt dit aspect niet zo expliciet, waarschijnlijk omdat hij zich beperkt tot de beeldende kunst, terwijl deze functie met name bij de podiumkunsten tot uitdrukking komt.

## 9 Voortgezet onderwijs

20

¶ Als de leerlingen het voortgezet onderwijs hebben bereikt zijn bij veel van hen de eigen spontane kunstzinnige activiteiten al flink afgenomen. Daarentegen wordt de alledaagse cultuurbeleving steeds belangrijker. Ook de context van de kunstvakken in het voortgezet onderwijs is - met een sterkere vakkenstructuur en met vakdocenten - een heel andere dan die van het basis-onderwijs. Er zijn bovendien twee belangrijke recente ontwikkelingen die een andere kant op lijken te wijzen dan Eflands schoolkunst. Ten eerste is er qua inhoud in de kunstvakken steeds meer nadruk gekomen op theorie en beschouwing en er worden onder meer in het kader van het Cultuur en Schoolproject allerlei pogingen gedaan om de relatie met de professionele kunsten te versterken. Ten tweede hebben de veranderingen in didactiek die worden beoogd bij de grote onderwijsvernieuwingen van de basisvorming en Tweede Fase veel kenmerken van het authentieke leren.

Wat betreft de groei van de theoretische component is het van belang dat in de jaren zeventig de eindexamens in de beeldende vakken en muziek zijn ingevoerd, eerst alleen in mavo en havo en later ook in het vwo. De kunstdocenten waren tot dan toe volstrekt autonoom geweest in het bepalen van de lesinhouden, didactiek en beoordeling. Maar door de examens kwam de leerplanontwikkeling op gang. De formulering van exameneisen betekende ook een verantwoording van wat leerlingen geacht worden te bereiken. Naast het productieve deel werd een plaats gegeven aan de theorie: de kunst- en muziekgeschiedenis en kunstbeschouwing. In termen van de pendelbeweging tussen leerling en leerstof bewoog de slinger zich bij de kunstvakken weer richting leerstof en discipline. Dit wordt ook geïllustreerd door de verandering in de verzamelnamen die worden gebruikt: 'expressievakken', 'creatieve vakken' en 'kunstzinnige vorming' heten later 'kunsteducatie' en 'kunstvakken'. Bij de exacte vakken en de talen was er in die jaren juist het begin van een omgekeerde beweging te zien: van nadruk op structuur van de discipline naar de leefwereld van de leerling (Terwel & Volman, 1998). Bij de exacte vakken is te denken aan realistisch reken- en wiskundeonderwijs en bij talen aan de communicatieve (functionele) benadering met meer aandacht voor levensechte taalgebruikssituaties.

Een oorzaak van de late doorbraak van de disciplinegerichte benadering in de kunstvakken is dat deze veronderstelt dat kennis van en inzicht in het

gebied van de kunsten op zich waardevol genoeg zijn om een plaats in het curriculum te rechtvaardigen.<sup>7</sup> Maar zoals al aangegeven, werd en wordt kunst in het onderwijs vaak als een luxe beschouwd. In de nooit aflatende legitimeringsdiscussie leggen de kunstintrinsieke doelen onvoldoende gewicht in de schaal en worden steeds weer instrumentele effecten aangevoerd als onderbouwing van de kunstvakken. Het gaat dan onder meer om de bevordering van creativiteit en divergent denken, van sociale en motorische vaardigheden, probleemoplossend gedrag, sociale cohesie en dergelijke. Deze moeilijk aantoonbare instrumentele effecten (Haanstra, 1994; Winner & Hetland, 2000) worden bovendien vooral gekoppeld aan het productieve deel van de kunstvakken: de eigen activiteiten van leerlingen. Daarbij kan men veel minder dan bij kunstgeschiedenis of muziektheorie spreken van een bepaald overdraagbaar en gestructureerd kennisgebied. Hoe dan ook, de invoering van de examens betekende wat dit betreft een keerpunt. Zij gaf meer gewicht aan de intrinsieke doelen van kunst én aan de theoretische component. In de tweede helft van de jaren negentig deed circa 14 procent van alle examenkandidaten van mavo, havo en vwo eindexamens in een kunstvak (en in meerderheid waren dat meisjes).

21

## 10 Basisvorming

¶ De theoretische component in de kunstvakken bleef lange tijd beperkt tot de examenprogramma's van mavo, havo en vwo. Maar deze situatie is veranderd met de invoering in 1993 van de basisvorming: het verplichte pakket van 15 vakken voor alle 12- tot 15-jarigen. Scholen moeten in de basisvorming tenminste twee kunstvakken aanbieden. Traditioneel waren dat meestal muziek en een of twee van de beeldende vakken (tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen). In de basisvorming kregen echter dans en drama een in beginsel gelijkwaardige positie. Daar ging overigens een harde belangstrijd aan vooraf tussen de vertegenwoordigers van de gevestigde en de 'nieuwe' kunstvakken (o.a. Coppens, 2000). In de praktijk worden de vakken dans en drama nog veel minder gegeven dan muziek en beeldende vorming. Ook de positie van de onder de beeldende vakken gerangschikte audiovisuele vorming is nog steeds marginaal. Volgens de inspectie staat dit in minder dan één procent van de scholen op het rooster in de basisvorming.

Voor alle vakken in de basisvorming zijn zogeheten kerndoelen ontwikkeld en de kerndoelen van de kunstvakken bevatten ook theoretische en beschouwelijke componenten. Zo moeten leraren dans aandacht besteden aan kunstbeschouwelijke doelen als: 'Leerlingen kunnen voorbeelden geven van de betekenis en beleving van dans in verschillende culturen en verschillende tijden.' De veranderingen van de basisvorming betroffen niet alleen de samenstelling en inhoud van de vakken, maar ook de didactische aanpak. Deze didactische aanpak ging uit van drie kernkarakteristieken: toepassen, vaardigheid en samenhang (het zogeheten TVS-model). De didactiek die dit model impliceert bevat veel kenmerken van authentiek leren (o.a. Roelofs, Franssen, Houtveen & Lagerweij, 1999). Zo wordt met toepasbaarheid bedoeld op toepasbaarheid in het persoonlijk leven of in het maatschappelijk functioneren, op een koppeling aan voor de leerling herkenbare situaties en op het actief met de leerstof omgaan.

### 10.1 Evaluatie basisvorming

De inspectie van het onderwijs (1999a, b, c, d) heeft de basisvorming vijf jaren na de invoering uitgebreid geëvalueerd. De evaluatievragen betroffen de voorwaarden (zoals onderwijsvoorzieningen en schoolorganisatie), de kwaliteit van het onderwijsleerproces en de resultaten van het onderwijs. Voor het vaststellen van dat laatste is onder meer gebruikgemaakt van de afsluitende toetsen basisvorming van het Cito. Hoewel de inspectie wat zij noemt 'voldoende kernkwaliteit' constateert in de onderbouw, hebben scholen nog niet voldoende vorderingen gemaakt met de inhoudelijke en didactische aanpassing aan de eisen van de basisvorming. Er zijn daarbij aanzienlijke verschillen tussen schooltypen en tussen scholen. Inmiddels staat de basisvorming sterk ter discussie en zijn door de inspectie van het onderwijs, het ministerie (OCenW, 2000) en de Onderwijsraad (2001) ingrijpende wijzigingen voorgesteld. De Onderwijsraad wil op korte termijn een beperkter kerncurriculum, met daarnaast een differentieel curriculum dat is gestoeld op behoeften van leerlingen en mogelijkheden van scholen. Kunstvakken worden, gezien het belang van een brede vorming, gerekend tot het kerncurriculum. De Onderwijsraad typeert de kunstvakken als 'doe-vakken' die ook een beroep doen op andere competenties dan de typisch cognitieve vakken. De raad wil de scholen wel meer vrijheid geven dan de bestaande voorgeschreven keuze van twee kunstvakken. De voorgestelde veranderingen betreffen niet zozeer de gewenste didactische aanpak.

### 10.2 Actief leren

De inspectie noemt het begrip authentiek leren in haar evaluatie niet. Wel wordt gesproken over 'actief leren' als een van de belangrijkste didactische vernieuwingen die wordt nagestreefd met de invoering van de basisvorming. De essentie ervan is dat leerlingen zelf hun kennis en vaardigheden opbouwen, met behulp van informatie die geïnterpreteerd, bewerkt en geassimileerd wordt in samenhang met aanwezige kennis en vaardigheden. De inspectie heeft gekeken of de docent ruimte biedt voor zelfstandig werken, stimuleert dat leerlingen zelf initiatieven nemen, zorgt voor interacties tussen leerlingen en de leerlingen hun eigen oplossingen laat expliciteren en daarop laat reflecteren. De omschrijving van actief leren en de operationalisering ervan verwijzen naar constructivisme en authentieke instructie.

Het zijn merendeels nieuwe vakken zoals informatiekunde, techniek en verzorging die relatief goed scoren op actief leren. Van de kunstvakken krijgt alleen drama op dit punt een voldoende. Bij de vakken muziek en dans en bij de beeldende vakken wordt het actief leren onvoldoende bevorderd volgens de inspectie. Evenals in het basisonderwijs kennen veel muzieklessen een overwegend klassikaal verloop, waarbij de docent een sterk sturende rol heeft. Een verklaring is volgens de inspectie dat leerlingen vaak starten zonder enige basisvaardigheid muziek en daarom moeten opdrachten vaak onder directe leiding worden uitgevoerd. Verder vereist zelfstandig werken in muziek ook veel organisatievermogen. Al met al komen leerlingen bij muziek te weinig toe aan zelfstandig werken en worden ze te weinig gestimuleerd tot eigen initiatieven, creativiteit en reflectie. Maar bij de beeldende vakken blijken de docenten er nog meer dan bij muziek moeite mee te hebben een actief leerproces bij de leerlingen op gang te brengen. De doelen van de beeldende lessen worden zelden geëxpliciteerd en er is qua werkvormen en opdrachten sprake van een zekere routinematigheid. Er is weinig gerichte feedback en de leraar nodigt in een minderheid van de lessen leerlingen uit een eigen standpunt of visie kenbaar te maken.

### 10.3 Leefwereld

De relatie met de leefwereld wordt door de inspectie bij de meeste kunstvakken als ontoereikend beoordeeld. Docenten van de beeldende vakken maken weinig gebruik van lesmateriaal dat aansluit op de visuele jeugdcultuur van de leerlingen en ook docenten dans houden weinig rekening met de leef-

wereld van de leerlingen. In de bezochte muzieklessen worden vaak liedjes uit de popcultuur van de jaren zeventig gebruikt, de tijd dat veel leraren zelf jong waren. 'Leraren slagen er nog maar mondjesmaat in een brug te slaan naar de muzikale voorkeuren van de huidige jeugd. Ze leveren weinig heden-daagse aanvullingen op het repertoire uit de methodes,' aldus de inspectie (1999d, p. 32).

24

#### 10.4 Theorie en beschouwing

Hoewel er kerndoelen met betrekking tot beschouwing en theorie zijn geformuleerd, blijken die in de lespraktijk van met name de beeldende vakken, dans en drama nog een ondergeschikte positie in te nemen. Bij de beeldende vakken vinden veel leraren het wel belangrijk dat leerlingen leren reflecteren op hun werkproces, maar ze willen de theorie beperken ten gunste van praktisch werk (Inspectie van het onderwijs, 1999a, p. 27). En het eerder als voorbeeld genoemde kerndoel dans over de betekenis en beleving van dans in verschillende culturen en verschillende tijden wordt in slechts een kwart van de onderzochte scholen zo behandeld dat de leerlingen er echt iets van kunnen opsteken (Inspectie van het onderwijs, 1999b, p. 22).

#### 10.5 Kenmerken schoolkunst in de basisvorming

Het beeld dat de inspectie schetst van de basisvorming in de kunstvakken is zeker niet op alle punten negatief. Ik heb een wat selectieve keuze uit de evaluatiegegevens gemaakt, om aan te geven dat de kunstvakken zeker niet als vanzelf voldoen aan de criteria van het authentiek leren. Belangrijke criteria zoals de constructie van kennis in complexe taaksituaties (waarbij denkprocessen worden gearticuleerd), gerichtheid op de leefwereld, en onderlinge communicatie en samenwerking worden door de inspectie maar ten dele en vaak onvoldoende herkend in de lesobservaties.

Betekent dit omgekeerd dat wat Efland en Bressler kenmerkend vinden voor de stijl en de functie van schoolkunst in het basisonderwijs ook van toepassing is in het voortgezet onderwijs? De stijl van producten en uitvoeringen van leerlingen in het voortgezet onderwijs is weliswaar overwegend schools, in de zin van braaf en conventioneel, maar lijkt minder eenduidig te omschrijven dan de eerder beschreven kenmerken van schoolkunst in het primair onderwijs. Het zou afzonderlijke studie vergen om eigenschappen van de schoolkunststijl

in het voortgezet onderwijs en de veranderingen die daarin de laatste decennia zijn opgetreden, te beschrijven en te verklaren.

Is een belangrijke functie van schoolkunst, namelijk een tegenwicht of tijdelijke ontsnapping bieden aan de verplichtingen van de kernvakken, ook in het voortgezet onderwijs van toepassing? Eén van de uitkomsten van een enquête van de inspectie lijkt daar op te wijzen (Inspectie van het onderwijs, 1999e). Uit die uitkomst blijkt dat de kunstvakken in de ogen van de leerlingen tot de leukste vakken behoren. En de kunstvakken worden door de leerlingen ook aangemerkt als de vakken waar je het minste huiswerk voor krijgt. Echter zowel muziek als de beeldende vakken worden door leerlingen (maar ook door hun ouders) tevens tot de minst belangrijke van alle vakken van de basisvorming gerekend! Deze enquête-uitkomst is een nogal grove indicatie. In Engeland is vorig jaar een zeer uitgebreid onderzoeksrapport verschenen over de effecten van de kunstvakken in het voortgezet onderwijs (Harland, Kinder, Lord, Scott & Haynes, 2000). De onderzoekers hebben op grond van wat leerlingen zelf rapporteren verschillende categorieën van effecten onderscheiden zoals kennis en vaardigheden, creativiteit en denkvaardigheden, communicatieve vaardigheden, sociale vaardigheden en dergelijke. Een belangrijke categorie wordt door de onderzoekers aangeduid met 'forms of enjoyment and therapy' (vgl. tabel 11.1, p. 261). Het gaat daarbij om het plezier en de bevrediging die leerlingen zeggen te ontfemen aan kunstzinnige activiteiten, soms gaat het ook om gevoelens van geluk. Andersom gaat het om het wegnemen van negatieve gevoelens en frustraties. Er is in de beleving van de leerlingen bij de kunstvakken minder druk dan bij de meeste andere vakken; je hoeft je niet zo te concentreren zegt de een, en een ander zegt 'in art you have to concentrate, but in a different way' of 'it is more relaxing than some of the other subjects like maths' (p. 35). Deels komen deze effecten overeen met de therapeutische effecten die Efland noemt, maar die hij uitsluitend negatief interpreteert als escapisme en verhulling van het ware karakter van de school. Uit de antwoorden in dit onderzoek blijkt dat die functie van de kunstvakken door de leerlingen veelal positief wordt beoordeeld. Ook Csikszentmihalyi en Schiefele (1992) benadrukken dat kunstvakken voor veel leerlingen de bovenbeschreven ervaringen kunnen opleveren. Het lijkt me waarschijnlijk dat deze effecten eveneens gelden voor Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs.

25

Daarnaast heeft, net als in het primair onderwijs, de kunst ook in het voortgezet onderwijs een sociale functie voor de schoolgemeenschap. Vrijwel alle middelbare scholen kennen hun muziekpresentaties, de toneelvoorstelling, de open avonden, de talentenjachten en de populaire schoolmusical. Een kenmerkende tekst uit een schoolgids luidt: 'Onze tweejaarlijks musical is voor veel leerlingen het artistieke hoogtepunt van hun schoolloopbaan.' En in de gids van een andere school staat: 'Veel mensen zijn altijd betrokken bij de productie en uitvoering van onze musicals, en dat is verheugend: kennelijk heeft men er plezier in aan een dergelijk project mee te doen.'

## 11 Tweede Fase

Meer nadruk op theoretische en beschouwelijke componenten en een didactische aanpak richting de actieve leerling zijn in de kunstvakken in de Tweede Fase en in het studiehuis nog in veel sterkere mate voorzien dan in de basisvorming. Veel docenten van kunstvakken achtten vóór de invoering ervan de kenmerken van het studiehuis voor kunstvakken minder nieuw dan voor veel andere vakken. Volgens de betrokken docenten bezat het thematische eindexamenprogramma beeldend voor het vwo al veel kenmerken van de gewenste studiehuisaanpak. En het Informatiepunt Dans stelde dat de ideeën achter het studiehuis de dansexpressie 'als op de huid geschreven' zijn (KPC, 1997). En in de toelichting bij de eindtermen muziek van het voorgestelde examenprogramma staat: 'Het leertheoretisch kader voor het programma muziek hoefde niet te worden gewijzigd. Het leren door handelen, het werken in groepen, het proefondervindelijk bereiken van oplossingen vanuit eigen initiatief, persoonlijke verwerking en creativiteit, kortom het leren leren, samen met anderen en individueel stond in het examenprogramma altijd al centraal' (Stuurgroep profiel Tweede Fase, 1997, p. 85). De vermeende aansluiting van de kunstvakken op de leerlinggerichte oriëntatie van het studiehuis heeft vooral betrekking op het productieve deel. De kunstvakken worden echter in de nieuwe Tweede Fase gekenmerkt door een aanzienlijke versterking van het theoretische deel. Dit vereist enige uitleg over de nieuwe kunstvakken.

Ik beperk me wat betreft de vrij gecompliceerde situatie in de bovenbouw van havo en vwo hoofdzakelijk tot het voor alle leerlingen verplichte vak CKV1, Culturele en Kunstzinnige Vorming 1. Ik zeg *alle* leerlingen, maar de gymnasiasten krijgen het vak Klassieke Culturele Vorming. Er bestaat ook CKV zonder

meer (zonder nummer dus) en dat is het vak dat vmbo'ers krijgen en dan zijn er ook nog CKV2 en CKV3. Die zijn verplicht voor leerlingen die het profiel Cultuur en Maatschappij hebben gekozen. Dat doet ongeveer 30 procent van de havo- en 15 procent van de vwo-leerlingen en het zijn veel meer meisjes dan jongens die dit profiel kiezen (bron: OCenW, begroting 2001). CKV3 is vergelijkbaar met het voormalige eindexamenprogramma in de kunstvakken. CKV2 is een algemeen cultuurhistorisch vak dat alle kunstdisciplines omvat. Met name de situatie rond het vak CKV2 is problematisch. De overheid heeft CKV2 nog steeds niet verplicht gesteld voor scholen en docentenopleidingen in de kunstvakken worstelen met de voorbereiding van hun praktisch georiënteerde studenten op dit geheel theoretische vak. CKV2 is een politiek compromis om kunst in een verplicht profielvak aanvaardbaar te maken voor het vwo en daarmee als voorbereiding op een universitaire studie. Een kunstvak met nadruk op het productieve (zoals bij de voormalige examenvakken muziek en beeldend) was niet acceptabel voor de universitaire wereld.<sup>8</sup>

## 12 CKV1

Terug naar CKV1. De algemene doelstelling van het vak luidt: 'De kandidaat kan een gemotiveerde keuze maken voor voor hem betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur, op grond van: (1) ervaring met deelname aan culturele activiteiten, (2) kennis van kunst en cultuur, (3) praktische activiteiten op het gebied van één of meer kunstdisciplines en (4) de reflectie daarop.' Voor de bedenkers van CKV1 staat voorop dat leerlingen moeten ervaren wat kunst en cultuur is. Havo-leerlingen moeten minstens zes en vwo-leerlingen minstens tien verschillende voorstellingen, tentoonstellingen of films bezoeken en boeken lezen. Die culturele activiteiten dienen van 'algemeen erkende kwaliteit' te zijn.

Het tweede onderdeel, de kennis van kunst en cultuur komt aan de orde in een aantal te kiezen thema's. Het derde onderdeel, de praktische activiteiten, omvat het maken van een eigen werkstuk of productie in een of meer kunstdisciplines. Het examenprogramma stelt geen nadere eisen aan de praktische activiteiten: wat telt is het deelnemen of maken op zich (Schönau, 1998, p. 29).



Het nieuwe vak kent geen centraal landelijk examen, maar wordt afgesloten met een schoolexamen dat bestaat uit een zogeheten kunstdossier. In dit kunst-dossier zijn de verslagen van culturele activiteiten opgenomen, de behandeling van bepaalde thema's en de resultaten van praktisch werk. Het bevat ook vaak een zogeheten kunstautobiografie. Zo'n autobiografie geeft bij de start van het vak CKV1 een indruk van de ervaring van een leerling op cultureel gebied. Nadat de leerling het kunstdossier heeft afgesloten vindt de reflectie plaats. Doel van de reflectie is om zicht te krijgen op de ontwikkeling van een leerling binnen CKV1. Al met al ligt in het nieuwe vak CKV1 het primaat bij de beschouwing en reflectie en het praktische deel heeft daarbij slechts een beperkte ondersteunende functie.

### 12.1 CKV1 en kenmerken authentiek leren

Zowel CKV1 als CKV2 hebben weinig meer gemeen met de door Efland genoemde kenmerken van schoolkunst. Contact met de professionele kunstwereld is immers een van de hoofddoelen. En op papier voldoet Culturele en Kunstzinnige *Vorming 1*, (let wel geen culturele en kunstzinnige *scholing*) aan bijna aan alle kenmerken van authentiek leren. De aansluiting bij voorkennis en bestaande cognities wordt zeer letterlijk genomen door leerlingen een kunstautobiografie te laten maken. Er is sprake van complexe en levensechte taken: leerlingen moeten erop uit om 'live' concerten en voorstellingen te bezoeken en beeldende kunst te zien en dat liefst niet klassikaal en onder toezicht, maar individueel of in kleine groepjes. De eigen gemotiveerde voorkeuren en interesses staan voorop bij de keuze van culturele activiteiten en er is sprake van samenwerking, het presenteren van eigen standpunten, het discussiëren hierover et cetera. En de reflectie op de opgedane ervaringen (neergeslagen in een kunstdossier) wordt expliciet voorgeschreven in de eindtermen.

Het vak is nu twee jaar ingevoerd en ik ben met de Universiteit Utrecht en Cultuurnetwerk Nederland betrokken bij een onderzoek naar de invoering van CKV1 en de effecten ervan op latere cultuurdeelname (Ganzeboom, Haanstra, Van Hoorn, Nagel en Vingerhoets, 2001). Zoals te verwachten zijn er nog allerlei aanloopproblemen bij de organisatie en vormgeving van dit vak. Waar het mij nu om gaat zijn enkele wezenlijke kwesties in relatie tot de kenmerken van authentiek leren. Deze zien we in de praktijk ten dele gerealiseerd. Er worden autobiografieën en verslagen van bijgewoonde culturele acti-

viteiten geschreven en er wordt gediscussieerd over de samengestelde kunst-dossiers. De culturele activiteiten worden in de meerderheid van de gevallen door de leerlingen zelf bepaald, maar wel na overleg met of, zo men wil, in onderhandeling met de docent. De eigen voorkeuren blijken ook uit het verhoudingsgewijs grote percentage activiteiten dat aan filmbezoek wordt besteed. In het schooljaar 1999-2000 had 78 procent van de leerlingen tenminste één keer film als een CKV1-activiteit gekozen tegen 12 procent een klassiek concert.

### 12.2 Problemen ten aanzien van CKV1

Blijkens ons onderzoek vinden docenten het motiveren van een deel van de leerlingen één van de grootste problemen van CKV1. 'In de praktijk is het toch worstelen met de aversie van leerlingen,' zegt een kunstcoördinator (ibid. p. 44). Het uitgangspunt dat leren in levensechte situaties en een actieve rol van de leerling motiverend zullen werken is hier blijkbaar niet voor alle leerlingen van toepassing. Een van de redenen is dat men het 'nut' van een kunstvak niet inziet. Dat bleek ook al uit de enquêtegegevens van de basisvorming. Vooral jongens denken functioneel in termen van het moet passend of noodzakelijk zijn voor verdere studie of latere beroepsuitoefening. Een vak dat voorbereid op cultuurdeelname heeft daarin voor die leerlingen geen plaats. Een kenmerkende uitspraak, die ik tegenkwam in de chatbox van de CJP-website over CKV luidt: 'Ik vind CKV een onzinnig vak, ik heb er later toch niks aan want ik wil geen beroep wat met CKV te maken heeft.'

Een andere belangrijke reden is dat het schrijven van verslagen over de culturele activiteiten weerstanden oproept. Ook een aantal deskundigen heeft hier bezwaren tegen. Van Bakelen (2000, p. 39) spreekt over 'verslagenitis' als ziekte van CKV1 en van de Tweede Fase in het algemeen en pleit voor een zeer beperkt aantal schriftelijke verslagen. Bij de verwerking van de andere activiteiten zouden dan vooral praktische activiteiten kunnen worden gebruikt. Ook een stijgend aantal CKV-docenten zoekt het in die richting. Het idee is sympathiek en het sluit ook aan bij de wens van een deel van de leerlingen en docenten (vooral kunstdocenten, niet zozeer de talendocenten) om het aandeel van de praktische activiteiten te vergroten. Bovendien, je kunt niet alles wat je aan kunst beleeft in woorden uitdrukken en de schriftelijke verslagen geven de verbaal begaafde leerlingen weer eens het voordeel, terwijl in de kunstvakken ook andere vaardigheden (zoals de muzikale, de visueel-ruimte-

lijke, de lichamelijke) aangesproken zouden moeten worden. Toch zijn er mijns inziens bezwaren.

30

In de eerste plaats hebben de praktische verwerkingen in de vorm van een dans, een toneelscène, een lied of een tekening op hun beurt weer interpretatie nodig om na te gaan wat de leerling ermee bedoelt. Het probleem wordt verschoven. Het gaat immers niet om een kunstzinnige vervanging of vertaling van het geziene of gehoorde, maar om een communiceerbare en bespreekbare verwerking en reflectie. Uiteindelijk is een verbaal verslag (mondeling of schriftelijk) het meest eenduidig (Oostwoud Wijdenes & Haanstra, 1997, p. 29-31). Wil men meer praktisch activiteiten, dan moet men daar een andere vorm en legitimering voor vinden.<sup>9</sup>

Een meer fundamenteel bezwaar tegen het schrappen van verslagen ten gunste van kunstzinnige verwerkingen is dat het afbreuk doet aan de levensechtheid van de problemen die leerlingen moeten oplossen. De opdrachten betreffen dan geen reëel professioneel probleem, maar een probleem dat alleen in de schoolse context is gecreëerd en hoeft te worden opgelost. Als u een kritiek op een tentoonstelling wilt raadplegen dan zult u niet tevreden zijn met een dansje van Anna Tilroe. Dat lijkt een wat flauwe vergelijking, en een tegenwerping zal zijn dat het helemaal niet het streven van dit vak is dat leerlingen goede (of betere) kunstkritieken leren schrijven. Het gaat niet om het aanleren van een authentieke vaktaal van kunstkritiek (bijvoorbeeld Koroscik, 1997), maar om het beleven van kunst nu en later, anders gezegd om het beter toerusten van de kunstconsument. Dat schept echter onduidelijkheid over welk vakgebied en over welk mogelijk streefniveau we het in dit vak hebben.<sup>10</sup> Vanuit het authentieke leren geredeneerd is dit voor zowel docenten als leerlingen een onzeker referentiekader en in het ergste geval is het een uitnodiging tot vrijblijvendheid. Het maakt het vak CKV1 kwetsbaar, zeker als de pendelbeweging weer in de richting van de structuur van de disciplines gaat bewegen, bijvoorbeeld na het evalueren van de Tweede Fase.

### 13 Plezier in de kunst

**T** CKV1 stelt het plezier in culturele activiteiten voorop, zo kan men lezen in een recente publicatie van de SLO (Bruijn, Dinsbach en Roos, 2001, p. 13). En uit verschillende onderzoeken is naar voren gekomen dat de leer-

krachten in het basisonderwijs 'plezier laten ervaren' als een van de belangrijkste doelstellingen van kunstvakken beschouwen. Dit roept ook weerstand op. Zo reageerde een eerder genoemde deskundige op het PPON-muziekrapport: 'Ik vind het een enorme shock dat leerkrachten en ook vakleerkrachten bij het vak muziek 'plezier maken' op de eerste plaats stellen. Geen docent zal zoiets zeggen als het om rekenen gaat. Als je weet wat je met je onderwijs wilt bereiken zet je zoiets niet bovenaan' (Van Weerden & Veldhuijzen, 2000, p. 52). En Noordervliet (1999) schreef in de Volkskrant eens het volgende over 'leesplezier' als doel van literatuuronderwijs<sup>11</sup>: 'Het literatuuronderwijs is gericht op leesplezier. Op de leerling. Op zijn welbevinden. Niet op zijn gestelijke ontwikkeling. Dieper kan een vak niet zinken. Het kan me helemaal niet schelen wat een leerling van een boek vindt. (...) Ik wil weten of de leerling begrepen heeft wat er staat en waarom het er staat zoals het er staat...'<sup>12</sup>

31

Wat de tegenstanders van al dat plezier vrezen is dat het eigenlijk een ander woord is voor vrijblijvendheid en gemakzucht. Kortom, ze vrezen Eflands schoolkunst met als hoofdkenmerk 'art is supposed to be easy and fun'. Wie echter de psychologisch onderbouwde theorieën over kunstwaardering en cultuurdeelname doorneemt, ziet dat plezier, de hedonistische werking van kunst, een kernvariabele is. Dat geldt voor de zogeheten activatietheorie van Berlyne, die stelt dat een bepaalde mate van stimulering door kunst tot een plezierige sensatie leidt. Maar plezier is ook de belangrijkste verklaring bij theorieën die van deze activatietheorie zijn afgeleid. Scitovsky (1992) beschrijft de voldoening van het overwinnen van de spanning die kunst kijken en het zelf maken van kunst kan oproepen en Ganzeboom (1989) wijst op de plezierige beloning van het kunnen verwerken van steeds complexere vormen van culturele informatie. En ook de meer op de cognitieve psychologie gebaseerde assimilatietheorieën van kunstwaardering (Knulst, 1995; Zusne, 1986) hebben als kern het gevoel van voldoening dat ontstaat als men onbekende stimuli kan inpassen in eerder opgebouwde kennis.

Naast deze belangrijke plaats voor het 'principe van plezier' (Hughes, 1993, p. 180) in theorieën over kunstoordelen is het opvallend dat er de laatste jaren diverse pleidooien zijn gehouden om in het kunstbeleid meer aandacht te besteden aan de beleving en het plezier dat het publiek aan kunst ontleent of zou moeten ontlennen (Van der Tas 1998; Van Stokkom, 1995; Schnabel, 1997). Schnabel wees op het belang van plezier en belevingskwaliteit van kunst voor het publiek. 'De verbinding van kunst met lust in de ruimste zin van

het woord lijkt in het kunstbeleid nooit een thema te zijn' (p. 33) en hij hoopte op een kunstnota met gedachten over wat er leuk, mooi, aardig, ontroerend of spannend aan kunst kan zijn.

32

Maar niet alleen voor het publiek is de dimensie van beleving en plezier van belang. Onderzoek van Csikszentmihalyi en Robinson (1990) liet zien dat emotie en plezier wel degelijk een belangrijke dimensie is bij de esthetische waarneming van kunstexperts. En de kunstcriticus Wendy Steiner hield in *The scandal of pleasure* (1995) een uitvoerig pleidooi voor het plezier dat aan kunst kan worden ontleend (althans als men kunst ziet als door kunstenaars gemaakte representaties van de werkelijkheid en niet als de werkelijkheid zelf). Steiner wilde aanvankelijk kunstkritiek bedrijven als een strenge wetenschap met strikte methoden en vanuit eenduidige definities. En als mensen over het belang van persoonlijke voorkeuren begonnen, antwoordde ze geërgerd dat een natuurkundige toch ook niet zijn werk doet omdat hij van licht houdt! Ze bemerkte echter dat ondanks al haar opgedane expertise de echte drijfveer van haar kritieken subjectieve ervaringen en voorkeuren waren. Houden van, iets belangrijk vinden op dit moment en in die bepaalde situatie: dat is de essentie van elke kritiek, aldus Steiner.

In de empirische esthetiek wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen de spontane subjectieve voorkeur (gebaseerd op de 'pleasingness', de aangenaamheid van het kunstwerk) en het meer afgewogen intellectuele oordeel (verwijzend naar de 'interestingness' van het kunstwerk). Een plausibele theorie (Parsons, 1987) is dat voor kinderen en meer in het algemeen de naïeve beoordelaar de 'pleasingness' en 'interestingness' moeilijk zijn te onderscheiden. Iets is interessant of goed omdat het leuk en mooi is en andersom. Bij de experts zou er daarentegen vaak wel een duidelijk onderscheid optreden. Een expert kan een kunstwerk weliswaar niet mooi of onaangenaam vinden, maar kan tevens oordelen dat het wel goed is gedaan, bijvoorbeeld omdat het een interessante inbreuk is met een bepaalde stijl of iets dergelijks. Maar onderzoek laat zien dat die twee beoordelingsdimensies ook bij ervaren beoordelaars hoog correleren (Neperud, 1988; Hekkert, 1995) en dat de scheiding meer uitzondering dan regel is. Steiners zelfinzicht is daar de illustratie van.

De bovengenoemde theorieën over kunstdeelname vereenzelvigen kunstplezier niet met gemak en ontspanning, maar geven aan dat dit kunstplezier juist sterker en minder kortstondig wordt door de geleverde inspanning, door het over-

winnen van moeilijkheden en het uitbreiden van kennis en vaardigheden (o.a. Scitovsky, 1992). Kortom, plezier hangt juist samen met geestelijke ontwikkeling en het moeilijker maken. Het leuke van een kunstvak zou dus niet mogen betekenen dat er geen eisen worden gesteld, dat het een vrijblijvende aangelegenheid is.<sup>13</sup>

Een andere constatering met betrekking tot plezier is dat het in educatieve context vaak wordt gekuist en beperkt tot de esthetische genoegens van een mooie compositie of tot het intellectuele genoegens van het oplossen van een kunstpuzzel. Maar het plezier met en in de kunst kan ook verwijzen naar verboden of verdrongen genot, naar seksualiteit en geweld. Kortom, plezier dat bij kinderen en jongeren wel in hun buitenschoolse kunst en kunstbeleving plaatsvindt, maar dat liever geweerd wordt in de educatieve context (Wilson, 1976; Grace and Tobin, 1997).

33

Ten slotte: onderwijs kan dat kunstplezier natuurlijk nooit eisen of afdwingen bij leerlingen. Het onderwijs kan wel de voorwaarden scheppen om dat plezier te bevorderen. Een belangrijke voorwaarde is dat eigen voorkeuren en activiteiten (en dus de intrinsieke motivatie van leerlingen) worden gehonoreerd. Daarmee zijn we weer terug bij een van de kenmerken van authentieke instructie.

## 14 Restricties van authentieke kunsteducatie

Over constructivisme en authentiek leren wordt veel getheoretiseerd en de implementatie ervan wordt gepropageerd, maar de realisatie in de Nederlandse onderwijspraktijk is in het algemeen nog beperkt. Dat blijkt onder meer uit de aangehaalde evaluatie basisvorming door de inspectie, uit onderzoeken naar de vakken Nederlands, Engels en wiskunde (Roelofs, Franssen, Houtveen & Lagerweij, 1999) en onderzoeken naar vernieuwingen in de exacte vakken en het talenonderwijs (Volman, Vermeulen & Terwel, 1995; Withagen, Oud-De Glas, Smeets & Buis, 1996).

Zowel de beschouwingen als de empirische onderzoeken wijten dit ten dele aan gebrek aan de noodzakelijke voorwaarden. Ik noem er twee: de beschikbare onderwijstijd en de competentie en houding van de leerkracht. Naast zulke beperkende voorwaarden zijn er nog tal van onopgeloste vragen over

hoe in de praktijk het beste aan de criteria van authentiek leren kan worden voldaan. Ik ga als voorbeeld nader in op het probleem van de 'disciplined inquiry' in de kunstvakken.

34

Een belangrijke beperkende schoolse voorwaarde is de tijd. De eindtermen moeten binnen een beperkt aantal lesuren worden behaald en daarom moet het leerproces efficiënt en beheersbaar zijn. Het zelf laten exploreren en onderzoeken dat het authentieke leren kenmerkt, is echter vaak tijdsintensief. Een muziekdocent die tien overvolle brugklassen met leerlingen met zeer ongelijke muzikale kennis en vaardigheden één uur per week lesgeeft zal met het ideaal van authentiek leren veel minder goed uit de voeten kunnen dan de muziekdocent met enkele examenklassen met een klein aantal leerlingen. Verschillende kunstvakken strijden om de beperkte tijd voor kunsteducatie en de oplossingen worden gezocht in verdeling van die uren en in meer disciplineoverstijgend kunstonderwijs. De om het zo te zeggen 'kunstzinnige oecumene' die we nu in het voortgezet onderwijs nastreven is begrijpelijk, maar heeft ook aanzienlijke nadelen. De kenmerken van en voorwaarden voor authentiek onderwijs confronteren ons met de vraag of we toch niet liever in de basisvorming zouden moeten kiezen voor één kunstvak naar keuze, waarbij leraar en leerlingen zowel productief, receptief als reflectief veel meer de diepte in kunnen dan nu het geval is.

Een tweede beperkende voorwaarde wordt gevormd door de kennis, vaardigheden en houdingen van de docenten. Bij het doorvoeren van onderwijsvernieuwingen wordt vaak te weinig rekening gehouden met de zogenoemde praktijkkennis en opvattingen van docenten. Die praktijkkennis is het geheel van cognities die docenten opbouwen op basis van ervaringen in hun eigen onderwijspraktijk en reflecties daarop (Verloop, 1999). Deze praktijkkennis strookt lang niet altijd met de uitgangspunten van authentiek leren. Enerzijds zijn er de docenten die bij de activiteiten van leerlingen een sterk gestructureerde en productgerichte aanpak onderschrijven of die bij theorie en beschouwing vinden dat er eerst en vooral maar eens gewoon begrippen en stromingen en een kunsthistorische chronologie geleerd moeten worden. Anderzijds zijn er de docenten die zeer dicht bij de leerling willen blijven en het leren van een authentieke vaktaal te hoog gegrepen of niet opportuun achten.

Een hoog competentiegevoel, het gevoel over voldoende deskundigheid te beschikken, verschaft docenten meer vrijheid en zekerheid om een open en

leerlinggerichte aanpak te realiseren. Bij de nieuwe vakken CKV1 en 2 is dat competentiegevoel vaak nog afwezig, omdat deze nieuwe vakken sterk in ontwikkeling zijn en er ook andere kunstdisciplines moeten worden onderwezen dan die waarin de docent is opgeleid. Bij de kunstvakken in de Tweede Fase speelt ook een rol dat de voorgestelde ingrijpende didactische wijzigingen - zoals gezegd - samenvallen met een zeer sterk gewijzigde invulling van de vakken, namelijk de verschuiving naar het theoretische en het vakoverstijgende bij de CKV-vakken. Weerstand tegen deze inhoudelijke verandering zal ook zijn weerslag hebben op de houding ten aanzien van de voorgestelde didactische aanpak.

35

## 15 Oplossen van een 'reëel professioneel probleem'

Het authentieke leren is erop gericht om leerlingen reële problemen voor te leggen; bij het oplossen van deze problemen moeten de leerlingen zich oriënteren op de denk- en werkprocessen van de experts. Gardner (1991, p. 238) stelt uitdrukkelijk dat 'any notion of understanding ought to center on the capacities exhibited and the operations carried out by masters of a domain.' Bij de kunstvakken gaat het daarbij om professionele kunstenaars, kunsthistorici, muziek- en theaterwetenschappers, kunstcritici et cetera. In de verschillende kunst domeinen is maar op beperkte schaal onderzoek gedaan naar het kennisbestand en de oplossingsprocedures van experts en de verschillen met beginners en mindergevorderden. Het probleem is echter vooral hoe men van deze descriptieve modellen ook werkzame prescriptieve modellen kan maken. De vertalingen van karakteristieke oplossingsmethoden van experts zijn noodgedwongen simplificaties en reconstructies. Het zijn om (weer) met Efland (1990) te spreken: 'pedagogische ficties'. Werkzame ficties helpen de leerling vooruit en dagen uit tot beter begrip en authentieke vormen van onderzoek.

Maar deze ficties kunnen ook contraproductief zijn. In de beeldende vakken zijn bijvoorbeeld visuele logboeken en procesverslagen met schetsen, foto's, collages en ontwerpjes populair geworden. De gedachte is dat het gebruik ervan zou voldoen aan het ideaaltypische model van het oplossen van beeldende problemen door kunstenaars. Deze aanpak is bekritiseerd (o.a. Carroll, 1998), omdat de werkelijkheid van de beeldende kunst niet zo helder en con-

troleerbaar is als het model ons wil doen geloven. Een groter bezwaar is dat dergelijke procesverslagen van middel tot doel kunnen (ver)worden, inclusief het 'opschonen' van de schetsen achteraf om het logboek een fraaier en logischer aanzien te geven. Ook bij kunstbeschuwing kan het gebruik van een kunstwijzer (een procedureel voorschrift om de inhoud, de vormgeving en de functie te beschrijven aan de hand van bepaalde vragen) tot een schoolse invuloefening verworden (bijvoorbeeld Wolff & Geahigan, 1997, p. 194 e.v.). De leerling past dan een al deels voorgestructureerde oplossingsmethode toe op een probleem dat een expert zichzelf wel stelt bij het beschouwen van kunst, maar dat de leerling zelf helemaal niet als een probleem definieert. Beide voorbeelden geven aan dat werkvormen en methoden die zijn ontleend aan 'the operations carried out by masters of a domain' niet zonder meer tot een beter begrip bij de leerlingen hoeven te leiden.

## 16 Pragmatische toepassing

Gezien de genoemde beperkende voorwaarden en de onzekerheden over een werkelijk effectieve didactische vertaling van de uitgangspunten wordt door verschillende auteurs gepleit voor een flexibele (Newmann & Wehlage, 1993; Roelofs e.a., 1999) of pragmatische (Perkins, 1999) benadering van authentiek leren in de praktijk. Die gaat er van uit dat niet altijd en niet bij alle leerlingen het ideologisch correcte ideaal van authentiek leren wenselijk en uitvoerbaar is. Enigszins ironisch zegt Perkins dat het niet zo is dat uitsluitend feiten die eerst zelf door de leerling zijn onderzocht, het waard zijn om onthouden en gebruikt te worden.

De belangrijkste kenmerken van authentiek leren kunnen beter beschouwd worden als richtlijnen waaraan taken, begeleiding en beoordeling in meer of mindere mate kunnen voldoen, afhankelijk van de leerdoelen, de leerinhouden en de behoeften en capaciteiten van de leerlingen. Het open karakter van authentiek onderwijs en de eis zelf te structureren is niet voor alle leerlingen even geschikt. Leerlingen met weinig voorkennis en weinig regulatievaardigheden zijn soms meer gebaat bij een door de docent sterk gestructureerd leerproces. En ook niet voor alle soorten kennis en vaardigheden is de authentieke instructie de meest aangewezen weg. Als bepaalde voorwaardelijke vaardigheden (Feldman, 1987) aangeleerd moeten worden (men kan denken aan bepaalde motorische vaardigheden van danstechnieken, stemoefeningen,

het afslaan van etsplaten) dan zijn kenmerken van docentgericht en imitatiegericht onderwijs meer aangewezen. Ten slotte kan men spreken van het vakgebonden karakter van authentiek leren. Binnen de algemene principes zijn bepaalde aspecten van authentiek leren gezien de aard van het vak meer of minder van toepassing. Dat geldt voor de kunstvakken onderling en binnen de kunstvakken voor het onderscheid tussen productief en receptief. Bij de uitvoerende kunsten, zeker wanneer strenge technische voorschriften en vaardigheidseisen gelden (met bijvoorbeeld klassiek ballet als een uiterste) zijn formele vakstructuren vaak dominant en zijn bepaalde kenmerken van authentiek leren minder sterk toepasbaar dan bij de scheppende kunsten. Anderzijds zijn in het algemeen vormend onderwijs die verschillen minder sterk aan de orde dan in het domein van de vakspecifieke ontwikkeling: de beroepsopleidingen.

Ook de veelgenoemde aandacht voor de leefwereld moet niet simplistisch worden opgevat. Authentieke kunsteducatie betekent niet dat elke les zou moeten starten vanuit de meest actuele jeugdcultuur. Het gaat er wel om verbindingen te zoeken met de aanwezige kennis en meningen, die zijn gebaseerd op de voortdurende en alledaagse ervaringen met kunst en cultuur (Hamblen, 2000). Die ervaringen betreffen de mondiale, vaak commerciële kunst en cultuur via de media, maar ook kunst van plaatselijke amateurs en professionals, kunst van andere culturen en de ervaringen met kunst in het ouderlijk gezin, de voorkeuren en uitingen van leeftijdgenoten en uiteraard de eigen buitenschoolse kunstzinnige activiteiten van leerlingen. Maar blijkens de Cito-peilingen en de evaluatiegegevens van de onderwijsinspectie is er in de lespraktijk nog te weinig sprake van een dergelijke aansluiting. Ook de marginale positie van filmeducatie en audiovisuele vorming en de nog steeds beperkte aandacht voor multiculturele activiteiten (Van Hoorn, Haanstra & De Groot, 1998) wijzen erop dat die aansluiting verbeterd kan worden.

## 17 Onderzoek

De leerstoel Cultuureducatie en Cultuurparticipatie omvat een breed terrein. Naar cultuurparticipatie is in Nederland meer systematisch en meer theorie gestuurd onderzoek gedaan dan naar de cultuureducatie. Het onderzoek naar cultuureducatie is beperkt en versnipperd en ontbeert een goede infrastructuur.<sup>14</sup> Ik zie het als een van mijn taken om samen met Cultuurnetwerk Nederland de onderzoeksinspanningen op dit gebied te stimu-

leren en de uitwisseling tussen onderzoekers op dit terrein te verbeteren. Met name onderwijskundig onderzoek naar de kunst- en cultuureducatie is een schaars goed. Het enige omvattende onderzoeksprogramma op dit terrein dateert uit 1973 (NIVOR, 1973) en daar is nooit systematisch uitvoering aan gegeven. Veel recente inzichten uit de leerpsychologie, de didactiek en de pedagogiek hebben relevantie voor de cultuureducatie, maar de bruikbaarheid ervan zou op veel systematischer manier nagegaan moeten worden.

38 Deze oratie is daartoe een aanzet. Wat ik u heb geschetst geeft aanleiding tot verschillende soorten van onderzoek: zowel theoretisch als empirisch beschrijvend en evaluatief.

1. Het vakgebonden karakter van authentiek leren vereist systematische kritische reflectie op wat de authentieke instructie en achterliggende leertheoretische inzichten inhouden voor de verschillende kunstvakken. Het serieus nemen van het concept van het authentieke leren kan behulpzaam zijn bij het opnieuw doordenken van de didactiek van de 'traditionele' kunstvakken, maar ook van nieuwe disciplineoverstijgende vakken als CKV1 en CKV2 en de inzet van cultureel erfgoed in het onderwijs.
2. Beschrijvend onderzoek naar de kenmerken en de functies van de Hollandse Schoolkunst en naar de praktijkkennis en het doceergedrag van de kunstvakdocenten en basisschoolleerkrachten. Zulk onderzoek geeft inzicht in de condities en kansen van de realisatie van onderwijsveranderingen in de richting van meer authentieke kunsteducatie.
3. Empirisch onderzoek naar de effecten bij leerlingen van verschillende vormen van kunst- en cultuureducatie met kenmerken van authentieke instructie. Dit soort kleinschalige interventieonderzoeken zou in samenwerking met docenten en vakdidactici moeten plaatsvinden. Zulk onderzoek is relevant als men een pragmatische en werkbare benadering van authentieke kunsteducatie beoogt.

## 18 Epiloog

¶ De kenmerken en functies van de schoolkunst zoals die door Efland zijn beschreven, zijn ten dele nog steeds van toepassing op de Hollandse Schoolkunst. Dat geldt voor het primair onderwijs, maar in veel mindere mate voor kunstvakken in het voortgezet onderwijs, met hun toegewomen aandacht voor theorie en beschouwing. Maar van kunsteducatie in het hele onderwijs wordt nog steeds verwacht dat het plezierig is en dat het een tegenwicht vormt van veel andere schoolse activiteiten. En kunst en kunsteducatie worden met name buiten het curriculum gebruikt om hun bindende en sociale functie en verder om nog een hele reeks van instrumentele effecten. Het geeft aan dat bepaalde functies die kunst heeft of die zij geacht wordt te hebben voor individuen en voor de samenleving, worden weerspiegeld in het schoolse domein. En functies als versiering, viering, verbondenheid en vermaak interfereren met het streven om de kunstvakken tot 'gewone' schoolvakken te maken.

Schoolkunst is kunst die is getemd door schoolse voorwaarden. Dat is tot op zekere hoogte onontkoombaar. Het onderwijs heeft restricties in tijd, faciliteiten en organisatorische voorwaarden, onderwijsgeevenden hebben hun beperkingen in kennis en vaardigheden en uiteindelijk zijn er ook restricties door de mate waarin de maatschappij waarde hecht aan kennis en vaardigheden op cultureel en kunstzinnig gebied.

Binnen die schoolse voorwaarden zou het ideaal van een authentieke kunsteducatie meer kunnen worden benaderd en ook meer moeten worden benaderd. De kracht van authentieke kunsteducatie is dat zij tracht de relatie met de spontane leerling en zijn alledaagse kunstbeoefening en kunstbeleving te handhaven, maar tevens een toegang wil verschaffen tot het domein van de experts en de vakdisciplines. Zij beoogt vooroordelen, naïeve denkbeelden en technische beperkingen te verminderen, maar wel de interne drijfveer en motivatie van de naïeve lerende in de kunst te behouden. Die drijfveer is om op symbolische wijze eigen ideeën en gevoelens over zichzelf of de wereld vorm te geven. Als de verbindingen met die authentieke drijfveer en met de vakdiscipline zijn verbroken, dan rest schoolkunst in de slechte zin van het woord. Als die verbindingen behouden worden, zal de kunst- en cultuureducatie haar unieke en belangrijke bijdrage aan het onderwijs blijven leveren.

## 19 Dankwoord

**D**ames en Heren, aan het eind van deze rede wil ik graag enkele instanties en personen bedanken die hebben bijgedragen aan mijn benoeming.

40

De leerstoel Cultuureducatie en Cultuurparticipatie is ingesteld door Cultuurnetwerk Nederland en is een voortzetting van de LOKV-leerstoel Kunsteducatie en Cultuurparticipatie. Ik dank het bestuur van Cultuurnetwerk Nederland voor het vertrouwen dat ze in mij hebben gesteld om in deze tweede periode het met de leerstoel verbonden onderwijs en onderzoek inhoud te geven. Van de Cultuurnetwerkers dank ik naast anderen met name Marjo van Hoorn en ook Piet Hagenaars, met wie ik de bestaande goede samenwerking ook in mijn nieuwe functie hoop voort te zetten.

Ik dank verder het College van Bestuur van de Universiteit Utrecht en het bestuur van de Faculteit der Sociale Wetenschappen en in het bijzonder de leden van de Capaciteitsgroep Sociologie en het ICS dat ze mij, als onderwijspsycholoog, in hun midden hebben opgenomen. Met name dank ik Harry Ganzeboom, met wie ik al sinds de jaren tachtig in verschillende onderzoeken heb samengewerkt. De werkzaamheden in het kader van de leerstoel dienen eveneens ten goed komen aan de Faculteit Letteren. Ik dank met name Hendrik Henrichs van de specialisatie Cultuureducatie van deze faculteit en hoop dat onze samenwerking de komende jaren geïntensiveerd zal worden. Mijn wetenschappelijke werk heb ik voornamelijk uitgevoerd op het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam, het instituut waar ik ook nu nog werkzaam ben. Ik dank de directie in de persoon van Anton Nijssen en mijn collega's en oud-collega's voor hun steun en samenwerking. In het bijzonder noem ik mijn vroegere collega Jacob Oostwoud Wijdenes en mijn huidige collega Wil Oud, met wie ik vele onderzoeken heb uitgevoerd. Ondanks de afhankelijkheid van het contractonderzoek van wisselende beleidsprioriteiten is het met name door onderzoeksopdrachten van het ministerie van OCenW steeds mogelijk gebleken onderzoek naar kunstzinnige vorming en later de kunst- en cultuureducatie gaande te houden.

Toen ik bij het Kohnstamm Instituut begon was dat als stagiair in het zogeheten Doelstellingenonderzoek Expressievakken onder leiding van Max van der Kamp. Dit project bevatte veel elementen van onderwijskundig onderzoek die ik ook nu bepleit, namelijk zowel het theoretisch doordenken van doelen en middelen als empirisch onderzoek naar leerprocessen en leereffecten. Dat laatste gebeurde met hard-op-denkenprotocollen om meer te weten te komen van de

eigen beeldende en muzikale oplossingen van leerlingen, en met leerlingverslagen om greep te krijgen op hun leerervaringen. Dat leerlingverslag past goed in een constructivistische opvatting van onderwijs. Max, die later optrad als mijn promotor, dank ik voor zijn didactische aanpak waarbij hij steeds mijn actieve leren heeft bevorderd.

Het is gebruikelijk een dankwoord te eindigen met het danken van degenen die je het naast staan. Lieve Alie, Marthe en Wessel, ik ben jullie in de drukte niet vergeten! Toch wil ik in mijn dankwoord een ongewone volgorde hanteren en als laatste degenen danken met wie ik nu al vele jaren in mijn vrije tijd films maak. Mijn voorganger Wim Knulst heeft eens opgemerkt dat nogal wat onderzoekers die zich met cultuur bezighouden ook zelf actief zijn of zijn geweest op het gebied van de kunst. Is dit fenomeen van de onderzoeker-kunstenaar vergelijkbaar met de docent-kunstenaar en dus een gewenste of noodzakelijke voeling met de kunstpraktijk? Of gaat het om personen met een zodanige zelfkritiek, dat ze terecht hebben afgezien van een loopbaan in de kunsten, zeker omdat de maatschappij nu eenmaal zo in elkaar zit dat je met onderzoek (en natuurlijk ook met beleid en management) op het gebied van de kunsten meer kunt verdienen dan in de kunst zelf? Bij mijzelf spelen al deze factoren wel een rol. Hoe dan ook, ik dank de leden van mijn filmclub: Wim Compier, Willem Houtkoop en Huibert Pollmann voor hun blijvende inspiratie om naast mijn professionele reflectieve werk ook aan productieve kunstbeoefening te blijven doen, daarbij niet gehinderd door welke institutionele context dan ook, enigszins naïef wellicht, maar altijd met zeer veel plezier.

41

Waar dit toe leidt, wil ik ten slotte laten zien door u een *preview* te geven van een onderdeel van onze laatste film. Deze film laat een avondje bioscoop zien zoals dat in mijn jongere jaren nog gebruikelijk was, namelijk niet alleen de hoofdfilm voorafgegaan door enkele *trailers* en veel reclame, maar ook met het Polygoonjournaal, een tekenfilm en een voorfilm. En een vast onderdeel tegen de kersttijd was het Bio-filmpje, om geld in te zamelen voor het vakantieoord en later vooral voor onderzoek ten behoeve van gehandicapte kinderen. Ik laat u onze versie van een Bio-filmpje zien. Het is passend in dit college, omdat het in dit geval gaat om een herstellingsoord voor kunstenaars en de begeleidende tekst wetenschappelijk onderbouwd is. Weest u gerust: er zullen geen collectebussen worden doorgegeven, maar u mag er natuurlijk wel een pleidooi in zien voor meer geld voor onderzoek op het terrein van mijn leerstoel: dat van de cultuurparticipatie en de cultuureducatie.

Ik dank u voor uw aandacht.

## Noten

1. In *Om de vorm*, Van Rheedens (1989) geschiedschrijving van het beeldend onderwijs, is deze strijd herkenbaar in de meer formele vakgerichte benadering versus de expressiegerichte benadering.
2. Volgens Smith (1989) had Efland in plaats van 'stijl' eigenlijk beter de term 'syndroom' kunnen gebruiken, omdat hij vooral symptomen van een problematisch verschijnsel beschrijft.
3. Verschillende auteurs (o.a. Anderson & Milbrandt, 1998) zien parallellen tussen de (beeldende) schoolkunst en de modernistische kunst. Beide zijn geïsoleerd en afgeschermd van de rest van hun omgeving en gericht op autonome esthetische ervaringen. Beide leggen een sterke nadruk op formele en expressieve elementen en beide trachten een tegenwicht te vormen tegen het nuttige, het functionele en het alledaagse. Ook toen het modernisme in de jaren zestig werd verdrongen door de popart en later door een steeds conceptueler wordende kunst, bleven de modernistische stijlkenmerken van de schoolkunst lange tijd onaangetast. In het huidige postmodernistische of posthistorische (Danto, 1997) kunsttijdperk is alles toegestaan: het formeel esthetische en het anti-esthetische, het elitaire en het alledaags commerciële, het traditionele en het actueel politieke, het westerse en het etnische, het ironische en het moralistische. In de theoretische cultuureducatielessen zal het postmodernisme worden behandeld, maar het is de vraag of en in welke mate deze veranderingen zich zullen weerspiegelen in de schoolkunst van de leerlingen zelf. Uiteraard zullen de nieuwe media de stijl van de schoolkunst mede gaan bepalen, maar bewust anti-esthetische schoolkunst of schoolkunst die een ironisch commentaar is op de vorm en inhoud van de schoolkunst zelf, kan men moeilijk van schoolkinderen verwachten.
4. In dit verband is het opvallend dat de term 'schoolmuziek' een neutrale aanduiding is van het vak muziek in het onderwijs, terwijl de term 'schoolkunst' een negatieve connotatie heeft.
5. Overigens bestaat er wel degelijk een objectivistische visie op esthetische kwaliteit, een esthetisch realisme dus. Voor een kunstfilosoof als Beardslay (1981) zijn esthetische kwaliteiten geen kenmerken die door de beschouwer aan het object worden toegekend, maar waarneembare kenmerken van het object zelf. Kunsteducatie wordt in die visie beschouwd als het trainen van een specifieke vorm van waarnemen, waarmee esthetische kwaliteiten kunnen worden onderscheiden. En er zijn ook voor het onderwijs kunstbeschouwingsprocedures ontwikkeld die het scannen van de formele kenmerken van kunst als hoofddoel hadden.
6. Het Cito-rapport vindt deze driedeling kunstpedagogisch moeilijk te motiveren. Voor het maken van werkstukken met een functionele doelgerichtheid is 'nauwelijks een onderbouwing denkbaar, anders dan dat het van bovenaf, vanuit het kunstvakonderwijs, naar beneden is doorgesijpeld' (p. 10). Geredeneerd vanuit de vakdiscipline is dat mijns inziens een legitieme onderbouwing. Belangrijker nog is dat de basisschoolleerling in het dagelijks leven veel meer toegepaste dan autonome kunst tegenkomt.
7. Bedoeld wordt in de naoorlogse periode. Vóór de Tweede Wereldoorlog zijn er bijvoorbeeld in het teken- en handenarbeidsonderwijs diverse disciplinegerichte benaderingen geweest vanuit een formele en functionalistische ideologie.
8. Universiteiten mogen sinds kort een bepaald percentage van hun studenten geneeskunde zelf selecteren; selectie hoeft niet meer geheel door gewogen loting plaats te vinden. In een krantenbericht (Valk, NRC 8 augustus 2001) staat dat de Erasmus Universiteit deze studenten selecteert op motivatie, aanleg en doorzettingsvermogen. Het bestaan daarvan moet blijken uit nevenactiviteiten op de middelbare school, zoals theater, muziek of sport! Blijkbaar is actieve kunstdeelname wel een pre, als het maar buiten het curriculum gebeurt.
9. Er bestaan veel pleidooien voor het handhaven van de eigen kunstactiviteiten van leerlingen als uitgangspunt en belangrijkste onderdeel van de kunsteducatie. Burton (1991) noemt het productieve de 'moedertaal' van de kunsten en argumenteert dat in het zelf scheppen of herscheppen het meest fundamentele leren in de kunsteducatie plaatsvindt. Ook Gardner (1990) is van mening dat het primaat bij het productieve moet blijven, omdat het de eigenlijke kern van de kunstdisciplines vormt, van waaruit reflectie, beschouwing en begrip moeten voortkomen. 'The more that artistic activities and projects remain central, the more the apprenticeship model remains alive, the more likely it is that students will come to appreciate and assimilate the special nature



of artistic learning and artistic knowledge' (ibid. p. 43).

44

10. Wilson heeft het leren van een authentieke vaktaal in de beeldende vakken getracht in lesvoorbeelden te beschrijven. Voor de productieve beeldende vorming is dat vooral in het boek *Teaching drawing from art* (Hurwitz, A., Wilson, B. & Wilson, M., 1987). Enerzijds wordt gewezen op de belangrijke rol van het spontane tekenen buiten school, anderzijds worden kunstwerken en de werkwijzen van kunstenaars als voorbeeld en inspiratie gebruikt voor tekenlessen aan kinderen. Later heeft Wilson (1988) een pleidooi gehouden om kunstcritieken van professionals als model te gebruiken voor kritieken van leerlingen. Hij stelt daarbij voor om critici ook kritieken ten behoeve van onderwijsdoelen te laten schrijven.

11. In het literatuuronderwijs is al geruime tijd een discussie over 'leesplezier' gaande (o.a. De Moor, 1998).

12. Van de CKV-docenten die we deze uitspraak van Noordervliet voorlegden was een meerderheid van 59 procent het er mee oneens, 18 procent was het eens en 23 procent 'eens noch oneens' (Ganzeboom, Haanstra, Van Hoorn, Nagel, & Vingerhoets, 2001). De uitspraak is een voorbeeld van niet-constructivistisch onderwijs. 'Ik wil weten of de leerling begrepen heeft wat er staat en waarom het er staat zoals het er staat...' impliceert immers één, door de docent bepaalde, objectief juiste interpretatie van een boek.

13. Ook de overheid geeft soms voedsel aan de gedachte dat cultuureducatie niet te veeleisend moet zijn. Een voorbeeld is de volgende passage uit *Cultuur als confrontatie*. Deze passage was ook bedoeld als richtinggevend voor het vak CKV1: 'Kunst en cultuur moeten niet moeilijker gemaakt worden dan nodig is. Dat is de eerste opdracht van cultuureducatie. Niet al te veel verplichtingen, maar leerlingen met elkaar laten uitzoeken wat zinvolle bezoeken zijn,...' (p. 50).

14. De beperkte omvang van onderzoek naar kunst- en cultuureducatie is niet een typisch Nederlandse situatie. Blijkens een recente inventarisatie ontbreekt het in de meeste Europese landen aan systematisch onderzoek op dit gebied (Harland, 2001).

## Literatuur

- Anderson, T. & Milbrandt, M. (1998). Authentic instruction in art: Why and how to dump the school art style. *Visual Arts Research*, 24 (1) 13-20.
- Avery, P. G. (1999). Authentic assessment and instruction. *Social Education*, 65 (6), 368-373.
- Bakelen, M.P. van (2000). Jongeren kiezen voor kunst. En hoe kiezen de schooldirecties? *Theater & Educatie*, 6, (3), 13-41.
- Beardsley, M. C. (1981). *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism*. Indianapolis: Hackett.
- Bekker-Ketelaars, N. de (1998). Vorming als pedagogische opdracht van de school: Bijvoorbeeld beeldende vorming. In N. de Bekker-Ketelaars, S. Miedema & W. Wardekker (red.), *Vormende Lerarenopleidingen*. Utrecht: SWP.
- Boersma, K. Th. (1995). Constructivisme en curriculum. *Pedagogisch Tijdschrift* (20), 4/5 247-262.
- Bressler, L. (1992). Visual Art in Primary Grades: A Portrait and Analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 397-414.
- Bressler, L. (1998). The genre of school music and its shaping by meso, micro and macro contexts. *Research Studies in Music Education*, 11, 2-18.
- Bressler, L. (2000). The hybridization and homogenization of school art: Institutional contexts for elementary art specialists. *Visual Arts Research*, 25 (2), 25-37.
- Bruijn, J. de, Dinsbach, G., & Roos, H. (2001). *Vakdossiers 2000: Culturele en Kunstzinnige Vorming*. Enschede: SLO.
- Burton, J. (1991). Some basic considerations about 'Basic Art'. *Art Education*, 44 (4), 34-41.
- Carpay, J. (1995). Hoe nieuw is het constructivisme? *Pedagogisch Tijdschrift*, 20 (4/5), 313-324.
- Carroll, J. (1999, september). Art as a discipline concealed in the beliefs and practices of two artists. In R. Stewart (Ed.), *Congress Proceedings INSEA 30th World Congress*. [CD] Brisbane, Australia.
- Cobb, P. (1994). Constructivism and learning. In T. Husen & T.N. Postlewhite (Eds.) *The international encyclopedia of education*. (2nd edition) (pp. 1049-1052). Oxford: Pergamon.
- Coppens, H. (2000). *Drama op school. De invoering van een nieuw vak in het Nederlandse voortgezet onderwijs*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Csikszentmihalyi, M., & Robinson R.E. (1990). *The Art of Seeing: An interpretation of the aesthetic encounter*. Malibu: The J.P. Getty Trust.

45

- 46 Csikszentmihalyi, M., & Schiefele, U. (1992). Arts Education, Human Development, and the Quality of Experience. In R. Reimer & R.A. Smith (Eds.), *The Arts, Education, and Aesthetic Knowing*. Ninety-first Yearbook of the National Society for the Study of Education (pp. 169-191). Chicago: The University of Chicago Press.
- Danto, A.C. (1997). *After the end of art: contemporary art and the pale of history*. Princeton: Princeton University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: MacMillan.
- Duit, R. (1994). Preconceptions and Misconceptions. In T. Husen & T.N. Postlewaite (Eds.) *The international encyclopedia of education*. (2nd edition) (pp. 4648-4652). Oxford: Pergamon.
- Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education*, 17 (2), 37-44.
- Efland, A. (1990). Curricular Fictions and the Discipline Orientation in Art Education. *Journal of Aesthetic Education*, 24 (3), 67-81.
- Eisner, E. (1979). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York/London: MacMillan Publishing Co.
- Elshout, J. J. (2000). Discussie: Constructivisme (?) en cognitieve psychologie. *Pedagogische Studiën*, (77) 2, 134-137.
- Feldman, D. H. (1987). Developmental psychology and art education: two fields at the crossroads. *Journal of Aesthetic Education*, 21, (2), 243-259.
- Feldman, D. H. (1994). *Beyond Universals in Cognitive Development* (2nd edition). Norwood: Ablex.
- Franssen, H. Roelofs, E., & Terwel, J. (1995). Authentiek leren in de basisvorming. *Pedagogisch Tijdschrift*, 20 (4/5), 293-312.
- Freeman, N., & Sanger, D. (1995). Commonsense aesthetics of rural children. *Visual Arts Research*, 21 (2) 1-10.
- GANZEBOOM, H.B.G. (1989). *Cultuurdeelname in Nederland: een empirisch-theoretisch onderzoek naar determinanten van deelname aan culturele activiteiten*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- GANZEBOOM, H.B.G., HAANSTRA, F., HOORN, M. van, NAGEL, I., & VINGERHOETS, C. (2001). *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject*. Cultuur + Educatie 2. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2000). *The disciplined mind*. New York: Penguin Group.
- Glaserfeld, E. von (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer Press.
- Glaserfeld, E. von (1996). Response: Footnotes to 'The many faces of constructivism'. *Educational Researcher*, 25 (6), 19.
- Golomb, C (1997). Representational Concepts in Clay: The Development of Sculpture. In Kindler, A. M (Ed.) *Child Development in Art*. (pp. 131-141) Reston: NAEA.
- Grace, D.J., & Tobin, J. (1997). Carnival in the classroom: Elementary students making videos. In J. Tobin (Ed.), *Making a place for pleasure in early childhood education* (pp. 159-187). New Haven: Yale University Press.
- Haanstra, F. (1995). *Determinanten van leren over kunst*. Katernen Kunsteducatie. Utrecht: LOKV.
- Haanstra, F. (1994). *Effects of art education on visual-spatial ability and aesthetic perception: Two meta-analyses*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Haanstra, F. (1997). *Onderwijsvernieuwing in de kunstvakken*. SCO-rapport 486. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Haanstra, F., Van der Kamp, M., & Oostwoud Wijdenes, J. (1992). *De steunfunctie kunstzinnige vorming in de provincie Gelderland*. SCO-rapport 282. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Haanstra, F., & Van Hoorn, M. (1998). *Kunsteducatie-projecten met kunstenaars*. Katernen Kunsteducatie. Utrecht: LOKV.
- Hamblen, K. (2000). Local Art Knowledge: Within Children's Art Work and Outside School Culture. *Visual Arts Research*, 25 (2), 14-24.
- Hamel, R. (1990). *Over het denken van de architect: Een cognitief psychologische beschrijving van het ontwerpproces bij architecten*. Academisch Proefschrift. Amsterdam: AHA Books.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., & Haynes, J. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. The Mere: National Foundation for Educational Research.
- Harland, J. (2001, september). *Research into and Evaluation of Cultural Education Policy and Practice*. Key note address at the conference 'A must or a-muse', Arts and Culture in Europe. Rotterdam, The Netherlands.
- Hekkert, P. (1995). *Artful Judgements: A psychological inquiry into aesthetic preference for visual patterns*. Academisch Proefschrift. Delft: Technische Universiteit Delft.
- Hermans, P., Schoot, F. van der, Sluijter, C., & Verhelst, N. (2001). *Balans van de peiling beeldende vorming aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede peiling in 1996*. Arnhem: Citogroep.
- Hoorn, M. van, Haanstra, F., & De Groot, B. (1998). *Inventarisatieonderzoek*
- 47

'Cultuur en School', Deel 2: Cultuureducatie op basischolen en scholen voor voortgezet onderwijs. Utrecht: LOKV.

Hughes, R. (1994). *De klaagcultuur*. Amsterdam/Leuven: Balans/Kritak.

Hurwitz, A., Wilson, B., & Wilson, M. (1987). *Teaching drawing from art*. Worchester: Davis Publications.

Inspectie van het Onderwijs (1999a). *Beeldende vakken in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar. Werk aan de basis 2*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (1999b). *Dans in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar. Werk aan de basis 4*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (1999c). *Drama in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar. Werk aan de basis 5*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (1999d). *Muziek in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar. Werk aan de basis 14*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (1999e). *Enquêtes onder leerlingen, ouders en leraren over het werkklimaat in de basisvorming*. Intern rapport. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kamp, M. van der (1980). *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* SVO reeks 29. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Knulst, W. (1995). *Podia in een tijdperk van afstandsbediening*. Het culturele draagvlak 1. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Koroscik, J.S. (1997). What potential do young people have for understanding works of art? In Kindler, A. M (Ed.) *Child Development in Art*. (pp. 143-164). Reston: NAEA.

KPC (1997). *Dans op weg*. Nieuwsbrief Dans. Mei 1997.

Meel-Jansen, A. van (1998). *Veelzijdig zien: het pentagrammodel van kunstwaardering*. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.

Michael, J.A. (1991). Art Education: Nurture or Nature – Where's the Pendulum Now? *Art Education*, 44, 16-23.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1999). *Cultuur als confrontatie: uitgangspunten voor het cultuurbeleid 2001-2004*. Den Haag: Sdu.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2000). *Kwaliteit en maatwerk in de basisvorming*. Persbericht nummer 124.

Moor, W. de (Red), (1998). *Onder zeil naar Ithaka. Literaire en kunstzinnige vorming in de Tweede Fase*. Den Haag: NBLC Uitgeverij.

Monshouwer, S. (1999). De wendbaarheid van een bokser: het grafisch werk van Wim Compier. *Kunstbeeld*, 23 (12/1), 62-64.

Neperud, R. W. (1988). A propositional view of aesthetic experiencing for

research and teaching in art education. In F.H. Farley & R.W. Neperud (Eds.), *The Foundations of Aesthetics, Art & Art Education*. (pp. 273-319). New York: Praeger Publishers.

Newmann, F. M. & Wehlage, G.G. (1993). Five Standards of Authentic Instruction. *Educational Leadership*, 50 (7), 8-12.

NIVOR (1973). *Kunstzinnige vorming in Nederland*. Nijmegen: NIVOR.

Noordervliet, N. (1999, 20 december). Toe maar, Karin, ga maar! De Volkskrant.

Oenen, S. van, & Hajer, F. (Red.) (2001). *De school en het echte leven: Leren binnen en buiten de school*. Utrecht: NIZW.

Oers, B. van (2001). Tekenen van ontroering. Kunstbeleving in ontwikkelingsgericht denken. *De wereld van het jonge kind*, 28 (10), 301-304.

Onderwijsraad (2001). *De basisvorming: aanpassing en toekomstbeeld*. Den Haag: Onderwijsraad.

Oostwoud Wijdenes, J. & Haanstra, F. (1997). *Over actief, receptief en reflectief*. Katernen Kunsteducatie. Utrecht: LOKV.

Oostwoud Wijdenes, J. & Haanstra, F. (2000). *Evaluatie van het Musical Project*. SCO-rapport 571. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Paris, S.G., & Myers, M. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the class-room. In B.J. Zimmerman & H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 169-200). New York: Springer.

Parsons, M.J. (1987). *How we understand Art. A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3), 6-11.

Phillips, D.C. (1995). The good, the bad and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24 (7), 5-12.

Rheeden, H. van (1989). *Om de vorm: Een eeuw teken-, handenarbeid- en kunstnijverheidsonderwijs in Nederland*. Amsterdam: SUA.

Roelofs, E.C. & Houtveen, A.A.M. (1999). Didactiek van authentiek leren in de Basisvorming. Stand van zaken bij docenten Nederlands en wiskunde. *Pedagogische Studiën*, 76 (4), 237- 257.

Roelofs, E.C., Franssen, H.A.M., Houtveen, A.A.M., & Lagerweij, N.A.J. (1999). Een dieptestudie naar authentiek leren in de Basisvorming. Docentgedrag, methodengebruik en leerlingpercepties. *Pedagogische Studiën*, 76 (4), 258-272.

Schönau, D. (1998). *Syllabus Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 voor het schoolexa-*

- men in de tweede fase havo/vwo. Arnhem: Cito.
- Schnabel, P. (1997). Over de hoge waarde van lage waarden. *Boekmancahier*, 31 (9), 31-37.
- Scitovsky, T. (1992). *The joyless economy. The psychology of human satisfaction*. Revised edition. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, P. (1989). Reflections on 'The School Arts Style'. *Visual Arts Research*, 15, 95-100.
- 50 Solomon, J. (1994). The rise and fall of constructivism. *Studies in Science Education*. 23, 1-19.
- Steiner, W. (1995). *The Scandal of Pleasure: Art in an Age of Fundamentalism*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Stokkom, B. van (1995). De jazz van de moderne ervaring: over cultuurvernieuwing, plezier en belevingswaarde. *Beleid & Maatschappij*, 22 (6), 330-339.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (Kerngroep Culturele en kunstzinnige vorming) (1997). *Advies examenprogramma's havo en vwo. Culturele en kunstzinnige vorming 2*. Den Haag.
- Tas, J. van der (1998). 'Je (ne) sais quoi'. *Oordelen en vooroordelen over kunst*. Assen: Van Gorcum.
- Terwel, J., & Volman, M. (1998). Inleiding Themanummer Onderwijsvernieuwingen in vakken in het voortgezet onderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift* 23 (2/3), 97-100.
- Teyken, C. (1988). *Ontwerpen als proces: een exploratief onderzoek naar ontwerpprocessen van beginners vanuit onderwijskundig perspectief*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Valk, G. (2001, 8 augustus). Elke universiteit heeft haar eigen selectiecriteria. *NRC Handelsblad*.
- Verloop, N. (1999). *De leraar*. Den Haag: NWO/PROO.
- Volman, M., Vermeulen, A., & Terwel, J. (1995). *Onderwijsvernieuwingen in wetenschap, natuurkunde, scheikunde en biologie. Een probleemanalyse van ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut/ILO.
- Weerden, J. van, & Veldhuijzen, N. (2000). *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede peiling in 1997*. Arnhem: Citogroep.
- Wilson, B. (1976). Little Julian's impure drawings: why children make art. *Studies in Art Education*, 17 (2), 45-62.
- Wilson, B. (1988). Art Criticism as Writing as Well as Talking In S.M. Dobbs (Ed.), *Research readings for Discipline-Based Art Education: A journey Beyond Creating* (pp. 134-146) Reston: NAEA..
- Withagen, V.W., Oud-De Glas, M.M.B., Smeets, E.F.L. & Buis, Th.J.M.N. (1996). *Vernieuwingen in het vreemde-talenonderwijs. Spreken is zilver, zwijgen is goud*. Nijmegen/Enschede: ITS/Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen.
- Winner, E. & Hetland, L. (Eds). (2000) The arts and academic improvement: what the evidence shows. *The Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4).
- Wolff, Th. F., & Geahigan, G. (1997). *Art Criticism and Education*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Zusne, L. (1986). Cognitions in consonance. *Perceptual and Motor Skills*, 62, 531-539.

## Colofon

*De Hollandse Schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie* is een uitgave van Cultuurnetwerk Nederland. Deze publicatie is de rede, in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar op het vakgebied van de Cultuureducatie en Cultuurparticipatie, vanwege Cultuurnetwerk Nederland, in de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht op maandag 5 november 2001, door Folkert Haanstra.

ISBN 90 6997 098 8

### Vormgeving

Anker x Strijbos, Utrecht

### Druk

Libertas Grafische communicatie, Bunnik

Cultuurnetwerk Nederland  
Ganzenmarkt 6  
Postbus 61  
3500 AB Utrecht  
Telefoon 030-236 12 00  
Fax 030- 236 12 90  
E-mail [info@cultuurnetwerk.nl](mailto:info@cultuurnetwerk.nl)  
Internet [www.cultuurnetwerk.nl](http://www.cultuurnetwerk.nl)

2001.015