

## **Over profielen, kolommen en canons in de cultuureducatie**

Folkert Haanstra

*Symposium Kunst in het onderwijs, 9 december 2004 Hogeschool voor de Kunsten Artez*

Doorlopende leerlijnen in de cultuureducatie, scenario's in de cultuureducatie, beroepskolommen in de cultuureducatie, geïntegreerde leergebieden kunst en cultuur, cultuurprofiel scholen etc. etc.

Veel beleidsmakers krijgen warme gevoelens bij deze termen, maar ik weet niet hoe dat bij u is. Hoe dan ook, die termen geven wel een aantal huidige ontwikkelingen in de binnenschoolse cultuureducatie aan.

Ik wil vanmiddag eerst kort iets zeggen over die algemene ontwikkelingen en daarna wat dieper ingaan op een inhoudelijke kwestie. Ik doe dat deels in reactie op de oratie die Maarten Doorman onlangs uitsprak vanwege zijn benoeming tot bijzonder hoogleraar in de journalistieke kritiek. Hij verkondigde daarin dat bij al die veranderingen in het onderwijs een cruciale vraag goeddeels buiten beschouwing is gebleven, namelijk de vraag : wat willen wij onze kinderen leren. Doorman bepleit om de canon van kunst en literatuur in het onderwijs in ere te herstellen en hij is niet de eerste die dat de laatste jaren heeft beweerd. Ik wil daar iets over zeggen aan de hand van onderzoek dat ik heb gedaan bij het vak CKV1.

Maar laat ik beginnen met enkele algemene overwegingen.

OCW richt zijn cultuureducatiebeleid de komende jaren sterk op het primair onderwijs en doet dat door extra geld ter beschikking te stellen, waarbij een belangrijke voorwaarde is dat scholen een visie op cultuureducatie in het onderwijsprogramma ontwikkelen en opnemen in het schoolplan.

Maar anderzijds worden de bestaande kerndoelen voor het primair onderwijs juist sterk gereduceerd en veralgemeniseerd. Dat geldt zeker ook voor het gebied van de kunstzinnige oriëntatie, waarvan in het laatste voorstel er drie zeer globaal geformuleerde kerndoelen overblijven. Eigenlijk zeggen die niet meer dan dat er iets kunstzinnigs met beelden, taal, muziek spel, beweging gedaan moet worden en dat leerlingen 'enige kennis over en waardering voor aspecten van cultureel erfgoed krijgen. Deze doelen geven verder geen enkele richting of maatstaf.

De bestaande kerndoelen vertegenwoordigden wel een visie op cultuureducatie en bovendien vrij concrete inspanningsverplichtingen op dat gebied. De Periodieke peilingen van het onderwijsniveau van het Cito voor muziek en beeldende vorming gaven aan dat die kerndoelen maar zeer ten dele werden bereikt. Men heeft niet gekozen voor een cultuureducatie beleid dat erop was gericht om wel zoveel mogelijk basisscholen de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie te laten behalen.

De reductie van kerndoelen, maar ook het verstrekken van geld aan de vraagkant en niet de aanbodkant past natuurlijk in het onderwijsbeleid gericht op grotere autonomie en differentiatie van scholen en onderwijs. En er is ook veel voor te zeggen dat scholen en leerkrachten meer autonomie krijgen en meer zelf hun beleid bepalen. OCW noemt dit steevast een kans voor de cultuureducatie,

maar het is natuurlijk ook een bedreiging. Scholen die cultuureducatie toch al niet belangrijk vonden zullen voor 10 euro de leerling hun beleid niet wijzigen en door het los laten van de concrete kerndoelen vervalt een duidelijk streefniveau waarop men ook die scholen kon aanspreken.

Tegenstrijdige ontwikkelingen zie ik ook in het secundair onderwijs. Het voor alle vmbo leerlingen verplichte vak CKV en voor alle havo en vwo leerlingen verplichte vak CKV1 heeft een eind gemaakt aan de vrijblijvendheid van het bezoeken van scholieren van culturele activiteiten. Op de mogelijke vrijblijvendheid van de inhoud van dat vak t.a.v. de culturele canon kom ik later terug. Maar in contrast met de beleidsinspanningen voor CKV1 (en een slordige vijf en een half miljoen euro aan vouchers die daar jaarlijks heengaan ) heeft de overheid het vak CKV2,3 laten bungelen. Het wettelijke voornemen om CKV2,3 tot een verplicht profielvak te maken is nooit doorgezet. Het bleef steeds mogelijk om in het zogeheten overgangsprofiel ook een kunstvak oude stijl te kiezen. We zien overigens wel een stijging van het aantal scholen dat CKV2,3 kiest en een daling in het aantal scholen dat een kunstvak oude stijl kiest. In 2001 waren er 104 havo scholen 33 vwo scholen die CKV2 aanboden en inmiddels zijn dat 195. Kijken we naar de aantallen leerlingen dan houden kunstvakken oude stijl en CKV2/3 elkaar nu ongeveer in evenwicht. Daarnaast is er overigens ook nog ca. 10% van de scholen zonder kunstvak in het Cultuur en Maatschappij profiel.

Of de stijging van CKV2 scholen verder doorgaat is de vraag. Straks in 2007 is het mogelijk om het profiel Cultuur en Maatschappij te doen zonder een kunstvak. Leerlingen moeten wel een cultuurvak kiezen, maar bij de definitie van cultuurvakken wordt een zeer breed cultuurbegrip gehanteerd: ook geschiedenis, filosofie en een vreemde taal vallen er onder. Hoewel er nog een Kamermotie ligt die vraagt te onderzoeken of een verplicht kunstvak in het Cultuur en Maatschappij profiel mogelijk is, lijkt de invoering van zo'n verplichting weinig kansrijk. Vertegenwoordigers van vervolgopleidingen en van schooldecanen bepleiten een grote mate van eigen keuzevrijheid voor scholen en leerlingen in het Cultuur en Maatschappij profiel en zijn tegen de verplichting van een kunstvak.

Kortom, in tegenstelling tot de andere profielen blijft het profiel Cultuur en Maatschappij nogal ongeprofileerd en worden keuzes aan leerlingen en scholen over gelaten. Een van de keuzes voor scholen is om een cultuurprofiel school te worden, maar dan hebben we het wel weer over een heel ander soort profiel.

Het was een aangename verrassing dat er voor het in september 2004 gestarte landelijke experiment met cultuurprofiel scholen een onverwacht grote belangstelling bestond. Het plan was om naast de twee voorlopers Johan de Witt College in Den Haag en het Amadeus Lyceum in Utrecht nog een viertal proefprojecten te honoreren. Die zouden dan min of meer moeten samenvallen met vier thema's van cultuurprofiel scholen: 1) inhoudelijke integratie van kunst, cultuur en cultureel erfgoed in het curriculum, 2) accent op het Brede School concept, 3) kunst en cultuur in het vmbo in relatie tot het mbo kunstonderwijs in ontwikkeling, 4) talentontwikkeling en samenwerking met het hbo

kunstonderwijs. De laatste twee thema zijn dus duidelijk aansluitingsthema's of beroepskolomthema's zo u wilt. Maar voor deze vier proefprojecten bleken ruim honderd gegadigden te zijn en de landelijke begeleidingscommissie is naar Den Haag getogen en heeft met succes om aanzienlijk meer geld gevraagd. Uiteindelijk konden zo niet vier maar nog tweeëntwintig aanvragen worden gehonoreerd.

Kijken we naar de thema's dan zien we dat veruit de meeste opteren voor thema 1: inhoudelijke integratie van kunst, cultuur en cultureel erfgoed in het curriculum. Dat lijkt misschien samen te vallen met wat de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming het scenario 'leergebieden met integratie van vakken' noemt, maar in de huidige experimenten gaat onder deze noemer een grote variëteit schuil. Het verst gaan scholen waarbij thema's uit kunst en cultuur de basis vormen voor alle onderwijs. Er zijn ook scholen die al in de onderbouw stromen ontwikkelen waarin een deel van het onderwijs is gerelateerd aan cultuur, of aan sport of aan techniek. Men wil zo meer aansluiten bij verschillende belangstellingen van leerlingen. Een mogelijk nadeel is dat dit tot een scheiding der seksen leidt: de techniek en de sportstroom trekken vooral jongens en de cultuurstroom vooral meisjes. Maar er zijn onder het thema 'inhoudelijke integratie' ook bescheiden varianten, bijvoorbeeld scholen met allerlei cultureel erfgoed projecten waar meerdere vakken aan deelnemen, zoals de kunstvakken, aardrijkskunde en geschiedenis.

Van de 22 aan het experiment deelnemende scholen heeft bijna de helft ook als subthema de relatie vmbo met mbo kunstonderwijs. Dat mbo kunstonderwijs is zeer sterk in ontwikkeling. Enkele jaren geleden is het aarzelend gestart op enkele ROC's, maar dat heeft zich snel uitgebreid. Om hoeveel ROC's, hoeveel opleidingen en hoeveel studenten het nu precies gaat is niet bekend. Bij het landelijk platform mbo kunstonderwijs zijn 16 ROC's aangesloten met zo'n 25 tot dertig kunstgerichte opleidingen. Maar daarbuiten zijn ook nog diverse opleidingen die binnen de bestaande crebostructuren met allerhande kunstachtige opleidingen bezig zijn.

Door het platform zijn kwalificatieprofielen ontwikkeld voor wat men het domein Kunst, Cultuur en Media noemt. Het gaat o.m. om mediavormgever, podiumtechniek en sociaal agogisch werk. Meest omstreden in relatie tot het hbo kunstonderwijs is het kwalificatieprofiel 'artiest' met differentiaties als acteur, danser en muzikant. Omstreden vanwege de kwaliteitsdiscussie in de kunst (kun je muziek maken op mbo niveau en op hbo niveau?) en ook bekritiseerd vanwege een ongewisse arbeidsmarkt. Teunis IJdens (2004) concludeert in zijn onderzoek naar het profiel artiest dat afgestudeerden vooral emplooi zullen vinden in de amusementswereld en de vrijetijdsindustrie en dat de professionele podiumkunsten grotendeels het domein blijven van kunstenaars met een hbo opleiding in de kunsten. Een herkenbaar profiel mbo artiest zou op de ongestructureerde markt van de amusementsindustrie wel positief onderscheidend kunnen werken ten opzichte van de artiesten die het zonder beroepsopleiding proberen.

Dat er op mbo niveau ook kunstgerichte opleidingen zijn ontstaan vind ik een positieve ontwikkeling, maar het gevaar van een overaanbod is zeker aanwezig. Het zijn opleidingen die op veel belangstelling van studenten kunnen rekenen en geen ROC wil daarom graag de boot missen. Pas over enkele jaren zullen we weten hoe de arbeidsmarkt werkelijk omgaat met de mbo kunstafgestudeerden en of ze hun belofte, ook voor een meer diverse instroom naar het hbo kunstonderwijs waar kunnen maken. Op dit moment betekenen ze in elk geval al wel een impuls voor vmbo scholen voor een meer gericht beleid t.a.v kunstvakken en op enkele plaatsen voor de ontwikkeling van een uitstroomprofiel Kunst en Cultuur. Daarbij is nog een duidelijke spanning tussen het meer algemeen vormend karakter van de kunstvakken in het vmbo nu en de beroepsgerichte invulling in het mbo kunstonderwijs later.

Het vierde thema van de cultuurprofiel scholen, talent en aansluiting met het hbo kunstvakonderwijs komt het minst naar voren in de gesubsidieerde experimenten. Het lijkt er op dat scholen voor voortgezet onderwijs op dit punt wel belangstelling, maar nog weinig concrete plannen hebben. Het is nog niet zo duidelijk hoe naast de diverse vooropleidingen en oriëntatiecursussen van de kunstvakopleidingen zelf en naast de spaarzaam toegepast raamregeling dans en muziek een soort voortraject in het reguliere voortgezet onderwijs mogelijk is. Het huidige Cultuur en Maatschappij profiel (maar dan natuurlijk wel met kunstvak) wordt door kunstopleidingen in het algemeen wel als waardevol maar als volstrekt ontoereikend voor toelating gezien. In de experimenten zien we enkele cultuurprofiel scholen waarbij scholieren zich op een verdergaande manier oriënteren op het kunstvak onderwijs door daar een deel van hun lessen te volgen. Dat gaat uiteraard gepaard met roosterproblemen en vragen over de status van de beoordeling van het werk van leerlingen door HBO docenten etc.

De cultuurprofiel scholen vormen een stimulerende ontwikkeling en een interessante proefgebied. Een gebied dat overigens breder is dan de gesubsidieerde experimenten alleen. Het experiment zelf duurt twee jaar en aan het eind wordt o.a. bekeken of het zinvol is een officieel predikaat cultuurprofiel school in te stellen (vergelijkbaar met de Lootscholen op sportgebied). Nu is het nog een onbeschermd titel, net zoals kunstenaar een onbeschermd beroep is. Persoonlijk betwijfel ik of het gezien de breedte van het huidige experiment wel zinvol is om tot zo'n certificaat te komen. Misschien wel voor de doorstroomvarianten, maar voor de meer algemeen vormende varianten die te maken hebben met brede school en integratie van cultuureducatie in het curriculum kan ik me daarbij niet zoveel voorstellen.

Hoe dan ook, er valt straks voor leerlingen en ouders meer te kiezen maar we moeten nog afwachten wat de profilering straks per saldo voor cultuureducatie betekent. Zullen er naast zeg 200 scholen die zich cultuurprofiel scholen willen noemen, dubbel zoveel cultuurarme scholen zijn? Dat is een te

zwartgallig scenario, maar het kunstloze profiel Cultuur en Maatschappij is voor scholen die erg 'low profile' op cultuurgebied willen zijn een welkome optie.

Ik heb tot nu toe alleen over het onderwijs gehad, maar ook als we naar de culturele instellingen kijken zien we verschillende tendensen. Het vak CKV1 en de bijbehorende vouchers hebben bij culturele instellingen geleid tot meer aandacht voor middelbare scholieren en is een impuls voor educatieve begeleiding van het aanbod.

Maar hoe diep zit dat? Bij de onlangs gehouden hoorzitting van de Tweede Kamer met een veertigtal kunstinstellingen dreigden vele met cultuureducatie te zullen stoppen als de geplande subsidiekortingen doorgaan. "Last in, first out" schijnt voor de educatie te gelden.

Hoe somber of hoe rooskleurig men de ontwikkeling inschat hangt uiteraard ook af van je visie op en je definitie van cultuureducatie. Dat begrip cultuureducatie is volgens mij pas echt in gebruik geraakt nadat in 1994 Cultuur weer bij Onderwijs en wetenschappen is ondergebracht en behalve de directie kunsten ook de directies die over erfgoed en media gingen hun plek in het onderwijs opeisten. Binnen het project Cultuur en School heeft cultureel erfgoed wel prioriteit weten te krijgen maar media educatie niet of nauwelijks. De pragmatische definitie van cultuureducatie is nu dan ook meestal kunsteducatie plus cultureel erfgoed. Hoe zo iets tot stand komt kan ik niet overzien, maar je zou zeggen dat er alle reden is om ook media educatie onder de noemer van cultuureducatie te stimuleren. Je kunt zeggen dat het bij audiovisuele vorming wel een plaats heeft maar we weten dat dit op veel scholen nog nauwelijks gebeurt: binnen de beeldende vorming zijn de oude media nog dominant.

Naast de meer pragmatische invulling van het begrip cultuureducatie zijn er ook meer inhoudelijke invullingen. Ik refereerde al aan de vergaande variant van cultuurgebaseerd onderwijs. Opvallend vond ik de definitie die OCW gebruikte in de eerder genoemde regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs. Ik citeer: "*Onder cultuureducatie worden verstaan alle educatieve activiteiten die beogen de leerlingen in contact te brengen met cultuuruitingen in actieve, receptieve dan wel reflectieve vorm*".

Ik vind dit een treffend omdat daarin eigenlijk geen plaats is voor kunstzinnige activiteiten die leerlingen door en voor zichzelf verrichten. Het primaat is het in contact komen met cultuuruitingen van anderen en het geeft aan waar OCW en met name Cultuur en School haar beleid de laatste jaren heeft ingezet, namelijk op het receptieve: de kennismaking van leerlingen met kunst en cultuur en de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen.

Ook in de voorgestelde nieuwe kerndoelen voor de onderbouw, die in algemeenheid en richtingloosheid nauwelijks onderdoen voor die in het primaire onderwijs zien we wel een grotere nadruk op het receptieve.

Ik ben hierover wederom ambivalent. Ik juich het toe dat leerlingen meer de school uitgaan en dat er meer structurele samenwerking komt tussen onderwijs en professionele kunst en cultureel erfgoed. Maar het huidige overheidsbeleid ten aanzien van cultuureducatie lijdt aan een zekere veronachtzaming van de reguliere lessen in de kunstvakken. Ongeacht of men aan deze vakken wil vasthouden of streeft naar meer integratie tussen de disciplines, het beleid om dáár de verbetering aan te brengen of de lat hoger te leggen is, zoals ik net al opmerkte over het primair onderwijs, veel minder uitgesproken. Ik denk ook omdat culturele instellingen de natuurlijke invalshoek van de C van OCW vormen, en ook omdat je op het mesoniveau van samenwerking meer beleid kunt en mag voeren dan wat er in de klas tussen docenten en leerlingen gebeurt.

Ik kom hiermee op het verwijt van Maarten Doorman (2004) dat er nauwelijks meer over de inhoud van het onderwijs wordt gediscussieerd en dat de beslissingen hierover door “een gesloten wereld van onderwijskundigen wordt voorbereid en onzichtbaar gemaakt in een omvangrijk mechanisme van bureaucratische maatregelen”. Ik geloof niet in deze onderwijskundige complottheorie maar laat ik ingaan op wat Doorman over de wenselijke inhoud van het onderwijs zegt. Doorman vindt dat de canon weer het leidend beginsel in het onderwijs moet worden. Hij omschrijft de canon als het geheel aan teksten, beelden, kunstwerken en historische gebeurtenissen dat het referentiekader is van een gedeelde cultuur. Doorman stelt dat die culturele canon ten onrechte verdacht is gemaakt als conservatief, onveranderlijk en elitair en vervolgens in voortgezet en hoger onderwijs terzijde is geschoven. Hij zegt dat we weer bereid moeten zijn een door de canon gedragen programma aan de leerlingen en studenten op te leggen<sup>1</sup>. Hij noemt het niet maar het vak CKV1, de verplichte oefening in cultuurdeelname, is in dit opzicht natuurlijk een mooie toetssteen.

Doormans klacht en zijn pleidooi zijn niet nieuw. Noorda (2000) wees op het z.i. typisch Nederlands verschijnsel dat men enerzijds bezorgd is over lacunes in de algemene ontwikkeling en de beperkte culturele interesse van studenten en leerlingen, maar dat men anderzijds op dit gebied geen expliciete eisen stelt. Kempers (2000) stelde enkele jaren geleden dat we bij de uitwerking van nieuwe vakken als culturele en kunstzinnige vorming niet zonder een richtsnoer van de culturele canon kunnen. En De Haan en Knulst (2000) zijn van mening dat het succes van het beleid ten aanzien van culturele vorming in het voortgezet onderwijs zal afhangen van de vraag “of de verantwoordelijken voor het curriculum enige consensus weten te bereiken over een canon en een consistent cultuurcorpus. Men kan immers niet in het midden laten hoe en waar waardevolle cultuur te vinden is en waarom juist die,

---

<sup>1</sup> Begin 2005 verwees ook de Onderwijsraad in het rapport De stand van educatief Nederland naar Doorman. De raad wil de relevantie van het onderwijs versterken door te komen tot een nieuwe canon voor het onderwijs. Hierbij gaat het om “die waardevolle onderdelen van onze cultuur en geschiedenis die we nieuwe generaties via het onderwijs willen meegeven”. Het voorstel leidde tot felle discussie tussen voor en tegenstanders.

en niet al het andere, de moeite van een nadere kennismaking waard is. Het cultuurrelativisme van de huidige periode zal men daarbij moeten weten te overstijgen” (ibidem. p. 239 )

De vraag is of, als we naar de huidige invulling van cultuureducatie kijken, die canon inderdaad zo volledig verdwenen is als deze auteurs beweren. En als dat geheel of deels het geval is of dat een principiële keuze van leerkrachten tégen de canon is of een principiële keuze vóór een meer ervaringsgerichte benadering van kunst of misschien eerder een pragmatische overlevingsstrategie ten overstaan van groepen weinig in traditionele kunst geïnteresseerde leerlingen.

Ik kan geen definitieve antwoorden op die vraag geven, maar ik heb wel wat onderzoeksgegevens die daar betrekking op hebben. Uit een kleinschalig onderzoek dat we in Amsterdam deden bij docenten beeldende vorming in de basisvorming bleek dat de nadruk lag op het op gestructureerde wijze aanleren van beeldaspecten en het toepassen van bepaalde materialen en technieken (Haanstra & Wagenaar, 2004). Theorie neemt een beperkte plaats in en deze theorie is voornamelijk gebaseerd op de klassieke en de modernistische Westerse kunst. Die praktijk strookt met de opvattingen en voorkeuren van veel docenten over de beeldende kunst en wat leerlingen daar in de basisvorming over moet worden bijgebracht. Die opvattingen zijn sterk geworteld in een modernistische opvatting over de beeldende kunst waarbij de formele aspecten als vorm, kleur, compositie e.d. de kern vormen. Docenten geven aan dat leerlingen in het basisonderwijs de meest basale kennis en vaardigheden op beeldend gebied niet zijn bijgebracht en hebben de beschikbare tijd in de basisvorming grotendeels nodig om dat te bewerkstelligen. Kenmerkend citaat: *“We behandelen basale dingen, zoals kleurencirkel, warme en koude kleuren, perspectief etc. Kinderen hebben die kennis niet en die moet eerst te sprake komen”*.

Het lijkt er dus op dat de docenten beeldende vorming de canon niet overboord hebben gezet, maar de modernistische canon in een stoomcursus willen bijbrengen. Beelden uit de jeugdcultuur worden vaak als clichématig beschouwd en ook de actuele postmoderne kunst (die deze clichés onbeschaamd exploiteert) heeft niet de voorkeur van de meeste docenten. Opvallend is dat docenten aangeven dat zaken als eigen beeld cultuur van jongeren, multiculturaliteit en hedendaagse kunst als het ware worden doorgeschoven naar CKV en CKV1.

Hoe gaat dat nu in de praktijk van het vak CKV1? In het examenprogramma van CKV1 wordt zoals U weet volstaan met de aanduiding dat de door leerlingen te bezoeken culturele activiteiten van “algemeen erkende kwaliteit” dienen te zijn. Dat is natuurlijk een erg ruime aanduiding en het is de vraag of dit tegemoet komt aan de zorgen van Doorman en anderen.

Van 1998 tot vorig jaar heb ik met collega’s van de Universiteit van Utrecht onderzoek verricht naar de invoering en de effecten van het vak CKV1 (Ganzeboom, Haanstra, Damen & Nagel, 2003). In de bijlage enkele uitkomsten afgedrukt. Ze hebben betrekking op een belangrijk topic, namelijk op de

mate van vrijheid die leerlingen krijgen eigen keuzes voor culturele activiteiten te maken en hoe van die vrijheid gebruik wordt gemaakt.

Rond de 20% van de leerlingen mag geheel vrij en zonder vooroverleg kiezen, maar de grote meerderheid (67%) moet hun keuze wel eerst overleggen met de docent. Belangrijke aspecten daarbij zijn de eerdere culturele ervaringen van de leerling en de onderbouwing van de keuze. Slechts bij ca. 6% van de scholen bepaalt de docent geheel welke culturele activiteiten worden bezocht en bij 7% kunnen leerlingen alleen uit een voorselectie van de school kiezen. Landelijke ‘canon achtige’ lijsten bestaan niet, zoals bijvoorbeeld wel bij onze Oosterburen, waar een commissie van experts een lijst van 35 films heeft opgesteld die dient als de basis voor het filmcurriculum voor het Duitse onderwijs.

Direct gevraagd naar de mening over de rol van de culturele canon in de domeinen A en B in het vak CKV1 antwoordt 30% tot 40% van de docenten dat ze de canon helemaal niet als richtlijn willen gebruiken. Slechts een kleine minderheid vindt dat de canon op beide domeinen in belangrijke mate bepalend moet zijn. Ruim de helft heeft een gematigd standpunt en vindt dat alle leerlingen enkele “klassiekers” gezien of gehoord moeten hebben.

Een beperkte lijst van voorgeschreven activiteiten heeft ook pragmatische bezwaren. Men wil namelijk vooral dat leerlingen live activiteiten bezoeken en is daarmee afhankelijk van het culturele aanbod in de omgeving van de school gedurende een bepaalde periode.

De voorkeur voor live activiteiten zien we ook als we de docenten confronteren met mogelijke activiteiten en vragen of deze voor CKV1 zonder meer zijn toegestaan, of ze niet zijn toegestaan of dat het ervan af hangt. Populaire cultuur is meestal toegestaan als het live is, culturele activiteiten op CD of via de media zijn veelal niet toegestaan, ook al behoren ze tot de canon. Film levert bij docenten aanzienlijke meningsverschillen op. Kijken we naar wat CKV1 leerlingen daadwerkelijk als activiteiten kiezen dan zien we dat film veruit het meest populair is en klassiek concert vrijwel onderaan staat.

De keuzevrijheid voor leerlingen is dus aanzienlijk, maar dit hoeft nog geen cultuurrelativisme te betekenen. Belangrijk is dat keuzes en voorkeuren beargumenteerd worden. In de ‘onderhandelingen’ met de docent over het al of niet toestaan van culturele activiteiten en de discussies met mede leerlingen naar aanleiding van verslagen en presentaties zal, ten minste als het goed is een debat ontstaan over de kwaliteit van kunst.

Doorman gelooft dat de teloorgang van de canon ook komt omdat het onderwijs zich kritiekloos heeft uitgeleverd aan de didactische clichés van de jaren zeventig, namelijk dat “leren in de eerste plaats leuk moet zijn, waarna als vanzelf het kind zich van kennis en vaardigheden voorziet die hem of haar, even vanzelf ten goede zullen komen”. Doorman maakt hier een karikatuur van wat we nu een constructivistische benadering van leren noemen. Hij gaat in zijn rede niet in op de manier waarop hij wil dat die canon in het onderwijs wordt hersteld, maar een docent die voornemens is een bepaald



programma aan de leerling 'op te leggen' staat voor een probleem. CKV1 docenten noemen als een van hun belangrijkste problemen om leerlingen te motiveren.

De titel van Doormans rede Kiekertak en Klotterboeke, is ontleend aan het bekende boek Bint van Bordewijk. In 2003 heeft Marc Verboord (2003) zijn proefschrift verdedigd met een titel die eveneens naar Bordewijk verwijst, namelijk 'Moet de meester dalen of de leerling klimmen?' Verboord heeft een gedegen empirisch onderzoek gedaan naar de invloed van verschillende soorten literatuuronderwijs op het lezen van boeken. Hij vergeleek de tekstgerichte benadering waarbij de overdracht van institutioneel bekrachtigde literaire kennis en normen (kortom een benadering die de canon centraal stelt) met een lezersgerichte benadering die aansloot bij de smaak, ervaring en belevingswereld van de leerling, op klassikale discussie over teksten e.d. Het bleek dat de meer ervaringsgerichte benadering op latere leeftijd leidt tot een frequenter leesgedrag en tot het lezen van meer 'literaire' boeken.

Ook veel docenten CKV1 zijn voorstander van een ervaringsgerichte aanpak. Maar voorlopig hebben wij geen blijvende effecten op latere cultuurdeelname kunnen vaststellen, althans niet bij leerlingen die het vak 2 tot 4 jaar geleden hebben afgesloten. Men kan zeggen dat we te vroeg hebben gemeten en dat de effecten pas in latere levensfasen van de oud leerlingen zichtbaar worden. Men kan ook zeggen dat het vak CKV1 te laat komt. Ik bedoel dat de leeftijdsgroep waar CKV1 zich op richt, de 15 jarigen, een van de moeilijkste is om veranderingen te weeg te brengen en zo'n soort vak beter al in het primair onderwijs of in de onderbouw plaats kan vinden. Maar er zijn ook andere oorzaken van het gebrek aan effecten denkbaar. Misschien is de ervaringsgerichte aanpak in de praktijk niet zo ervaringsgericht. Bij de beoordeling van culturele activiteiten gebruiken leerlingen nog veel voorgestructureerde kijkwijzers, die meer duiden op een passieve invuloefening dan op de actieve constructie van kennis en vaardigheden.

### *Epiloog*

Ik begon mijn praatje met een aantal termen die momenteel in veel beleidsstukken figureren. Het zijn termen die niet alleen voor de cultuureducatie gelden en het geeft aan dat de ontwikkelingen in de cultuureducatie sterk samenhangen met (en soms voortgedreven worden door) de algemene onderwijsveranderingen en vernieuwingen. We weten allemaal dat die soms ingrijpend en blijvend zijn, maar soms ook vooral op papier bestaan en zeer tijdelijk kunnen zijn. De grotere autonomie, differentiatie en profilering van scholen lijken wel ingrijpend en hebben voor de cultuureducatie positieve en negatieve kanten.

Ik denk tenslotte dat de situatie rond de canon in de cultuureducatie ingewikkelder ligt dan de auteurs die beweren dat deze vrijwel volledig teloor is gegaan.. De onderzoeksgegevens die ik u liet zien wijzen niet op een consistente toepassing of een opleggen van een programma, maar evenmin op een verdwijnen van de canon. In tegenstelling tot kerndoelen die je kunt zo weer kunt vervangen of

wegstrepen, zit de canon ook in de hoofden en harten van de docenten. De invloed ervan in de lespraktijk gaat verder dan het al dan niet behandelen van een bepaalde lijst met kunstwerken. Ook de gegroeide aandacht voor het receptieve in de cultuureducatie, voor de leerling als kijker en luisteraar kan meer eerder zien als een versterking van cultuuroverdracht dan als een verzwakking in vergelijking met vroeger. Ik moet bij alle nadruk op receptieve deelname denken aan een mooi citaat van de kunstenaar Carl Andre, namelijk: “Art is what we do, culture is what is done to us”. Laten we cultuureducatie niet alleen op dat laatste richten maar ook actief beleid voeren op de eigen kunst van leerlingen en het liefst op een verbinding tussen de werelden van eigen spontane kunst van de leerling, de schoolkunst en de professionele kunst en cultuur. De unieke en belangrijke bijdrage van de kunstvakken aan het onderwijs blijft voor mij dat leerlingen leren hun ideeën en gevoelens over de wereld en over zichzelf vorm te geven in de symbooltalen die de kunsten ons bieden.

## Literatuur

Doorman, M. (2004) *Kiekertak en Klotterbooke: Gedachten over de canon*. Oratie. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Ganzeboom, H., Haanstra, F., Damen, M. & Nagel, I. (2003). *Momentopnames CKVI – Eindrapportage CKVI-Volgproject*. Cultuur+Educatie 8. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Haan, J. de; Knulst, W. (2000). *Het bereik van de kunsten. Een onderzoek naar veranderingen in de belangstelling voor beeldende kunst en podiumkunst sinds de jaren zeventig*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Haanstra, F. en Wagenaar, H (2004) *De lespraktijk van docenten beeldende vorming in het Amsterdamse voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Kempers, B. (2000). De kracht van de culturele canon. *De academische boekengids*, nr. 24, 4-5.

Noorda, S. (2000). Een universitaire canon. *De academische boekengids*, nr. 24, 10.

Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Amsterdam: Thela Thesis [dissertatie Universiteit Utrecht].

IJdens, T (2004). *Profiel artiest. De arbeidsmarktrelevantie van mbo-opleidingen 'artiest'*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie.

## **Bijlage**

Bron: CKV1 Volgproject

Ganzeboom, H., Haanstra, F., Damen, M. & Nagel, I. (2003). *Momentopnames CKV1*  
Cultuur+Educatie 8. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

***Als je zelf ergens naar toe gaat voor CKV1 mag je dan zelf kiezen waar je naar toe gaat?***

Percentages CKV1-leerlingen (N= 190)

	%
Nee, de school zegt waar je naar toe moet	6
Nee, je moet kiezen uit een lijst	7
Ja, zelf kiezen maar wel eerst overleggen	67
Ja, zelf kiezen zonder overleg	20

**Mate waarin CKV1-docenten voorbeelden van culturele activiteiten toestaan in domein A van CKV1.** (Domein A omvat de verplichte culturele activiteiten. Leerlingen moeten minstens 6 (havo) of 10 (vwo) verschillende voorstellingen, tentoonstellingen en/of collecties voor beeldende kunst en/of vormgeving bezoeken en boeken lezen.

Percentages CKV1 docenten (N = 110)

	% ja, zonder meer toegestaan	% dat hangt ervan af	% nee, niet toegestaan
Een popconcert op een erkend podium	83	16	1
Een toneelstuk van Tsjechov uitgevoerd door amateurs	68	27	5
Een optreden van een rapper op een erkend podium	67	28	5
Een concert van André Rieu	66	24	10
Een festival van het levenslied	50	44	6
Een modeshow	25	56	19
Een popconcert in een buurthuis	23	61	16
Een James Bond film	21	38	41
Een ballet van Hans van Manen op televisie	18	36	46
Een optreden van een DJ of VJ	16	54	30
Een beurs (bijv. meubelbeurs of Auto Rai)	10	44	46
Een tentoonstelling in een winkel voor schildersbenodigdheden	8	54	38
Graffiti op muren in de gemeente waar de school staat	7	51	42
Een stripverhaal van Asterix en Obelix	4	30	66
De opera Carmen op cd	4	18	78
Videoclips op TMF of MTV	2	23	75

	<i>% ja, zonder meer toegestaan</i>	<i>% dat hangt ervan af</i>	<i>% nee, niet toegestaan</i>
Een aflevering van een soap op televisie	2	13	86

***Mate waarin bij CKV1-docenten bepaalde overwegingen een rol spelen bij het toestaan van culturele activiteiten voor domein A van CKV1 (N = 110)***

	<i>% in sterke mate</i>	<i>% in enige mate</i>	<i>% niet</i>
Welke andere activiteiten door de leerling bezocht worden	50	39	11
Of de leerling de keuze goed kan beargumenteren	39	52	9
Wat het beginniveau en de culturele ervaring van de leerling is	28	43	29
Of de activiteit past in een thema	12	38	51

***Mate waarin CKV1-docenten het eens zijn met de volgende uitspraken (N=104)***

	<i>% oneens</i>	<i>% eens noch oneens</i>	<i>% eens</i>
Dat leerlingen kunst en cultuur ervaren, is belangrijker dan kennis over kunst.	11	17	72
Dat leerlingen hun eigen mening over het kunstwerk geven is belangrijker dan de kwaliteit van het kunstwerk zelf.	18	17	66
Sommige literaire werken zouden verplichte kost moeten zijn.	52	20	28
Bepaalde toneelstukken zou iedere leerling gezien moeten hebben.	41	35	23
Het is beter om leerlingen één gedicht uit hun hoofd te laten leren dan om ze over tien gedichten hun eigen mening te laten geven.	84	11	5

***Een culturele canon is een lijst kunstwerken die worden beschouwd als kwalitatief toonaangevend. Het bevat een kern met kunstwerken die ‘eeuwigheidswaarde’ hebben, maar er vallen ook werken af en er komen steeds nieuwe bij. Hoewel er dus nooit een definitieve lijst is waar iedereen het ver eens zal zijn, is er wel een zekere mate van overeenstemming mogelijk over kunstwerken die van belang worden geacht***

Percentages CKV1 docenten (N = 73)

<i>Zou voor u de culturele canon een goede richtlijn zijn voor de keuze van de culturele activiteiten (domein A)?</i>	<i>%</i>
Nee, helemaal niet	45
Enigszins: enkele “klassiekers” zouden alle leerlingen gezien of gehoord moeten hebben	51
Ja, het zou een belangrijke richtlijn moeten zijn, met daarnaast een beperkte vrije keuze	4

<i>Zou voor u de culturele canon een goede richtlijn zijn voor domein B (kennis van kunst en cultuur) ?</i>	
Nee, helemaal niet	28
Enigszins, enkele hoogtepunten uit de geschiedenis van de kunsten moeten altijd aan bod komen bij domein B	56
Ja, het zou een belangrijke richtlijn moeten zijn voor de kennis van kunst en cultuur bij domein B	16

