

Folkert Haanstra

De kunstvakken en de canon

(Dit artikel is in iets verkorte vorm verschenen in Nieuwsbrief Kunsten '92 nr.31 september 2005)

Academische discussie

De discussie rond afbraak en herstel van de culturele canon is vaak een academische discussie waarbij de partijen elkaars karikaturen bevechten. Tegenstanders beschouwen de culturele canon (in de woorden van Robert Hughes) als een tirannieke Dikke Bertha die met haar loop gericht staat op de zwarten, de homo's en de vrouwen, voorstanders zien in de bedreiging van de canon een samenzwering van gefrustreerde cultuurwetenschappers en sociologen die onverkort vasthouden aan de clichés van de jaren zeventig. In het voortgezet onderwijs is deze discussie rond de culturele canon tot voor kort minder expliciet gevoerd, behalve bij het literatuuronderwijs en geschiedenis. Dat wil overigens niet zeggen dat het onderwijsdebat in het voortgezet onderwijs alleen ging om structuren of om didactische uitgangspunten zoals het Studiehuis. De discussies rond kerndoelen, examenprogramma's en de invulling van de zogeheten profielen (de vier varianten van de bovenbouw in havo en vwo) gingen allemaal over de inhoud van het onderwijs. Maar het rapport van de Onderwijsraad over de stand van educatief Nederland en de opdracht van de minister aan de commissie Van Oostrom om een canon op te stellen voor een nieuw 'verhaal Nederland', plaatst het canondebat midden in het voortgezet onderwijs (zie www.canonvannederland.nl). Dat verhaal moet in de eerste plaats de geschiedenis betreffen, maar moet verder 'voorbeeldsgewijs' worden uitgewerkt voor taal en literatuur, wetenschap, geografie, techniek, geestelijke en maatschappelijke stromingen en ook de kunst. Over kunst en de kunstvakken gaat het hier.

Werkelijkheid?

Uitgangspunt van de opdracht voor het opstellen van een canon is dat deze grotendeels uit het onderwijs is verdwenen. Maar is dat werkelijk zo? Onderwijsprogramma's worden gestuurd door verschillende gezichtspunten. Dat gezichtspunt kan *disciplinegericht* zijn waarbij het overbrengen van belangrijke vakinhouden centraal staat, maar het kan ook de *persoonlijke relevantie* voor de leerling centraal stellen of zijn gericht op een optimale voorbereiding van de leerling op en aanpassing aan *maatschappelijke eisen* (bijvoorbeeld in beroep). Een vierde benadering stelt de ontwikkeling van *cognitieve vaardigheden* van de leerling centraal. Het gaat erom dat de leerling 'leert te leren' en cognitieve vaardigheden oefent die op uiteenlopende gebieden zijn te gebruiken. Globaal kan men vaststellen dat sinds de invoering van de Mammoetwet het discipline gerichte curriculum en het Bildungsideal dat het vertegenwoordigt, aan belang heeft ingeboet ten gunste van persoonlijke relevantie, maatschappelijke relevantie en het leren van cognitieve vaardigheden. Dat algemene beeld geldt ook het literatuuronderwijs (meer leesplezier, minder verplichte boeken) maar geldt niet kunstvakken als muziek en tekenen. Die hadden voor de Mammoetwet een marginale positie en de invulling was vaak vrijblijvend. Pas met de invoering van eindexamenmogelijkheden in muziek en de beeldende vakken in de loop van de jaren zeventig kwam weer een disciplinegerichte benadering in de kunstvakken op gang. Het aandeel van kunsttheorie en kunstreceptie nam sterk toe (overigens niet tot ieders genoegen) en met de invoering van de basisvorming in 1995 kregen uiteindelijk ook dans en theater de status van schoolvak. Deze ontwikkeling culmineerde in het vak CKV(1) (de voor iedere leerling verplichte oefening in cultuurdeelname) en in het vak CKV2 dat leerlingen laat kennismaken met de belangrijkste

periodes uit onze cultuurgeschiedenis en hen leert verschillende vormen van kunst en cultuur te kennen binnen de context van een bepaalde tijd. Het vak CKV2 is bij uitstek een vak dat bijdraagt aan het door de minister gewenste 'historisch en cultureel besef' .

Naast de expliciete canon in de vorm van theoretische kennis kan men bij het onderwijs in de eigen kunstzinnige activiteiten van leerlingen vaak spreken van een impliciete canon. Zo ligt in de beeldende vorming de nadruk nog steeds op het op gestructureerde wijze aanleren van formele aspecten (kleur, lijn, compositie, etc.) die zo kenmerkend zijn voor het Westers modernisme.

Wenselijkheid?

Uit internationaal vergelijkend onderzoek van Bevers (2005) naar de theoretische eindexamens muziek en beeldende kunst blijkt dat wij in onze examenopgaven minder gericht zijn op het verleden, maar ook minder nationalistisch gericht zijn dan in ons omringende grote landen Frankrijk, Engeland en Duitsland. Bevers ziet hierin het lot van een klein land dat geen gelijkwaardige culturele relaties met grotere landen kan onderhouden en noodzakelijkerwijs internationaal georiënteerd is.

Is er dan toch behoefte aan een nieuwe meer nationaal gerichte kunstcanon in ons onderwijs? Ik denk van niet. Nog afgezien van de vraag of we op alle kunstgebieden wel tot een canon van enige omvang kunnen komen is het in deze tijd van het wereldcultuurstelsel belangrijker dat er serieus gewerkt wordt aan een multiculturele aanpak in de kunstvakken. Over zo'n multiculturele aanpak is wel veel gepraat en geschreven, maar deze wordt in de praktijk nog nauwelijks gerealiseerd. In de beperkte tijd die voor de kunstvakken beschikbaar is, is het wenselijk om de bestaande, overheersend Westerse kijk op kunst te verbreden en niet nog verder te versmallen tot een Nederlandse kijk.

Uitvoerbaarheid?

Het huidige onderwijsbeleid wil scholen, docenten en leerlingen meer keuzeruimte bieden. Zo worden de bestaande kerndoelen voor basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs in aantal gereduceerd en in strekking veralgemeniseerd en worden de keuzemogelijkheden in de profielen van de tweede fase verruimd. Dit beleid geldt ook de kunstvakken. De nieuwe kerndoelen houden niet veel meer in dan dat er iets aan het maken van en iets aan het kijken en luisteren naar kunst gedaan moet worden. De oude kerndoelen waren duidelijker wat betreft inhoud en streefniveau, alleen werden scholen daar nooit op afgerekend. Keer op keer werd bijvoorbeeld aangetoond dat het muziekonderwijs op de basisscholen ver onder de vastgestelde maat bleef, maar verder dan deze constatering kwam het niet. En in naam van de keuzevrijheid voor de leerling wordt in het profiel Cultuur en Maatschappij een kunstvak niet langer verplicht gesteld. Die keuzevrijheid blijkt ook de bestemming van het extra geld voor cultuuronderwijs. Dat gaat in de vorm van vrij aan culturele activiteiten te besteden vouchers naar scholen en leerlingen.

Het opstellen van een nationale canon die zijn weerslag moet hebben in kerndoelen en examenprogramma's staat haaks op dit beleid. De minister beseft dat en geeft in haar opdrachtbrief aan dat gewaakt moet worden voor overladenheid van het onderwijsprogramma en vraagt de canoncommissie 'voeling' te houden met scholen, leraren en leerlingen. Over wat kunstvakdocenten vinden is wel iets bekend. In een onderzoek onder CKV1 docenten (Ganzeboom e.a., 2003) is direct gevraagd naar de mening over de rol van de culturele canon in hun vak. Slechts een kleine minderheid vindt dat de canon in belangrijke mate bepalend moet zijn voor de culturele bezoeken van de leerlingen en voor de theorie. Ruim de helft heeft

een gematigd standpunt en vindt dat alle leerlingen enkele “klassiekers” gezien of gehoord moeten hebben en 30% tot 40% van de docenten wil de canon helemaal niet als richtlijn gebruiken. Afwijzing van de canon is deels principieel, omdat men vindt dat de eigen keuze van de leerling het uitgangspunt van het vak moet zijn. Maar er is ook een praktische kant. Men wil namelijk dat leerlingen ‘live’ activiteiten bezoeken en is daarmee afhankelijk van het culturele aanbod in de omgeving van de school gedurende een bepaalde periode.

De keuzevrijheid voor leerlingen hoeft overigens nog geen cultuurrelativisme te betekenen. Belangrijk is dat keuzes en voorkeuren beargumenteerd worden en in de discussies met de leerkracht en met mede leerlingen naar aanleiding culturele activiteiten zal, tenminste als het goed is een debat ontstaan over de kwaliteit van kunst.

Werkzaamheid?

Uit onderzoek blijkt dat tot op heden noch de invoering van het vak CKV1 noch de uitvoering van het Actieplan Cultuurbereik hebben geleid tot hogere cultuurdeelname van jongeren. Wat zouden in dit opzicht de gevolgen zijn als er naast een canon voor vaderlandse geschiedenis een nationale kunstcanon wordt opgesteld en het ook nog lukt deze te implementeren? Het gemiddelde nationaal cultureel kapitaal per leerling zal dan toenemen en deze vorm van cultuuroverdracht kan men op zich nastrevenswaard vinden. Maar of hiermee op termijn ook de sociale cohesie en culturele deelname worden bevorderd is zeer twijfelachtig. Wat betreft de cultuurdeelname: onderzoek naar effecten van literatuuronderwijs gaf aan dat juist een leerlinggerichte benadering het lezen op latere leeftijd meer bevorderde dan een disciplinegerichte benadering (Verboord, 2003). We zijn verder geneigd de directe invloed van onderwijs in de kunstvakken op latere cultuurdeelname te overschatten. Waar het in het onderwijs wat betreft de culturele canon allemaal beter zou zijn (bijvoorbeeld Frankrijk) is het gemiddelde bezoek aan klassieke concerten en theatervoorstellingen lager dan bij ons en is het museumbezoek vergelijkbaar. Jongeren nemen in Frankrijk wel meer deel dan de ouderen (in tegenstelling tot in Nederland), maar blijkbaar beklijft dat niet.

Van Oostrom, may I have your votes please?

Ik stel me graag voor dat, tegen de verwachting in, de commissie Van Oostrom komt met een canon in de vorm van een streng en allesomvattend stelsel van regels en criteria waarmee we ook kunstenaars weer eenduidig in een rangorde kunnen plaatsen, zoals dat in 1708 gebeurde voor de schilderkunst door Roger de Piles. Zijn ‘Balance des peintres’ kende een puntenstelsel waarbij 20 de hoogste score was, namelijk ultieme perfectie. Dit ging echter het menselijke voorstellingsvermogen te boven, dus die score werd niet uitgedeeld. Score 19 was het hoogst voorstelbare niveau van perfectie, maar daar kwam, althans in 1700, nog geen kunstenaar aan toe. Inmiddels kan dat wel het geval zijn, en omdat we nationaal moeten denken is Piet Mondriaan misschien een 19 waard. Maar aan een score twintig mogen we, ook in de Nederlandse kunstcanon, niet denken. Een 18 (dichtbij perfectie) is voor meer kunstenaars haalbaar, maar vaak alleen binnen een bepaald genre en dan vaak ook niet op alle onderdelen. Zo scoorde Titiaan bij de Piles een 18 op kleur maar slechts een 6 voor expressie. Rembrandt moet het met een 17 voor kleur doen, maar krijgt wel een 12 voor expressie. Bedenkt u zelf enkele recente Nederlandse voorbeelden met score 18. Zo’n puntentelling leidt tot een goed te overhoren en een goed te onderhouden canon en is bovendien bruikbaar bij Fondsen, kunstplannen etc.

Maar nee, de commissie van Oostrom zal vast met een genuanceerd en realistisch advies komen, waarbij het discipline gerichte onderwijs weer wat terrein wint op persoonlijke en maatschappelijke relevantie. Maar voor de kunstvakken is zo'n correctie niet nodig en had de overheid er beter aan gedaan het voorgenomen beleid ook echt uit te voeren, dat wil zeggen door het behalen van de bestaande kerndoelen op kunstzinnig gebied serieus te nemen en door het cultuurhistorische vak CKV2 niet te laten bungelen, maar zoals ooit de bedoeling was, gewoon verplicht te stellen in het profiel Cultuur en Maatschappij.

Literatuur

Bevers, A. (2005). *Canon en kunstvakken*. Cultuur + Educatie 13. Utrecht: Cultuurnetwerk.

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

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*. Dissertatie Universiteit Utrecht.