

# Authentieke kunsteducatie

au-straal (bn.) 0.1 zuidelijk.  
 Au-stra-lijë (het ~; Australisch; Australier) 0.1  
 au-tar-chie (de ~ (v.)) 0.1 onafhankelijk zelfbe-  
 au-tar-kie (de ~ (v.); -tarkisch) 0.1 economisch  
 lijkheid.  
 au-tar-kisch (bn.) 0.1 zichzelf bedruipend.  
 au-teur (de ~ (m.); ~s) 0.1 schrijver, schrijfste-  
 au-teurs-recht (het ~; ~en) 0.1 het recht van  
 het publiceren van zijn werk ⇒ *copyright* 0.1  
 van dit recht.  
 au-then-tiek (bn.; -ticiteit) 0.1 overeenstemmend me-  
 oorspronkelijke 0.2 van waarde door het bezit van  
 eiste vorm ⇒ *rechtsgeldig* 0.3 niet vervalst ⇒ *echt*, *c*  
*neel* 0.4 betrouwbaar ⇒ *geloofwaardig* 0.5 een eig-  
 merk dragend ⇒ *oorspronkelijk* ♦ 1.1 ~e afschrifte  
 een ~e akte.  
 u-tis-me (het ~; -tistisch; -tist) (psych.) 0.1 ziekte, zie-  
 tend in het volledig in zichzelf gekoerd zijn zonder  
 contact met de buitenwereld.

# Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken

Folkert Haanstra geeft een stand van zaken van authentieke kunsteducatie. Hij beschrijft het begrip en de uiteenlopende betekenissen die er aan worden gegeven. De vier belangrijke criteria van authentiek leren worden bediscussieerd: inhoudelijk oriëntatie op de leefwereld van de leerlingen, relevantie van het leren buiten de school, leren door complexe taaksituaties en onderlinge communicatie en samenwerking tussen leerlingen. Tot slot volgen de mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie in de onderwijscontext.

*'From the standpoint of the child, the great waste in the school comes from his inability to utilize the experiences he gets outside the school in any complete and free way within the school itself; while, on the other hand, he is unable to apply in daily life what he is learning at school. That is the isolation of the school - its isolation from life.'* (Dewey 1907, p. 89).

Schoolkunst is kunst die functioneel is in het instituut school, maar die vaak los staat van zowel de ontwikkelingen in de professionele kunst als van wat leerlingen zelf spontaan aan kunstzinnige activiteiten beleven en ondernemen (Efland 1967). Schoolkunst is kunst die is getemd door schoolse voorwaarden. Dat is tot op zekere hoogte onontkoombaar. Het onderwijs wordt geacht te voldoen aan kerndoelen en exameneisen en heeft restricties in tijd, faciliteiten en organisatorische voorwaarden. Maar 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 die tracht de relatie met de alledaagse en spontane kunstbeoefening en kunstbeleving van leerlingen te handhaven, maar dat het tevens een toegang wil verschaffen tot het domein van de experts en de vakdisciplines.

Dat was in een notendop het pleidooi voor authentieke kunsteducatie dat ik hield in mijn oratie *De Hollandse Schoolkunst* (Haanstra 2001). De term authentiek was niet

door mij bedacht, maar rechtstreeks ontleend aan de omschrijving van authentiek leren van Roelofs en Houtveen (1999, p. 240), namelijk: '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.' Authentiek leren paste onder de brede paraplu van het nieuwe leren, met aandacht voor zelfregulatie en metacognitie, ruimte voor zelfverantwoordelijk leren, leren in levensechte leeromgevingen en leren als gesitueerde en sociale activiteit.

Voor een verdere onderbouwing van authentieke kunsteducatie pleitte ik voor meer theorievorming en empirisch onderzoek, zowel beschrijvend onderzoek naar bestaande condities, activiteiten en opvattingen in relatie tot authentieke kunsteducatie als kleinschalig ontwerponderzoek naar werkbare benaderingen van authentieke kunsteducatie.

#### TIEN JAAR LATER

Het is nu tien jaar later. Er zijn onder de noemer authentieke kunsteducatie onderwijsprojecten uitgevoerd en op beperkte schaal is er onderzoek verricht naar theoretische en empirische onderbouwing ervan (o.a. Haanstra, Van Strien & Wagenaar 2006; Heijnen 2007; Haanstra 2008; Bremmer & Huisingsh 2009; Groenendijk, Huizenga, Toorenaar, Valstar & Van Hoorn 2010; Hoekstra 2010a b; Monsma 2010; Kampman 2010; Klatser 2010; Van Hoek 2010; Meijer & Carp 2010; Walvis & Wouters 2011). Daarnaast zijn er in Nederland onderwijsprogramma's ontwikkeld die sterk verwant zijn aan de authentieke kunsteducatie zoals de Wanitascholen (Van Hoorik 2002; Oud 2007), cultuurgebaseerd onderwijs zoals de Johan de Witt Scholengroep (Hamel 2004) en Amadeus Lyceum en projecten van de stichting TOEVAL GEZOCHT. Ook in de VS en Groot-Brittannië is onder de noemer *authentic education* aan onderwijsontwikkeling en onderwijsonderzoek gedaan, onder andere op het gebied van beeldende vorming en muziek (bijvoorbeeld Green, elders in dit nummer). In dit artikel beperk ik me hoofdzakelijk tot de ontwikkelingen in Nederland.

De bredere stroming waarvan authentieke kunsteducatie deel uitmaakt is de afgelopen jaren ook sterk bekritiseerd. Behalve afzonderlijke publicaties van voorstanders van het nieuwe leren (zoals Kok 2003) en van tegenstanders (zoals Van der Werf 2005) zijn er inmiddels ook al verschillende overzichten van deze discussie (o.a. Volman 2006; Oostdam, Peetsma & Blok 2007). Volman wijst op het gevaar van

wederzijdse karikaturen. Het oude leren wordt daarbij verbeeld door een leerkracht die kennis giet in de hoofden van volledig passieve leerlingen, terwijl het nieuwe leren wordt voorgesteld door volledige structuurloosheid en verwaarlozing van kennis. Eenduidige empirische onderbouwing is bij zo'n complex onderwerp niet te verwachten. Voor- en tegenstanders kunnen uit beschikbaar onderzoek verschillende resultaten als onderbouwing aanvoeren. Kok (2003) schrijft: 'Neurobiologen pleiten voor realistische en 'holistische' leerervaringen en voor onderwijs dat het denken stimuleert via complexe opgaven' (p. 15), terwijl Jolles (2010) juist beweert dat het puberbrein niet samen gaat met het Studiehuis, het leerlinggerichte didactische concept dat ten grondslag lag aan de invoering van de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs, eind jaren negentig. Overzichten van relevant onderzoek bieden Teurlings, Van Wolput & Vermeulen (2006) en Oostdam e.a. (2007). De uitkomsten zijn wisselend en de auteurs zijn voorzichtig met conclusies: de onderzoeken betreffen vaak kortetermijneffecten van deelaspecten van het nieuwe leren die zijn onderzocht binnen het bestaande onderwijs. De politiek heeft inmiddels afstand genomen van het nieuwe leren en onderwijsvernieuwingen die daar mede op gebaseerd waren (zoals het Studiehuis en de basisvorming) en pleit voor (en krijgt) leerstandaarden, canonisering, meer toetsing en verscherpen van examens (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen 2008). Dit artikel geeft een heroverweging van authentieke kunsteducatie, op basis van opgedane praktijkervaringen en studies.

## AUTHENTIEKE KUNST EN/OF AUTHENTIEKE EDUCATIE?

—

De benaming authentieke kunsteducatie roept vragen op. Gaat het om educatie in of door authentieke kunst of gaat het om authentieke educatie, die in alle vakgebieden kan plaats vinden en in het geval van authentieke kunsteducatie in de kunstvakken? Of slaat authentiek zowel op kunst als op educatie? Bovendien roept de term authentiek zowel positieve als negatieve reacties op. Een begripsverheldering is daarom op zijn plaats.

### AUTHENTIEKE KUNST

De authenticiteit van kunst of een kunstwerk heeft naast de letterlijke betekenis dat er geen sprake is van een vervalsing ook een figuurlijke betekenis in de zin van oorspronkelijkheid en waarachtigheid van de maker. Vooral in de modernistische kunst is authenticiteit naast vernieuwing een belangrijk criterium om een kunstwerk en een

kunstenaar te beoordelen (Van den Braembussche 2007).

En dat oorspronkelijke en waarachtige is niet alleen verbonden met de volwassen kunstenaar, maar ook met het kind dat nog onbedorven vorm kan geven aan zijn eigen waarneming en gevoelens. Gardner en Winner (1982, p. 163) zien niet alleen overeenkomsten in expressie en unconventionaliteit van de beeldende producten van kunstenaars en kinderen, maar ook overeenkomsten in hun gedrag:

*'In both populations one finds at work an insistent exploratory spirit; a willingness to ignore what others are doing and to pursue one's own personal agenda; a pleasure at the sheer (physical) act of creation and exploration...'*

Maar onder andere Duncum (1986) en Wilson (2007) zijn van mening dat de authentieke ('vrije') expressie van het kind een projectie is van modernistische kunst-educatoren. Duncum (1986) constateert een paradox bij de onderzoeken naar kindertekeningen in de loop van de twintigste eeuw uitgevoerd. De ontdekking van kinderkunst, die als expressief en authentiek wordt beschouwd, leidt gaandeweg tot een afwijzing van de meeste spontane, buiten de tekenles gemaakte, tekeningen die als gekopieerd en conventioneel worden omschreven. Dus het zelfportret in plakkaatverf dat op school is gemaakt in opdracht van de leerkracht zou authentieker zijn dan de met viltstift nagetekende stripfiguren die een kind uit eigen beweging thuis maakt. De onbedorven kinderkunst kan alleen nog onder beschermende leiding van een docent ontstaan. Het woord 'kunst' in kinderkunst, schoolkunst en thuiskunst verwijst naar het op een symbolische manier representeren van betekenis en verwijst niet naar het instituut kunst of naar criteria als kwaliteit, professionaliteit en dergelijke.

Wilson (2007, p. 7) zegt hierover:

*'It is ironic that self-initiated visual culture produced by children is arguably the more authentic version of "child art" even if many art teachers consider these images merely derivative and unworthy of being classified as art. The classroom images labeled child art, on the other hand, do indeed look like art - modern art. I wish to claim that this art-like stuff labeled 'child art' is not child art.'*

Volgens Van Gerwen (zie elders in deze Cultuur + Educatie) is in de kunst authentiek alles wat maakt dat het publiek de kunstenaar in het werk waarneemt. Die waarneembaarheid van de individuele stijl verwijst naar de intentionaliteit van de maker. Een jong kind heeft die intentionele toepassing van een eigen stijl nog niet. Dat is niet in strijd met de visie van Gardner en Winner. Zij stellen dat de werken van jonge kinderen wel onconventioneel en expressief zijn, maar dat die kenmerken niet intentioneel zijn aangebracht. Kunstuitingen van jonge kinderen zijn nog geen bewuste

doorbrekingen van conventies zoals bij kunstenaars en zijn daarom ook preconventioneel te noemen.

Voor postmodernisten staat het begrip authentiek voor een achterhaald romantisch idee van kunstuitingen als uniek, origineel en oorspronkelijk. Zij beschouwen kunst als onderdeel van een alles omvattende cultuurindustrie. Hun relativisme ontkent de autonomie van de kunstenaars (soms samengevat als 'de dood van de auteur') en benadrukt herhaling, imitatie, parodie, citeerkunst en stilistische onzuiverheid (o.a. Efland, Freedman & Stuhr 1996). Smelik (2010) zegt dat authenticiteit en individualiteit ook in de hedendaagse maatschappij nog worden gezocht (onder andere in de mode). Maar in onze mediale cultuur is authenticiteit altijd geconstrueerd en gespeeld. De digitale media hebben de grens tussen fictie en werkelijkheid doen vervagen. De media hebben alles veranderd in show en spel. Ook de werkelijkheid is hierdoor onecht geworden: denk aan de reality shows. Authenticiteit is de heilige graal van de hedendaagse cultuur: altijd gezocht maar nooit gevonden.

#### AUTHENTIEKE EDUCATIE

Als het authentieke niet op kunst betrekking heeft, maar louter op educatie of leren, dan vallen er twee aspecten te onderscheiden. Volman (2006, p. 17): 'Authentiek, letterlijk "eigen, echt, oorspronkelijk" verwijst hier naar twee dingen. Bij authentiek leren gaat het enerzijds om het idee dat wat geleerd wordt, moet aansluiten bij de behoefte van leerlingen (wat en hoe willen ze echt leren), en anderzijds om het idee dat je het best kunt leren in een situatie die duidelijk iets met het echte leven te maken heeft: een authentieke, levensechte of realistische leeromgeving.' (Volman 2006, p. 17) Verwant hiermee is wat Van Oers (2007, p. 116) schrijft over betekenisvol leren in ontwikkelingsgericht onderwijs: 'Enerzijds gaat het om leren van maatschappelijk betekenisvolle inhouden, anderzijds maakt de leerling daar ook versies van die voor hem zelf persoonlijke betekenis hebben (en bijv. passen bij zijn interesses of belangen van dat moment).'

Mols (2008) probeert die beide aspecten te vatten in wat hij noemt een authentieke ontmoeting. Een authentieke ontmoeting zou eigenschappen hebben als openheid, betrokkenheid, exploratie en complexiteit. Kunsteducatie kan authentiek zijn in de manier waarop ze de brug slaat tussen de wereld van het kind en de wereld van de kunst en cultuur.

#### EDUCATIE ÉN KUNST

In mijn omschrijving van authentiek in 2001 volgde ik Roelofs en Houtveen (1999).

Authentiek betekent dan levensecht en heeft betrekking op beide bovengenoemde aspecten van leersituaties: inhoudelijke verbinding met de echte wereld van de kunstdisciplines en de professionals, en verbinding met de eigen kunstzinnige interesses, activiteiten en beleving van de leerling. Maar juist omdat het ook betrekking heeft op de eigen spontane kunstzinnige activiteit, impliceert het dat wat leerlingen op eigen initiatief buiten school maken of uitvoeren als authentiekere kunst beschouwd wordt dan schoolkunst, ongeacht of het berust op imitatie van commerciële cultuur of esthetisch als minder wordt beschouwd dan wat in schoolverband wordt gedaan. Dat komt overeen met de visie van Wilson. Mijn omschrijving van authentieke kunsteducatie doet echter geen uitspraken over het authentieke in de professionele kunst.

De dubbele verwijzing van authentiek naar de leefwereld van de leerling (persoonlijk betekenisvol) en naar de professionele wereld (maatschappelijk of cultureel betekenisvol) heeft in de eerste plaats betrekking op het wat: de onderwijshoud. De twee andere criteria van authentiek leren (complete taaksituaties en samenwerking en communicatie) hebben vooral betrekking op het hoe: de pedagogisch-didactische aanpak. De inhoudelijke criteria zijn een kwestie van opvatting over de doelen van kunstvakken, waarmee je het in meer of mindere mate eens kunt zijn. De pedagogisch-didactische kenmerken lijken daarentegen te kunnen worden onderworpen aan empirische toetsing: werken ze of werken ze beter dan andere didactische aanpakken? Hieronder beschrijf ik dat het wat en het hoe sterk met elkaar zijn verbonden en dat uitkomsten van die empirische toetsing vaak verschillend kunnen worden geïnterpreteerd, juist vanwege het verschil in gehanteerde doelstellingen.

## INHOUDELIJK ORIËNTATIE OP DE LEEFWERELD VAN DE LEERLINGEN

—  
Authentiek onderwijs is 'inhoudelijk georiënteerd op de leefwereld van de leerlingen en hun voorkennis, het moet ruimte laten voor persoonlijke stellingname en aandacht schenken aan eigen interesses en behoeften' (Haanstra 2001, p. 11). De aansluiting bij de leefwereld is bedoeld om betrokkenheid en motivatie te bevorderen en om voorkennis bij leerlingen te activeren waarop voortgebouwd kan worden. Maar het is meer dan een didactisch middel. Het gaat er in authentieke kunsteducatie ook om dat de inhoudelijke thema's en de stijlen en uitingsvormen die leerlingen zelf van belang achten en buiten de school beoefenen, een plaats krijgen. In *De Hollandse Schoolkunst* wordt onder verwijzing naar een uitgebreide tussenevaluatie van de basisvorming

door de onderwijsinspectie (1999) geconcludeerd dat er ook in de kunstvakken in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs te weinig rekening werd gehouden met de leefwereld van de leerlingen. Sindsdien is niet meer zo'n grootschalig onderzoek daarnaar verricht, dus het is moeilijk hierover generaliseerbare actuele uitspraken te doen. Een kleinschalig onderzoek naar opvattingen van Amsterdamse docenten beeldende vorming in de onderbouw (Haanstra et al. 2006) laat zien dat, op duidelijke uitzonderingen na, de relatie met de populaire beeldcultuur van de jongeren beperkt is. Ook een inhoudelijke relatie met de verschillende (beeld)culturen van de cultureel diverse leerlingpopulatie is meestal afwezig. Onderzoek naar wat leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs en brugklas voortgezet onderwijs thuis en op school aan beeldende producten maken (Haanstra 2008) laat een zeer duidelijke kloof tussen beide zien. Leerlingen beseffen goed wat de normen en criteria van schoolkunst zijn en welke thema's en stijlen daar wel en niet aan de orde zijn. Een leerling zegt hierover: 'Thuis maak ik vooral poppetjes en op school teken je een oude schoen of een appel en leer je meer zoals het hoort' (p. 66). En een ander zou het soort strips dat hij thuis maakt ook wel op school willen maken, maar 'de afgehakte hoofden en geweld dat er bommen vallen zou hier op school niet kunnen' (p. 67). De onderzochte leerkrachten blijken nauwelijks op de hoogte van wat kinderen thuis aan beeldende producten maken. Sommigen beschouwen dit als een gemis en zouden in de toekomst wel meer verbinding met de thuis gemaakte kunst van hun leerlingen willen leggen. Anderen beschouwen de beelden uit de jeugdcultuur als clichématig en iets dat op school juist vermeden of doorbroken moet worden. Meijer & Carp (2010) observeerden lessen op vijf basisscholen die zich met kunsteducatie profileren en waar kunstlessen deels worden gegeven door kunstdocenten en kunstenaars. Doel was om na te gaan in welke mate de vier hoofdkenmerken van authentieke kunsteducatie in de lessen zichtbaar waren. Aansluiting bij de leefwereld kwam veel voor, maar de lessen waren door de docenten sterk voorgestructureerd en er was vrijwel geen sprake van complete en divergente taken met veel ruimte voor exploratie. Hoewel dans in het primair onderwijs veelal bestaat uit dansexpressie en volkdans en minder gericht is op actuele stijlen als urban en hiphop (Reijntjes 2009), laat onderzoek naar dans als thuiskunst van scholieren (Walvis & Wouters 2011) zien dat op de drie onderzochte basisscholen de dansdocenten proberen aan te sluiten bij de belevingswereld van de kinderen en ruimte laten voor eigen inbreng. Een docente zegt: 'Ik weet dat ze een dancebattle hebben gedaan en dan laat ik ze daar ook wel over vertellen in de les en dan mogen ze ook die dans laten zien.' (p. 53) Daarbij wordt ook *peer teaching* toegepast: leerlingen treden op als elkaars docenten.



Dat laatste vertegenwoordigt overigens een andere benadering van aansluiting bij de leefwereld dan alleen aansluiten bij de inhoud ervan. Hier gaat het om de aansluiting bij wat Green (zie elders in deze Cultuur + Educatie) noemt de informele manieren waarop – in haar geval – popmuziek buiten school wordt geleerd, geproduceerd en verspreid. Veranderen van de inhoud van muziekonderwijs in de richting van popmuziek, zonder de traditionele onderwijs- en leervormen te veranderen betekent dat men alleen schijnbaar popmuziek beoefent. Ook Duncum (1986) en Wilson & Wilson (1982) bepleitten al met betrekking tot beeldende vorming dat de leerstrategieën die thuis worden gebruikt (zoals tekenen naar voorbeelden) ook meer in school worden toegepast.

*'The high level of skill achieved by children who frequently use copying, tracing, observing other draw, and following how-to-draw manuals challenges art educators to use these same methods in their teaching of drawing.'* (Duncum 1986, p. 259).

Informele leerstrategieën buiten school berusten deels op samenwerkend leren, zoals het leren in 'informele visuele netwerken' (Heijnen 2011). Samenwerkend leren is ook een criterium van authentieke educatie.

#### PROBLEMEN EN BEZWAREN

Aan de inhoudelijke oriëntatie van onderwijs op de leefwereld van leerlingen kleven verschillende problemen en er zijn zelfs fundamentele bezwaren tegenin gebracht. Een van de praktische problemen is dat je als docent meestal achterloopt bij wat je leerlingen bezighoudt. En als je de leerlingen zelf hun kunstzinnige voorkeuren en activiteiten op school laat zien en uitvoeren bestaat het gevaar dat het karakter ervan in een schoolse omgeving verloren gaat. Dat kan gelden voor popmuziek die zo 'net klassieke muziek wordt' (zie het artikel van Green), maar ook voor populaire beeldcultuur. Een leerling in het onderzoek van Haanstra e.a. (2006) zegt hierover: 'Graffiti hebben we niet op school, dat soort dingen. Weet niet of ik dat leuk zou vinden. Dan zijn het niet meer jouw dingen.' Dit sluit aan bij wat Wilson (2004) hierover beweert. Hij verwerpt het idee om thuiskunst (of in zijn termen: het eerste pedagogische domein) als zodanig over te brengen naar het klaslokaal (het tweede pedagogische domein), omdat het gevaar dreigt dat het eigen karakter van die thuiskunst in de orde van de school verloren zal gaan:

*'Kids' self-initiated visual culture is frequently disorderly and sometimes subversive. When we obligate kids to do what they have chosen to do themselves, we make what was theirs, ours. (...) We try to make unnecessary order out of kids' delightfully spontaneous disorder.'* (2004, p. 11)

Cynici zullen wijzen op minder *'delightful'* aspecten van de leefwereld en populaire cultuur van sommige groepen jongeren: gewelddadige straatcultuur, machogedrag, racisme, homohaat en dergelijke. Ik beperk me hier tot de inhoudelijke discussie hierover. Ernstige gedragsproblemen en het pedagogische handelen van leerkrachten dat dit vereist zijn van een andere orde.

In literatuur over beeldcultuur en media-educatie krijgt dit probleem veel aandacht (o.a. Duncum 2009; Burn 2009). Niet alles kan worden toegestaan en de leerkracht moet zijn mening hierover niet verzwijgen. Het gaat om het vinden van een tussenweg tussen een kritiekloze aanvaarding van deze aspecten van populaire cultuur en een te belerende houding van de docent die hoopt dat hij daarmee kritische reflectie van leerlingen bevordert. Duncum (2009) schrijft:

*'Critiques of popular culture as exposés tend to silence students, and fail to carry over to life beyond the classroom. Unless students view the issues being raised through a sense of their own agency, critique remains "academic".'*(p. 250)

Tenslotte zijn er fundamentele bezwaren geformuleerd tegen het aansluiten bij de leefwereld van leerlingen. Ze komen erop neer dat dit een ontkenning is van de kerntaak van het onderwijs: het aanbrengen van nieuwe kennis en vaardigheden. Die bezwaren zijn niet nieuw zoals blijkt uit dit citaat van van meer dan een eeuw geleden: *'A question often asked is: if you begin with the child's ideas, impulses and interests, all so crude, so random and scattering, so little refined or spiritualized, how is he going to get the necessary discipline, culture and information?'* (Dewey 1907, p. 54 )

Men kan dit bezwaar in sociologische termen formuleren. Volgens Bourdieu neigt het onderwijs ertoe om door afkomst en opvoeding ontstane culturele verschillen te bevestigen en te bestendigen. Door aan te sluiten bij de leefwereld van kinderen zou deze 'culturele reproductie' worden versterkt. Hij pleitte er daarom voor om alle leerlingen een culturele canon van stijlen, stromingen en kunstenaars aan te leren om bestaande culturele achterstanden bij groepen leerlingen te verkleinen of tenminste niet te vergroten (Bourdieu & Darbel 1991). Ook Van Oers (2007) vindt dat het idee om de leerling zelf in zijn leerproces de keuzes te laten maken bijdraagt aan de reproductie van culturele verschillen. Hij zet zich af tegen een constructivistische visie op het leren waarbij een autonome leerling zijn eigen kennis construeert. Zijn perspectief is die van het ontwikkelingsgericht onderwijs, de op Vygotsky gebaseerde cultuurhistorische visie op leren. Leren vindt plaats door participatie in verschillende gemeenschappen en praktijken, waarbij de meesturende rol van anderen (vooral volwassenen) van wezenlijk belang is. 'Wat is er mis mee die ander (bijvoorbeeld de leerkracht) ook in het heden expliciet een rol en verantwoordelijkheid te geven

bij het kiezen en bewerken van leerinhouden?’ (Van Oers 2007, p. 116) Nee, daar is ook vanuit de authentieke kunsteducatie niets mis mee. Verbinding leggen met de leefwereld wil niet zeggen dat de bestaande culturele activiteiten en cultuurbeleving van de individuele leerling het gehele curriculum bepalen en dat de docent geen actieve rol kan hebben. Authentiek leren is meer dan alleen het zelf construeren van kennis of oplossingswijzen. Of, zoals Roelofs en Terwel (1999) zeggen: authentieke educatie is geen dogmatische afwijzing van *bottum-up*- of *top-down* benaderingen. *‘In accentuating the strategic aspects of teaching and learning from “real-life contexts”, we can overcome this dichotomy. In this option the process may start from the “bottom” of the real-life world and proceed by designing intermediate models toward more formal structures and concepts. This is a process of modeling in which teachers play a central and guiding role.’* (p. 221)

Het strategisch gebruiken van verbinding met de leefwereld kan ook een vorm van camouflage worden, namelijk als die verbinding puur een middel is om terecht te komen bij hogere vormen van kunst, die in de ogen van de docent eigenlijk onderwezen moeten worden. Voor authentieke kunsteducatie blijven inhoud en vorm van de spontane kunstbeoefening en kunstbeleving een wezenlijk en waardevol gebied op zich.

## LEREN VOOR BUITENSCHOOLSE EN PROFESSIONELE SITUATIES

—  
Met authentieke kunsteducatie wordt niet alleen geprobeerd de relatie met de alledaagse buitenschoolse kunstbeoefening en kunstbeleving van de leerling te handhaven, maar ook verbinding gelegd met de kunstpraktijk : het domein van de experts en de vakdisciplines. In de omschrijving van Roelofs en Houtveen (1999) wordt de relevantie van het leren voor professionele situaties vertaald in de eis dat de leertaken en leeractiviteiten ten dele zijn afgeleid uit activiteiten die professionals in de maatschappij verrichten. En in de terminologie van ontwikkelingsgericht onderwijs betekent dit criterium het leren deelnemen aan de culturele praktijken van kunstenaars. Aan dit criterium zijn vervolgens zowel inhoudelijk aspecten te onderscheiden (de productieve en receptieve aspecten van de kunstpraktijk) als didactische: de manier van inrichten van leeractiviteiten. Dat kan betekenen dat men bijvoorbeeld de professionele wereld in school haalt (zoals door de kunstenaar in de klas) of activiteiten buiten school organiseert. Leeractiviteiten afgeleid van activiteiten van professionals zijn veelal complexe en complete taken, ook een criterium van authentieke educatie.

## RELATIE MET ACTUELE KUNST

In mijn oratie van 2001 is de relevantie van het leren voor buitenschoolse en professionele situaties vooral inhoudelijk ingevuld als de wens tot meer verbinding met actuele ontwikkelingen in de kunst, een relatie die in schoolkunst vaak ontbreekt.

Uit het onderzoek onder docenten beeldende vakken in het Amsterdamse voortgezet onderwijs (Haanstra et al. 2007) kwam naar voren dat maar weinig docenten het als mogelijk en wenselijk beschouwden om actuele beeldende kunst in de onderbouw aan de orde te stellen. In de beperkte beschikbare tijd moet eerst iets aan basale kunstgeschiedenis worden gedaan. Belangrijker nog is dat docenten in die actuele kunst weinig aanknopingspunten zien voor hun leerlingen. Het esthetische en het ambachtelijke dat onderbouwleerlingen aanspreekt, ontbreekt volgens hen vaak in hedendaagse kunst. Of actuele kunst is shockerend en controversieel in de behandeling van bijvoorbeeld seksualiteit en geweld, hetgeen het minder geschikt maakt voor behandeling op school. Dat is het spiegelbeeld van de eerder genoemde onaangename kanten van alledaagse cultuur van jongeren.

De docenten die wel actuele kunst willen behandelen, doen dat vooral in de bovenbouw: bij het vak CKV of als het examenprogramma daar aanleiding toegeeft. Uit een vergelijkend onderzoek van Bevers (2005) naar eindexamens muziek en beeldende vakken in een aantal Europese landen blijkt dat in Nederland verhoudingsgewijs veel aandacht wordt besteed aan de periode na 1950. Verschillende buitenlandse auteurs beschrijven de moeizame relatie tussen het onderwijs op school en de ontwikkelingen in de kunsten. Ik geef enkele voorbeelden op het gebied van de beeldende kunst. Wilson (2003) schrijft dat de praktijk van de beeldende vakken in de VS weliswaar niet geheel immuun is voor veranderende opvattingen, maar die druppelen met grote vertraging door en worden opgenomen in bestaande modernistische praktijken en verliezen daarmee hun eigen identiteit. En ook constateert hij dat de snelle ontwikkelingen in de wereld van de kunsten en daarbuiten in de beeldcultuur van de jongeren niet of nauwelijks in de klaslokalen zijn doorgedrongen. Volgens Steers (2007, p. 19) dreigden veel beeldende vakken in Groot-Britannië een anachronisme te worden; *'neither meeting the needs of students, nor keeping pace with professional practice'*. Onderzoek van Downing en Watson (2004) naar de inhoud van de beeldende vakken in het Britse voortgezet onderwijs liet inderdaad zien dat actuele ontwikkelingen in kunst en media nauwelijks aan bod komen. In het jonge vakgebied media-educatie daarentegen is juist wel veel aandacht voor populaire cultuur en ontwikkelingen in de media (Burn 2009). Buschkühle (2007) schrijft dat veel beeldend onderwijs in Duitsland gebaseerd is op achterhaalde ideeën en wordt gekenmerkt door

formalistische oefeningen met traditionele materialen. De praktijk heeft volgens hem noch contact met de actualiteit van de kunst, noch met de maatschappelijke realiteit van de kinderen.

Een deel van de actuele kunst (zeker actuele beeldende kunst) is moeilijk toegankelijk en problematisch om in het onderwijs aan de orde te stellen. Maar er is ook veel actuele kunst verbonden met populaire cultuur. Actuele kunst die een belichaming vormt van multiculturaliteit, mondialisering en medialisering. Zulke actuele kunstuitingen verbeelden de huidige persoonlijke en maatschappelijke voorkeuren, opvattingen en conflicten. Ze zijn een ingang om die in het onderwijs aan de orde te stellen via de symboolsystemen die de kunsten eigen zijn en juist zo waardevol maken. Een goed voorbeeld van de toepassing van authentieke kunsteducatie in dit opzicht is het in 2008 gestarte project MediaCultuur: kunst als mediacoach. Uitgangspunt daarbij is actuele mediawijze kunst, kunst waarin de nieuwe media zowel het medium als het onderwerp van kritische beschouwing zijn. Voor voorbeelden hiervan zie <http://mediacultuur.net/>. Studenten van docentenopleidingen beeldende kunst en vormgeving ontwerpen lessen voor het voortgezet onderwijs, waarin leerlingen zowel receptief, productief als reflectief leren omgaan met actuele media en mediakunst. Landelijke instellingen voor media en mediakunst ondersteunen het project door het beschikbaar stellen van bronnen uit de eigen collecties. In het eerste jaar van het project is evaluatieonderzoek uitgevoerd bij zowel de deelnemende docentenopleidingen en instellingen als bij de scholen voor voortgezet onderwijs (Groenendijk et al. 2010). Een deel van de lessen ging vooral over media en mediawijzeheid, maar nauwelijks over kunst. De lessenseries die mediakunst wel expliciet gebruikten en receptie, productie en reflectie goed wisten te integreren, werden het meest gewaardeerd. In deze lessenseries slaat mediakunst een brug tussen de populaire cultuur en professionele kunst.

#### ONDERZOEK NAAR AUTHENTIEKE LEEROMGEVINGEN

Een veel gebruikte manier om verbinding te leggen tussen onderwijs en de wereld van de professionele kunst is door het uitnodigen van kunstenaars op school. Naast kortlopende bezoeken en workshops zijn er ook voorbeelden van langdurige projecten waarbij kunstenaars bij het onderwijs worden betrokken, bijvoorbeeld door het inrichten van ateliers in school. Voorbeelden zijn projecten met jonge kinderen van TOEVAL GEZOCHT en van het Centrum Beeldende Kunst (CBK) in Rotterdam. In de omschrijving van het project Atelier in school van het CBK staat onder meer:

‘In ieder atelier is de werkwijze van een beeldend kunstenaar het uitgangspunt.

Zijn/haar kunstenaarsstrategieën vormen de basis voor de inrichting en het startpunt van het atelier.(...) In het atelier werkt de kunstenaar samen met de leerkracht en stagiaire(s), ze vormen samen een team dat de kinderen begeleidt en ieder neemt vanuit zijn eigen invalshoek actief deel aan het hele proces. (...) In de ateliers zijn de kinderen uitgenodigd op ontdekking uit te gaan, zelf initiatief te nemen en vanuit hun eigen ideeën aan het werk te gaan, (Hoekstra 2010b, p. 66).

Hoekstra (2010a, b) verrichtte onderzoek naar de rol van de kunstenaar in dergelijke projecten en onderscheidt verschillende competenties daarin. Kunstenaars hebben een gidsrol in de wereld van de kunst door het gebruik van vakkennis en een bepaald jargon en het kunnen toepassen van verschillende technieken en materialen. Kunstenaars zijn vaak minder dan de groepsleerkrachten gefocust op de eindproducten, laten meer tijd voor zoekprocessen en interveniëren minder snel. Kunstenaars nemen hun strategieën mee in het beeldend werken met kinderen, waarbij reflectie, vragen stellen en afstand nemen van het werk van belang zijn. Hoekstra merkt daarbij overigens wel op dat een sterke verbondenheid van de kunstenaar met eigen werk en werkwijze ook een belemmering zijn en te veel een stempel kan drukken op de werkprocessen van de kinderen.

In zowel de overzichten van Teurlings e.a. (2006) als van Oostdam e.a. (2007) worden onderzoeken samengevat over de leereffecten van authentieke leeromgevingen. Teurlings e.a. (p. 19) spreken over 'betekenisvolle en authentieke contexten' waarbij leren plaatsvindt 'in een sociale context, waarbij verbanden worden gelegd tussen de leefwereld van de leerling en de (wetenschappelijke) kennis'. Zulke contexten kunnen onder meer gevormd worden door praktijksimulaties, door het realistisch en betekenisvol maken van leeromgeving met behulp van ICT, en door vakkenintegratie en vakoverstijgende projecten. Bij vakkenintegratie is dan het uitgangspunt dat levensechte problemen (en de oplossing ervan) altijd enkele disciplines omvatten. Het beschikbare onderzoek naar de effecten van deze drie vormen zijn volgens de auteurs in het algemeen positief. Als kanttekening bij praktijksimulaties wordt opgemerkt dat een deel van de leerlingen niet uit de voeten kan met de grotere zelfstandigheid en dat leerlingen daarom goed begeleid moeten worden in zelfstandig werken. Oostdam e.a. zijn veel voorzichtiger in hun conclusies. Ze omschrijven de authentieke leeromgeving als een omgeving die de leerlingen in contact brengt met de wereld buiten de school door of het dagelijks leven in school te brengen, dan wel leerlingen buiten school te laten leren. Dit zou leerlingen moeten motiveren tot grotere inzet en omdat kennis en vaardigheden in 'toepassingscontexten' worden aangeboden, zou het ook tot een beter leerresultaat leiden. Voor basis- en voortgezet

onderwijs zijn er volgens de auteurs echter geen relevante onderzoeksoverzichten te vinden. Wel is er onderzoek in het beroepsonderwijs en hoger onderwijs, maar dat laat wisselende resultaten zien en die hoeven bovendien niet geldig te zijn voor basis- en voortgezet onderwijs.

### TRANSFER

Het leerproces waarbij een authentieke context het kader vormt voor het leren wordt ook wel 'gesitueerd leren' genoemd. Oostdam e.a. (2007) stellen zich de vraag of en hoe de gesitueerde kennis en vaardigheden opgedaan in specifieke authentieke contexten 'transfereren naar andere taken' (p.16). Volgens tegenstanders is met betrekking tot het gebruik van leerresultaten in nieuwe contexten de meer gedecontextualiseerde abstracte kennis die vaak op school wordt onderwezen effectiever. Volgens voorstanders van leren in authentieke contexten (zoals McCormick 2004) is dat juist niet het geval. Levenschte contexten maken het leren voor leerlingen relevant en bevorderen dat het geleerde beter gekoppeld wordt aan bestaande kennis, waardoor het gemakkelijker gebruikt kan worden in andere situaties. Bij de vraag naar transfer moeten verschillende soorten transfer worden onderscheiden. Zo spreekt men van verre en nabije transfer, afhankelijk van de mate van gelijkenis van de oorspronkelijke leertaak en de transfertaak. Ook onderscheidt men transfer van het aangeleerde naar het leren van nieuwe kennis en transfer van het aangeleerde naar de toepassing ervan:

*'Transfer from new knowledge and skills to new learning situations (learning now preparing for later learning), and from new knowledge and skills to applications in work and daily life (learning for practice)'* (Simons 1999, p. 577). Authentieke kunsteducatie richt zich vooral op die tweede soort transfer. Daarbij wordt ernaar gestreefd dat op school onderwezen productieve en kunstbeschouwelijke kennis en vaardigheden ook buiten de schoolse situaties worden toegepast. Onderzoek naar thuiskunst en schoolkunst (o.a. Haanstra 2008) laat zien dat die transfer vaak niet optreedt en er sprake blijft van gescheiden werelden. Aansluiten bij zowel alledaagse kunstervaringen van de leerling als het vakgebied van de professionals lijkt de beste voorwaarde voor transfer gericht op toepassing. Transfer wordt bevorderd als het expliciet wordt onderwezen. Dat vereist naast herhaalde toepassing in verschillende contexten reflectie op het geleerde en metacognitieve vaardigheden (o.a. Haskell 2001). Die metacognitieve processen zijn aan de orde bij het criterium van complexe taaksituaties.

## COMPLEXE EN COMPLETE TAAKSITUATIES

—

Een derde criterium van authentiek leren 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 een complexe en complete taaksituatie: complex omdat het een beroep doet op meerdere kennis- en vaardigheidsaspecten en compleet omdat de taak een betekenisvolle eenheid is die niet bij voorbaat door de docent is opgedeeld in deeltaken. Het gaat om divergente opdrachten en globale richtlijnen en eindcriteria, dat wil zeggen dat verschillende oplossingen mogelijk zijn die ruimte bieden voor eigen initiatief en exploratie. Leerlingen moeten zelfstandig informatie verzamelen en onderzoek verrichten. Een productieve leeromgeving is ook gericht op metacognitieve processen, door de leerling te laten reflecteren en verantwoording te laten afleggen over het ontwerpproces en het product. Mate van complexiteit, openheid en zelfsturing zullen variëren, afhankelijk van de fase in het leerproces en van kenmerken van de leerlingen, zoals de leeftijd. Het eerder genoemde project MediaCultuur streeft naar dergelijke complexe en complete opdrachten (<http://www.mediacultuur.net/lessen/>). Twee korte voorbeelden kunnen dit illustreren. De lessenserie De groeten uit .... heeft als achtergrond dat door de vluchtige werkwijze van de media snel stereotypen over culturen ontstaan. Hoe moeilijk is het eigenlijk om een cultuur in beeld te vangen? Waar lopen de culturen in elkaar over? Wat nemen mensen van hun eigen cultuur mee? En hoe gaan kunstenaars om met deze nieuwe culturen? In deze lessenserie zoeken de leerlingen naar vermenging van culturen, kijken naar voorbeelden in de kunst, verzamelen materiaal op locatie en maken daarvan een ansichtkaart. Een andere opdracht is Het You-Tubevirus: leerlingen onderzoeken welke films op YouTube de meeste waarderingen krijgen. Daarna maken ze zelf een korte film, gebaseerd op dat onderzoek, die op YouTube wordt gezet. Doel is dat de film een zo groot mogelijk aantal kijkers trekt.

Het criterium van een productieve leeromgeving is kenmerkend voor veel stromingen die onder het label van het nieuwe leren vallen. In de kritiek op het nieuwe leren wordt juist dit sterk aangevallen: directe instructie met gestructureerde opdrachten en een hiërarchische opbouw van de lesstof zou voor de meeste leerlingen effectiever en efficiënter zijn dan vormen van zelfverantwoordelijk leren. Twee zaken zijn bij de verdere discussie hierover van belang. Ten eerste wat met complete taaksituaties en productieve leeromgeving precies wordt bedoeld. Critici van deze aanpak gaan uit van puur ontdekkend leren, zonder gerichte vorm van begeleiding of met minimale



begeleiding, terwijl veel voorstanders een genuanceerder definitie hanteren waarbij de leerkracht wel een begeleidende taak heeft (Ros 2007). Ten tweede is het de vraag welke leerdoelen men nastreeft en wil meten: kortom voor welke soort gewenste leereffecten zijn complexe taaksituaties (in)effectief en (in)efficiënt?

Een illustratie van beide aspecten geeft het artikel van Kirschner, Sweller & Clark (2006) met de duidelijke titel *Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching* en de reactie hierop. Kirschner en collega's stellen (zeer kort samengevat) dat instructie gericht op het oplossen van levensechte problemen en met minimale begeleiding te hoge eisen stelt aan het werkgeheugen van leerlingen en studenten, waardoor er minder (en soms helemaal niets) wordt geleerd. Directe instructie met veel begeleiding resulteert daarom in veel meer leereffecten dan zelfontdekkend leren, dat soms juist frustrerend en contraproductief werkt. In hun reactie zeggen Schmidt, Loyens, Van Gog & Paas (2007) het eens te zijn met de bewering dat minimale begeleiding bij instructie in gestructureerde domeinen (waarbij meestal één oplossing de juiste is en vaak gericht op direct gebruik van kennis) niet goed werkt. Maar *Problem-Based Learning* (PBL), waarbij groepjes studenten een professioneel probleem moeten verklaren of oplossen, is volgens hen een vorm van instructie die niet gelijk gesteld kan worden aan onderwijsvormen met minimale begeleiding bij instructie. De docent heeft begeleidingstaken, zoals het oefenen van samenwerkingsvaardigheden, het leiden van groepsdiscussies, bevorderen van de toegankelijkheid van achtergrondinformatie en dergelijke. En bij probleemgestuurd leren gaat het echter meestal om leren in slecht gestructureerde kennisdomeinen en het toepassen van verschillende oplossingen in verschillende contexten. *Spiro, Collins & Ramchandran (2007, p. 93) omschrijven een slecht gestructureerd kennisdomein als 'a conceptual arena in which the instances of knowledge application are both individually complex and in irregular relationship to each other – that is, instances that might be called by the same name vary considerably from one to the next. As a result, we argue, it is not possible in such a domain to have a "prepackaged prescription" for how to think and act that covers a wide range of circumstances'.*

PBL laat juist een flexibele aanpassing van instructie toe, waardoor deze aanpak potentieel meer te verenigen is met de manier waarop onze cognitieve structuren zijn georganiseerd dan de aanpak van directe instructie die door Kirschner e.a. wordt aangeprezen.

Ook in de kunsteducatie moet het gebruik van complexe en complete probleemsituaties worden verbonden met de doelen die men met het onderwijs wil bereiken. Eisner

(1979) beschreef verschillende algemene doelen van het curriculum, die nog steeds toepasbaar zijn. De eerste benadering, het academisch rationalisme, is discipline-gericht en stelt het overbrengen van belangrijke vakinhouden en inzichten centraal. In de tweede oriëntatie staat de persoonlijke relevantie voor de leerling centraal. Het is het kindgerichte of studentgerichte curriculum dat door het verschaffen van een rijke leeromgeving de persoonlijke groei mogelijk maakt. Een derde benadering stelt de maatschappelijke relevantie van het curriculum centraal. Het curriculum is ingericht op een optimale voorbereiding van de leerling op maatschappelijke eisen (bijvoorbeeld op het gebied van beroep en burgerschap). 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. In de praktijk zijn curricula mengvormen van deze ideaaltypische benaderingen, maar zijn er duidelijke verschillen in accenten. Authentieke kunsteducatie neemt persoonlijke relevantie als uitgangspunt, maar bevat ook elementen van de andere benaderingen. Zo'n benadering streeft waar mogelijk naar een leerlinggerichte didactiek uitgaande van persoonlijke en maatschappelijk betekenisvolle thema's, complexe opgaven, en onderlinge uitwisseling en reflectie. Voor een primair op academisch rationalisme georiënteerd curriculum, waarbij een duidelijk gestructureerd kennisbestand moet worden overgedragen, is dat geen efficiënte leerstrategie. Er zijn kunstdocenten die juist een disciplinegerichte benadering van het curriculum als uitgangspunt nemen en op efficiënte wijze kennis en vaardigheden willen bijbrengen. Een voorbeeld is een docent beeldende vorming in de onderbouw van het voortgezet onderwijs die zegt: 'We behandelen basale dingen zoals kleurencirkel, perspectief et cetera. Kinderen hebben die kennis niet en die moet eerst ter sprake komen.' (in Haanstra et al. 2006, p. 20). Dit leidt tot een sterk gestructureerde, docentgerichte aanpak waarbij afzonderlijke stukjes leerstof met betrekking tot technieken, materialen en vormaspecten, en historische kennis in vaak contextloze opdrachten worden bijgebracht. Maar authentieke kunsteducatie gaat ervan uit dat het domein van de verschillende kunstdisciplines geen afgebakend en gestructureerd kennisbestand omvat (zoals rekenen of aanvankelijk lezen) en dat leerstofkeuzes altijd een arbitrair karakter zullen hebben. Dat geldt zeker in deze tijd waarin de domeinen van de afzonderlijke kunsten zich steeds meer verbreden door multiculturaliteit, digitalisering en het vervagen van grenzen tussen *high* en *low*, en waarin ook de grenzen tussen de disciplines onderling minder duidelijk zijn geworden. Men kan eindeloos doorgaan met het aanbrengen van 'basale dingen'. Niet de efficiënte overdracht van een kennisbestand staat voorop, maar het je leren uiten in een of meer kunsttalen. Kennis en

vaardigheden staan in dienst van het eigen artistieke leerproces. Anderson & Milbrandt (1998) schrijven hierover:

*'So in authentic instruction in art, although art skills are necessary to accomplish the goals set forth herein, the focus is on art concepts and creative self-expression rising from grounded themes. What you will not find in authentic instruction in art, then, are visually appealing technical and design solutions that are engaged in for their own sake'* (p. 18).

Cruciaal is dat leerlingen ervaren wat het betekent om via kunsttalen op symbolische wijze eigen ideeën en gevoelens over zichzelf of de wereld vorm te kunnen geven in relatie tot hoe professionele kunstenaars dat doen en gedaan hebben. En dat kan het beste met divergente opdrachten en globale richtlijnen en eindcriteria, die ruimte bieden voor eigen initiatief en exploratie.

Het uitvoeren van complexe en complete taken veronderstelt een grotere autonomie van leerlingen dan gebruikelijk. In hun overzicht van onderzoek op dit gebied zeggen Teurlings e.a. (2006) dat meer autonomie voor leerlingen een positieve invloed heeft op leergedrag en leerprestaties. Maar 'het overdragen van verantwoordelijkheid voor het leerproces en van docenttaken (zoals planning) moet wel geleidelijk gebeuren, afgestemd op het niveau en de mogelijkheden van de leerlingen' (p. 9). Oostdam e.a. (2007) concluderen op basis van beschikbaar onderzoek eveneens dat pure vormen van zelfontdekkend leren niet effectief zijn, maar vormen van 'begeleid ontdekkend leren' (p. 15) wel. Ook is er voldoende empirisch bewijs dat aandacht voor zelfregulatie en metacognitieve strategieën effectief zijn. Wel blijft het daarbij de vraag welke vormen voor welke leerlingen (denk aan verschillen in leeftijd en onderwijsniveau) het meest werkzaam en geschikt zijn. Dat is ook een kwestie van perceptie van de leerkracht. Het onderzoek onder docenten beeldende vorming (Haanstra et al. 2006) laat docenten in het vmbo aan het woord die hun leerlingen niet geschikt achten voor complete en complexe taken: 'Deze leerlingen moet je echt aan het handje houden', en: 'Ze hebben liever precies van a tot z op papier wat ze moeten doen, ze worden er heel ongelukkig van als je het anders zou doen' (p. 67). Maar niet alle vmbo-docenten denken er zo over.

Complexe taken zijn ook vaak tijdsintensief en lessen van 45 minuten lenen zich er moeilijk voor. Die lesduur nodigt uit tot wat een docent noemt 'kort en resultaatgericht werken'. 'Met uitgebreide opdrachten inclusief onderzoekjes en kunstbeschouwing ben je zo een maand verder en dat gaat niet' (ibidem, p. 20). De uitspraken van deze docenten laten zien hoe moeilijk het is om een aanpak met open en complexe leertaken te realiseren in een bestaand onderwijs- en schoolsysteem.

## GROEPSLEREN

Tenslotte 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 zou voorwaarden voor deze kenmerken van het leren moeten scheppen. Leren als sociale activiteit past in een sociaal-constructivistische visie (o.a. Simons, Van der Linden & Duffy 2000) waarin sprake is van co-constructie van kennis. Dat is kennis die ontstaat door onderlinge vergelijking en onderhandeling, soms door elkaars voorbeeld te volgen, maar ook door confrontaties van inzichten en meningsverschillen. Het criterium van samenwerkend leren wordt verschillend beoordeeld. Al eerder was de cultuurhistorische visie van Van Oers (2007) aan de orde. Hij benadrukt dat leren veel meer is dan de individuele en de gezamenlijke constructie van kennis van leerlingen. Leren geschiedt in dialoog met bestaande cultuurhistorische betekenissen in een bepaalde samenleving. Bij dat gezamenlijke leerproces spelen volwassenen een onontbeerlijke rol. Gulikers (zie elders in deze Cultuur + Educatie) acht samenwerking geen noodzakelijke voorwaarde voor authentieke leersituaties. Indien in de beroepssituatie, waarop het leren is gericht, samenwerking geen belangrijk kenmerk is maar individuele oplossingen wel, dan is vasthouden aan samenwerkend leren juist niet authentiek.

Volgens Teurlings e.a. (2006) laat onderzoek naar samenwerkend leren zien dat diepere verwerking van leerstof plaatsvindt, er nieuwe ideeën en oplossingen worden ontwikkeld, en dat motivatie en sociale vaardigheden toenemen. Maar het optreden van deze effecten is wel afhankelijk van de begeleiding van het samenwerkingsproces door de leerkracht. Volgens Oostdam e.a. (2007) zijn er vanuit het beschikbare onderzoek wel aanwijzingen dat samenwerkend leren effectief kan zijn en 'in sommige situaties zelfs te prefereren boven individueel leren' (p.17), maar ook hier geldt weer de nog niet beantwoorde vraag voor welke groepen leerlingen deze vorm meer of minder geschikt is.

In authentieke leersituaties zitten vaak (maar niet altijd) sociale aspecten, zowel in situaties ontleend aan professionele praktijken als in informele leersituaties buiten de school. Heijnen (2011) onderzoekt onder meer manieren waarop informele visuele netwerken (zoals netwerken van gamers, graffitimakers en fan-artists) gezamenlijk producten creëren, informatie delen en feedback geven en ontvangen. Volgens hem zouden docenten leerlingen meer ruimte kunnen geven voor deze aan de informele praktijk ontleende vormen van samenwerkend leren. Voor het maken van muziek,

dans en theater in het onderwijs zijn de sociale aspecten evident. Het is dan vanuit het perspectief van authentieke educatie niet de vraag óf er sprake is van samenwerkend leren, maar veel meer hoe die wordt vormgegeven, zoals de mate van externe sturing en ruimte voor eigen initiatieven van leerlingen.

#### AUTHENTIEKE BEOORDELING

De manier van beoordeling bepaalt in belangrijke mate het leergedrag van leerlingen in het onderwijs. Indien men meer zelfverantwoordelijk en samenwerkend leren door middel van levensechte taken wil bewerkstelligen moet de beoordeling daarmee in overeenstemming zijn. Dat vereist een andere aanpak dan toetsing van feiten en inzichten met betrekking tot een kennisgebied dat door de leerkracht is vastgesteld en gepresenteerd. In de onderzoeksprojecten naar authentieke kunsteducatie is aan het belangrijke aspect van beoordeling nog weinig aandacht gegeven. Er is zeker in het beroepsonderwijs wel kennis en ervaring met authentieke beoordeling. Mueller (2005, p. 1) omschrijft het als:

*'A form of assessment in which students are asked to perform real world tasks that demonstrate meaningful application of essential knowledge and skills'*. Gulikers (2006, zie ook elders in dit nummer) definieert authentieke beoordeling als een beoordeling van de uitvoering van een taak die dezelfde combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen vereist als in de te toetsen probleemsituatie (criteriumsituatie) in de beroepspraktijk.

In literatuur over authentieke beoordeling worden soms voorbeelden van taken of producten gegeven die authentieke beoordeling mogelijk maken. Zo noemt de Authentic Assessment Toolbox (Mueller <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/>) onder andere het maken van een choreografie, het componeren van een stuk muziek en het schrijven van een kritiek van een tentoonstelling. Dat wil niet zeggen dat een leerkracht die een dergelijke opdracht geeft als vanzelf aan authentieke beoordeling doet. Ten eerste hangt het af van de precieze omschrijving van de taak: gaat het alleen om het product of ook om het maakproces en de reflectie op beiden? Zoals eerder beschreven zijn ontwerpproces en reflectie op proces en product belangrijke aspecten van een 'complete' taak.

Ten tweede is de taak slechts één dimensie van authentieke beoordeling. (Gulikers, zie elders in dit nummer). Het gaat daarnaast ook om de context en vorm van beoordeling en vooral ook om de beoordelingscriteria en hoe die criteria zijn vastgesteld. Hafeli (2009), een Amerikaanse docent en onderzoeker in de beeldende vakken, beschrijft hoe ook beoordelingscriteria van beeldende producten meer en minder

authentiek kunnen zijn. Ze geeft voorbeelden van zogeheten *rubrics*. Een rubric is een matrix die enerzijds aspecten van een taak of opdracht beschrijft en anderzijds voor elk van die aspecten beoordelingscriteria geeft in de vorm van omschrijvingen van oplopende mate van beheersing. Door het operationaliseren van alle aspecten met de wenselijke niveaus ervan worden de taak en criteria wel helder, maar het gevolg kan ook zeer beperkend zijn. Goed meetbare aspecten (zoals technische kenmerken) zullen de voorrang krijgen en voor leerlingen kunnen de deelaspecten en de criteria geheel richtinggevend worden. Het gevolg kan een ongewilde verschooning van de opdracht zijn en veel meer uniformering van de producten. Hafeli bepleit daarom het gebruik van meer holistische criteria ontleend aan de kunstpraktijk, bijvoorbeeld zoals blijkt uit uitspraken van kunstenaars over wat zijzelf belangrijke criteria voor meer of minder geslaagd werk vinden. Hafeli geeft ook voorbeelden hoe ze samen met haar leerlingen vooraf criteria bij een bepaalde opdracht opstellen. Dat laatste is ook een kenmerk van wat Schönau (2011) *developmental assessment* in de kunst-educatie noemt. De leerlingen krijgt hierbij de vrijheid om de een opdracht voor zichzelf te formuleren of zichzelf een betekenisvolle taak te stellen. De leerling moet de inhoudelijke betekenis van wat hij gaat maken omschrijven en de visuele kwaliteiten waarmee hij die denkt te bereiken:

*'What counts is that the student must clarify the meaning or character of the work to be made and the ways this meaning is expressed by the artistic tools used by the student'* (p. 7) . Naderhand volgt een zelfbeoordeling, maar ook beoordeling van klasgenoten en de leerkracht. De rol van de leerkracht hierbij is zeker niet gemarginaliseerd, hij functioneert nog wel degelijk als instructeur, begeleider en uitdager.

## UITVOERBAARHEID VAN AUTHENTIEKE KUNSTEDUCATIE

—  
In het ideaal van authentieke kunsteducatie zijn alle vier criteria (oriëntatie op de leefwereld van de leerlingen, relevantie van het leren buiten de school, leren door complexe taaksituaties en onderlinge communicatie en samenwerking tussen leerlingen) aanwezig en nauw met elkaar verbonden. Aandacht voor de eigen kunst-beleving en activiteit uit zich behalve in de inhoudelijke thema's, stijlen, voorkeuren et cetera die aan de orde komen, maar ook in manieren van leren, die vaak verwant zijn aan manieren van informeel samenwerkend leren in informele buitenschoolse situaties en in professionele situaties. En de verbinding met de (actuele) professionele kunst uit zich zowel inhoudelijk als in de vorm van het inrichten van een complexe taakomgeving.

Die ambitieuze reeks van kenmerken waar authentieke educatie en beoordeling aan moeten voldoen roept de vraag op of dat in het reguliere onderwijs uitvoerbaar is. Voor sommigen is het ideaal van authentiek leren principieel onmogelijk realiseerbaar in een schoolse context. Mols (2008) benadrukt eigenschappen als openheid, betrokkenheid, gelijkwaardigheid, exploratie en complexiteit. Zo'n authentieke ontmoeting met kunst zou per definitie niet binnen de restricties van het instituut school plaats kunnen vinden, omdat daar altijd sprake zal zijn van ongelijkheid en een zekere mate van dwang. Wilson (2003) is het daar in zo verre mee eens dat hij zijn ideaal van een gezamenlijke zoektocht van leerkracht en leerling (of beter van oudere en jongere deelnemer) door de wereld van de visuele cultuur ook buiten de school plaatst. Hij noemt dat het derde pedagogische domein. Wilson is wel voorstander van het betekenisvoller maken van kunsteducatie op school (het tweede pedagogische domein) door meer aan te sluiten bij uitingen van actuele kunst en de visuele cultuur waarin veel leerlingen leven. Maar Wilson ziet dat dit binnen het instituut school maar in beperkte mate mogelijk is. Vaak leidt het op beperkte schaal toelaten in het curriculum van hedendaagse kunst en de populaire cultuur ertoe dat ze worden ontdaan van hun ideologische lading. Wilson spreekt in dat verband over de 'domesticatie' ervan.

Andere auteurs zoals Anderson & Milbrandt (1998), Roelofs & Terwel (1999) en later Gulikers en Green zien wel mogelijkheden voor authentiek leren in het onderwijs. Roelofs & Terwel spreken over het creatief combineren van traditionele onderwijsvormen met authentiek leren en Gulikers spreekt nadrukkelijk van een glijdende schaal: het is niet een kwestie van authentiek of niet, maar van de mate waarin. Ook voor mij is de realiseerbaarheid niet een principiële, maar een empirische kwestie die kan worden onderzocht door proefsituaties te creëren en te evalueren. Dat is in beperkte mate gebeurd en betreft tot nu toe vooral kortlopende projecten op het gebied van beeldende vakken en muziek. Een uitzondering is de invoering van authentiek onderwijs (met een belangrijke plaats voor kunstonderwijs) vanaf 2001 op een aantal zogeheten Wanitascholen in Rotterdam en omgeving. In het rapport *Ontwikkeling en implementatie van het Wanita-concept* concludeert Oud (2007) dat het cursorisch en methodegestuurd onderwijs, waarbij het initiatief tot leren voornamelijk bij de leerkracht en de methode ligt, nog steeds een belangrijk deel vormt van het onderwijsprogramma van de drie onderzochte basisscholen. De invulling van het vraaggestuurd werken op schoolniveau en van gemeenschappelijke gedragsregels voor alle op elkaar aansluitende niveaus staat nog steeds ter discussie, hoewel het draagvlak voor authentiek onderwijs bij de leerkrachten is toegenomen. Het blijft zoeken

naar een balans tussen het sturen van de leeractiviteiten om het leerproces niet te vertragen en om te kunnen voldoen aan externe eisen (zoals kerndoelen en Citotoets) en anderzijds de vrijheid die leerlingen moet worden geboden om zelf problemen op te lossen en nieuwe kennis en ervaringen op te doen.

Een goed voorbeeld van evaluatie van een kortlopend project muziekeducatie voor jonge kinderen is Muziek is als geluiden heel mooi door elkaar gaan (Bremmer & Huisingh 2009). Zowel inhoudelijk als didactisch wijkt het project af van veel conventioneel muziekonderwijs. In plaats van schoolmuziek speciaal voor jonge kinderen hield het zich bezig met complexe muziek die een relatie heeft met de bestaande muziekwereld en op verschillende muzikale rollen zoals van improvisator, componist, luisteraar en uitvoerend musicus. De muziek werd niet in deeltjes maar holistisch aangeboden en kinderen werden uitgenodigd tot muzikale interactie met niet alleen een muziekdocent, maar ook met professionele musici, groepsleerkrachten en ouders. Er was naast klassikaal onderwijs ruimte om te werken in kleine groepjes en om van elkaar te leren. Op deze manier werden kinderen meer aangesproken op hun muzikale potenties dan in traditionele vormen van muziekonderwijs. Een deel van de doelen werd gerealiseerd, maar net als Oud (2007) concluderen de onderzoekers dat het niet eenvoudig bleek om een dergelijk project inhoudelijk en organisatorisch (afgebakende tijd van een les, groeps grootte, wijze van werken) te realiseren binnen het methodegerichte onderwijs van de school. Een andere moeilijkheid bleek de onervarenheid van de muziekdocente, de musici en groepsleerkrachten met een andere vorm van muziekonderwijs. Het projectconcept biedt volgens de onderzoekers voldoende mogelijkheden om succesvol gerealiseerd te worden maar het vereist veel tijd en aandacht.

De verrichte onderzoeken naar de uitvoerbaarheid van authentieke kunsteducatie bevestigen eerdere onderzoeken waaruit blijkt dat authentiek leren vraagt om aanpassingen in de bestaande schoolorganisatie en schoolcultuur (o.a. Franssen, Roelofs & Terwel 1995). De meest interessante proefsituaties om te onderzoeken zullen dan ook plaatsvinden op scholen die bereid zijn dergelijke aanpassingen te maken. Maar naast de randvoorwaarden van de school is de uitvoerbaarheid ook afhankelijk van de competenties van de docent (Kampman 2010). Authentieke kunsteducatie vereist een aantal nieuwe vaardigheden. De rol van de docent is minder die van onderwijsgevende en meer van onderwijsmakende (Bastiaens 2007). Van nadruk op het kunnen overdragen en verklaren van inhoud en het structureren van het leerproces komt meer nadruk op leerlingen kunnen aanzetten tot actief leren en hen daarbij begeleiden en feedback geven, maar vooral op het ontwikkelen van complexe



leeropdrachten, leermateriaal en leercontexten en bijbehorende beoordelingsvormen. Meer onderzoek is nodig naar het ontwerpen en in de praktijk realiseren van zo'n productieve leeromgeving in de kunstvakken, in relatie tot benodigde kennis en vaardigheden en tot verschillen in leeftijd en niveau van leerlingen.

#### TOT SLOT

De pogingen het ideaal van authentieke kunsteducatie te realiseren laten zien dat die in het bestaande onderwijs moeizaam verlopen. En de huidige tendens richting meer opbrengstgericht 'academisch rationalisme' (Eisner 1979) is geen stimulerend onderwijsklimaat voor op persoonlijke relevantie gerichte, authentieke kunsteducatie. Anderzijds hebben scholen een grote autonomie om hun curricula in te vullen en laten de kerndoelen voldoende ruimte om in zowel basis- als voortgezet onderwijs vormen van authentieke kunsteducatie te realiseren. De afgelopen tien jaar hebben ook laten zien dat onderzoek en praktijkprojecten geïnspireerd door authentieke kunsteducatie kunnen bijdragen aan de vernieuwing en actualisering van de kunstvakken. Ze helpen om alternatieven te bewerkstelligen voor Eflands schoolkunst en Steers anachronistisch kunstvak (*'neither meeting the needs of students, nor keeping pace with professional practice'*). Authentiek kunstonderwijs daagt docenten uit om zich continu te verdiepen in zowel de kunstbeleving en kunstbeoefening van hun leerlingen als in de actuele kunst en cultuur. Authentieke kunsteducatie zoekt daarbij naar een balans tussen persoonlijke en maatschappelijke relevantie en tussen leerlinggestuurd en docentgestuurd onderwijs.

#### *Folkert Haanstra*

Folkert Haanstra is lector Kunst- en Cultuureducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Hij is tevens bijzonder hoogleraar aan de Universiteit Utrecht. De leerstoel Cultuurparticipatie en Cultuureducatie die hij bekleedt is ingesteld door Cultuurnetwerk Nederland. Hij studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit Groningen en schilderkunst en grafiek aan de Academie voor Beeldende Kunsten Minerva.

## 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.
- Bastiaens, Th.** (2007). *Onderwijskundige innovatie: Down to earth. Over realistische elektronische ondersteuning bij leren en instructie*. Oratie. Open Universiteit Nederland.
- Bevers, T.** (2005). *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen.* (Cultuur + Educatie 13). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Bourdieu, P. & Darbel, A.** (1991). *The Love of art*. Cambridge: Polity Press.
- Braembussche, A. van den** (2007). *Postmodernisme: een intertekstueel woordenboek*. Budel: Uitgeverij Damon.
- Bremmer, M. & Huisingh, A.** (2009). 'Muziek is als geluiden heel mooi door elkaar gaan'. *Onderzoek naar muziekonderwijs dat aansluit bij een competent kindbeeld*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Lectoraat Kunst- en cultuureducatie.
- Burn, A.** (2009). Cultuur, kunst & technologie: naar een poëtica van media-educatie. In M. van Hoorn (Ed.), *Media+Kunst+Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie* (pp. 34-59). (Cultuur + Educatie 26). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Buschkühle, C-P.** (2007). *Die Welt als Spiel. Band II, Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung*. Oberhausen: Athena.
- Commissie Parlementair onderzoek onderwijs vernieuwingen** (2008). *Eindrapport: Tijd voor onderwijs*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Dewey, J.** (1907). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Downing, D. & Watson, R.** (2004). *School art: What's in it? Exploring visual arts in secondary schools*. Slough: NFER.
- Duncum, P.** (1986). *Middle childhood spontaneous drawing from a cultural perspective*. Unpublished doctoral dissertation. The Flinders University of South Australia.
- Duncum, P.** (2009). Thinking critically about critical thinking: towards a post-critical, dialogic pedagogy for popular visual culture. *International Journal of Education through Art*, 4(3), 247-257.
- Efland, A.** (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), 37-44.
- Efland, E., Freedman, K. & Stuhr, P.** (1996). *Postmodern art education: an approach to curriculum*. Reston: NAEA.
- Eisner, E.W.** (1979). *The educational imagination. On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan Publishing Co.

- Franssen, H., Roelofs, E. & Terwel, J.** (1995). Authentiek leren in de basisvorming. *Pedagogisch Tijdschrift*, 20(4/5), 293-312.
- Gardner, H. & Winner, E.** (1982). First imitations of artistry. In S. Strauss (Ed.), *U-shaped behavioral growth* (pp. 147-168). New York: Academic Press.
- Groenendijk, T., Huizenga, J., Toorenaar, A., Valstar, E. & Hoorn, C. van** (2010). *Project MediaCultuur onderzocht*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Lectoraat Kunst- en cultuureducatie.
- Gulikers, J.T.M.** (2006). *Authenticity is in the eye of the beholder. Beliefs and perceptions of authentic assessment and the influence on student learning*. Doctoral Dissertation. Open Universiteit Nederland.
- Haanstra, F.** (2001). *De Hollandse schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunst-educatie*. Oratie. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F.** (2008). *De thuiskunst van scholieren*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Lectoraat Kunst- en cultuureducatie.
- Haanstra, F., Strien, E. van & Wagenaar, H.** (2006). *Docenten en leerlingen over de lespraktijk beeldende kunst en cultuur*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Lectoraat Kunst- en cultuureducatie.
- Hafeli, M.** (2009). What happened to authenticity? "Assessing Students' Progress and Achievements in Art" revisited. In R. Sabol & M. Manifold (Eds.), *Through the Prism: Looking into the Spectrum of Writings by Enid Zimmerman* (pp. 125-137). Reston, VA: National Art Education Association.
- Hamel, M.** (2004). *Beleidsplan Kunst & Cultuur Johan de Witt College*. Den Haag.
- Haskell, R.E.** (2001). *Transfer of learning: Cognition, instruction, and reasoning*. San Diego: Academic Press.
- Heijnen, E.** (2007). *Media Connection. Lessen van kunstdocenten en mediakunstenaars*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Lectoraat Kunst- en cultuureducatie.
- Heijnen, E.** (2011). Informele visuele netwerken. In M. van Hoorn (Ed.), *Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken* (pp. 32-55). (Cultuur + Educatie 30). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hoek, E. van** (2010). *De muzikale thuiskunst van scholieren*. Onderzoeksscriptie Master Kunsteducatie. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Hoekstra, M.** (2010a). Onderzoek naar de rol van de kunstenaar in Toeval gezocht. In M. van Hoorn (Ed.), *Max van der Kamp Scriptieprijs 2009. Vier nominaties en een winnaar* (pp. 8-28). (Cultuur + Educatie 27). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hoekstra, M.** (2010b). *Het per ongelukke goed proberen te doen*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Lectoraat Kunst- en cultuureducatie.

- Hoorik, I. van** (2002). *Muzen moeten. Kunst & Authenticiteit onderwijs: een smakelijke combinatie*. Lekkerkerk.
- Jolles, J.** (2010). *Ellis en het verbreinen. Over hersenen, gedrag & educatie*. Amsterdam/Maastricht: Neuropsych Publishers.
- Kampman, L.** (2010). *Authentieke kunsteducatie. Literatuuronderzoek naar de voorwaarden voor authentieke kunsteducatie*. Masterscriptie Kunstbeleid en Management. Universiteit Utrecht.
- Klatser, R.** (2010). Flip & Flap en de altermoderniteit. Kunsteducatie in een altermoderne wereld. In *Divers. Negen onderzoeken over interculturaliteit en de docentenopleidingen van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten* (pp. 74-89). Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Lectoraat Kunst- en cultuureducatie.
- Kok, J.J.M.** (2003). *Talenten transformeren: Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen*. Fontys Hogescholen.
- Kirschner, P., Sweller, J. & Clark, R.** (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- McCormick, R.** (2004). Issues of Learning and Knowledge in Technology Education. *International Journal of Technology and Design Education*, 14(1), 21-44.
- Meijer, A. & Carp, D.** (2010). *Kenmerken van authentieke kunsteducatie in het basisonderwijs*. Onderzoeksscriptie Master Kunsteducatie. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Mols, P.** (2008). *Niets is zeker. Op zoek naar het authentieke in kunsteducatie*. Helmond: Bisk.
- Monsma, D.** (2010). *Kwaliteit kunsteducatie op Hollandse basisscholen. Brede oriëntatie op kunst en cultuur, maar geen gesprek over de inhoud van kunsteducatie*. Paper voor de vierde Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie. Nijmegen, 28 juni.
- Mueller, J.** (2005). The Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning through Online Faculty Development. *Journal of online learning and teaching*, 1(1). [http://jolt.merlot.org/documents/vol1\\_no1\\_mueller\\_001.pdf](http://jolt.merlot.org/documents/vol1_no1_mueller_001.pdf)
- Oers, B. van** (2007). Voorbij het Nieuwe Leren. *Pedagogiek*, 27(2), 111-118.
- Oostdam, R., Peetsma, P. & Blok, H.** (2007). *Het nieuwe leren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Oud, W.** (2007). *Ontwikkeling en implementatie van het Wanita-concept*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Reijntjes, M.** (2009). *Dans in zicht. Onderzoek naar het voorkomen van het vak dans in het (speciaal) basisonderwijs in Nederland*. Amsterdam: Stichting Educatieve Dans.

- Roelofs, E. & Terwel, J.** (1999). Constructivism and authentic pedagogy: state of the art and recent developments in the Dutch national curriculum in secondary education. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 201-227.
- 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.
- Ros, A.A.** (2007). *Kennis en leren in het basisonderwijs*. Oratie. Fontys Hogescholen.
- Schmidt, H.G., Loyens, S.M., Gog, T. van & Paas, F.** (2007). Problem-based learning is compatible with human cognitive architecture: commentary on Kirschner, Sweller, and Clark. *Educational Psychologist*, 42(2), 91-97.
- Schönauf, D.** (2011). *Developmental assessment in art education*. Paper presented at the InSEA World Congress, Budapest, June 25-30.
- Simons, P.R.J.** (1999). Transfer of learning: paradoxes for learners. *International Journal of Educational research*, 31(7), 577-589.
- Simons, P.R.J., Linden, J. van der & Duffy, T. (Eds.)** (2000). *New Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Smelik, A.** (2010). *The performance of authenticity and memory in fashion*. Paper presented at 'Performances of Memory in the Arts', Nijmegen, 27-29 mei.
- Spiro, R.J., Collins, B.P. & Ramchandran, A.R.** (2007). Reflections on a post-Gutenberg epistemology for video use in ill-structured domains: Fostering complex learning and cognitive flexibility. In R. Goldman, R.D. Pea, B. Barron & S. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 93-100). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steers, J.** (2007). The ever-expanding art curriculum—is it teachable or sustainable? *International Journal of Education through Art*, 3(2), 141-153.
- Teurlings, C., Wolput, B. van & Vermeulen, M.** (2006). *Nieuw leren waarderen. Een literatuuronderzoek naar effecten van nieuwe vormen van leren in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Schoolmanagers\_VO.
- Toeval gezocht <http://www.toevalgezocht.nl/site/>
- Volman, M.** (2006). Het 'nieuwe leren': oplossing of nieuw probleem? *Pedagogiek*, 26(1), 14-25.
- Walvis, W. & Wouters, E.** (2011). *Dans als thuiskunst van scholieren*. Onderzoeksscriptie Master Kunsteducatie. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Werf, M. van der** (2005). *Leren in het studiehuis : consumeren, construeren of engageren?* Oratie. Groningen: GION.
- Wilson, B.** (2003). Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229.