

CULTUUR + EDUCATIE

Reeks thematische uitgaven over cultuureducatie, uitgegeven door Cultuurnetwerk Nederland.

Tien jaar geleden paste Folkert Haanstra in zijn oratie *De Hollandse Schoolkunst* het begrip authentiek onderwijs toe op de kunsteducatie. Authentieke kunsteducatie staat tegenover de zogeheten schoolkunst, dat wil zeggen de kunst en kunstbeoefening die alleen functioneel zijn in het instituut school en nauwelijks betekenis hebben in de wereld buiten de school. Haanstra benadrukte dat bij het 'authentieke' in de kunsteducatie belangrijk is om zowel de verbinding te leggen met de persoonlijke inbreng van de leerling (puttend uit diens eigen kunstervaringen buiten school) als op het leren van een vaktaal, afgeleid van die van de professionele kunstwereld. In dit nummer van Cultuur + Educatie wordt na tien jaar een balans opgemaakt van authentiek leren in de kunstvakken. Het bevat vijf bijdragen die ingaan op verschillende aspecten van authentieke kunsteducatie. Vier ervan hebben een onderwijskundige invalshoek, de vijfde is kunstfilosofisch van aard.

IN VOORBEREIDING

- Genomineerden Max van der Kamp Scriptieprijs 2011



Authentieke kunsteducatie



CULTUUR+EDUCATIE

Reeks thematische uitgaven over cultuureducatie. De reeks maakt kennis toegankelijk over onderzoek, beleid, theorie en praktijk en besteedt expliciet aandacht aan de verbanden daartussen. Iedere uitgave behandelt een per aflevering wisselend thema dat van belang is voor de maatschappelijke en inhoudelijke ontwikkeling van de cultuureducatie. Cultuur + Educatie is een uitgave van Cultuurnetwerk Nederland en is bedoeld voor mensen die beroepsmatig betrokken zijn bij cultuureducatie.

HOOFDREDACTIE

Marjo van Hoorn

EINDREDACTIE

Tia M. Lücker, Amsterdam

REDACTIE

Folkert Haanstra, Marjo van Hoorn, Vera Meewis, Melissa de Vreede en Teunis IJdens

VERTALING

Fletcher Text and Translation Services

Marjo van Hoorn

PRODUCTIEBEGELEIDING EN REDACTIESECRETARIAAT

Miriam Schout

OPMAAK EN FOTOGRAFIE

www.taluut.nl

DRUKWERK

Drukkerij Libertas Bunnik

Cultuurnetwerk Nederland
Ganzenmarkt 6
Postbus 61
3500 AB Utrecht
Telefoon 030-236 12 00
Fax 030-236 12 90
E-mail info@cultuurnetwerk.nl
Internet www.cultuurnetwerk.nl

LOSSE UITGAVEN EN ABONNEMENTEN

Jaarlijks verschijnen drie uitgaven. Een jaarabonnement kost € 37,50, voor studenten en leden bibliotheek € 28,-. De prijs per uitgave is € 16,50, voor studenten en leden bibliotheek € 12,40. Groepskorting is mogelijk in overleg.

ABONNEMENTENADMINISTRATIE EN BESTELLINGEN

Cultuurnetwerk Nederland
Ganzenmarkt 6
Postbus 61
3500 AB Utrecht
Telefoon 030-236 12 00
Fax 030-236 12 90
E-mail abonementenadministratie@cultuurnetwerk.nl
Internet www.cultuurnetwerk.nl

Cultuurnetwerk Nederland is het landelijk expertisecentrum voor cultuureducatie. Cultuureducatie is de verzamelnaam voor alle vormen van educatie met kunst en cultuur als doel of als middel. De medewerkers van Cultuurnetwerk Nederland verzamelen en verspreiden informatie en kennis over theorie, beleid en praktijk van cultuureducatie in Nederland en het buitenland. Zij maken deze informatie en kennis toegankelijk en toepasbaar voor iedereen die werkt in of voor de cultuureducatie in instellingen voor kunst en cultuur, de amateurkunst, het onderwijs, de centra voor de kunsten en bij de verschillende overheden.

Cultuurnetwerk Nederland heeft een gespecialiseerde bibliotheek, organiseert studiedagen, debatten, trainingen en congressen, geeft publicaties uit en onderhoudt internetsites.

Inhoud

Redactioneel	4
Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken <i>Folkert Haanstra</i>	8
Authentiek beoordelen: kansen voor het kunstonderwijs <i>Judith Gullikers</i>	38
De waarde van populaire muziek voor andere muziekgenres in muziekonderwijs op school <i>Lucy Green</i>	64
Het derde pedagogische gebied en leren leven in kunstwerelden <i>Brent Wilson</i>	90
Authenticiteit toont zich <i>Rob van Gerwen</i>	114

Cultuur+Educatie 31 2011
Authentieke kunsteducatie

Auteurs: Rob van Gerwen, Lucy Green, Judith Gullikers, Folkert Haanstra, Brent Wilson
ISBN 978-90-6997-135-3

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

Overname is alleen toegestaan met bronvermelding en na schriftelijke toestemming van de uitgever.

Redactioneel

De kracht van authentieke kunsteducatie is dat die poogt de relatie met de spontane leerling en zijn alledaagse kunstbeoefening en kunstbeleving te handhaven, maar tevens een toegang wil verschaffen tot het domein van de experts en de vakdisciplines. Als die relaties zijn verbroken, rest schoolkunst in de slechte zin van het woord. Als die behouden worden zal de kunst- en cultuureducatie zijn unieke en belangrijke bijdrage aan het onderwijs blijven leveren. Zo luidde het slot van mijn in 2001 gehouden rede *De Hollandse Schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie* (Haanstra 2001). In dit nummer van *Cultuur + Educatie* wordt na tien jaar een balans opgemaakt van authentiek leren in de kunstvakken. Het bevat vijf bijdragen over verschillende aspecten van authentieke kunsteducatie. Vier ervan hebben een onderwijskundige invalshoek, de vijfde is kunstfilosofisch van aard.

Het openingsartikel is bedoeld als een stand van zaken. Ik ga eerst in op het begrip authentieke kunsteducatie, de uiteenlopende betekenissen die er aan worden gegeven en hoe ik het begrip bedoel. Op basis van onderzoeksgegevens en praktijkervaringen behandel ik daarna de vier belangrijke criteria van authentiek leren: 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. Ik eindig met wat de ondertitel van mijn oratie aanduidde als 'mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie' in de huidige onderwijscontext.

Onderwijskundige *Judith Gulikers* gaat in op de relatie tussen de doelen van onderwijs en de manier van toetsing. Authentieke educatie vraagt om authentieke beoordeling. De kenmerken van die vorm van beoordeling hebben betrekking op de taak, de fysieke context, de sociale context, de vorm en de beoordelingscriteria. Gulikers behandelt vooroordelen over authentieke kunsteducatie en onderzoek dat laat zien dat een positief effect van authentiek beoordelen op het leren van leerlingen pas

ontstaat als ze een directe link zien tussen de beoordeling en hun eigen wereld of toekomstige praktijk. Dat is niet een kwestie van of of, maar van meer of minder. Tot slot gaat het artikel in op mogelijkheden om beoordeling in de kunstvakken authentiek te maken.

Deze *Cultuur + Educatie* bevat twee internationale bijdragen. *Lucy Green*, hoogleraar muziekonderwijs aan de University of London, schrijft dat popmuziek weliswaar op veel scholen een plaats in het curriculum heeft gekregen, maar dat dit niet betekent dat het muziekonderwijs daarmee in de ogen van de leerlingen echt en betekenisvol is geworden. In haar artikel onderzoekt ze hoe dat wel zou kunnen. Ze stelt dat er gebruik moet worden gemaakt van de informele manieren waarop (pop)muziek buiten school wordt geleerd, geproduceerd en verspreid. Een belangrijk onderscheid dat ze aanbrengt is tussen de intrinsieke en de extrinsieke betekenis van muziek. De eerste betreft de muzikale syntax, de manier waarop klanken, tonen en ook stiltes een patroon vormen. De extrinsieke betekenis verwijst naar de buitenmuzikale associaties die muziek met zich meedraagt, bijvoorbeeld van sociaal-maatschappelijke, culturele, religieuze en persoonlijke aard. Door leerlingen op een actieve manier bezig te laten zijn met de intrinsieke betekenissen van muziek zouden belemmeringen door vaststaande extrinsieke betekenissen (bijvoorbeeld: klassieke muziek is voor saaie oude mensen) kunnen worden vermeden.

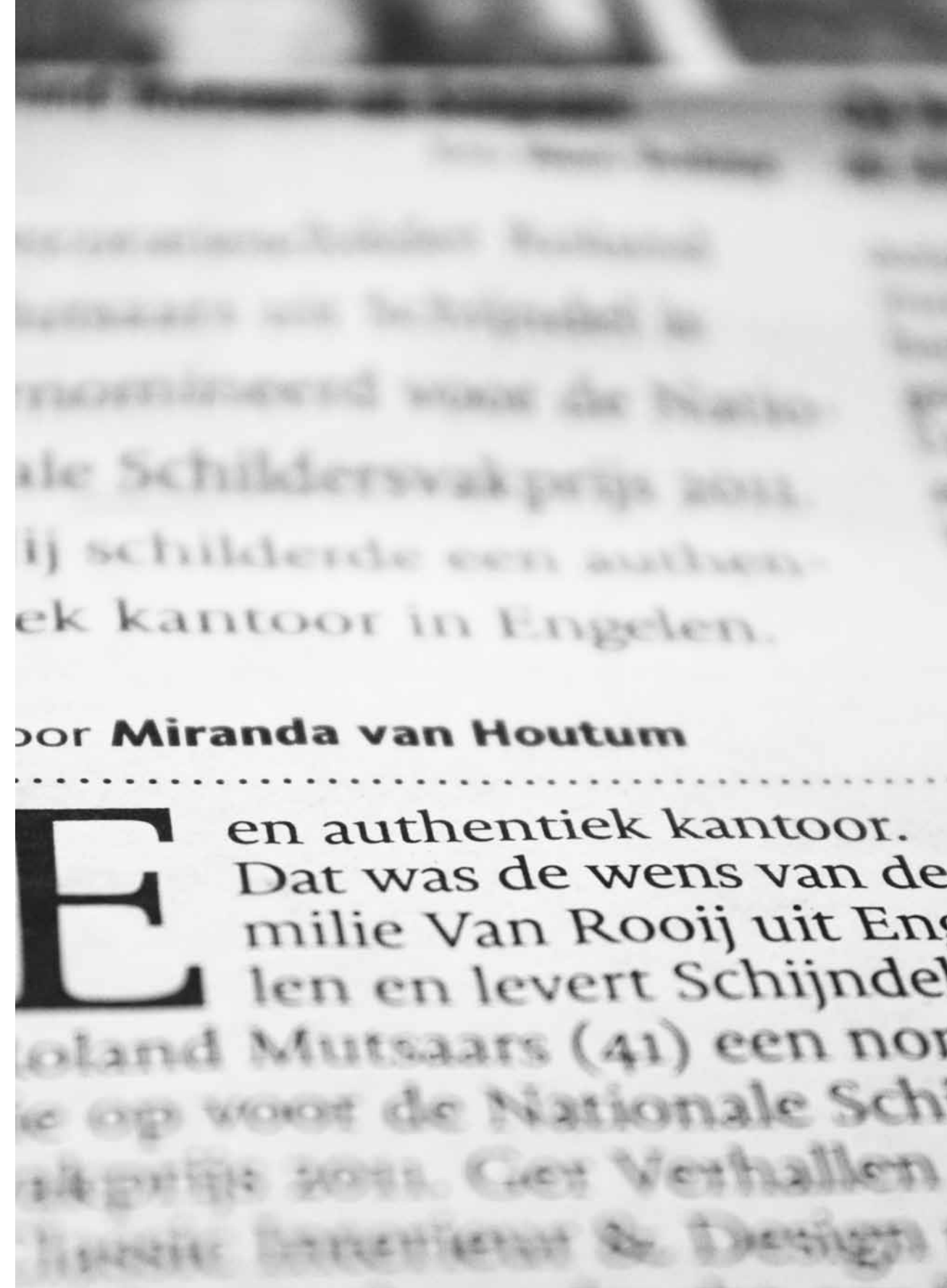
De tweede internationale bijdrage is van de Amerikaanse emeritus hoogleraar *Brent Wilson*. Hij plaatst zijn ideaal van wat je authentiek leren in de beeldende kunst zou kunnen noemen, buiten het onderwijs. Hij noemt dat het 'derde pedagogische domein', naast het spontane leren van thuiskunst (het eerste pedagogische domein) en de kunstlessen in school (het tweede pedagogische domein).

Het derde domein is niet de plek van 'non-formele' cursussen beeldende vorming, waarbij de docent ook buiten schooltijd de leermeester blijft. Het gaat om een ideaal van een gezamenlijk leerproces van de deelnemers waarbij elkaars interesses, ideeën en voorkeuren (en de verbeelding daarvan) gelijkwaardig worden geacht en waarbij het leerproces wordt gekenmerkt door discussie, onderhandeling, uitwisseling en aanmoediging. Wilson beschrijft voorbeelden van het derde pedagogische domein in het verleden en het (digitale) heden.

De laatste bijdrage is van de filosoof *Rob van Gerwen* en behandelt artistieke authenticiteit. Volgens Van Gerwen 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. Het artikel gaat in op lastige gevallen zoals vervalsing en restauratie. En ook of men bij de beeldende producten

van bijvoorbeeld mensapen en van jonge kinderen van authenticiteit kan spreken, omdat zij die intentionele toepassing van een eigen stijl niet (of nog niet) hebben. De visie op artistieke authenticiteit wordt ook toegepast op kunstvormen die meerdere makers vereisen, zoals de film.

Folkert Haanstra



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 & Huisingh 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 onconventionaliteit 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 aanbrenge 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 mediawijze, 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. Levensechte 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 thuis kunst 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 schoolstelsel.

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. & Huisingsh, 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 onderwijsvernieuwingen (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 thuis kunst 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 thuis kunst 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 verbeinen. 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
- 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 verkenningsnotitie 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 authenticiteit 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.
- Schönau, 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.

Wilson, B. (2004). *The visual culture of children and youth: three transactional pedagogical sites*. Paper presented at the Third Conference on Children's Art, Madrid.

Wilson, B. (2007). Art, visual culture, and the child/adult collaborative images: recognizing the other-than. *Visual Arts Research*, 33(65), 6-20.

Wilson, M. & Wilson, B. (1982). *Teaching children to draw: a guide for teachers and parents*. New Jersey: Prentice Hall.



kropen de kakkerlakken door je bed, werd je portemonnee vak- kundig geconfisqueerd en liep je een authentiek inheemse darm- parasiet op?

Vakantierampverhalen: ze doen het goed bij de koffieautomaat

Authentiek beoordelen: kansen voor het kunstonderwijs

Deze bijdrage door Judith Gulikers gaat over authentiek beoordelen, het belang ervan in het onderwijs en de cruciale rol van leerlingpercepties hierin. Authentiek toetsen wordt gedefinieerd en een vijfdimensionaal model voor het opstellen van toetsen met verschillende soorten en maten van authenticiteit wordt beschreven. Onderzoek onder mbo- en vmbo-leerlingen geeft inzicht in wat cruciale kenmerken zijn van authentiek beoordelen voor verschillende typen leerlingen. De misconcepties rondom authentiek beoordelen die deze verandering van de toetspraktijk nodig in de weg kunnen staan worden besproken en weerlegd.

Alle bevindingen worden tot slot vertaald naar kansen voor authentiek beoordelen in het kunst-en-cultuuronderwijs.

Authentiek leren en beoordelen staat in veel onderwijssectoren op de voorgrond, vooral sinds de onderwijsopvattingen steeds vaker gebaseerd zijn op constructivistische en sociaal-constructivistische leertheorieën. Authentiek leren pretendeert veel. Leerlingen zouden er gemotiveerder door raken, ze zouden er beter door leren en het helpt hen zich beter voor te bereiden op hun toekomstige beroepspraktijk. De eerste discussies over authentiek leren hadden betrekking op kleine kinderen in het primair onderwijs of studenten in het hoger onderwijs en vooral op authentieke denk- en leerprocessen (Cronin 1993; Newmann & Wehlage 1993; Wiggins 1993) al dan niet in een virtuele omgeving (Herrington & Herrington 1998; Herrington & Oliver 2000). Darling-Hammond en Snyder (2000) benadrukten in het kader van onderzoek naar docenten en lerarenopleidingen het belang van niet alleen aandacht voor cognitieve processen, maar vooral ook voor authentieke prestaties en gedragingen. Met de opkomst van competentiegericht onderwijs in het Nederlandse beroepsonderwijs is ook onderzoek gekomen naar authentiek leren en beoordelen als cruciaal onderdeel van de beroepsvoorbereiding van leerlingen (Gulikers 2006).

Naast deze ontwikkelingen en benaderingen heeft authentiek leren en beoordelen

verschillende definities en vormen aangenomen en kenmerken toebedeeld gekregen. Het doel van deze bijdrage is om te komen tot inzichten over authentiek beoordelen die kansen bieden voor het kunst-en-cultuuronderwijs in het Nederlandse primair en voortgezet onderwijs.

AUTHENTIEKE TOETSING: AANLEIDINGEN UIT DE BEROEPSPRAKTIJK

—
In de jaren zeventig van de vorige eeuw waren werkgevers niet tevreden over het niveau van de beginnende beroepsbeoefenaren. Ze zouden theoretisch vaak goed onderlegd zijn, maar in de praktijk niet weten hoe ze deze kennis moeten gebruiken. Het onderwijs had voornamelijk tot doel het verwerven van kennis en (basale) vaardigheden waarvan de relatie met de beroepspraktijk en de moderne maatschappij veelal niet duidelijk was. Belangrijke veranderingen in de maatschappij waarin kritisch kunnen denken en kennis kunnen toepassen in nieuwe situaties, snel veranderende technologieën en communicatiemogelijkheden kunnen hanteren, goed kunnen samenwerken en voortdurend blijven leren hebben ook geleid tot een roep om onderwijsvernieuwing. Immers, onderwijs heeft de taak leerlingen weerbaar maken voor de dynamische maatschappij en arbeidsmarkt. Om aan te sluiten bij de nieuwe behoeften moeten de doelen van het onderwijs worden aangepast. Waar vroeger de nadruk lag op veel feitenkennis en routinematige vaardigheden, gaat het nu om het ontwikkelen van (beroeps)competenties of generieke vaardigheden (Wilson, Lizzio & Ramsden 1997) die je flexibel kunt toepassen in onvoorspelbare situaties in werk en maatschappelijk leven. Birenbaum (2003) beargumenteert dat het voor het bereiken van onderwijsdoelen, ongeacht welke doelen dit zijn, noodzakelijk is dat instructie (I), leren (L) en assessment (A) op elkaar zijn afgestemd. De ILA-cultuur van het traditionele onderwijs werd gekenmerkt door: (1) instructie met als doel kennisoverdracht, (2) uit het hoofd leren en (3) gestandaardiseerde toetsing. Veel onderwijsvernieuwingen daarentegen benadrukken onderwijs dat gekenmerkt wordt door: (1) instructie gericht op het leren van leerlingen, (2) leren met als doel actieve kennisconstructie en (3) in de context geplaatste *performance assessment*, bedoeld voor het evalueren van relevant (beroeps)bekwaam gedrag. Deze onderwijsvernieuwingen gaan uit van een constructivistische kijk op leren, waarbij de leerling centraal staat en leren pas ontstaat als de leerling zelf actief kennis construeert op zo'n manier dat dit betekenisvol voor hem/haar is. Dit zijn uitgangspunten van bijvoorbeeld het competentiegerichte onderwijs, maar liggen ook ten grondslag aan onderwijsinnovaties als

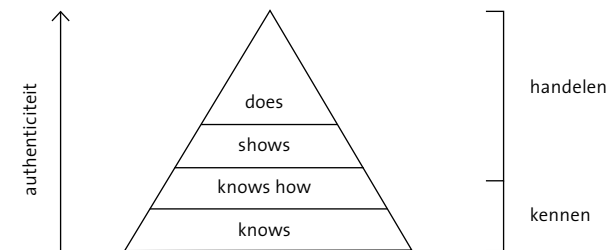
probleemgestuurd leren, projectgestuurd leren en verschillende onderwijsvernieuwingen in primair en voortgezet onderwijs, zoals het Studiehuis.

Onderwijsvernieuwingen betreffen meestal het stimuleren van andere, actievere, betekenisvollere leerprocessen (Van der Werf 2006) die volgens het model van Birenbaum dus veranderingen in instructie en assessment (toetsing) behoeven. In een curriculum waar instructie en toetsing niet op elkaar aansluiten zullen de gewenste leeruitkomsten uitblijven. Onderzoek (Segers, Dierick & Dochy 2001) laat zien dat wanneer leerlingen ervaren dat het onderwijs en de toetsing twee verschillende boodschappen afgeven over wat er geleerd moet worden, dit een negatieve invloed heeft op hun leerprestaties. Een dergelijke mismatch is echter zeer kenmerkend bij onderwijsvernieuwingen. Bij veel onderwijsvernieuwingen wordt begonnen aan de instructiekant, terwijl de kant van de toetsing vaak tot het laatste blijft liggen. Recentelijk zijn er steeds meer geluiden dat onderwijsontwikkeling en -vernieuwing zouden moeten beginnen aan de kant van de toetsing om van daaruit terug te redeneren naar het onderwijs, in plaats van andersom. Dit wordt ook wel *outcomegericht* onderwijs genoemd (Young 2009): de inrichting van het onderwijs begint bij de uitkomsten die je uiteindelijk wilt bereiken. Dit in tegenstelling tot *inputgericht* onderwijs waarbij de vakken, bijbehorend studiemateriaal en instructie de basis vormen van waaruit het onderwijs en het curriculum wordt ontwikkeld. Bijvoorbeeld: voor het vak biologie wordt al jaren de methode 'biologie voor jou' gebruikt. In jaar 4 van de havo moet deel vier van dit boek behandeld worden. De hoofdstukken van het boek worden over het jaar verdeeld, de docent geeft zijn lessen rondom de inhoud van de boek, leerlingen leren iedere les een paar paragrafen en om de zoveel weken is er een schriftelijke toets waarmee wordt beoordeeld of de leerlingen deze paragrafen goed genoeg hebben geleerd. Inputgericht denken heeft de overhand in onderwijsland en zeker in het voortgezet onderwijs, terwijl de invoering van de kerndoelen vraagt om *outcomegericht* denken. Of bovenstaande biologieleerlingen de kerndoelen voor biologie behaald hebben, is waarschijnlijk iets waar de docent biologie zich nog nooit mee bezig heeft gehouden. Authentiek toetsen vraagt om een *outcomegerichte* manier van denken. De belangrijkste vraag in authentiek en uitkomstgericht leren en beoordelen (en in mijn optiek in iedere vorm van toetsen) is: Wat wil ik beoordelen? De piramide van Miller helpt om hierover na te denken.

BEKWAAMHEID: HET BELANG VAN AUTHENTIEK TOETSEN

Miller (1990), met een geneeskundige achtergrond, beschrijft (beroeps)bekwaamheid in vier lagen, waarbij iedere laag een doel kan zijn van onderwijs en toetsing (wat wil je beoordelen). De vier lagen van Miller zijn schematisch weergegeven in de piramide van Miller (figuur 1) waarin onderliggende lagen het fundament vormen voor de laag erboven.

FIGUUR 1_DE PIRAMIDE VAN MILLER



De onderste laag wordt gevormd door de kennis en de routinematige vaardigheden die een leerling nodig heeft om zijn toekomstige beroep uit te oefenen (zoals het gebruiken van een rekenmachine, bordschrijven voor een leraar). Bij constructivistische onderwijsvernieuwingen wordt vaak gezegd dat kennis niet meer zo belangrijk is. Zoals in het geval van het Studiehuis dat vaak door docenten is opgevat als een manier van lesgeven waarin docenten leerlingen geen kennis meer mogen bijbrengen. Deze piramide laat zien dat een brede en gestructureerde kennisbasis het fundament is van bekwaamheid. Kennis is dus wel degelijk belangrijk, maar komt alleen in een ander daglicht te staan en wordt op een andere manier aangesproken en aangewend. En bovendien is kennis wel het fundament van bekwaam functioneren, maar niet voldoende voor bekwaam functioneren. In de volgende laag gaat het erom dat een leerling weet hoe hij/zij die kennis moet gebruiken bij het oplossen van realistische probleemtaken. Immers, het uit je hoofd kunnen opzeggen van losse kennisonderdelen (onderste laag) wil nog niet zeggen dat je deze kennis vanuit verschillende bronnen ook kunt gebruiken om een probleem daadwerkelijk op te lossen. Een

rechtenstudent moet bijvoorbeeld weten hoe hij zijn kennis kan gebruiken bij het opstellen van een overtuigend betoog. De derde laag gaat verder dan het cognitieve proces. De leerling moet bekwaam gedrag laten zien in een gesimuleerde situatie, dat wil zeggen een realistische situatie die net iets veiliger en minder complex is dan de werkelijkheid. Het gaat hierbij om kennis én handelen. Een geneeskundestudent moet bijvoorbeeld een diagnose kunnen stellen op basis van een onderzoek bij een simulatiepatiënt. Hiervoor moet de student opgedane kennis, vaardigheden en bovendien een professionele houding toepassen in bekwaam gedrag. De bovenste laag heeft de leerling bereikt wanneer hij/zij in de opleiding verworven kennis, vaardigheden en houdingen flexibel kan toepassen in een echte complexe en onverwachte praktijksituatie.

De belangrijkste boodschap van deze piramide is dat er voor ieder niveau dat je wilt beoordelen een geschikte beoordelingsvorm is. Met andere woorden, de geschikte toets wordt bepaald door de uitkomst die je wilt beoordelen. Het kennisniveau (laag 1) kan bijvoorbeeld getoetst worden met een schriftelijke multiplechoice-toets. Laag 2 vraagt om toepassingsgerichte toetsing zoals bijvoorbeeld schriftelijke casussen, een reflectiegesprek of een essay. Op laag 3 spreekt Miller ook wel van een *'performance assessment in vitro'*, terwijl beoordeling op *does*niveau moet plaatsvinden in de echte (beroeps)praktijk en daarom ook wel *'performance assessment in vivo'* wordt genoemd. Hoe hoger in de piramide des te belangrijker authenticiteit in de toetsing wordt. Het probleem in veel onderwijssituaties is echter dat men blijft steken bij het beoordelen van laag 1 en 2, met een klein beetje laag 3 met een beetje geluk. Wil je beoordelen of een leerling bekwaam is voor een toekomstig beroep of andere maatschappelijk-sociaal relevante taken, dan moet de nadruk meer gelegd worden op laag 3 en 4. Laag 3 en 4 laten de praktijk en de complexiteit van de echte wereld sterk naar voren komen waardoor leerlingen gestimuleerd worden gedragingen en denkprocessen te gebruiken die een echte (beroeps)situatie gebruikt moeten worden. Met andere woorden, voor het beoordelen van bekwaamheid voor het functioneren in praktijkrelevante echte taken is authentiek toetsen cruciaal.

Daarnaast heeft goed authentiek toetsen een positief effect op het leren door leerlingen en op het voorgaande onderwijs. Dit wordt ook wel de 'consequentiële validiteit' van een toets genoemd. De manier van toetsen blijkt een van de belangrijkste sturende factoren in het leergedrag van leerlingen (Rust 2002) op basis waarvan leerlingen bepalen wat en hoe ze leren (o.a. Gibbs 1992; Rust 2002). Uit eigen ervaring zal iedereen wel bekend zijn met dit idee. Immers, voor een multiplechoicetoets studeer je anders dan voor een werkstuk of een stagebeoordeling. Van authentieke toetsen

wordt verwacht dat ze het leren van leerlingen op twee manieren positief beïnvloeden. Ten eerste wordt verwacht dat authentieke toetsen die relevant (beroeps)gedrag toetsen leerlingen ook daadwerkelijk aansporen om dit relevant (beroeps)gedrag te ontwikkelen en daarmee ook de onderliggende kennis en vaardigheden die voor dit gedrag voorwaardelijk zijn. Ten tweede verhoogt een authentieke toets de motivatie om te leren, omdat leerlingen de relevantie en het nut van de toets snel ontdekken.

WAT IS AUTHENTIEK TOETSEN?

De duidelijkste associatie met authentiek beoordelen is: realistisch toetsen of: de toets vindt plaats in de praktijk. Zeker in het beroepsonderwijs zijn de laatste jaren veel nieuwe toetsen ontwikkeld onder de naam van authentieke toetsen met als doel het meer beroepsrelevant maken van de toetsing. Cummings en Maxwell (1999) laten echter zien dat veel van deze 'authentieke' toetsen in feite bestaande toetsen zijn die door docenten worden 'opgeleukt' met 'realistische elementen'. Deze bleken het leren van leerlingen eerder negatief te beïnvloeden, omdat de authenticiteit te gekunsteld was, waardoor de toets eerder onbegrijpelijker dan realistischer werd. Authentiek beoordelen vraagt een fundamenteel andere benadering van toetsen dan veel docenten tot nu toe gewend zijn.

Er bestaan veel verschillende ideeën over wat authenticiteit eigenlijk is en hoe je een goede authentieke toets maakt. Daarom wordt eerst het begrip authentiek toetsen duidelijk gedefinieerd en vervolgens een model beschreven dat een goed inzicht geeft in wat de realistische elementen van authentieke toetsen zijn. Dit model geeft bovendien richtlijnen voor het ontwikkelen van authentieke toetsen.

Messick (1994) stelt een vraag die cruciaal is voor een goede beschrijving van het begrip authenticiteit, namelijk: authentiek ten opzichte van wat? Hiermee zegt hij dat de authenticiteit van iets alleen beschreven kan worden in relatie tot iets anders. Zo kan een toets authentiek zijn ten opzichte van het onderwijs maar niet authentiek ten opzichte van de werkelijkheid, omdat het onderwijs niet is afgestemd op de werkelijkheid van alledag. Dit komt zeer vaak voor en is het resultaat van te veel inputgericht denken. Omdat het model en onderzoek in dit artikel in eerste instantie gebaseerd is op authentiek beoordelen in het beroepsonderwijs, wordt in dit artikel de authenticiteit van een toets ten opzichte van de beroeps werkelijkheid gedefinieerd. Authentieke toetsen nemen de beroepspraktijk als uitgangspunt; leerlingen moeten geconfronteerd worden met situaties uit de beroepspraktijk. Hier moet

echter een kanttekening bij geplaatst worden. Van een eerstejaarsleerling kan niet verwacht worden dat hij/zij taken van een afgestudeerde of professional kan uitvoeren. Daarom zal een toets gebaseerd moeten zijn op situaties uit de beroepspraktijk, maar dan op het niveau van de leerling. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan situaties die een leerling op een bepaald niveau tijdens een stage moet uitvoeren. Een dergelijke situatie, die als uitgangspunt dient voor het ontwikkelen van de authentieke toets, heet de criteriumsituatie.

Een volgende stap in het definiëren van authentieke toetsing is te beschrijven wat er van een leerling verwacht wordt in de toets. Savery en Duffy (1995) beschrijven dat een authentieke toets van leerlingen dezelfde cognitieve verwerking – denkprocessen – moet vragen als de criteriumsituatie waar deze toets op gebaseerd is. Darling-Hammond en Snyder (2000) zeggen dat alleen kijken naar het denkproces niet genoeg is. De (beroeps)praktijk vergt namelijk dat leerlingen hun kennis en vaardigheden integreren en toepassen in nieuwe situaties. Daarom moet een authentieke toets gericht zijn op denken én handelen. Dit zou in de praktijk betekenen dat een authentieke toets een leerling moet vragen te demonstreren dat hij/zij adequaat gedrag kan vertonen in verschillende realistische situaties en hierin bewuste keuzen kan maken.

Nog een belangrijk punt bij het beschrijven van authentiek toetsen is het uitgangspunt dat authenticiteit een continuüm is (Newmann & Wehlage 1993). Het is een misconceptie dat iets ofwel helemaal authentiek ofwel helemaal niet authentiek is. Dit betekent dat een toets in meer of mindere mate authentiek kan zijn en dat er dus vele variaties van authentiek toetsen mogelijk zijn. Dit idee en hoe dit er in de praktijk uit kan zien, komt later in deze bijdrage uitgebreid aan bod.

De definitie van authentiek toetsen die hier gebruikt wordt is dat een authentieke toets leerlingen vraagt dezelfde competenties of combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen te demonstreren als in de criteriumsituatie in de beroepspraktijk. De mate van authenticiteit van een toets kan vervolgens beschreven worden door de mate van overeenkomst tussen de toetsituatie en de criteriumsituatie. Het vijfdimensionaal model (5DM) laat zien dat deze overeenkomst bepaald wordt door verschillende dimensies (toetskenmerken) die meer of minder op de praktijk lijken.

VIJF DIMENSIES VAN AUTHENTICITEIT

—
Laag 4 van de piramide van Miller (1990) suggereert dat echt authentiek toetsen

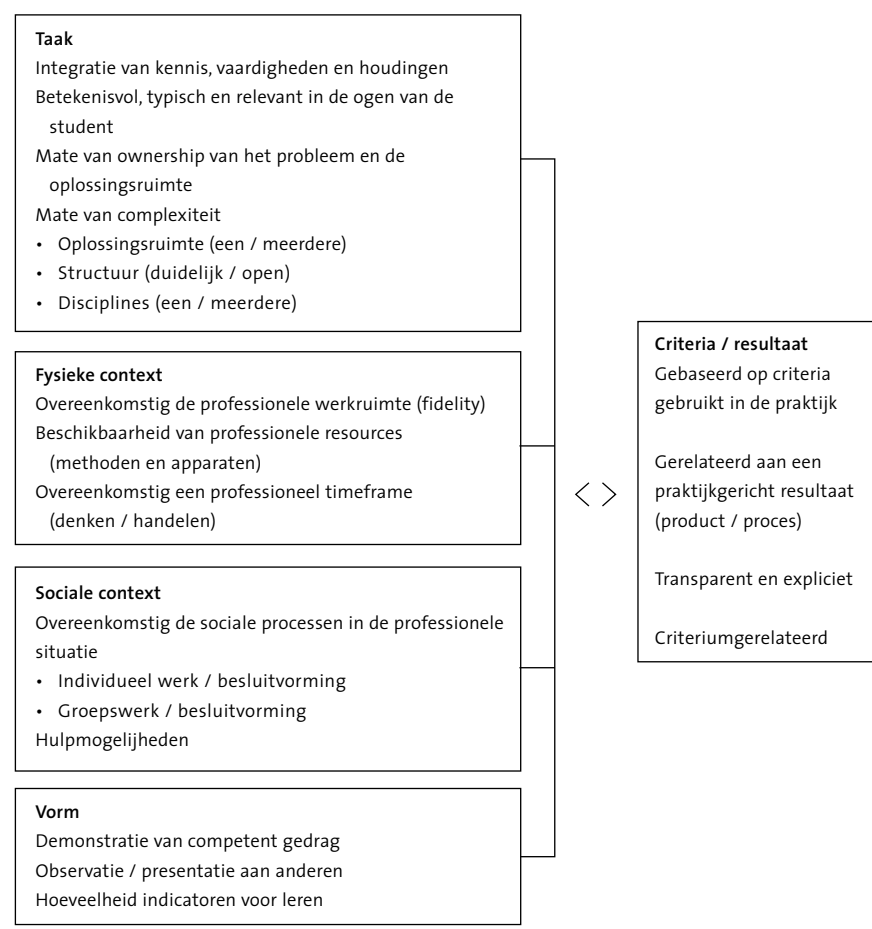
alleen kan in de beroepspraktijk. Het staat natuurlijk buiten kijf dat leerlingen beoordelen in de praktijk inderdaad het meeste overeenkomt met de beroepspraktijk, maar er is meer mogelijk. In veel gevallen is beoordelen in de praktijk niet wenselijk of niet mogelijk. Wanneer een geneeskundestudent nog nooit een spuit heeft gezet, is het niet ethisch verantwoord om meteen in een huisartsenpraktijk te beoordelen of de leerling een griep prik kan zetten bij een echte patiënt. Om te beoordelen of een eerstejaarsleerling rechten een goede argumentatie kan opbouwen voor een betoog voldoet een contextrijke casustoets wellicht prima. Het vijfdimensionaal model (5DM) (Gulikers, Bastiaens & Kirschner 2004) dat hierna beschreven wordt, beargumenteert dat een toets op verschillende manieren meer of minder authentiek kan worden gemaakt door verschillende toetskenmerken wel of niet op de beroepswerkelijkheid (de criteriumsituatie) te laten lijken. Hoe meer kenmerken op de beroepspraktijk lijken, des te authentieker. Hoe belangrijk toetsauthenticiteit is en op welke dimensies, wordt vooral bepaald door het doel van de toets en, zoals later in dit stuk beschreven, door het soort leerling en de perceptie van de leerlingen voor wie de toets is bedoeld.

Hoe kan dit alles nu vertaald worden naar de praktijk? Allereerst dient een beroepsituatie als uitgangspunt worden genomen voor het ontwerpen van een toets. Alleen door echt in de beroepspraktijk te kijken kun je beschrijven hoe relevante (kritische) beroepssituaties eruit zien, welke gedragingen en denkprocessen de beroepsbeoefenaar in deze situatie gebruikt en op welke manier. Met andere woorden, je benoemt de uitkomsten (de *outcomes*) waarvoor je de leerlingen opleidt. Deze geven ook richting aan de criteria waarop je leerlingen beoordeelt (Hafeli 2009). Vervolgens kunnen verschillende toetsen worden ontwikkeld die meer of minder lijken op deze situatie door te variëren in de vijf toetskenmerken van het 5DM. Hieronder staat eerst een beschrijving van de vijf dimensies van authentieke toetsen en figuur 2 is een weergave van het volledige 5DM met bijbehorende kenmerken.

1. Taak: de toetsopdracht(en) die de leerling moet uitvoeren tijdens de toets.
2. Omgeving: de fysieke omgeving waarin de leerling de toetsopdracht moet uitvoeren.
3. Sociale context: de interactie(on)mogelijkheden in de toetsituatie.
4. Vorm: de manier van toetsen; de toetsmethode, onafhankelijk van de inhoud.
5. Resultaat/Criteria: de output die uiteindelijk wordt beoordeeld (product/proces) en de punten waarop deze prestatie beoordeeld wordt.

Het model beschrijft geen definitieve richtlijnen voor authentieke toetsen. Met andere woorden, het zegt niet dat een authentieke toets altijd complex is of dat je in een authentieke toets altijd moet samenwerken. Of een toets authentiek is, wordt namelijk bepaald door de mate van overeenkomst met de criteriumsituatie. Bijvoorbeeld: een toets in samenwerking uitvoeren is alleen authentiek als deze taak in de praktijk ook in een team wordt uitgevoerd. De hoofdgedachte achter het 5DM is dat alle vijf kenmerken in meer of mindere mate op de praktische criteriumsituatie kunnen lijken en daarmee de toets meer of minder authentiek maken.

FIGUUR 2 UITGEWERKT VIJF-DIMENSIONALE MODEL



AUTHENTIEK IN DE OGEN VAN DE LEERLING

Aan de hand van het 5DM en een goed gekozen criteriumsituatie die representatief is voor de praktijk, kun je een vrij objectieve omschrijving geven van een authentiek assessment. Maar allerlei onderzoek heeft laten zien dat een positief effect van een authentiek assessment op het leren van leerlingen pas ontstaat als leerlingen de toets zelf ook als authentiek ervaren. Met andere woorden, leerlingen moeten zelf een direct verband zien tussen het assessment en hun eigen wereld of toekomstige praktijk (Gulikers 2006; Struyven, Dochy & Cascallar 2003). Hoe leerlingen, en docenten dus ook, toetsauthenticiteit beoordelen blijkt afhankelijk van de manier waarop zij tegen hun (beroeps)praktijk aankijken. Dit heeft ook tot gevolg dat datgene wat docenten als authentiek zien, zeker niet hetzelfde hoeft te zijn als wat leerlingen als authentiek ervaren (Gulikers 2006). Cummings & Maxwell (1999) laten zien dat toetsen die volgens docenten zeer authentiek zijn, maar door studenten als nep en onbegrijpelijk worden ervaren, zelfs een negatief effect hebben op het leren van deze studenten.

Wat betekent dit concreet voor het (beroeps)onderwijs? In ieder geval dat rekening gehouden moet worden met hoe leerlingen tegen de (beroeps)praktijk aankijken. Het beeld of de belevenis die leerlingen van de praktijk hebben, zal invloed hebben op wat een effectief authentiek assessment voor deze leerlingen is. Onderzoek dat hieronder volgt zal laten zien dat leerlingen die veel ervaring hebben in de beroepspraktijk, andere eisen stellen aan een authentiek assessment dan leerlingen die nog vrijwel geen ervaring hebben met de beroepspraktijk (Gulikers, Kester, Kirschner & Bastiaens 2008). Dit idee heeft invloed op de vormgeving van authentieke assessments in een curriculum, op verschillende onderwijsniveaus en jaren, ook buiten het beroepsonderwijs. Op universitair niveau is bijvoorbeeld vaak de discussie over de onduidelijkheid van de beroepspraktijk voor studenten en de weinige ervaring die zij gedurende een universitaire opleiding daarin opdoen. In het kunst-en-cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs kan het probleem zijn dat leerlingen nog geen beeld hebben van wat professionals (kunstenaars, kunstcritici) in hun beroepsleven doen en denken. De kunstzinnige belevingswereld van deze leerlingen bestaat wellicht uit een grote voorliefde voor harde muziek omdat dit echt 'in' is en een afkeer van musea, want musea zijn immers suf. Het gevolg kan zijn dat leerlingen zich afvragen waarom ze een vak als CKV moeten doen en wat ze ermee kunnen, een gevoel waardoor hun motivatie voor vakken als deze wellicht daalt. Door middel van authentieke beoordeling en daarbij passende authentieke leertaken kunnen

docenten leerlingen helpen een goede belevingswereld van de professionele kunst-en-cultuurwereld te vormen (Gulikers 2006; Hafeli 2009). In authentieke beoordeling is het dus cruciaal om niet alleen aan te sluiten bij de belevingswereld van leerlingen en de manier waarop zij de kunst-en-cultuurpraktijk zien, maar vooral ook om hen te helpen een realistische belevingswereld te vormen. Het gaat erom dat leerlingen de relevantie inzien van wat ze leren en vooral waar ze op beoordeeld worden, voor hun latere leven en ontwikkeling. Leerlingen betrekken in de beoordeling en het aangaan van een dialoog met leerlingen over beoordelen is dan ook een belangrijk kenmerk van nieuwe vormen van beoordelen, zoals authentiek beoordelen (Segers, Dochy & Cascallar 2003). Dit noodzaakt uiteraard wel dat docenten zelf een duidelijk beeld hebben van wat de authentieke kunst-en-cultuurwereld is (Hafeli 2009) en dit ook leerlingen duidelijk kunnen maken.

PRAKTIJKERVARING EN DE INVLOED OP HET LEREN

Dat de manier waarop leerlingen de (beroeps)praktijk zien een sterke invloed heeft op hoe authentiek zij een toets ervaren is in eerste instantie onderzocht bij mbo-leerlingen met meer of minder praktijkervaring: eerstejaars- versus vierdejaarsleerlingen sociaal werk (Gulikers 2006). Aan de hand van het 5DM is bij deze groepen onderzocht hoe zij vinden dat een authentiek assessment eruit moet zien en wanneer zo'n authentiek assessment een positief effect heeft op hun leren.

Authenticiteitsperceptie (dat wil zeggen de mate waarin een leerling een toets als overeenkomstig de beroepspraktijk ervaart) is gemeten met een 23-item vragenlijst gericht op de vijf dimensies van het 5DM. Vragen zijn bijvoorbeeld: 'De taak die ik in deze toets moest uitvoeren komt ook voor in de beroepspraktijk van een sociaal werker', 'De omgeving waarin ik deze toets heb uitgevoerd vind ik net echt' en 'Ik werd in deze toets beoordeeld op punten waarop ik in mijn stage ook beoordeeld wordt'. Om de effecten op het leren te onderzoeken is (1) de studeeraanpak van studenten gemeten met de *Revised-Study Process Questionnaire* (Biggs, Kember & Leung 2001), (2) hun perceptie van hun ontwikkeling van zes generieke vaardigheden (probleem oplossen, samenwerken en dergelijke) gemeten met de betreffende schaal uit de *Course Experience Questionnaire* (Wilson et al. 1997) en (3) het cijfer op de toets meegenomen.

De twee groepen leerlingen bleken andere eisen te stellen aan een authentiek assessment. Bovendien, hoe authentieker leerlingen de vijf toetsdimensies ervoeren des

te dieper leren ze vertoonden en des te hoger zij hun eigen competentieontwikkeling scoorden. De effecten op het cijfer waren niet significant, maar wezen wel dezelfde kant op. Deze resultaten tonen duidelijk aan dat het cruciaal is dat een assessment niet alleen authentiek is in de ogen van docenten, maar vooral ook in de ogen van leerlingen. Pas wanneer leerlingen de toets ook als authentiek ervaren, heeft dit het verwachte positieve effect op hun leren. Deze bevindingen hebben belangrijke gevolgen voor het vormgeven van authentieke assessments in een mbo-curriculum. Een aantal van de belangrijkste bevindingen met betrekking tot de vijf dimensies worden aangestipt.

Alle leerlingen vonden de taak van een authentiek assessment het belangrijkste. Met andere woorden, het is cruciaal om leerlingen in een vroeg stadium van hun opleiding te confronteren met opdrachten die ze ook kunnen tegenkomen in hun beroepspraktijk (Boshuizen, Bromme & Gruber 2004). Dit kan in eerste instantie gebeuren op initiatief van de school en refereren aan algemene taken uit de beroepspraktijk. Naar gelang leerlingen meer ervaring opdoen, willen ze deze taken graag specifieker kunnen maken en kunnen aanpassen aan hun eigen vragen, leerdoelen en interesses gebaseerd op werkervaring of stageplek.

Wat betreft de fysieke context waren er interessante verschillen. Onervaren leerlingen vinden het niet noodzakelijk dat het assessment plaatsvindt in de echte beroepspraktijk. Voor hen is een rollenspel of simulatie of zelfs casustoetsing (met zo authentiek mogelijke taken) al een zeer authentiek assessment dat ook daadwerkelijk een positief effect heeft op hun leren. Echter, wanneer leerlingen ervaring opdoen met assessment in de beroepspraktijk, hechten zij meer waarde aan de authenticiteit van de fysieke context.

Met betrekking tot de vorm benadrukken leerlingen met meer praktijkervaring het belang van het combineren van meer en verschillende soorten toetsen. Overeenkomstig veel recente assessmentliteratuur (o.a. Segers et al. 2003; Straetmans, Sluismans, Bolhuis & Van Merriënboer 2003) vinden zij dat je bewust (beroeps) bekwaam functioneren niet kunt beoordelen met één toetsmethode. Zo is het belangrijk dat in een assessment niet alleen de uitvoering bekeken wordt, maar ook wordt nagegaan of een leerling weet waarom hij/zij bepaalde handelingen doet en keuzes maakt. Met andere woorden, authentiek beoordelen gaat over authentiek handelen én authentieke denkprocessen.

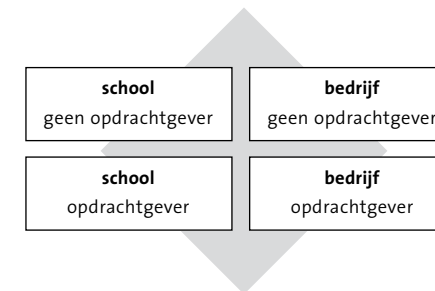
Als laatste dan de criteria. Hier werd het belangrijkste verschil en vooral de grootste invloed op het leren en competentieontwikkeling van leerlingen gevonden. Onervaren leerlingen sociaal werk, met nog geen duidelijk beeld van de (beroeps)praktijk,

prefereren specifieke, concrete en gedragsmatige criteria terwijl vierdejaarsleerlingen met veel praktijkervaring juist holistische criteria (Kuhlemeier 2002) wensen waar ze hun eigen invulling aan kunnen geven. Zo hadden specifieke criteria als 'de leerling benoemt 2 mogelijke oorzaken van dit probleem' of 'de leerling maakt oogcontact met de cliënt' een positief effect op het leergedrag en competentieontwikkeling van eerstejaars, maar een negatief effect op het leren en competentieontwikkeling van vierdejaars. Eerstejaars zeiden dit soort criteria fijn te vinden, omdat dit hun leren sturing geeft. Vierdejaars zeggen: 'Ik heb inmiddels zoveel werkervaring dat ik deze taak ook wel kan oplossen zonder deze specifieke puntjes. Deze criteria remmen mij in mijn natuurlijk handelen. Als ik deze situatie in de praktijk tegenkom, dan heb ik die puntjes ook niet nodig. Geef me gewoon een half uurtje en dan heb ik het probleem met deze cliënt ook opgelost.' Deze leerlingen hebben veel liever criteria als 'aan het einde van het gesprek gaan zowel de cliënt als de sociaal werker met een goed gevoel weg en is de situatie opgelost (of is er een oplossing bepaald voor de situatie)'. Kortom: onervaren leerlingen hebben behoefte aan concretere authentieke criteria, terwijl leerlingen met meer praktijkervaring liever bredere criteria hebben die hen toestaan hun eigen creativiteit gebaseerd op hun eigen professionele ervaring te gebruiken.

VMBO-LEERLINGEN

— Vmbo-leerlingen zijn natuurlijk nog weer anders dan mbo'ers. Vmbo-leerlingen hebben minder praktijkervaringen dan mbo-leerlingen en worden nog niet voor een specifiek beroep opgeleid. In het agrarische vmbo is verder onderzoek gedaan naar welke aspecten van authentiek beoordelen cruciaal zijn voor de beleving van leerlingen. In het project Groen Proeven (www.groenproeven.nl) hebben alle agrarische vmbo's samen nieuwe authentieke toetsen – proeven van bekwaamheid genaamd – gemaakt, waarin leerlingen in een realistische praktijksituatie worden geplaatst. Scholen hebben vervolgens de vrijheid om te bepalen of ze deze situatie willen uitvoeren op school of in een bedrijf (fysieke contextvariabele) en of ze de taak als casus op papier willen meegeven of in interactie met een opdrachtgever (taakvariabele). Dit resulteert in vier condities (zie figuur 3)

FIGUUR 3_VIER (AUTHENTIEKE) CONDITIES



Bij 453 leerlingen op 11 vmbo-locaties is onderzocht wat een grotere invloed heeft op hoe authentiek zij een toets ervaren, de fysieke context of de taakvariabele en hoe dit invloed heeft op hun leeruitkomsten in termen van een cijferbeoordeling (1-10), maar vooral ook in termen van hun generieke competentieontwikkeling, te weten: plannen, samenwerken/overleggen, zelf beslissingen nemen en nieuwe problemen oplossen (Wilson et al. 1997). Hier kwamen interessante en opvallende bevindingen uit. Ten eerste ervoeren de leerlingen zoals verwacht de bedrijf/opdrachtgeverconditie als het meest authentiek, echter de invloed van de opdrachtgever is veel groter dan van de locatie. Met andere woorden: een opdracht krijgen van een echte opdrachtgever en vervolgens een resultaat opleveren waar die opdrachtgever blij mee is, dat is wat de toets voor deze vmbo'ers authentiek maakt. Of dit nu wordt uitgevoerd in een schoolse context of in een echt bedrijf maakt niet zo bijzonder veel uit. Nog interessanter zijn echter de bevindingen in termen van de leeruitkomsten. De conditie school/opdrachtgever leidt hier tot significant lagere leeruitkomsten, zowel qua cijfer als qua ontwikkeling van generieke vaardigheden. Dit was reden om wat verder te kijken naar deze conditie. Hierin bleken twee typen opdrachtgevers te zitten, namelijk (1) de docent of (2) een externe opdrachtgever. Het probleem zat hem in die authentieke toetsen waar de docent de opdrachtgever was. Hoe valt dit te verklaren? De bedoeling van een authentieke toets is dat leerlingen zelf laten zien dat ze een complexe realistische opdracht op een goede manier kunnen uitvoeren en hier ook zelf doordachte keuzes in kunnen maken. Echter, een docent als opdrachtgever had de neiging om leerlingen te helpen en tips te geven in plaats van hen zelf te laten uitzoeken wat ze moesten doen. Hierdoor wordt de mate waarin de leerling de vier generieke vaardigheden kan ontwikkelen en kan laten zien vanzelfsprekend geremd.

Kortom, in het vmbo kan een toets als zeer authentiek ervaren worden als deze op school wordt gehouden, op voorwaarde dat de taak tot stand komt in interactie met een opdrachtgever en de leerling een resultaat oplevert dat ook daadwerkelijk naar deze opdrachtgever gaat. Als een docent deze opdrachtgever speelt, kan de docent door te snel ingrijpen negatief effect hebben op het leren en de competentieontwikkeling van de leerling, omdat de complexiteit van de authentieke praktijksituatie te niet wordt gedaan. Het is dus cruciaal dat de docent leerlingen in staat stelt om zelf authentieke denk- en handelingsprocessen te laten zien.

MISCONCEPTIES OVER AUTHENTIEK BEOORDELEN

Misconcepties die docenten kunnen hebben over authentiek beoordelen kunnen hen ervan weerhouden authentiek te beoordelen. Door deze misconcepties te bespreken hoop ik enkele eyeopeners te kunnen bieden die docenten prikkelen om ook met authentiek beoordelen aan de slag te gaan, omdat leerlingen er grote voordelen uit kunnen halen, zoals bovenstaande onderzoeken hebben laten zien.

Ten eerste de misconceptie dat authenticiteit een dichotomie is: iets is authentiek of niet authentiek. Volledig authentiek beoordelen vergt onder meer tijd, geld, ruimte, andere instrumenten en nieuwe organisatievormen, kortom zaken die voor docenten anders zijn dan ze gewend zijn en die ze niet hebben of krijgen. Daarin zien zij een reden niet aan authentiek leren en beoordelen te doen. Bovenstaand stuk heeft hopelijk duidelijk genoeg beargumenteerd dat authenticiteit een continuüm is en zelfs bestaat uit vijf continua in de vorm van vijf toetskenmerken die meer of minder op de criteriumsituatie kunnen lijken en daarmee de toets meer of minder authentiek kunnen maken. De onderzoeksbevindingen laten zien dat leerlingen lang niet altijd maximale authenticiteit op alle vijf de dimensies nodig hebben om toch een hele authentieke ervaring op te doen die leidt tot betere leerprestaties en meer motivatie of inzet.

Volgende misconceptie: authentiek beoordelen kan alleen maar in beroepsonderwijs waar leerlingen worden opgeleid voor een duidelijk beroep. Toegegeven, dat is zeer waarschijnlijk de minst moeilijke context om authentiek beoordelen handen en voeten te geven. Maar waar het om gaat, zoals beargumenteerd hierboven, is dat leerlingen taken uitvoeren, resultaten opleveren en beoordeeld worden op criteria die representatief zijn voor wat de kunst-en-cultuurwereld en professionele praktijk inhoudt. Daarnaast is het cruciaal dat de leerlingen deze taken, resultaten en criteria

zelf als nuttig ervaren voor hun eigen belevingswereld, hun huidige omgeving of hun toekomstige beroepsmatige of maatschappelijke leven. Dat biedt weer meer kansen. Dit vraagt wel om reflectie van docenten op hun vak en hun onderwijs in het algemeen: Wat wil ik mijn leerlingen bijbrengen en waarom? en Hoe zie ik de kunst-en-cultuurpraktijk en is dit daadwerkelijk terug te zien in mijn manier van beoordelen? (Hafeli 2009).

Nog een misconceptie: authentiek beoordelen vergt dat docenten altijd aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen en dus dat hun onderwijs en toetsing aansluit bij deze belevingswereld. Natuurlijk vraagt authentiek leren en beoordelen van docenten dat zij openstaan voor en inzicht proberen te hebben in hoe leerlingen tegen de wereld en hun toekomst aankijken. Echter, authentiek beoordelen moet ook de andere kant op werken. Het kan (en moet) ook gebruikt worden om leerlingen een beter en realistischer beeld van de werkelijkheid te geven. Zoals al eerder gezegd geeft de manier van toetsen voor leerlingen weer hoe een docent tegen kunst en cultuur aankijkt en wat hij/zij hierin belangrijk vindt. De uitdaging ligt erin dat de docent de authentieke kunst-en-cultuurwereld weet te vangen in een authentieke toets en aan de hand hiervan en in dialoog met leerlingen hen helpt een reëel beeld van de praktijk te vormen.

Misconceptie: een toets, en ook een authentieke toets, van goede kwaliteit moet exact gelijk zijn voor alle leerlingen. In moderne toetspraktijken ligt steeds meer nadruk op individualisering van toetsing in plaats van standaardisering (Segers et al. 2003). Juist in de kunst-en-cultuurwereld waar creativiteit en eigen interpretatie zo belangrijk zijn, zouden we niet moeten willen dat leerlingen allemaal exact dezelfde producten leveren. Dit is ook niet nodig, op voorwaarde dat er goede en authentieke criteria en opdrachten geformuleerd worden die duidelijke kaders stellen voor alle leerlingen (en die dus wel voor alle leerlingen gelijk zijn), maar tevens vrijheid voor eigen creativiteit toestaan (Hafeli 2009). Dit klinkt wellicht vaag en onbeheersbaar, maar ik zal een voorbeeld schetsen. In een verpleegkundeopleiding kun je leerlingen op stage sturen met de opdracht om drie patiëntendossiers volgens methode X te maken, voor een hartpatiënt, een dikke suikerpatiënt en een patiënt met nierproblemen. Klinkt als zeer authentieke toetsing. Echter, wat nu als een leerling stage loopt in een huis voor lichamelijk gehandicapte kinderen? Of als op de stageplek niet gewerkt wordt met methode X voor het opstellen van een patiëntendossier, maar met methode Y? Dan blijft voor deze leerling niet veel van de authenticiteit van deze opdracht over. Beter zou zijn als de opleiding de randvoorwaarde stelt dat iedere leerling drie gestructureerd en methodisch opgestelde patiëntendossiers inlevert

van drie significant verschillende patiënten. Leerlingen kunnen dan zelf, in overleg met docent en/of stagebegeleider, deze toetsopdracht vertalen naar authentieke situaties op hun eigen stagebedrijf of aan hun eigen interesse. Op die manier sluit deze toetsvorm altijd direct aan bij de eigen situatie van iedere leerling én zet het de leerling ook direct aan om zelf, actief, constructief aan de slag te gaan met het begrijpen, verwerken, toepassen en uitvoeren van de toetsopdrachten. Op deze manier is de kans veel groter dat de toets een motiverend effect heeft en actief en constructief denken en leren bij de leerling stimuleert (zie 'consequentiële validiteit' zoals eerder beschreven). Dit voorbeeld laat zien dat er in een authentieke beoordeling meer mogelijkheid moet zijn om de toetsopdracht aan te passen aan de individuele leerling, binnen de kaders van goede authentieke beoordelingscriteria. Het maakt immers niet uit of de leerling de bekwaamheid om op gestructureerde en methodische manier een behandelpatienent op te zetten laat zien voor een nierpatiënt of voor een hartpatiënt, volgens methode X of Y. In de echte wereld moet de leerling ook om kunnen gaan met verschillende patiënten en verschillende methoden.

Misconceptie: authentiek beoordelen vraagt altijd om samenwerking, maar bij samenwerkingsopdrachten is het moeilijk om individuele leerlingen te beoordelen en er zijn bovendien altijd leerlingen die meeliften op de prestaties en het harde werk van andere leerlingen, dus ik begin niet aan authentiek beoordelen. In dit opzicht verschilt het 5DM voor authentiek beoordelen van vele andere theorieën over authentiek beoordelen. Newmann & Wehlage (1993) bijvoorbeeld benoemen samenwerking als een van de noodzakelijke kenmerken van authentiek leren. Dit is echter meer een inputgerichte manier van denken dan een outcomegerichte manier van denken over onderwijs. Het 5DM gaat uit van een benoemde criterium(/beroeps)situatie uit de werkelijkheid die het referentiepunt is voor het maken van een authentiek assessment. Of een assessment authentiek is, hangt af van de mate van overeenkomst met deze criteriumsituatie. Als in deze situatie in de werkelijkheid om samenwerking gevraagd wordt, dan vraagt de authentieke toets ook om samenwerking. Als in de werkelijkheid deze situatie individueel opgelost moet worden, dan dient een authentiek assessment ook individueel te zijn.

Misconceptie: een authentieke toets moet altijd leuk zijn. De echte wereld is ook niet altijd leuk, dus een authentieke toets hoeft dat ook niet altijd te zijn. Het gaat erom dat leerlingen doorhebben en voelen dat datgene wat ze in de toets moeten doen, ook zouden kunnen tegenkomen in hun leven, beroep of toekomst. Dit vraagt dus om overleg met leerlingen. Ga er als docent niet zomaar van uit dat leerlingen wel snappen waarom ze iets moeten leren of waarom ze een bepaalde toets krijgen,

maar help hen begrijpen waarom dit belangrijk is voor hun eigen leven.

Misconceptie: een authentieke toets vraagt leerlingen om op expert- of in ieder geval op niveau van startend beroepsbeoefenaar te functioneren en dat kan dus alleen getoetst worden aan het eind van een (beroeps)opleiding. Vanwege deze misconceptie gaat het 5DM uit van een criteriumsituatie uit de echte wereld op het niveau van de leerling. Iedereen functioneert in de maatschappij en leerlingen van beroepsopleidingen lopen al stage vanaf jaar 1 waarin ze ook al beroepsrelevante taken moeten uitvoeren. Deze situaties zijn mogelijke referentiesituaties op basis waarvan een authentieke toets ontwikkeld moet worden. Zo kun je dus authentieke toetsen maken voor alle leerlingen op alle niveaus en van alle leertijden. Waar een theatervoorstelling van Kaboutert Plop in het Eftelingtheater een goede criteriumsituatie voor basisschoolleerlingen kan zijn, zullen leerlingen van 5 vwo dit niet meer als authentiek ervaren.

Een laatste belangrijke probleem heeft te maken met de authentieke toetsvorm. Veel geziene praktijk in het onderwijs is dat niet het daadwerkelijk handelen, maar een reflectieverslag van dit handelen wordt beoordeeld, terwijl men wel uitspraken doet over de bekwaamheid van de leerling. Bijvoorbeeld: een pabo-leerling moet allerlei lessen verzorgen op de stageschool. Hiervan moet de leerling reflectieverslagen schrijven die vervolgens door een docent worden beoordeeld. Of bijvoorbeeld een cursus presentatievaardigheden waarbij niet observatie van een presentatie de beoordelingsvorm is, maar een reflectie van de leerling op zijn/haar gegeven presentaties. Leerlingen vinden dit geen eerlijke (en authentieke) manier van beoordelen en toetstechnisch hebben ze zeker gelijk. Tenzij het beoordelen van reflectievaardigheden het doel van de toetsing was.

AUTHENTIEKE BEOORDELING IN KUNST-EN-CULTUURONDERWIJS

— Ondanks dat veel van bovenstaand onderzoek is uitgevoerd in het beroepsonderwijs, zijn er voldoende hypothesen en richtlijnen op te stellen voor wat authentiek beoordelen bij kunst-en-cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs kan betekenen. Het gaat er namelijk vooral om dat leerlingen beoordeeld worden op activiteiten en gedrag die relevant zijn buiten school, voor hun huidige of latere leven, waarin zij professionele kennis, vaardigheden en houdingen laten zien. Bovendien biedt het concept van authentiek beoordelen en de relatieve vrijheid die scholen hebben in de toetsing in de culturele vakken veel mogelijkheden om met leerlingen

aan de hand van toetsing in discussie te gaan over de betekenis van culturele en kunstzinnige vormgeving voor leerlingen en hun persoonlijke wereld. Als docenten los kunnen komen van de idee dat iedere toets precies gelijk moet zijn voor iedere leerling, biedt het concept van authentiek beoordelen veel mogelijkheden om met de toetsing aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerling, discussie en reflectie op kunstzinnige en culturele vorming te hebben en daarmee begrip, actief verwerken en motivatie bij leerlingen op te wekken.

Authentieke toetsing vraagt een herbezinning op de vraag: Wat wil ik beoordelen? Het antwoord op deze vraag leidt tot de uitkomst (outcome) van waaruit je authentieke toetsing en authentiek onderwijs kunt vormgeven. De piramide van Miller kan helpen bij het denken over deze vraag. Een andere belangrijke inspiratiebron voor het beantwoorden van deze vraag zijn de geformuleerde kerndoelen voor het primair en voortgezet onderwijs. De geglobaliseerde kerndoelen bieden veel mogelijkheden voor authentieke toetsing, veel meer dan nu in het voortgezet onderwijs gebeurt. Een voorbeeld van een kerndoel voor het vo is:

‘De leerling leert door het gebruik van elementaire vaardigheden de zeggingskracht van verschillende kunstzinnige disciplines te onderzoeken en toe te passen om eigen gevoelens uit te drukken, ervaringen vast te leggen, verbeelding vorm te geven en communicatie te bewerkstelligen.’

Dit kerndoel vraagt duidelijk om activiteiten, leertaken en beoordelingstaken die hoger in de piramide van Miller liggen. De leerling moet daadwerkelijk gedrag laten zien om dit kerndoel te kunnen aantonen. Vanuit het antwoord op de vraag: Wat wil ik beoordelen? ontstaan als eerste authentieke beoordelingscriteria. De op dit moment veel gebruikte beoordelingscriteria ‘inzet’, ‘enthousiasme’ en ‘plezier beleven’ zijn geen criteria waarmee je bovenstaand kerndoel zou kunnen beoordelen en zijn ook geen authentieke criteria. Ze zijn niet representatief voor waar een professional op beoordeeld zou worden. Immers, als een leerling bijvoorbeeld van een museum de opdracht zou krijgen om een promotieflyer te maken voor een expositie over moderne kunst, zou in het echte leven de museumeigenaar ook niet tevreden zijn met een onduidelijke flyer met foutieve informatie waarin de emotionele kant en ervaring van moderne kunst niet tot uiting komen, ondanks dat de leerling misschien heel veel inzet heeft getoond. Deze criteria raken niet de kern van de authentieke prestatie die leerlingen moeten leveren (Hafeli 2009) en zijn bovendien erg moeilijk te beoordelen. Beoordelingscriteria als ‘inzet getoond’ of ‘plezier beleefd’ zullen ook geen authentieke en motiverende criteria voor leerlingen zijn. Een criterium als ‘de leerling kan een onderbouwde ervaring en beleving van gekozen kunstvorm (in dit

geval moderne kunst) onder woorden brengen’ en ‘de leerling weet door gebruik te maken van kenmerken van gekozen kunstvorm een passende emotie aan te spreken’ zijn dan gepastere criteria. Een bijkomend voordeel van dit soort criteria is dat ze kaders geven, maar wel toe te passen zijn in verschillende soorten opdrachten. Zo kan de ene leerling dit aantonen door middel van de flyeropdracht voor een museum voor moderne kunst, maar kan een andere leerling deze criteria aantonen in een recensie over een toneelstuk of dansvoorstelling in het plaatselijke theater. Op deze manier bieden de beoordelingscriteria dus de mogelijkheid en flexibiliteit om beoordelingsopdrachten te bedenken, bij voorkeur in overleg met de leerling, die aansluiten bij de belevingswereld en interesse van de leerling. Deze manier van formuleren van toetsopdrachten en beoordelingscriteria past ook mooi bij portfolioassessments die vaak gebruikt worden in het kunst-en-cultuuronderwijs (bijvoorbeeld Zimmerman 1997). Ze geven namelijk duidelijke kaders van wat leerlingen in hun portfolio moeten opleveren en laten zien, maar laten hen wel de vrijheid dit in te vullen met hun eigen interesse, belevingswereld of (stage-)ervaringen (Zimmerman 1997). Dit impliceert dat een portfolioassessment op zich niet automatisch een authentiek assessment is. Zonder deze authentieke opdrachten en criteria zal een portfolio een grote verzamelbak van onvergelykbare producten zijn die zeker niet altijd authentiek (in termen van overeenkomstig de (beroeps)praktijk) zullen zijn. Hetzelfde geldt voor vele andere toetsvormen die vaak geassocieerd worden met authentiek beoordelen (zie bijvoorbeeld Mueller 2011). Zonder kritische reflectie op de assessmenttaak en criteria bij deze toetsvorm zal deze niet vanzelf authentiek worden.

Bij het nadenken over uitkomsten die je wilt beoordelen, is het belangrijk om in overweging te nemen dat het bij authentiek beoordelen gaat om authentieke denkprocessen én authentiek handelen. Het nagaan van wat representatieve denkprocessen zijn in de kunst-en-cultuurwereld zowel als wat representatieve gedragingen zijn, is een relevante exercitie voor authentiek beoordelen. Het is bovendien iets waar kunst-en-cultuurdocenten zich bewuster van zouden moeten zijn, willen zij hun toets en onderwijspraktijken authentieker maken (Hafeli 2009). Reflectie is bijvoorbeeld een denkproces dat erg belangrijk is in het kunstonderwijs. Echter, in het onderwijs worden leerlingen en vooral studenten vaak reflectiemoe, omdat ze bij alle opdrachten die ze doen een reflectie moeten schrijven. Reflectie is weliswaar een cruciaal en representatief denkproces in de kunst-en-cultuurwereld, maar wel altijd gekoppeld aan authentieke ervaring of handeling, ter onderbouwing van handelen of gemaakte keuzen. Reflectie moet niet het doel op zich worden behalve als in de criteriumsituatie het reflectieve denkproces centraal staat.

Denken vanuit uitkomsten en vanuit wat we met leerlingen willen bereiken, vraagt niet alleen heroverweging van de toetsing, maar ook van het onderwijs. Om authentiek leren te bereiken is een match tussen instructie (onderwijs) en toetsing cruciaal (Birenbaum 2003), waarbij onderwijsontwikkeling zou moeten beginnen bij de toetsing en niet bij de onderwijskant (outcomegericht in plaats van inputgericht denken). Het onderwijs moet leerlingen de mogelijkheid geven datgene te oefenen wat ze in de toetsing moeten laten zien. In het kunst-en-cultuuronderwijs is geregeld sprake van een mismatch tussen onderwijs en toetsing, vooral ook omdat men vaak niet goed weet hoe en wat nu eigenlijk getoetst moet worden.

Een zeer concrete leerervaring uit bovenstaande onderzoeken is dat het werken met een echte opdrachtgever (of in ieder geval een in de ogen van de leerlingen echte opdrachtgever) en het opleveren van een echt resultaat voor deze opdrachtgever of klant kan leiden tot een authentieke ervaring voor leerlingen. Vooral de vmbo-leerlingen lieten duidelijk zien dat dit leidt tot serieuzer werken, hun uiterste best doen en bovendien tot een gevoel van erg trots zijn op het resultaat (dus de criteria 'inzet' en 'plezier beleven' worden hier automatisch bereikt), maar ook vaker tot het ontwikkelen van generieke vaardigheden als zelf keuzen maken, plannen, nieuwe problemen oplossen. Dit zijn ook zeer belangrijke leeruitkomsten voor primair en voortgezet onderwijs en zeer belangrijk in de huidige maatschappij. Op basis van de vmbo-leerlingen en de onervaren mbo-leerlingen kan voorspeld worden dat een simulatie op school al zeer authentiek kan zijn voor jonge leerlingen.

Kortom: authentiek beoordelen vraagt wellicht een andere manier van nadenken over het kunst-en-cultuuronderwijs, maar het biedt potentie voor het vergroten van de relevantie van dit onderwijs in het leven van de leerlingen. Deze bijdrage hoopt met het 5DM en het bijbehorende onderzoek onder verschillende soorten leerlingen ideeën aan te dragen, zowel fundamenteel als praktisch en concreet, om een aanzet te geven tot meer authenticiteit in de beoordeling in het kunst-en-cultuuronderwijs.

Judith Gulikers

Judith Gulikers is afgestudeerd als onderwijspsycholoog aan de Universiteit Maastricht en gepromoveerd in de onderwijskunde aan de Open Universiteit Heerlen met het proefschrift (2006) *Authenticity is in the eye of the beholder. Beliefs and perceptions of authentic assessment and the influence on student learning*. Sinds september 2006 werkt zij bij de leerstoelgroep Educatie- en competentiestudies

van de Wageningen Universiteit. Zij doet onderzoek naar (de kwaliteit van) nieuwe vormen van beoordelen, summatief en formatief beoordelen, competentiegericht onderwijs, en beoordelen en de effecten ervan op leerlingen. Een belangrijk deel van haar onderzoek betreft het professionaliseren van docenten in thema's rond assessment. Zij is tevens docent bij de tweedegraads lerarenopleiding van Wageningen Universiteit en ondersteunt als adviseur projecten rond assessment in het groene onderwijs (bijvoorbeeld Groen Proeven: invoering van Proeven van bekwaamheid in het groene vmbo).

LITERATUUR

- **Biggs, J., Kember, D. & Leung, D.Y.P.** (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Birenbaum, M.** (2003). New insights into learning and teaching and the implications for assessment. In M. Segers, F.J.R.C. Dochy & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 13-36). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Boshuizen, H.P.A., Bromme, R. & Gruber, H.** (2004). *Professional Learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Cronin, J.F.** (1993). Four misconceptions about authentic learning. *Educational Leadership*, 50(7), 78-80.
- Cummings, J.J. & Maxwell, G.S.** (1999). Contextualising authentic assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(2), 177-194.
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J.** (2000). Authentic assessment in teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5/6), 523-545.
- Gibbs, G.** (1992). *Improving the quality of student learning*. Bristol: Technical and Educational Services.
- 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*. Unpublished doctoral dissertation, Open Universiteit Nederland.
- Gulikers, J.T.M., Bastiaens, T.J. & Kirschner, P.A.** (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Etr&D-Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86.
- Gulikers, J.T.M., Kester, L., Kirschner, P.A. & Bastiaens, T.J.** (2008). The effect of practical experience on perceptions of assessment authenticity, study approach, and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 18(2), 172-186.
- 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.

Herrington, J. & Herrington, A. (1998). Authentic assessment and multimedia: how university students respond to a model of authentic assessment. *Higher Educational Research & Development*, 17(3), 305-322.

Herrington, J. & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48.

Kuhlemeier, H. (2002). Beoordelingsschalen in praktijktoetsen: hoe ontwikkel en gebruik je ze? Retrieved from <http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/praktijktoetsen/praktijktoetsen.htm>

Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13-23.

Miller, G. (1990). The assessment of clinical skills/competence/-performance. *Academic Medicine*, 65(9), 63-67.

Mueller, J. (2011). *Authentic assessment toolbox*. Retrieved August 31, 2011 from <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/index.htm>

Newmann, F.M. & Wehlage, G.G. (1993). Five standards for authentic instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.

Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning. *Active Learning in Higher Education*, 3(2), 145-158.

Savery, J.R. & Duffy, T.M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. In B.G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 135-148). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Segers, M., Dierick, S. & Dochy, F. (2001). Quality standards for new modes of assessment. An exploratory study of the consequential validity of the OverAll test. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 569-586.

Segers, M., Dochy, F. & Cascallar, E. (Eds.) (2003). *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.

Straetmans, G.J.J.M., Sluijsmans, D., Bolhuis, B.G. & Merriënboer, J.J.G. van (2003). Integratie van instructie en assessment in competentiegericht onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 21(3), 171-197.

Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2003). Students' perceptions about new modes of assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331-347.


Werf, G. van der (2006). Oud of nieuw leren? Of liever gewoon léren? *Pedagogische Studiën*, 83(1), 74-81.

Wiggins, G.P. (1993). *Assessing student performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Wilson, K.L., Lizzio, A. & Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 22(1), 33-53.

Young, M.F.D. (2009). National Qualifications Frameworks: An Analytical Overview. In R. Maclean & D. Wilson (Eds.), *International Handbook of Education for the Changing World of Work* (pp. 2867-2880). Bonn: Springer.

Zimmerman, E. (1997). Authentic assessment research in art education. In S.D. LaPierre & E. Zimmerman (Eds.), *Research methods and methodologies for art education* (pp. 149-169). Reston, VA: National Art Education Association.



**Jan Hanzenstraat 125
Amsterdam West**

Een uniek en charmant geheel
pandje met authentieke gevel,
achtertuintje en beschut dakterras
gelegen op het zuiden. Het gehele
pandje is circa 50 m² (exclusief
bergruimte en buitenruimte)
en staat op eigen

De waarde van populaire muziek voor andere muziekgenres in muziekonderwijs op school

Beschreven wordt hoe de schoolse lespraktijk de betekenis van muziek kan veranderen en het begrip ervan vaak bemoeilijkt. Toen populaire muziek in het curriculum werd opgenomen, hebben docenten de informele manieren van leren van musici in dat genre grotendeels genegeerd. Pas sinds kort wordt in de vakdidactiek naar die informele praktijken gekeken. Lucy Green onderzoekt hoe toepassing van die informele muziekpraktijken in het onderwijs muziek betekenisvoller kan maken voor leerlingen, niet alleen populaire muziek, maar ook andere soorten muziek.

Begrippen als muzikale autonomie, persoonlijke autonomie en muzikale authenticiteit worden besproken, in relatie tot muzikale betekenis en informeel leren in het onderwijs.

In de muziekles op school worden begrippen als muzikale betekenis, muzikale waarde en muzikale ervaring regelmatig onderling met elkaar verward. Dat is waarschijnlijk vooral het geval als het gaat om de eigen muziek van leerlingen – de populaire muziek – ten opzichte van wat zij meestal ‘muziek voor oude mensen’ – klassieke muziek – noemen.

Het idee dat de ware betekenis en waarde van muziek zich boven actuele maatschappelijke en politieke opvattingen verheft, wordt tegenwoordig terecht verworpen (zie bijvoorbeeld Clayton, Herbert & Middleton 2003; De Nora 2000, 2003; Elliott 1995; Goehr 1992; Leppert & McClary 1987; Martin 1995; Middleton 1990). Muziek is onderdeel van het dagelijks leven en moet ook als zodanig worden opgevat. Er is echter een theoretisch aspect van muziekbeleving dat vrijwel losstaat van de betekenis die alledaagse muziekbeleving kan hebben. Via informele muziekpraktijken kan juist aan dit aspect, dat zowel muzikale scheidslijnen als overeenkomsten met elkaar verbindt, aandacht worden geschonken. Uit recent onderzoek blijkt dat aan de hand van informele muziekpraktijken leerlingen niet alleen een nieuwe kijk krijgen op populaire muziek maar ook op klassieke muziek en, in het verlengde daarvan,

op andere muziekgenres.

Populaire muziek heeft, soms ook om aan de voorkeur en smaak van leerlingen tegemoet te komen, op veel scholen een plaats in het curriculum gekregen. Daar lag overigens ook vaak de verwachting van docenten aan ten grondslag dat zij via populaire muziek vervolgens andere, bij voorkeur klassieke, muziek zouden gaan waarderen. In feite wordt met een dergelijke benadering wel impliciet de waarde van populaire muziek ter discussie gesteld, iets dat echter niet per se het geval zou hoeven zijn (Green 1988; Vulliamy 1977a, b). Populaire muziek kan namelijk belangrijk zijn om zowel zijn intrinsieke waarde, als om de mogelijkheden die het biedt om leerlingen in aanraking te brengen met ander soorten muziek.

In het laatste deel van dit artikel ga ik in op de verbinding die gelegd kan worden tussen de muzikale autonomie en de persoonlijke autonomie van de leerling. Door elk op waarde te schatten, is het mogelijk vraagstukken over muzikale authenticiteit te verhelderen en dan vooral die over de rol van authenticiteit in het muziekonderwijs. Sinds de opkomst van de massamedia kampen docenten met het probleem van de strikte scheiding tussen populaire en klassieke muziek. Door te laten zien hoe authenticiteit en autonomie te herkennen zijn, probeer ik mogelijkheden te bieden om die scheiding op te heffen.

MUZIKALE BETEKENIS EN BELEVING: EEN KORT OVERZICHT

– Elders heb ik al uitgebreid over het onderwerp muzikale betekenis geschreven, waarbij de invalshoeken varieerden van muzikale ideologie en muzikale waarden tot maatschappelijke klasse en gendervraagstukken (Green 1997, zie ook 1999, 2005b). Ik geef daarom hier mijn theoretisch standpunt wat globaler weer.

Muziek kan pas betekenis hebben als men begrijpt dat het muziek is: anders zouden we immers geen onderscheid kunnen maken tussen muziek en andere vormen van geluid of stilte. Muzikale betekenis bestaat uit twee aspecten die in dialectische relatie tot elkaar staan.

Het ene aspect is wat ik de intrinsieke betekenis noem: de manier waarop de materialen die eigen zijn aan muziek – zoals klanken, tonen en ook stiltes – een patroon ten opzichte van elkaar vormen. Je zou kunnen zeggen: de muzikale syntax, of ook wel de inter- en intramuzikale betekenis. Deze muzikale syntax is verstoken van ideeën of inhoud die betrekking hebben op de wereld buiten de muziek; het is een puur logisch of theoretisch gebied dat in het muzikale materiaal is opgenomen (Meyer

1956). Hoewel intrinsieke betekenissen uit het muzikale materiaal zijn samengesteld, komen ze voort uit het vermogen van mensen om bepaalde patronen van geluiden te vormen. Deze vaardigheid wordt verder ontwikkeld als je op zowel formele als informele wijze in aanraking komt met muziek.

De extrinsieke betekenis is het andere aspect. Dit verwijst naar de buitenmuzikale concepten en connotaties die muziek met zich meedraagt, dat wil zeggen naar sociale, culturele, religieuze, politieke en andere associaties. Dergelijke connotaties kunnen op grond van bepaalde conventies zijn ontstaan, zoals die bij een volkslied, maar ze kunnen ook uniek en persoonsgebonden zijn, bijvoorbeeld als een bepaald liedje met een gedenkwaardig moment wordt geassocieerd. Alle muziek heeft een bepaalde extrinsieke betekenis die niet alleen uit de oorspronkelijke productiecontext, maar ook uit de distributie- en receptiecontext voortkomt. Geen enkele soort muziek ontstaat of bevindt zich in een sociaal vacuüm. Zelfs muziek die als volkomen op zichzelfstaand wordt beschouwd, draagt nog de notie van de eigen autonomie als een van de belangrijkste verwijzingen met zich mee.

Bij iedere muzikale beleving is sprake van zowel de intrinsieke als de extrinsieke aspecten van muzikale betekenis, zelfs al zijn luisteraars zich daar misschien niet van bewust. Wij zouden namelijk geen intrinsieke betekenis kunnen opmerken zonder ons tegelijkertijd bewust te zijn van een fundamentele externe verwijzing. Wat we horen is immers een erkend kunstwerk: een muziekstuk, een bepaalde opvoering of voorstelling. Anderzijds zouden we een muziekstuk niet als muziekstuk kunnen opvatten als we er niet ook een intrinsieke betekenis aan toekennen.

Zowel positieve als negatieve reacties zijn mogelijk op intrinsieke of extrinsieke betekenissen. Positieve reacties op intrinsieke betekenissen komen waarschijnlijk eerder voor we over een gedegen kennis van de muzikale syntax beschikken. Positieve reacties op de extrinsieke betekenis (dus associaties of verwijzingen buiten de muziek) doen zich voor wanneer deze overeenstemmen met dingen waar we ons prettig bij voelen. We ervaren muzikaal plezier of genoeg als we ons tot beide voelen aange trokken.

Maar er zijn ook negatieve ervaringen met intrinsieke betekenissen voorstelbaar, bijvoorbeeld als we de muziekstijl niet herkennen, in die zin dat we die totaal niet begrijpen en de muzikale syntax saai vinden (wat veel kinderen van klassieke muziek vinden). Negatieve reacties op extrinsieke betekenissen doen zich voor als we het idee hebben dat het niet ons soort muziek is. Bijvoorbeeld muziek die door een maatschappelijke groep mooi wordt gevonden waar wij ons niet mee kunnen identificeren (jongeren zeggen vaak dat klassieke muziek iets voor oude mensen, kakkers of

uitslovers is). En er is sprake van muzikale vervreemding als we bij zowel intrinsieke als extrinsieke betekenissen een negatief gevoel hebben.

TWEE SOORTEN AMBIGUÏTEIT

Onze reacties op intrinsieke en extrinsieke betekenissen stemmen gewoonlijk met elkaar overeen. Vinden we het een niet mooi, dan vinden we dat waarschijnlijk ook van het ander, en omgekeerd.

Hoewel intrinsieke en extrinsieke betekenissen altijd samen voorkomen, hebben we niet noodzakelijkerwijs bij elk hetzelfde gevoel of opvatting. Iemand kan namelijk afwijzend tegenover het ene en tegelijkertijd positief tegenover het andere aspect van muzikale betekenis staan. Dit brengt vervolgens iets teweeg wat ik ook wel ambigüiteit noem. Daarbij vallen twee soorten te onderscheiden.

Bij de ene soort ambigüiteit wordt de intrinsieke betekenis als negatief ervaren, terwijl de extrinsieke betekenis als positief wordt ervaren. Bijvoorbeeld: iemand herkent de intrinsieke betekenissen van het werk van Mozart niet, omdat hij nog nooit diens muziek gespeeld of gezongen heeft en er zelden naar luistert. Dat wil zeggen dat hij dus niet goed in staat is syntactische details, formele, harmonische of ritmische veranderingen te herkennen. Hij ervaart de muziek als extravagant en overdreven, langdradig of oppervlakkig. Maar tegelijkertijd geniet hij van de extrinsieke betekenis van deze muziek; dat wil zeggen van het verhaal van de opera, het sociale gebeuren rond het bezoek aan de opera, et cetera.

Bij het andere soort ambigüiteit is de beleving van intrinsieke betekenis positief, terwijl de extrinsieke betekenis als negatief wordt ervaren. Denk bijvoorbeeld aan bezoekers van een Mozart-opera, die geschoold zijn op het gebied van de klassieke muziek en die al jaren Mozart spelen. Ze kunnen dan echter kritisch zijn over de theatrale handelingen en gaan niet graag naar de opera omdat ze het maar een oninteressant en slaapverwekkend gebeuren vinden.

De kenmerken van de reactie op de ene betekenis kunnen niet alleen tegengesteld aan elkaar zijn, maar er kan zich ook iets anders voordoen. De reactie op een betekenisaspect kan het andere domineren, beïnvloeden of zelfs veranderen. En dat is interessant voor muziekonderwijs.

Een voorbeeld ter illustratie. Een laatnegentiende-eeuwse Scandinavische muziek-criticus schreef altijd zeer lovende recensies over een bepaalde componist, totdat hij erachter kwam dat die componist een vrouw was. Hij bleef positieve recensies schrijven, maar zijn taalgebruik veranderde. In plaats van termen als 'vastberaden', 'viriel' of 'krachtig' gebruikte hij woorden als 'verfijnd' en 'gevoelig'. Het geslacht van

de componist begon een rol te spelen bij de associaties die hij bij de muziek had en als gevolg daarvan veranderden zijn eerdere opvattingen over de muzikale praktijk en de compositorische creativiteit. Deze nieuwe, extrinsieke betekenis beïnvloedde ten slotte de wijze waarop de criticus de intrinsieke betekenissen hoorde (Green 1997).

De centrale vraag die ik hier wil behandelen is het tegenovergestelde, namelijk of het mogelijk is dat de beleving van intrinsieke betekenis die van extrinsieke betekenissen kan overheersen en zelfs beïnvloeden? Dit lijkt in eerste instantie logisch gezien onmogelijk, want intrinsieke betekenis heeft immers geen inhoud en bestaat niet als een onafhankelijk fenomeen. Het is een theoretisch, logisch aspect van muzikale beleving en kan niet bestaan als er geen verwijzende inhoud is.

Ik ben er echter van overtuigd dat beleving van intrinsieke betekenis wel degelijk onze reacties en aannames over de extrinsieke betekenis van muziek kan veranderen of ter discussie stellen. Dit leidt tot interessante mogelijkheden voor het muziekonderwijs.

MUZIKALE BETEKENIS EN BELEVING IN DE LES

—
De meeste muziekdocenten zullen het er wel mee eens zijn dat het wenselijk is om jonge kinderen in aanraking te brengen met zo veel mogelijk verschillende soorten muziek. En naarmate kinderen ouder worden, en vooral voor degenen die naar het conservatorium gaan, is het goed om het vermogen tot kritisch afstand nemen te stimuleren. Op die manier kan namelijk het simpelweg muzikaal genieten plaatsmaken voor een evenwichtiger vorm van beoordeling, een die weloverwogen reacties op verschillende soorten muziek – aan de hand van uiteenlopende criteria – mogelijk maakt. Maar een dergelijke kritische houding zal zich waarschijnlijk eerder voordoen als de oren van leerlingen al geopend zijn door middel van positieve ervaringen met uiteenlopende soorten muziek en zowel intrinsieke als extrinsieke betekenissen. De meeste muziekdocenten zouden het er waarschijnlijk ook mee eens zijn dat leerlingen helaas niet bijster enthousiast reageren op de muziek die ze te horen krijgen in de klas. De meest succesvolle, gedreven muziekdocenten zijn waarschijnlijk de eersten die zullen zeggen dat hun muziekonderwijs lang niet iedere leerling bereikt. Veel leerlingen hebben op z'n minst ambivalente ervaringen of zelfs vervreemde ervaringen met muziek. Ze zijn vaak tamelijk negatief over de muziek (en de intrinsieke en extrinsieke betekenis ervan) die in muziekles aan de orde komt. De redenen hiervoor zijn niet zo eenvoudig te geven.

Laten we eerst eens het concept extrinsieke betekenis of verwijzing van muziek in relatie tot muziekonderwijs onder de loep nemen. In de periode na de Tweede Wereldoorlog was het in het Verenigd Koninkrijk, Noord-Amerika, Australië en in veel andere landen waar een Westerse stijl van muziekonderwijs gangbaar was, vrijwel ondenkbaar dat populaire muziek, jazz of enige andere vorm van informele muziek in de klas werd behandeld, met uitzondering van Westerse volksmuziek. Dit kwam deels doordat deze muziekgenres in verband werden gebracht – en nog worden gebracht overigens – met opstandige jongeren, seksualiteit, verdovende middelen en losbandigheid. Leerlingen kregen les in Westerse klassieke muziek en volksmuziek, hoofdzakelijk door te zingen en ernaar te luisteren. Ze moesten dus muziek bestuderen waarmee zich nauwelijks konden identificeren.

Dan de intrinsieke betekenis van muziek. De meeste leerlingen zijn niet zo bekend met de intrinsieke betekenissen van klassieke muziek en volksmuziek. Terwijl volksmuziek in bepaalde – meestal gekoloniseerde – landen al generaties lang sterk vertegenwoordigd is in zowel het gezins- als het maatschappelijk leven, heeft het in veel andere landen, voornamelijk voormalige koloniale machten zoals het Verenigd Koninkrijk of Japan, doorgaans negatieve connotaties als gaat om het maatschappelijke en politieke klimaat. Voor veel kinderen (maar ook voor docenten) heeft het dan ook de rol van museumcultuur aangenomen (o.a. Endo 2004; Green 2002b) en maakt het luisteren naar klassieke en/of volksmuziek geen deel uit van hun culturele praktijk. Maar als er niet vaak en intensief naar muziek geluisterd wordt, is er ook geen ontwikkeling op het gebied van kennis van formele of stijlkenmerken. En zonder die kennis is het heel onwaarschijnlijk dat er een positieve ervaring zal zijn van welke intrinsieke betekenis dan ook.

Over het algemeen hadden leerlingen in de periode na de Tweede Wereldoorlog een negatieve opvatting over zowel de extrinsieke als de intrinsieke betekenissen van muziek die werd behandeld. Dat had dan ook tot gevolg dat ze zich er op geen enkele manier verwant mee voelden. Docenten probeerden daar verandering in te brengen door muziek te introduceren die leerlingen volgens hen wel zouden waarderen. Vanaf eind jaren zestig van de vorige eeuw werden populaire muziek en jazz, samen met wat nu helaas onder de noemer wereldmuziek bekend is, heel geleidelijk in de muziekles geaccepteerd, en zelfs eind vorige eeuw in een paar landen formeel in het muziekcurriculum opgenomen. Op dit moment is een grote variëteit van dit soort muziek in de leerplannen voor muziek te zien (o.a. Campbell 1991; Green 2002b; Lundquist & Szego 1998; Volk 1998).

POP IS NIET ALTIJD POP

Aangenomen mag worden dat leerlingen niet meer zo negatief staan tegenover de extrinsieke of intrinsieke betekenissen van muziek die in de klas wordt behandeld. Maar muzikale betekenissen zijn helaas moeilijk hanteerbare vormen van communicatie en een waarschuwing is hier misschien wel op zijn plaats. Populaire muziek is en blijft een brede categorie. Bij kinderen in de schoolgaande leeftijd verandert de voorkeur voor populaire muziek niet alleen om de paar weken, er zijn ook aanwijzingen dat sommige leerlingen hun echte muziekvoorkeur op school verzwijgen om zo meer te horen bij op de grote groepen die muziek van de top-40 beluisteren. Dit kan vooral bij kinderen uit niet-westerse culturen voorkomen. We kunnen dus redelijkerwijs aannemen dat die muziek leerlingen een veilige culturele ruimte geeft, een waar zij bovendien hun eigen culturele identiteit achter kunnen verbergen.

Maar de situatie is nog ingewikkelder. Zoals ik hierboven al stelde (o.a. Green 2005a, c), maakt sociale context deel uit van de extrinsieke betekenis. Dus zodra bepaalde muziek onderdeel wordt van een nieuwe receptieve context, zullen de associaties daarbij al snel veranderen. Sterker nog, zodra populaire muziek in de klas wordt geïntroduceerd, betekent dit vaak dat de leerlingen het niet meer als popmuziek zien.

Leerlingen vertelden mij vaak me dat ze alleen les kregen in klassieke muziek terwijl uit gesprekken met hun docent en een blik op het onderwijsprogramma toch duidelijk bleek dat uiteenlopende soorten muziek werden behandeld, zoals populaire, jazz-, traditionele en wereldmuziek. De meeste docenten zullen het er waarschijnlijk mee eens zijn dat wat de leerlingen betreft de Beatles tot het klassieke domein behoren. Zelfs voor docenten die de recentste populaire muzieksoorten behandelen, is het praktisch onmogelijk hun lessen zo snel aan te passen dat die aansluiten bij de constant veranderende muzikale voorkeuren van de leerlingen. Met andere woorden: het is moeilijk aan muziek te komen die positieve buitenmuzikale verwijzingen voor de leerlingen met zich meedraagt en het is zelfs nog moeilijker die een vast onderdeel van een onderwijsprogramma te laten uitmaken.

Je kunt leerlingen natuurlijk ook hun eigen muziek laten meebrengen, maar wat zouden we daar dan mee moeten doen? Beschouw deze vraag eens in samenhang met intrinsieke betekenissen van populaire muziek in het klaslokaal. Ondanks het toenemende enthousiasme waarmee populaire muziek werd verwelkomd, wordt deze wanneer het onderdeel is van het onderwijsprogramma door docenten, examencommissies en eindtermen behandeld alsof de intrinsieke betekenissen ervan dezelfde benadering verdienen als die voor klassieke muziek (Green 2002a, b). Dit is niet alleen vanuit muziekwetenschappelijk oogpunt gezien dubieus (zie o.a. Middleton 1990)

maar, zoals Vulliamy jaren geleden al liet zien, botst het analyseren van populaire muziek als alle andere leerstof met de voorkeur van leerlingen (Vulliamy 1977a, b). Of, zoals een leerling van ongeveer dertien jaar in recent promotieonderzoek van Paula Jackson opmerkte: 'Als we het op school behandelen wordt het hetzelfde als klassieke muziek.' (Jackson 2005). De klassikale context kan niet alleen connotaties of associaties veranderen, maar zoals ik al suggereerde, extrinsieke betekenissen kunnen ook onze beleving van intrinsieke betekenissen beïnvloeden. Dit gebeurde bij de Scandinavische criticus, toen hij wist dat de muziek door een vrouw was gecomponeerd. Dus de vanzelfsprekende bekendheid van leerlingen met de intrinsieke betekenissen van populaire massamuziek is op zich onvoldoende om bij hen tijdens de les een positieve ervaring op dat gebied teweeg te brengen.

In de klas kan muziek zomaar nieuwe, problematische extrinsieke betekenissen krijgen die, op hun beurt, de reacties op de intrinsieke betekenissen negatief kunnen beïnvloeden. Bovendien zullen leerlingen die bekend zijn met de intrinsieke betekenissen van populaire muziek waarschijnlijk hun interesse verliezen als deze betekenissen op een formele manier worden benaderd.

Kort samengevat: hoewel populaire muziek al jaren aan de orde komt in het onderwijs, heeft dit bij veel leerlingen niet geleid tot positieve muzikale ervaringen. Veel leerlingen lijken dus met veel soorten muziek die in de klas aan de orde komt een twijfelachtige band te hebben of ervan vervreemd te zijn, zelfs als het om muziek gaat waar ze buiten school gewoon van genieten.

POPULAIRE MUZIEK, BETEKENIS EN PRAKTIJK IN DE LES

— Maar er is iets totaal over het hoofd gezien. Een van de krachtigste, misschien wel impliciete extrinsieke betekenissen van populaire muziek is de notie dat muzikanten hun kennis en vaardigheden verwerven zonder daar blijkbaar les in nodig te hebben. Een belangrijk aspect van de populaire muzikale ideologie – variërend van rock tot hiphop en soul tot reggae – was dat muziek een directe, authentieke gevoelsuiting is zonder inmenging van anderen, niet geremd door conventies, die op natuurlijke wijze van binnenuit ontstaat.

In mijn beschrijving hierna van het onderzoek kwamen op mijn vraag aan dertien- tot veertienjarige leerlingen over hoe popmusici hun kennis en techniek verwierven, twee antwoorden naar voren: (1) 'Ze spelen gewoon wat ze voelen en zo' en: (2) 'Ze pakken een gitaar en gaan op hun slaapkamer zitten.' Sommige kinderen zeiden ook:

'Ze oefenen' en: 'Ze krijgen les.' Dat er fundamentele en essentiële praktijken van leren op dat gebied zijn, ontging hen kennelijk. Ook al volgen sommige popmusici tegenwoordig formeel onderwijs en studeren ze zelfs op dat terrein af, toch houdt iedere muzikant zich ook bezig met wat we informeel leren noemen. Dat informeel leren wijkt erg af van het formele muziekonderwijs en de manier waarop kennis en vaardigheden op het gebied van klassieke muziek werden verworven en overgebracht, in ieder geval ongeveer de afgelopen twee eeuwen (Green 2002a).

INFORMEEL LEREN

Er zijn vijf hoofdkenmerken van informele leermethoden en een paar manieren waarop ze van formeel muziekonderwijs kunnen worden onderscheiden. Ten eerste kiezen informele lerenden zelf hun muziek, muziek die ze al kennen, waarvan ze genieten en waarmee ze zich sterk identificeren. Bij formeel onderwijs kiest de docent gewoonlijk de muziek, om leerlingen zo kennis te laten maken met andere soorten en stijlen dan waarmee ze bekend zijn. En in plaats van met notaties of andere schriftelijke of mondelinge instructies en opdrachten te werken, worden muziekopnames louter op het gehoor nagespeeld. De informeel lerende is voorts niet alleen een autodidact, maar belangrijker nog, hij of zij leert bij voorkeur in groepen. Dit gebeurt door middel van bewuste of onbewuste *peer learning*, dat wil zeggen van elkaar leren door te discussiëren, te kijken, te luisteren en elkaar na te doen. Dit wijkt nogal af van het formele leren, waarbij of gewerkt wordt onder het toezicht van een volwassene of onder begeleiding van een deskundige. Ten vierde worden kennis en vaardigheden op persoonlijke, dikwijls willekeurige manieren aangepast, al naar gelang de muzikale voorkeur, beginnend met complete echte muziekstukken. In het formele domein maken leerlingen een ontwikkeling door van het verwerven van eenvoudige naar complexe vaardigheden en daar horen meestal leerplan, programma's, examens en oefeningen bij. En ten slotte kenmerkt het hele informele leerproces zich door de integratie van luisteren, optreden, improviseren en componeren, met de nadruk op productie en creativiteit. In het formele domein zijn vaardigheden gescheiden en ligt de nadruk op reproductie.

AANPASSINGEN

De productie van de intrinsieke betekenissen van populaire muziek lijkt dus verstoeken van de kennis en vaardigheden die doorgaans geassocieerd worden met een lange, zware studie, zoals bij klassieke muziek. Misschien heeft dit in het verleden veel muziekdocenten en musicologen doof gemaakt voor de specifieke kenmerken

van de intrinsieke betekenissen van populaire muziek. Je zou kunnen stellen dat, net zoals de Scandinavische criticus, musicologen gedurende een groot deel van de twintigste eeuw zich bij hun opvattingen over de intrinsieke betekenis van populaire muziek lieten beïnvloeden door hun interpretatie van de extrinsieke betekenissen van populaire muziek. Moderne musicologen hebben nieuwe criteria opgesteld, die beter afgestemd zijn op de intrinsieke betekenissen van populaire soorten muziek (o.a. Brackett 1995; Ford 1997; Middleton 1990; Moore 2002; Walser 1993) en deze zullen nu waarschijnlijk ook in het onderwijs geïntroduceerd worden. Maar om in herhaling te vervallen: het is zeer onwaarschijnlijk dat een analyse van populaire muziek leerlingen in de klas zal boeien. Bovendien vertoont het doen van analyses geen enkele overeenkomst met de wijze waarop populaire muzikanten zichzelf leren muziek te spelen.

Hoe introduceren we een cultuurvorm in het onderwijs als diezelfde vorm overduidelijk onafhankelijk van het onderwijs functioneert? En de vraag is niet alleen hoe, maar ook waarom? Tot voor kort beperkte populaire muziek in de klas zich eenvoudigweg tot een wijziging van de inhoud van het curriculum; een technische ingreep, zou je kunnen zeggen. Want bij het ontwikkelen van die nieuwe inhoud ging het vooral om de muziek zelf – het product – en werd voorbijgegaan aan de processen waarmee het in de wereld buiten de school wordt overgebracht.

Kortom: bij de wijziging van de inhoud van het muziekonderwijs ontbrak het aan de nodige, overeenkomstige, aanpassingen in de vakdidactiek. Dit is een cruciaal punt, want de manier waarop muziek wordt gemaakt en overgebracht bepaalt de aard van zowel de intrinsieke betekenissen als de verschillende extrinsieke betekenissen. Als de authentieke productie- en overdrachtsmethoden van muziek in het onderwijs ontbreken en die niet in de didactiek geïntegreerd kan worden, ontstaat er een schijnbeeld, een schim van populaire muziek in de klas en niet de muziek zelf.

Zo zal een positieve ervaring van zowel extrinsieke als intrinsieke muzikale betekenissen de leerlingen in de klas blijven ontglippen en daarmee gaat de mogelijkheid om hen niet alleen bij populaire muziek maar bij alle muziek te betrekken zeer waarschijnlijk verloren.

INFORMELE LEERMETHODEN IN DE MUZIEKLES: ACTUEEL ONDERZOEK

—
In mijn onderzoek kijk ik vooral naar de problemen en mogelijkheden bij de introductie van bepaalde aspecten van informeel leren in het muziekonderwijs. Nadere gegevens

over de wijze waarop de werkzaamheden werden uitgevoerd, de lesmaterialen en onze bevindingen tot op heden zijn in andere publicaties te vinden, ofschoon er nog veel werk zal moeten worden verricht. (Dit artikel dateert uit 2006.)

Het project vond op 21 scholen plaats, maar de resultaten die in dit artikel worden behandeld hebben betrekking op maar acht scholen. Het gaat namelijk hier om gegevens van vier pilotscholen in Londen en vier scholen in Hertfordshire uit de hoofdstudie. Bij iedere school kijken we steeds naar een *year 9* klas (leeftijdsgroep 13-14). Het project omvat een reeks leer- en onderwijsstrategieën die ieder op zich twee of meer kenmerken van het eerder genoemde informele leren van populaire muziek repliceren, dat wil zeggen: (1) leerlingen wordt de mogelijkheid geboden zelf de muziek te kiezen, (2) ze leren door te luisteren en opnames na te spelen, (3) leerlingen leren in vriendengroepen met minimale begeleiding van een volwassene, (4) ze leren op een eigen, doorgaans willekeurige manier, en (5) leerlingen integreren luisteren, spelen, zingen, improviseren en componeren.

De eerste fase van het project, die de kern van de benadering vormt, is op de eerste vier bovengenoemde kenmerken gebaseerd. De leerlingen werd gevraagd hun eigen cd's mee te nemen, groepjes met vrienden te vormen, de cd's in de oefenruimte mee te nemen en een lied te kiezen (het enige genre waar de leerlingen mee kwamen). Vervolgens moesten ze als groep het nummer op gehoor naspelen, met instrumenten die ze zelf uit een verzameling mochten kiezen. De docent mocht er veel minder tijd aan besteden dan bij een reguliere les en moest zich op de achtergrond houden. Docenten observeerden de doelen die de leerlingen zich hadden gesteld en probeerden zich daarin in te leven. Vervolgens stelden ze de problemen vast en boden pas in een later stadium begeleiding, waarbij leerlingen konden toekijken en het eventueel nadoen.

VERRASSING

Wat gebeurt er wanneer een groep van dertien- en veertienjarigen te horen krijgt dat ze met een paar eigen cd's, een cd-speler en een verzameling instrumenten een ruimte in mogen om een zelfgekozen nummer op hun eigen manier na te spelen? Alle docenten, ikzelf en ook de andere leden van het onderzoeksteam hadden zo hun bedenkingen, maar we werden telkens weer aangenaam verrast. Hieronder volgt de tekst van een opname van een groep van vijf jongens op een school in de binnenstad van Londen gemaakt tijdens hun tweede les. Er was geen docent in het lokaal aanwezig en de jongens wisten niet dat er een opname werd gemaakt. (Ze gaven overigens later toestemming om de opname voor het onderzoek te gebruiken.)

De groep van David en John lijkt een beetje te lopen klieren. Het klinkt allemaal nogal chaotisch. Een van hen speelt een deuntje op de piano dat niets te maken heeft met het nummer dat ze hebben uitgekozen. De radio wordt aangezet. Er wordt wat gedrumd en gepraat.

[De groep van David en John tien minuten later, nog steeds zonder input van een docent.] Er begint iets te ontstaan; John werkt de noten van het nummer op de piano uit (D EDE D EDE - de rechterhand speelt een syncopisch ritme, de linkerhand beantwoordt dat ritmische figuurtje met een dalende baslijn). Een ander speelt de *snare drum* en probeert Johns ritme bij te houden. Er wordt gediscussieerd. Iemand zingt met de tonen van de piano mee.

[Nog eens twintig minuten later.] Nu is de gitaar te horen en er is een intro tot stand gekomen. Er is een beat ontstaan waarbij met multirods op de rand van de drum wordt getikt. Er wordt duidelijk geluisterd en geteld:

John: 'Hoeveel tellen zijn het?'

[onverstaanbare discussie]

David: ' Hé jongens, ik speel nu.'

[Meer onverstaanbaar gepraat]

Rahul: 'Schiet nou op.'

John: 'Hoeveel tellen, hoeveel tellen zijn het?'

Rahul: 'Zestien.'

John: 't Is 16 of 32.'

Aan het eind van de les trad de groep op voor de rest van de klas, met een rockachtige intro van zestien tellen/vier maten op de drum die eindigde met een klap op het ridebekken. Tegelijkertijd speelde de gitaar een melodie met de hierboven beschreven intronoten. Bij de slag op het ridebekken zette de piano een herhaling van de melodie in, die nu samen met de gitaar werd gespeeld. Er was handpercussie met pauzes op de juiste momenten. Het spel had iets vitaals en opperste concentratie was van de gezichten af te lezen. Na de uitvoering gaven ze te kennen behoorlijk trots te zijn op wat ze hadden bereikt.

VRAGEN

Hoe hebben deze leerlingen, met heel weinig hulp of begeleiding, van een ogenschijnlijke chaos toegewerkt naar iets dat zowel muzikaal als uitvoerbaar is? Er kwamen allerlei antwoorden en drie geef ik hieronder weer.

Eerst wil ik graag nader ingaan op het concept natuurlijk leerproces. Terwijl ze eerst probeerden het door hen gekozen nummer na te spelen, volgde aanvankelijk in diverse

groepen – waaronder in de beschreven groep – het slagwerk het ritme van de zangpartij of de hoofdmelodie, en niet het ritme van het slagwerk. Zo is in een opname van een groep van vijf meisjes van een andere school te horen hoe de drummer het ritme van de solozangpartij van de Jennifer Lopez hit *My Love Don't Cost A Thing* probeert te spelen. Tijdens de tweede les komt er een duidelijk ritme naar voren, maar verdwijnt ook weer. Op een bepaald punt is er wat discussie over het feit of de drums de maat moeten spelen. Geleidelijk ontstaat er iets wat op een rockritme begint te lijken. Aan het eind van de derde les speelt de drummer een basis rockritme met hier en daar een habañeriritme er tussendoor. Ze speelt met gevoel, duidt structurele momenten met een opmaat aan en benadrukt incidentele climaxen in de muziek met een slag op het ridebekken. Het idee van een ritme en het gebruik van het drumstel is bij deze groep – en eigenlijk de meeste groepen – helemaal natuurlijk en zonder instructie ontstaan. Dit leidt tot allerlei vragen, onder andere of leerlingen het verband tussen percussie, melodie, ritme en structuur in een vergelijkbare progressie in een traditionele muziekles wel zouden horen.

Ten tweede zijn er kwesties op het gebied van samenspel en het naar elkaar luisteren. Er zijn ook kinderen die samen op de tel in een gemeenschappelijk ritme spelen, terwijl een van hen op de tel speelt maar in de verkeerde maatsoort, bijvoorbeeld een tel voor of na de anderen. En leerlingen die samen spelen, maar bij wie een of meer leerlingen in een andere maatsoort spelen dan de anderen. Als dit klassieke musici zou overkomen, zouden ze direct stoppen en opnieuw beginnen. Maar in deze informele schoolsituatie gaan de leerlingen gewoon door. In feite gaan ze continu door zonder te stoppen, telkens een paar minuten lang. Deze gewoonte om door te gaan en correctie te vermijden wekt allerlei vragen over begrippen als *flow* en plezier, samenwerking, de doelstellingen die deze benadering van muziek maken met zich meebrengt en de verschillen met de werelden van formeel onderwijs en klassieke muziek.

Ten derde roept het onderzoek vragen op over de rol van de docent. Bij een aantal groepen begonnen kinderen tijdens de eerste les vrij nauwkeurig en goed in de maat met elkaar te spelen en te zingen, maar in veel gevallen was er tijdens de tweede en derde les ogenschijnlijk een inzinking als het op allerlei manieren niet zo goed ging. Formeel is het dan altijd de taak van de docent hen een helpende hand te bieden. De docenten in dit onderzoek moesten zich echter op de achtergrond houden en de situatie observeren. Tot grote verbazing van alle docenten verbeterden de leerlingen zich na de inzinking zonder enige input van hun kant. Ze boekten daarbij ook meer vooruitgang dan verwacht. Zoals een docent muziek opmerkte: 'Bij een reguliere les

werk ik keihard en stop er erg veel tijd en moeite in, terwijl de leerlingen nog niet half zoveel doen als ik. Bij deze les doen ze hun best en leren ze wat.'

PLEZIER

Op deze manier zorgde het onderzoeksproject er zowel voor dat veel docenten niet alleen hogere verwachtingen van de capaciteiten van hun leerlingen kregen, maar ook dat zij zich afvroegen of vooruitgang misschien eerst een natuurlijk proces van verslechtering toont, voordat werkelijk verbetering te zien is.

Aan het eind voerden we gesprekken met groepen leerlingen van de drie pilotscholen en vier scholen uit de hoofdstudie. Een van de meest uitgesproken reacties betrof aspecten als motivatie, plezier en relevantie. Hieronder een paar opmerkingen:

'Ik zou muziek leuker vinden als het zo tijdens de hele schooltijd zou zijn. Zo leren we ook iets over muziek. Dit is eigenlijk iets wat je nodig zult hebben als je ouder bent. Zoals, hoe je een instrument speelt in plaats van alleen maar hoe je noten moet lezen en zo.'

'Ik vond het goed, het was leuk, het was een uitdaging en ik had er lol in. Ik heb er echt van genoten. Het is hartstikke leuk en tot nu toe waarschijnlijk de fijnste les die we ooit hebben gehad. Het was een totaal andere les dan wat we hiervoor hadden.'

We vroegen leerlingen wat ze ervan vonden in het diepe te zijn gegooid en zonder enige hulp van docenten te moeten werken. Bijna iedereen was het erover eens dat juist geen les krijgen behoorlijk tot het plezier had bijgedragen. Sommigen zeiden dat wat meer hulp van de docenten wel aardig zou zijn geweest. Uit verder onderzoek is echter gebleken dat veel leerlingen eigenlijk bedoelden dat hulp aardig was geweest als je hulp nodig had, maar niet als het niet nodig was.

John: '... stel, je bent aan het leren, stel, je zit in een band en moet doen wat wij deden of een lied produceren, [niet verstaanbaar] stuur ons naar een oefenruimte en geef ons wat instrumenten en we kunnen zelf aan de slag, en als we dan op problemen stuiten, kan hij ons vertellen hoe we dingen moeten oplossen en op die manier leren we het dan. Met vallen en opstaan...'

Onderzoeker: 'En dat vind je dus een goede manier van leren?'

John: 'Best wel, ja. Want je leert van je eigen fouten.'

Wesley: 'Ik denk dat het een betere manier is. We probeerden het dus zelf op te lossen, maar als dat niet lukt, helpt iemand ons.'

Veel anderen suggereerden dat geen les krijgen bevorderlijk was voor het leerproces.

Bijvoorbeeld:

'Je leert meer van jezelf; je kunt experimenteren; niemand zegt dat je het fout doet;

je kunt niets fout doen.'

'Je leert dat je zelf muziek kunt leren, dat je geen docent nodig hebt die je precies vertelt wat je moet doen.'

'Je voelt je beter als je jezelf iets aanleert, want je beseft dat je het helemaal in je eentje voor elkaar hebt gekregen.'

'Ik heb geleerd dat als er geen koers voor je uitgestippeld is, je het gewoon zelf moet doen. Ik heb meer geleerd dan tijdens de hele muziekles vorig jaar.'

Veel leerlingen gaven te kennen dat hun luistervaardigheden waren verbeterd. We vroegen: 'Heb je, sinds je dit project doet, veranderingen opgemerkt in de manier waarop je naar muziek luistert? Als je bijvoorbeeld thuis tv kijkt?' Een paar leerlingen leken in de war gebracht en schudden hun hoofd (ofschoon daar een paar interessante redenen voor kunnen zijn, is er geen ruimte om dat hier te onderzoeken). Anderen reageerden onmiddellijk en volmondig met 'ja'. Bijvoorbeeld:

'Ik luisterde pas nog naar muziek en.. leek de verschillende ritmes op te pikken.'

'Ik denk dat ik nu meer naar de instrumenten dan naar de feitelijke woorden luister.'

'Ik luister eerder naar het ritme dan de tekst ... Ik denk [niet verstaanbaar] dat we ons echt op het, uh, ritme en de maten van dat lied concentreerden, en nu heb ik het gevoel dat bij liedjes dingen als ritme en zo veel meer opvallen dan... Ik let niet zo op de woorden.'

'Ik luister naar de instrumenten op de achtergrond. Vroeger keek ik naar de muzikanten, keek ik hoe ze dansten [lacht]. Als ik nu naar muziek luister – de instrumenten, hoe ze op de achtergrond spelen – probeer ik uit te vogelen welk instrument ze gebruiken.' Andere bevindingen waren dat diverse leerlingen samenwerking als een leerresultaat zagen.

Josh: 'Ik geloof, uh, dat ik meer als team heb leren werken. Naar elkaar luisteren. Terwijl ik het hiervoor altijd alleen over mijn eigen dingen had.'

Onderzoeker: 'Werkelijk?'

Josh: 'Ja, maar ik ben nu beter gewend als groep te werken. ... eerst werd ons altijd opgedragen wat we moesten doen, maar dit keer moesten we niks, we deden het op onze eigen manier.'

Muhammed: 'We hebben het zelf voor elkaar gekregen.'

Sam: 'Ja.'

Muhammed: 'Er waren ook geen docenten bij.'

Josh: 'En we kozen zelf onze groep. We werden niet zomaar in een groep gezet. Daarom hadden we er waarschijnlijk meer lol in en luisterden we naar elkaar.'

GEMOTIVEERDER

De docenten stelden unaniem vast dat muziek beluisteren de belangrijkste vaardigheid was die de leerlingen hadden ontwikkeld, naast in een ensemble spelen, instrumentale en ritmische vaardigheden. Ze waren het er ook allemaal over eens dat de leerlingen beduidend gemotiveerder waren en meer genoten dan anders en waren verbaasd dat de groepsamenwerking zo goed verliep. Ze hadden het idee dat de meeste leerlingen, vooral degenen die gewoonlijk afwijzend gedrag vertoonden, zich de hele tijd of praktisch het grootste deel van de tijd, aan hun taak wijdde. Een docent zei verrast te zijn door de enorme samenwerking en toewijding. Men had het gevoel dat de grotere vrijheid en verantwoordelijkheid die de leerlingen kregen een belangrijke factor in het geheel was. Docenten waren het er ook over eens dat ze, ondanks het feit dat ze het aanvankelijk moeilijk vonden aan de zijlijn te staan, op deze manier meer inzicht kregen in de capaciteiten en karaktertrekken van hun leerlingen.

De volgende vier tot zes lessen gingen de leerlingen verder met luisteren en naspelen, waarbij ze eerst gestructureerde materiaal uit het funknummer *Word Up* van Cameo gebruikten. Het nummer werd in aparte riffs opgesplitst, zodat iedere riff te horen was en onafhankelijk kon worden meegespeeld, wat de taak van luisteren en naspelen een stuk vereenvoudigde. Toen konden de riffs in de leerlingengroep worden gecombineerd om zo hun eigen versie van het nummer te vormen. Vervolgens kregen leerlingen (alleen bij de scholen uit de hoofdstudie) nog een tweede kans om een nummer te kiezen en na te spelen. De rest van het voorjaarsemester schreven ze hun eigen nummers in bandjes, met af en toe een bijdrage van professionele muzikanten in de klas.

INFORMELE LEERMETHODEN EN KLASSIEKE MUZIEK: DE LAKMOESPROEF

–
Dat bracht ons bij de volgende grote uitdaging: de introductie van klassieke muziek. We wilden voortbouwen op de toegenomen motivatie en de tot dusver verworven vaardigheden en continueren met de informele leer methode van luisteren en naspelen in groepen van vrienden, maar nu door de leerlingen weg te voeren van wat ze al wisten, naar de bredere muziekwereld.

Mijn hypothese is dat de leerlingen door zich actief en positief bezig te houden met de intrinsieke betekenissen van muziek waarmee associaties eerst negatief waren, het potentieel van muzikale autonomie zouden ervaren: dat theoretische aspect van

muzikale betekenis, waarbij de intrinsieke betekenis zich als het ware bevrijdt van de benauwende beperkingen van schijnbaar vaste extrinsieke betekenissen. Die blijken dan voorwaardelijk en veranderbaar te zijn.

Leerlingen werd gevraagd een muziekstuk te kiezen uit een reeks cd's van werken die de kern van de klassieke canon vertegenwoordigen – stukken van Bach, Handel, Brahms, Clara Schumann, Puccini, Strauss, Borodin, Satie en een eigentijds stuk dat door het Penguin Café Orchestra op klassieke instrumenten werd gespeeld – er vervolgens naar te luisteren en na te spelen.

Van zes van de tien stukken werd aangenomen dat de leerlingen ze wel zouden kennen van eigentijdse tv-reclames of omdat ze algemeen bekend zijn (zoals *Also Sprach Zarathustra* van Strauss van de Kellogg's Cornflakes reclame of de eerste maten van Beethovens *Für Elise* die geregeld, ieder semester weer, door duizenden schoolkinderen op keyboardinstrumenten worden gespeeld – in ieder geval door leerlingen in het Verenigd Koninkrijk). De leerlingen waren totaal onbekend met de vier andere stukken (zoals het laatste deel van de Eerste Symfonie van Brahms). Ze voerden de taak twee keer uit, iedere keer drie lessen lang. De eerste keer kregen ze vijf stukken, allemaal van tv-reclames en werd hen gevraagd er een te kiezen en zonder gestructureerde begeleiding na te spelen. De tweede keer kregen ze *Für Elise* en vier andere iets minder bekende stukken voorgeschoteld. Dit keer werden ze door de cd begeleid, waarop de opname van het originele stuk werd gevolgd door een vereenvoudigde versie in twee delen, daarna losse, herhaalde stukjes van vier tot acht maten van de melodie en basgedeelten, zoals bij het funknummer eerder dat jaar.

'Juf, mogen we een andere cd? Dit is allemaal klassiek!' en 'Juf, waarom zijn al die liedjes zo langzaam?' waren een paar van de eerste reacties. De leerlingen lieten bij ons weinig twijfel bestaan over hun opvatting van klassieke muziek of in ieder geval over hun opvattingen die ze op school en tegenover leeftijdsgenoten uiten. Het is overigens niet de bedoeling om het belang van die context en leeftijdsgenoten te bagatelliseren, want muzikale verwijzingen of associaties krijgen juist meer inhoud en betekenis door middel van sociale context en interactie. Hieronder volgt een fragment van een vraaggesprek dat na afronding van de taak werd gevoerd. Het illustreert hoe leerlingen over klassieke muziek denken en ook hoe, door luisteren en naspelen (een karakteristiek van informeel leren), ideeën over de intrinsieke betekenissen van klassieke muziek van deze en veel andere leerlingen begonnen te veranderen naarmate ze verder werkten.

Onderzoeker: '... hoe zou je je ideeën over klassieke muziek omschrijven voordat je aan dit project meedeed?'

- Bobby: 'Ik vond er niks aan.'
- Joe: 'Het is niet echt mijn ding.'
- David: 'Het is nogal saai.'
- Bobby: 'Ja.'
- David: 'Klassieke muziek lijkt op...'
- Ahmed: '...oude mensen.'
- David: 'Ja, weer hetzelfde, je bent net... Het is gewoon saai. Het is echt geen gehoor.'
- Matthew: 'Het wordt herhaald en constant maar weer herhaald.'
- David: 'Ja, zo'n beetje.'
- Onderzoeker: 'Juist ja. OK. Dus, wat was je eerste reactie toen je de cd's eens goed beluisterde?'
- Matthew: 'Oh nee!'
- David: 'Oersaai. Wilde er eigenlijk niks van weten want, uh, het is net klassieke muziek, uh [gaapt] ik kan net zo goed een dutje doen'
- Onderzoeker: 'Mm, wat vind je van de muziek die je hebt gekozen en waarmee je aan de slag bent gegaan?'
- David: 'Nou ja, omdat we er eigenlijk niks vanaf wisten. We niet echt wisten waar het over ging en het was behoorlijk saai. Maar nu ben ik wat meer gevorderd en weet ik een beetje hoe ik het moet spelen. Da's best wel vet!'
- Onderzoeker: 'Dus, je vind het nu niet zo saai meer. Is dat wat je bedoelt te zeggen?'
- David: 'Nu niet.'
- Matthew: 'Het is saai als je niet weet hoe je de melodieën moet spelen, maar als je dat eenmaal kan is het, uh...'
- Bobby: 'Prima.'
- David: 'Ja, best wel cool.'
- Matthew: 'Want je kunt er in feite mee verder gaan.'
- Bobby: 'Ik zou niet zeggen dat het net zo vet cool is als normale muziek.'
- David: 'Nee, het is geen straatcultuur zoals rap of hiphop'
- Matthew: 'Vroeger vond ik het maar niks want mijn opa en oma luisterden ernaar.'
- Onderzoeker: 'En wat is er nu veranderd?'
- Bobby: 'Nou ja, we hebben het leren spelen en zo.'
- Matthew: 'We hebben er onze eigen nieuwe dingen aan toegevoegd.'

Bobby: 'En het beter gemaakt.'

Ahmed: 'En je raakt eraan gewend.'

En nog wat voorbeelden uit een gesprek met een andere groep:

'Misschien vinden we het helemaal niet leuk om ernaar te luisteren. Maar als je het zelf doet, ben je hartstikke trots op jezelf. Zeg je: 'Ja, ik kan klassieke muziek spelen'. Mmm, en misschien dat ik er niet op de radio of zo naar luister, maar ik zou er wel wat mee doen.'

'Voordat we hiermee begonnen, vond ik klassieke muziek tien keer niks. Ik zal er nog wel naar luisteren, maar niet te lang. Ik denk dat ik nu wel iets andere opvattingen over klassieke muziek heb, omdat ik er best wel een beetje plezier aan kan beleven door het te spelen – nu ik zo'n beetje weet hoe, eh, hoe ik dingen moet doen.'

'Als je klassiek echt helemaal niks vindt, kun je best leren het leuk te vinden, want je kunt het ervaren door het te doen. Voordat we met het project begonnen, dachten we dat het helemaal niets aan was om naar klassieke muziek te luisteren. Maar toen we met het project verder kwamen, begonnen we te denken dat die mensen best veel talent moesten hebben en veel hebben moeten oefenen om die stukken te kunnen spelen.'

'Vroeger zouden we vinden dat de mensen die dat soort muziek spelen een stelletje ... uitslovers zijn, maar dat is niet beledigend bedoeld, hoor. Want ze speelden allemaal echt gecompliceerde stukjes. Maar als je doorgaat en zelf probeert iets te spelen, denk je al gauw: jeetje, je moet wel talent hebben om zoiets te kunnen spelen.'

'Nu ik wat meer beluisterd heb, begin ik in te zien dat het veel meer werk is om te proberen klassieke muziek te spelen dan popmuziek. Want bij popmuziek heeft zo'n beetje alles hetzelfde drumritme en zo, terwijl klassieke muziek iets totaal anders is.'

'Vroeger zou ik direct de knop omdraaien als ik klassieke muziek hoorde, maar nu zou ik er wel naar luisteren als het op de radio is.'

DE SCHEIDING TUSSEN POP EN KLASSIEK

—
Kan de theorie van muzikale betekenis en beleving waar ik al eerder over sprak de bevindingen van het project nader belichten? Ik heb aangevoerd dat het onderscheid tussen de intrinsieke en extrinsieke aspecten van muzikale betekenis puur theoretisch is. Wanneer we ons werkelijk met muziek bezighouden, komen die twee aspecten van betekenis in onze beleving tot ons als een geheel. We maken meestal geen

onderscheid en kunnen ook vaak geen onderscheid maken. Een dergelijke verstrengeling doet zich absoluut niet alleen bij muzikale beleving voor. Theoretisch gezien kunnen wij bijvoorbeeld een onderscheid tussen verschillende soorten liefdes maken: seksuele liefde, ouderliefde, kindliefde, liefde tussen broers en zusters, liefde tussen vrienden enzovoort. We kunnen ook een onderscheid tussen andere verwante zaken maken, zoals voorkeur, verlangen, lust. Maar in onze beleving is het niet altijd even eenvoudig deze gevoelens los van elkaar te zien en dit zorgt inderdaad voor de nodige verwarring en complexiteit in ons leven. Dat betekent echter niet dat we het idee maar laten varen een theoretisch onderscheid te maken, want er zijn veel gevallen waarbij het duidelijk en nuttig is.

Het is moeilijk om op basis van beleving een onderscheid tussen de twee aspecten van muzikale betekenis te maken. Het lijkt erop dat extrinsieke betekenissen deel uitmaken van de intrinsieke betekenissen – van de muziek zelf. Onze reactie op extrinsieke betekenissen lijken daarom onbetwistbaar. De intrinsieke betekenissen lijken de associaties of verwijzingen te bevatten, alsof deze zich werkelijk, onveranderbaar, in de muziek zelf bevinden. Die associaties of verwijzingen lijken direct, dat wil zeggen, zonder historie en conventie tot stand gekomen, niet geconstrueerd maar natuurlijk, onbetwistbaar en echt.

Ik stelde al dat in de context van een klaslokaal de waarneming van muzikale extrinsieke betekenissen bij leerlingen verandert en dat de extrinsieke betekenissen van populaire muziek niet zo in de klas thuishoren. Bovendien zijn de intrinsieke betekenissen van populaire muziek 'vervormd' door een didactiek die de eisen die aan informeel leren van populaire muziek worden gesteld, niet zo snel erkende. Die van klassieke muziek passen daarentegen uitstekend bij de associaties die klassieke muziek bij leerlingen oproept over werk, studieuze houding, nauwkeurigheid, verveling, oude mensen (lees: docenten), irrelevantie en de afstand tot het gewone leven. Maar het blijft niet bij dergelijke associaties; ze beïnvloeden ook de waarneming van de intrinsieke betekenissen van klassieke muziek bij leerlingen – en die bevestigen dat ze ook echt zo saai zijn als ze lijken.

Hier zou ik dan ook willen terugkomen op het concept muzikale autonomie. Door aandacht te besteden aan hoe kinderen informeel leren bij muziek, of het nu populaire, klassieke of welke muziek dan ook betreft, is het mogelijk ruimte te bieden voor een betrokkenheid met muzikale intrinsieke betekenissen als een theoretisch aspect van virtuele muzikale autonomie, los van sociale contexten.

Als zij zich zelf met het materiaal van muziek bezighouden, vooral door middel van auditieve, informele leermethoden, krijgen leerlingen met een aspect van intrinsieke

betekenis te maken dat eventjes geen sociale context heeft. Dat levert intrinsieke betekenissen op en kan de muziek van een nieuwe, eigen extrinsieke inhoud voorzien. Ze hebben te maken met een kenmerk van muzikale beleving dat, juist omdat het tijdelijk van buitenmuzikale verwijzingen is bevrijd, tegelijkertijd aangeeft hoe onvermijdelijk deze verwijzingen zijn.

Eerdere veronderstellingen dat klassieke muziek, zeg maar, oud en saai is of andere buitenmuzikale verwijzingen worden dan zichtbare, bewuste waarnemingen. Maar ze worden gezien als historische toevalligheden, in plaats van als vaste en onveranderbare onderdelen van de muziek zelf. Dan ook worden er nieuwe externe verwijzingen, nieuwe associaties mogelijk.

Juist door dit soort belevingen van intrinsieke betekenissen, die theoretisch gezien van extrinsieke betekenissen te scheiden zijn en daarmee voor iedere inhoud openstaan, kunnen er nieuwe muzikale en sociale perspectieven ontstaan. Dan openbaart zich de potentiële vrijheid of autonomie van een dergelijke inhoud ten opzichte van veronderstellingen en definities die als vanzelfsprekend werden aangenomen.

Bij populaire muziek, waar leerlingen zich in het algemeen al toe aangetrokken voelen, krijgen ze door een dergelijke ervaring toegang tot de intrinsieke betekenissen: Kijk eens wat ik kan! Het is dan minder waarschijnlijk dat de extrinsieke betekenissen teniet worden gedaan door de eisen van een docent, maar weer aan de leerlingen kunnen toebehoren. De lakmoesproef van deze theorie is echter de reactie van de leerlingen op muziek die ze afwijzen. Veel leerlingen in ons project hebben een positieve verandering ervaren door actief via informele leermethoden met de intrinsieke betekenissen van klassieke muziek te werken. Informele manieren van leren, toegepast op de intrinsieke betekenissen van klassieke muziek, hebben ertoe geleid dat het inzicht van leerlingen veranderd is, niet alleen wat betreft de intrinsieke maar ook de extrinsieke betekenissen van de muziek. En dus het antwoord op de vraag die ik eerder stelde – kan de beleving van intrinsieke betekenis die van extrinsieke betekenis beïnvloeden? – is kortweg: ja, ik denk van wel.

AUTONOMIE EN AUTHENTICITEIT IN DE MUZIEKLES

–
Voordat ze met het project begonnen, maakten enkele docenten zich zorgen over de muzikale authenticiteit in de klas, vooral als het ging om de eigen cultuur van populaire muziek van de leerlingen. Zij vreesden dat het ontbreken van authentieke populaire muziekinstrumenten een probleem zou vormen. Zij hadden ook het idee

dat het technische probleem van het naspelen van vakkundig geproduceerde muziek ontmoedigend zou werken. Leerlingen zouden hun eigen muzikale product als minderwaardig en daarom onauthentiek beschouwen. Maar tegen de verwachting in bleek er geen enkele aanwijzing te zijn voor die veronderstelling. Ik vraag me af of het probleem van authenticiteit in de klas vooral beeldvorming bij volwassenen is, veroorzaakt doordat de aandacht te veel op het product en – zoals Christopher Small (1980) lang geleden al aanvoerde – niet voldoende op het proces van het maken van muziek is gericht.

Misschien moeten we ons niet op de authenticiteit van het muziekproduct maar op de authenticiteit van de muziekleermethode richten, met andere woorden: niet op muzikale authenticiteit maar meer op de authenticiteit van muziek leren. Voor de populaire muziek zou dit een didactische verandering inhouden, zodat de wijze waarop intrinsieke betekenissen van populaire muziek benaderd worden levensechter is voor wat betreft het daadwerkelijk tot stand komen van die muziek. Maar het probleem rond authenticiteit en klassieke muziek in de muziekles bestaat ook al langer dan vandaag. Het is niet aannemelijk dat een gewone klas met leerlingen die over verschillende vaardigheidsniveaus beschikken om het even welke soort muziek op een muzikaal authentieke wijze kan spelen.

In de loop der tijd zijn ook de leermethoden van klassieke musici uit hun originele context gehaald. Die leermethoden waren veel informeler, waarbij leerlingen al op jonge leeftijd hun kennis en vaardigheden verwierven door met volwassenen te oefenen omdat ze uit een muzikale familie kwamen of in de leer gingen bij andere netwerken van musici. Misschien zijn we te ver gegaan door deze methoden in een onauthentiek domein van formele onderwijsprincipes en -procedures over te brengen. Tot slot zou ik de twee begrippen muzikale autonomie en authenticiteit van muziek leren willen koppelen aan het begrip de eigen autonomie van de leerling. Dit omdat de nodige aandacht voor informele manieren van leren in het muziekonderwijs leerlingen een zekere mate van onafhankelijkheid ten opzichte van hun docenten zou kunnen geven, waardoor ze nog beter in staat zullen zijn zelfstandig verder te leren. Dit zou hen stimuleren ook buiten school muziek te maken, zowel op formeel als op informeel niveau. Onze resultaten laten ook zien dat betrokkenheid bij muzikale intrinsieke betekenissen door iets op gehoor na te spelen op natuurlijke wijze het vermogen om muziek te beluisteren verbetert. Zodra oren zijn geopend, horen ze meer. Als ze meer horen, zullen ze meer dingen waarderen en beter begrijpen. Zoals ik eerder al aanvoerde, hoe beter bekend met de intrinsieke betekenis van muziek des te positiever de ervaring zal zijn. Er is geen betere manier om kennis

over muziek op te doen dan door zelf te spelen of te zingen. Leerlingen kunnen op die manier plezier krijgen in de muziekles op school door een positieve beleving van zowel intrinsieke als extrinsieke betekenissen, via een authentieke betrokkenheid in de vorm van auditieve oefeningen zoals echte musici die doen en ook op een wijze waarop kinderen en jongeren informeel muziek leren maken. Door te beginnen met door leerlingen zelf gekozen muziek en daarbij methoden te hanteren die hen redelijk eenvoudig afgaan, kunnen leerlingen een bredere kijk op muziek ontwikkelen.

SAMENVATTING

— Als we informele muziekleermethoden – in ieder geval een deel van de tijd – in de klas toepassen, helpt het ons misschien de authenticiteit van de leerervaring te bevorderen, zodat leerlingen de intrinsieke betekenis van muziek kunnen binnendringen, eventjes bevrijd van specifieke en dus beperkende karakteristieken. Leerlingen kunnen muziek van hun eigen alternatieve afbakeningen voorzien. De ogenschijnlijk onveranderbare, vaste en echte karakteristieken van muziek – ten aanzien van de aard van de muziek zelf, degenen die het hebben geproduceerd en ernaar luisteren, hun maatschappelijke, politieke en religieuze waarden, overtuigingen en acties – worden op de proef gesteld. Juist door het theoretische aspect van virtuele autonomie van muziek vanuit sociale contexten te erkennen, kunnen we inschatten hoe snel muziek van sociale inhoud en significantie wordt voorzien. Door leerlingen de gelegenheid te bieden geheel zelfstandig op authentieke wijze dit aspect van muzikale autonomie te verkennen, opent dit misschien hun oren voor de mogelijkheid muziek van veel meer, uiteenlopende karakteristieken te voorzien dan kinderen en jongeren doorgaans voor mogelijk houden. Op die manier kunnen we ook een nieuwe schat aan reacties beschikbaar maken, niet alleen op muziek, maar ook op de sociale, culturele, politieke en ideologische betekenissen die muziek heeft.

Lucy Green

Lucy Green (BEd, MA, DPhil, LRAM, dipRSM) is als hoogleraar muziekonderwijs verbonden aan The Institute of Education, University of London. Zij schreef drie boeken, talloze artikelen en hoofdstukken in boeken over muziekonderwijs en muzieksociologie en zit in de eindredactie van diverse vakbladen, waaronder Music Education Research,

Popular Music en GEMS (Gender, Education, Music and Society). Haar huidige onderzoek betreft onder meer informele leermethoden van musici op het gebied van populaire muziek en de wijze waarop deze effectief in het formele muziekonderwijs kunnen worden aangepast.

Dit artikel is een ingekorte en iets gewijzigde versie van Lucy Greens inaugurele rede *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom* (2005), uitgegeven door het Institute of Education, University of London.

LITERATUUR

- **Brackett, D.** (1995). *Interpreting popular music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, P.S.** (1991). *Lessons from the world: A cross-cultural guide to music teaching and learning*. New York: Schirmer Books.
- Clayton, M., Herbert, T. & Middleton, R.** (2003). *The cultural study of music: A critical introduction*. New York: Routledge.
- De Nora, T.** (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Nora, T.** (2003). *After Adorno: Rethinking music sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elliott, D.W.** (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Endo, Y.** (2004). *Japanese identity formation through Japanese traditional instrumental music*. Unpublished MA dissertation. Institute of Education, University of London.
- Ford, C.** (1997). Robert Johnson's rhythms. *Popular Music*, 17(1), 71-93.
- Goehr, L.** (1992). *The imaginary museum of musical works: An essay in the philosophy of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Green, L.** (1988). *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology and education*. Manchester: Manchester University Press.
- Green, L.** (1997). *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, L.** (1999). Research in the sociology of music education: Some fundamental concepts. *Music Education Research*, 1(2), 159-169.
- Green, L.** (2002a). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. London: Ashgate.

- Green, L.** (2002b). 'From the Western classics to the world: Secondary music teachers' changing perceptions of musical styles, 1982 and 1998'. *British Journal of Music Education*, 19(1), 5-30.
- Green, L.** (2005a). Musical meaning and social reproduction: A case for retrieving autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 77-92.
- Green, L.** (2005b). The music curriculum as lived experience: Children's 'natural' music learning processes'. *Music Educators' Journal*, 91(4), 27-32.
- Green, L.** (2005c). *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom (an inaugural professorial lecture)*. Institute of Education, University of London.
- Jackson, P.** (2005). *Secondary school pupils' conceptions of music in and out of school: Conforming or conflicting meanings?* Unpublished PhD thesis. Institute of Education, University of London.
- Leppert, R., & McClary, S.** (1987) (Eds.). *Music and society: The politics of composition, performance and reception*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lundquist, B. & Szego, C.K.** (1998). *Music of the world's cultures: A source book for music educators*. Perth: International Society for Music Education.
- Martin, P.** (1995). *Sounds and society: Themes in the sociology of music*. Manchester: Manchester University Press.
- Meyer, L.B.** (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press.
- Middleton, R.** (1990). *Studying popular music*. Milton Keynes: Open University Press.
- Moore, A.** (2002). *Rock: The primary text: Developing a musicology of rock (2nd ed.)*. London: Ashgate.
- Small, C.** (1980). *Music - society - education*. London: John Calder.
- Volk, T.** (1998). *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles*. New York: Oxford: University Press.
- Vulliamy, G.** (1977a). Music and the mass culture debate. In J. Shepherd, P. Virden, T. Wishart & G. Vulliamy (Eds.), *Whose music: A sociology of musical languages* (pp. 179-200). London: Latimer New Dimensions.
- Vulliamy, G.** (1977b). Music as a case study in the 'new sociology of education'. In J. Shepherd, P. Virden, T. Wishart & G. Vulliamy (Eds.), *Whose music: A sociology of musical languages* (pp. 201-232). London: Latimer New Dimensions.
- Walser, R.** (1993). *Running with the devil: Power, gender and madness in heavy metal music*. Hanover, NH: Wesleyan University Press.



Het derde pedagogische gebied en leren leven in kunstwerelden

Een belangrijk gebied waar op authentieke wijze wordt geleerd over beeldende kunst en vormgeving is volgens Brent Wilson het derde pedagogische gebied, een conceptueel gebied dat zich buiten het reguliere beeldend onderwijs bevindt. Het gaat daarin om authentieke kunstervaringen, waarbij de interesses, ideeën en voorkeuren gelijkwaardig zijn en dat wordt gekenmerkt door discussie, onderhandeling, uitwisseling, aanmoediging en vooral: vrijwilligheid.

Wilson schetst een beeld van zijn ontdekking van het derde pedagogische gebied en geeft voorbeelden uit het verleden en het (digitale) heden.

Ik leid een boeiend leven. Of liever, ik leid vele boeiende levens – in veel interessante werelden – kunstwerelden. Ik leef bijna elke dag in de wereld van de film, toneel (op televisie en soms in het theater), muziek, de literatuur en vooral in de wereld van de beeldende kunst. Een paar keer per maand ga ik naar een tentoonstelling in een galerie of museum en ik werk dagelijks in mijn atelier. Daar maak ik en verzamel ik digitale collages in een virtuele kunstwereld. En ik schrijf erover, interpreteer ze en bovenal: ik geniet ervan.

Omdat deze activiteiten mijn leven zo verrijken, zou ik willen dat ze het leven van anderen ook verrijken. Ik ben me ervan bewust dat er allerlei andere werelden zijn waarin ik niet leef en waarvan ik ook niet goed weet hoe ik dat zou moeten doen. Dat is mijn hele punt, denk ik. De pedagoog in mij wil dat anderen ervaren hoe het is om in mijn kunstwerelden te leven en bovendien weten dat er nog veel meer van die werelden zijn. Om dan vervolgens zelf een keus te maken. Draait het daar niet om bij educatie?

Herkent u als docent de ultieme ironie hiervan? Noch op grond van de kunstzinnige activiteiten van leerlingen in de les, noch op grond van hun resultaten bij bijvoorbeeld eindexamens valt te beoordelen of onze kunsteducatieprogramma's succesvol zijn geweest. Dat wordt namelijk pas bepaald aan de hand van wat leerlingen doen

aan kunst en cultuur buiten de school en later, nadat zij hun opleiding hebben afgerond.

Maar wat houdt dat leven in een kunstwereld eigenlijk in? Mijn vakgebied is de beeldende kunst en vormgeving. Ik laat het aan de docenten van andere kunstvakken over dit naar hun eigen vakgebied te vertalen. Ik stel me dan (oud-)leerlingen voor die actief zijn in uiteenlopende kunstgemeenschappen of beeldcultuurgemeenschappen, als makers, critici, verzamelaars en consumenten die ook onderling van elkaars expertise gebruikmaken. Die hun hele leven lang, op allerlei plaatsen, zoals thuis, met elkaar in groepjes of gemeenschappen of op het *world wide web*, beeldend werk maken dat kan variëren van toegepaste kunst tot traditionele kunst of uitingen van beeldcultuur. Die beeldende kunst – van hedendaags tot oude –, producten uit de beeldcultuur en toegepaste kunst bestuderen, en niet alleen de betekenis ervan kunnen interpreteren, maar ook het belang ervan kunnen beoordelen. Die daarbij betekenisvolle verbindingen kunnen leggen tussen dat werk en werk uit andere culturele contexten en dit vervolgens weer integreren in de context van hun leven. En, vanuit het perspectief van de pedagoog, wil ik dat ze anderen helpen dit ook te doen. Volgens Barthes is interpretatie een speurtocht (1985). Wat hem betreft lijkt het interpreteren van een kunstwerk op een constante zoektocht, die zich openbaart als een unieke vorm van schrijven. Hij schreef dat we nooit stoppen iets aan onze zoektocht toe te voegen. *'We never stop writing it [a text]. And no doubt that is what reading is: rewriting the text of the work within the text of our lives'* (p. 101).

De kern van dit tamelijk veelomvattende doel voor het beeldend onderwijs is dat wij leerlingen leren in kunst- en cultuurwerelden te leven en de zin, het plezier en de esthetische en intellectuele voldoening ervan te zien. De notie dat kunst, beeldcultuur en dergelijke waardevol zijn, is een impliciete aanname bij deze doelstelling. Zij vormen de bron van kennis en voldoening. Zij verdiepen en verbreden onze cognitieve oriëntatie ten aanzien van onszelf, onze wereld, onze toekomst en de waarden die als leidraad in ons leven dienen (Kreitler & Kreitler 1972, pp. 325-358).

Om dat doel te bereiken is meer nodig dan louter vergaren van kennis of kunnen tonen van vakmanschap. Het houdt ook in dat we leerlingen in staat stellen te kunnen kiezen en misschien zelfs op grond van die keuzes hun leven te veranderen.

Natuurlijk leven leerlingen nu ook al in allerlei uiteenlopende beeldende werelden. Maar zijn ze zich daar wel van bewust? Wat weten ze er eigenlijk over en benutten ze deze werelden wel voldoende? Als het antwoord op deze retorische vragen luidt: misschien niet goed genoeg, wat kunnen kunstvakdocenten dan doen? Mijn antwoord zou zijn dat ze zich er van bewust moeten zijn dat er een 'ruimte' is tussen onderwijs

en kunstwerelden en dat ze bij de overbrugging ervan een belangrijke, bemiddelende rol kunnen vervullen.

KUNST-EN-CULTUURWERELDEN

– Kunstwerken en andere beeldende producten maken altijd deel uit van een bredere sociale en culturele context. Maar ze worden in het onderwijs zelden als zodanig behandeld. Het grootste probleem is echter dat leerlingen niet wordt geleerd volwaardige deelnemers aan kunst-en-cultuurwerelden te worden. Hoe zien die werelden eruit? Hoe zijn ze opgebouwd en hoe functioneren ze? En het belangrijkste punt: hoe leer je er in te leven?

In zijn boek *Art Worlds* (1982) onderkent socioloog Howard Becker dat de term kunstwereld vaak als metafoor wordt gebruikt om naar iets elitairs te verwijzen, zoals wanneer gesproken wordt over de New Yorkse kunstwereld. Becker neemt overigens zelf een behoorlijk egalitair standpunt in door te stellen dat er niet één kunstwereld is, maar dat er veel kunstwerelden zijn. Hij gebruikt de term vooral in technische zin, namelijk *'to denote the network of people whose cooperative activity . . . produces the kind of art works that the art world is noted for'* (1982, p. xxiv). Hij verwijst daarbij naar diverse kunstwerelden en analyseert de relaties tussen de diverse actoren, zoals kunstenaars, kunsthistorici, curators, filosofen, galeriepersoneel, producenten van zogeheten kunstenaarsbenodigdheden en kunsthandelaren – mensen die allemaal net zo verantwoordelijk zijn voor de totstandkoming van kunstwerken als de kunstenaars zelf. Mijn kanttekening daarbij is dat Becker iets meer aandacht had kunnen besteden aan andere actoren, zoals verzamelaars en opdrachtgevers en de talloze samenstellers van kunsttentoonstellingen, boeken, catalogi en advertenties. Natuurlijk ontstaan er telkens weer nieuwe functies in de kunstwereld. In de jaren tachtig van de vorige eeuw kon hij nog niet voorzien dat we op een dag met webdesigners en digitale webkunstenaars te maken zouden krijgen en de term digitale kunstwereld zou hem vreemd zijn geweest.

Maar hoeveel kunstwerelden zijn er eigenlijk? Becker concludeert dat deze vraag niet te beantwoorden is. Het ligt eraan hoe de personen die kunstwerken bestuderen, deze in- of opdelen. Hij stelt dat kunstwerelden instabiel en dynamisch zijn, en dat ze soms geleidelijk en op andere momenten juist drastisch veranderen: *'Art worlds, then, are born, grow, change, and die . . . Artistic work lasts when it has an organizational basis that preserves and protects it'* (p. 350). Het gaat dus om deze complexe reeks

componenten – deelnemers en de rol die zij spelen, hun functie en de instellingen waar zij werken. Maar hoe worden leerlingen dan goed functionerende deelnemers aan een of meer kunstwerelden en hoe leren zij allerlei daarmee samenhangende rollen te vervullen? Ik ben benieuwd wat het antwoord van Becker zou zijn, zeker in het licht van zijn essay *A school is a lousy place to learn anything in* (Becker 1972). De titel is eigenlijk provocerder dan de inhoud ervan. Niettemin, hij beweert dat het onderwijs goed is in leerlingen te leren hoe ze examens moeten doen, toetsen moeten maken en dergelijke. Allemaal dingen die je zelden gebruikt of doet in het dagelijks leven. Hij concludeert dat scholen heel vaak hun doelen niet bereiken omdat docenten niet begrijpen hoe mensen vaardigheden en kennis verwerven die gerelateerd zijn aan bepaalde beroepen. Hij wijst daarbij op resultaten die laten zien dat stages vaak daardoor mislukken.

DRIE PEDAGOGISCHE GEBIEDEN

– Ik zie in feite drie pedagogische gebieden. Ten eerste is er het gebied waar we onszelf leren over wat we denken dat we zouden moeten weten en doen. Dan is er het tweede gebied waar anderen beslissen wat we zouden moeten weten en hoe we dat moeten doen – op scholen en andere onderwijsinstellingen. En tenslotte is er nog een omvangrijk, weinig begrepen derde pedagogisch gebied – een domein dat zich tussen het zelfgeïnitieerde en het schoolse pedagogische gebied bevindt. Om personen te helpen in kunstwerelden te leren leven is dit derde gebied misschien wel effectiever dan de school. Dat is het concept dat ik in dit artikel nader wil verkennen.

HET EERSTE PEDAGOGISCHE GEBIED

Het eerste gebied is het domein waarin mensen vrij en ongedwongen hun eigen doelen bepalen en hun eigen strategieën gebruiken om over dingen te leren en te leren hoe ze iets moeten doen, meestal op basis van wat zij anderen zien doen of maken. Het is een heel belangrijk gebied, want hierin kiest men uit culturele bronnen en materialen datgene wat nodig is voor zijn of haar persoonlijkheidsvorming. Een groot deel van mijn onderzoek van de afgelopen veertig jaar ging over de vraag hoe jongeren op basis van voorbeelden uit hun beeldcultuur, zoals cartoons, strips of films, verhalende tekeningen of ander beeldend werk maken. Ik beschouw daarbij de verhalende (narratieve) tekeningen als werk waarin kinderen experimenteren met verschillende rollen – diegenen die ze zouden kunnen of willen zijn en hoe deze alter-

natieve persoonlijkheden in de huidige en toekomstige wereld zouden functioneren (Wilson 1974, Wilson 1999, Wilson & Wilson 1977, Wilson & Wilson 2009).

HET TWEDE PEDAGOGISCHE GEBIED

Het tweede pedagogische gebied kennen wij, docenten beeldende kunst en vormgeving, nog het best. Het is het schooldomein. Ik ben wat cynisch over wat er in feite tijdens de beeldende lessen gebeurt. Hier geven volwassenen leerlingen opdrachten en vragen hen iets te maken dat wel iets weg heeft van wat kunstenaars en ontwerpers maken. In het basisonderwijs en vaak ook in de onderbouw van het voortgezet onderwijs bepaalt de docent om welke ideeën het gaat of welke beeldende vraagstukken er moeten worden opgelost. Ook bepaalt de docent vaak welke materialen gebruikt worden, welke processen gevolgd worden en onder welke omstandigheden de opdrachten worden uitgevoerd. In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs worden leerlingen aangemoedigd hun eigen vraagstukken te bedenken, hun eigen ideeën en thema's te ontwikkelen, hun werkproces te beschrijven en hun werk te relateren aan hedendaagse kunstpraktijken. Zelfs bij deze geleidelijke overgang van toezicht naar redelijke onafhankelijkheid is het mogelijk dat leerlingen alleen maar leren hoe zij schoolkunst moeten maken, onder omstandigheden die weinig te maken hebben met de omstandigheden waaronder kunstenaars werken. Ik heb talloze leerlingen gezien die er niet in slaagden de stap te maken van het uitvoeren van schoolse beeldende opdrachten naar het maken van onafhankelijk, beeldend werk. Bij de beeldende les vinden we dat leerlingen schoolkunst moeten leren reproduceren (Lave & Wenger 1991, p. 99).

HET DERDE PEDAGOGISCHE GEBIED

De afgelopen veertig jaar heb ik me in verschillende hoedanigheden (als student, docent en onderzoeker) met het derde pedagogische gebied beziggehouden, aanvankelijk zonder het zo te noemen. Dit derde pedagogische gebied bevindt zich tussen het zelfgeïnitieerde eerste en het schoolse tweede gebied. In bepaalde opzichten lijkt dit gebied op het domein dat de postkoloniale theoreticus Homi K. Bhabha beschreef. Hij behandelt de geschiedenis van koloniën en naties door de aandacht op 'liminale ruimtes' te vestigen – veranderlijke en meestal vage *betwixt-and-between* (half-en-half) domeinen van conflict, wisselwerking en van onderlinge assimilatie van machtige en minder machtige gemeenschappen. Volgens Bhabha zijn deze ruimtes een 'derde ruimte' tussen dominante en ondergeschikte culturen. Juist in deze derde ruimte komen nieuwe, ongebruikelijke en onvoorspelbare hybride cultuurproducten

te voorschijn. De derde ruimte van de postkoloniale theorie brengt nieuwe mogelijkheden met zich mee. Het is tegelijkertijd belemmerend, vragend en verklarend (Bhabha 1994). Bhabha's derde ruimte biedt een metafoer bij het denken over een derde pedagogisch domein. Dit derde gebied is eerder antistructureel dan structureel (Turner 1982). Ik stel me dit gebied liever als extrastructureel voor, iets wat de normale structuur van de beeldende les overstijgt of aanvult. Ik beschouw het derde pedagogische gebied als een ruimte waar leerlingen de gelegenheid hebben te observeren en dan rollen van actoren uit de kunstwereld te oefenen.

Net als Bhabha's derde ruimte is mijn derde pedagogische gebied een marginale en nauwelijks omschreven ruimte, waar de bestaande grenzen tussen de beeldende les op school en wat de leerlingen zelf buiten de school doen en zien op het gebied van beeldend werk samenkomen en worden geslecht. Deelname aan het derde pedagogische gebied is niet verplicht. Iedereen doet vrijwillig mee.

De resultaten uit onderzoek van Lave en Wenger (1991) naar 'gesitueerd leren' en de ontwikkeling van een 'perifere' naar een centrale groepsdeelnemer – van leerlingen die samen met ervaren beoefenaars werken – komen overeen met een paar van mijn bevindingen over het derde pedagogische gebied. Lave en Wenger verdiepten zich in studies van diverse vormen van beroepsbegeleidend onderwijs of leerlingwezen (*apprenticeship*), variërend van Yucatec Maya-vroedvrouwen, West-Afrikaanse kleermakers, marinekwartiermeesters en slaggers tot deelnemers aan AA-bijeenkomsten. Zij zien leren niet alleen als een cognitieve bezigheid; integendeel, zij benadrukken juist dat leren plaatsvindt in gemeenschappen waar verschillen in standpunt en expertise door de deelnemers onderling worden gedeeld en uitgepraat.

Wat Lave en Wenger beschrijven is fascinerend: Yucatec vroedvrouwen verwerven hun complexe vaardigheden door aan de zijde van ervaren beroepsbeoefenaars mee te werken. Leerling-slaggers krijgen lessen op school op basis van informatie en vaardigheden die volstrekt achterhaald zijn. Als ze dan eindelijk op een locatie met ervaren slaggers mogen werken, krijgen ze routineklusjes opgedragen, waardoor ze zich de vaardigheden die nodig zijn om goede, vakkundige slaggers te worden niet kunnen eigen maken. Maar het door Lave en Wenger gebruikte verslag van Cain over de identiteitsconstructie bij AA-bijeenkomsten benadert mijn voorstelling van hoe men in kunstwerelden zou kunnen leren leven nog het best (Lave & Wenger 1991, pp. 79-84). Notoire drinkers leren hoe ze niet-drinkers worden door naar de levensverhalen te luisteren van mensen die erin slaagden met drinken te stoppen. Luisterend naar de verhalen van mensen die vertelden hoe ze van hun drankprobleem afkwamen, vormen drinkers hun eigen verhalen over hoe zij van een leven met naar een zonder

drank komen.

Hoe vaak en hoe doeltreffend voorzien docenten hun leerlingen van interessante vraagstukken of vertellen ze complexe verhalen die leerlingen ertoe aanzetten aan uiteenlopende kunstwerelden deel te nemen? Voordat ik uitgebreid beschrijf hoe in de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw Britse middelbare scholieren in de wereld van de beeldende kunst werden ingewijd, geef ik hieronder eerst twee korte, eigen ervaringen.

PRIVÉATELIER NAAST HET KLASLOKAAL

—
Al jong was ik vastbesloten om kunstenaar te worden. Maar ik had nauwelijks een idee van wat kunstenaars deden en hoe een kunstwereld eruit zag. Bij mijn eerste bezoek aan New York, meer dan drieduizend kilometer van huis op het platteland van Idaho, kocht ik mijn eerste kunstboek. Ik had geen betere aankoop kunnen doen. Het boek *Best of Art*, van kunstcritica Emily Genauer van de *New York World* (1948) bevatte kritische beschouwingen (steeds een pagina) over vijftig hedendaagse schilderijen die in 1947 in New York werden tentoongesteld. Het boek was een handleiding voor de avant-garde, voor de hedendaagse schilderkunst en voor kunstrecensenten. Ik nam *Best of Art* mee naar mijn middelbare school in Idaho, liet het aan mijn docent beeldende vorming zien en verkondigde dat ik wilde leren schilderen als de kunstenaars in het boek. Mijn docent moedigde me niet alleen aan, maar gaf mij ook toestemming het magazijn als privéatelier te gebruiken. Het magazijn, dat zich in een prachtig negentiende-eeuws gebouw bevond, had hoge erkerramen en er was voldoende ruimte voor een tafel, een ezel, mijn olieverf en stapels linnen. Ik hoefde niet mee te doen aan de reguliere klassenopdrachten, werkte als een bezetene en kopieerde de ene na de andere stijl. Ik schakelde zelfs een tijdje een andere leerling als mijn assistent in, zodat ik nog meer werk kon produceren.

Best of Art maakte me duidelijk dat eigentijdse kunstenaars rebellen waren die traditionele stijlen verwierpen en liet me zien hoe ik een moderne kunstenaar kon zijn. Het drieste, abstracte, hard-edgeschilderij *For Internal Use Only* van Stuart Davis was mijn favoriete werk. Ik gebruikte zijn stijl om een serie werk te maken gebaseerd op architecturale structuren, maar experimenteerde ook met andere stijlen. Matta's *Jittering the Feelings* toonde me hoe vormen emotionele stemmingen konden laten zien. Ik was gefascineerd door het schilderij van George Grosz, dat de ellende en verschrikkingen van oorlog uitbeelde. Het overweldigde me hoeveel het verschilde

van het zachtaardige schilderij *Deposition* van Stephen Green. Van Yves Tanguy's voortreffelijk surrealistische *Dame a L'Absence*, maakte ik een getrouwe kopie dat als rekwisiet voor een schoolopvoering diende. Ik begon mijzelf als kunstenaar te zien. Een halve eeuw later kan ik mijn ervaring met *Best of Art* en het feit dat mijn docent mij vrijstelde van klassenopdrachten, waardoor ik 'mijn eigen ding' kon doen, interpreteren vanuit het oogpunt van het derde pedagogische gebied. Ik mocht mijn eigen pedagogische ruimte creëren – een derde ruimte in het magazijn – buiten het klaslokaal. In de marges van de beeldende les en met toestemming van mijn docent mocht ik mijn interesse in hedendaagse kunst verder ontwikkelen en ervaren hoe het was om mijn eigen artistieke plan te trekken.

VERVULLING VAN EEN LEVENSLANG DOEL

—
Als student beeldende kunst (in de VS zijn veel van de kunstopleidingen verbonden aan universiteiten) heb ik mij – waarschijnlijk door de herinnering aan mijn atelier op de middelbare school – een ruimte onder het keramieklokaal toegeëigend. Het was geen aantrekkelijke ruimte. Het keramieklokaal bevond zich in het omgebouwde, voormalige verwarmingsgebouw van de universiteit. De kelder was slecht verlicht, verwarmingspijpen ratelden en het stof van klei en glazuur vond zijn weg naar beneden door allerlei kieren en gaten. Toch was het mijn eigen atelier – in de marges van de faculteit beeldende kunst. En ik was de enige van de faculteit met een eigen atelierruimte.

Op een dag kwam een van mijn hoogleraren in mijn atelier op bezoek. Zijn bezoek had niets te maken met de colleges waarvoor ik me had ingeschreven. Hij kwam mijn schilderijen bekijken. Nu pas is het me duidelijk dat die hoogleraar zag wat in mijn werk miste, een drijvende kracht – mijn onderwerpen en de stijlen die ik toepaste liepen lukraak door elkaar. En daarom stuurde hij waarschijnlijk de discussie van mijn werk in de richting van zijn eigen beeldend werk. Terwijl hij sprak, verdwenen de gebruikelijke docent-leerlingbarrières. Hij vertelde me dat hij werk wilde maken dat kenmerken weerspiegelde van de regionale cultuur waarin wij leefden. Al pratende schetste hij mij een beeld van wat hij zou willen schilderen. Achteraf gezien lijkt zijn benadering om iets van die regionale cultuur uit te drukken tamelijk onbeduidend. Toch klonk die bewuste middag de achterliggende gedachte weloverwogen. Het werk van een kunstenaar moest persoonlijk zijn en tegelijkertijd een breder scala aan ideeën over de mensheid bevatten. Op dat moment besloot ik mijn eigen artistieke

thema te gaan zoeken. Maar het lukte me vijftien jaar lang niet om dit te realiseren. Pas in 1971 toen ik in Engeland les gaf, kwam ik eindelijk een beetje in de richting. Ik had besloten om tijdens mijn verblijf veel gedichten van William Blake te lezen. Toen ik op een ochtend de *Guardian* zat te lezen, zag ik een sinister uitzien silhouet van een Britse Harrier straaljager. Dit was ten tijde van de Vietnamoorlog. Ik dacht direct: Dat is Blakes Tijger – een eigentijds symbool van het kwaad. Ik knipte een sjabloon van de straaljager en ging er mee aan de slag.

De daaropvolgende drie jaar maakte ik honderden kleine collages en schilderijen van boosaardige ‘tijgerstraaljagers’, gebaseerd op Blakes gedicht *De Tijger*. De regels: ‘Elke ster wierp met zijn speer / Als hemelwater tranen neer, / Maar keek hij toen met een lach / Toen hij u naast zijn Lam bezag?’ (vertaling: Erik Bindervoet 1962) – brachten mij ertoe de relatie tussen goed en kwaad nader te onderzoeken. Via mijn visuele ‘verkenningreis’ kwam ik tot de conclusie dat goed en kwaad niet zonder elkaar kunnen bestaan. En het was een soort openbaring dat ik er eindelijk in was geslaagd een belangrijk idee door mijn beeldend werk te verkennen.

STRUCTUUR EN ANTISTRUCTUUR

– Tijdens de drie jaar in Engeland kwam ik een zeer ongebruikelijke onderwijsomgeving op het spoor, die ik later als intrigerend voorbeeld van het derde pedagogische gebied ben gaan beschouwen. Op Britse *secondary modern schools* werden praktijk- en beroepsvakken gegeven in plaats van academische vakken. De scholen waren bedoeld voor lagereschoolleerlingen van wie het resultaat van het zogenaamde *11-plus* toelatingsexamen voor het voortgezet onderwijs onvoldoende was. In de jaren zeventig van de vorige eeuw zijn deze scholen voor beroepsonderwijs opgeheven. Ik hoorde van een school in een arbeidersbuurt aan de zuidkant van Birmingham (Austin Motor Works bevond zich in dezelfde schoolregio), waar een docent beeldende vorming zijn klaslokaal wel heel merkwaardig had ingericht.

De ene kant van het klaslokaal oogde normaal, met gewone werktafels, ezels, opbergkasten, aanrechten en spoelbakken. Maar de andere kant van het lokaal zag er compleet anders uit. Het leek een kruising tussen een comfortabele middenklasse huiskamer en het Victoria and Albert Museum. Dat deel was ingericht met een wit tapijt, exotische planten en een fantastische collectie zeventiende-eeuws meubilair, waaronder een prachtige Jakobijnse reftertafel met acht stoelen. In de kamer waren schilderijen – sommige ervan heel oud – Victoriaanse kostuums en elegante Victoriaanse

vitruines met Bristols aardewerk, tegeltjes, antiek en eigentijdse huishoudelijke objecten te zien. Het leek wel een beeldgeschiedenis van Groot-Brittannië. Zijn leerlingen vertelden dat, ofschoon de docent zich in beide helften van het lokaal in zijn element voelde, hij het meest bevlogen en welbespraakt was zodra hij zich te midden van zijn collectie culturele artefacten bevond.

Toen ik over dit lokaal hoorde, vroeg ik de docent wat er gebeurd was met de arbeiderskinderen die in deze ongebruikelijke omgeving les kregen. Hij antwoordde hierop dat een groot aantal leerlingen zeer succesvol in de kunsten was geworden. Dat is wel heel bijzonder, dacht ik bij mezelf, maar ik moet er eerst voor mijzelf achter zien te komen of het wel klopt. En als het waar is, moet ik onderzoeken op welke manier zijn lesprogramma het leven van zijn leerlingen heeft veranderd. Mijn ervaring was dat de meeste beeldende lesprogramma’s het leven van de leerlingen die deze programma’s volgen niet significant veranderen.

Ik kon mijn onderzoek echter niet uitvoeren door simpelweg de klas en alles wat eromheen gebeurde te observeren. Het klaslokaal-annex-museum was er namelijk niet meer. De docent had zijn lokaal leeggeruimd, zijn collectie afgevoerd en had de school verlaten. Een van de belangrijkste redenen daarvoor was dat de oude directeur, die de docent jarenlang zijn gang liet gaan, met pensioen was. Het nieuwe, veel conventioneelere schoolhoofd had hem allerlei beperkingen opgelegd. De docent vond dit te benauwend worden en een functie aan een postacademische opleiding was voor hem een goed excuus om te vertrekken.

Het feit dat ik de klas niet kon observeren was een gelukkig toeval omdat het me dwong een onderzoeksstrategie te bedenken die paste bij het derde pedagogische gebied (waarvan ik het bestaan nog steeds niet beseftte). Al snel kwam ik erachter dat het feitelijk niets uitmaakte dat het museum-huiskamerdeel niet meer bestond. Het antwoord op mijn vragen lag bij de vroegere leerlingen die hun leven al buiten de school leidden.

Mijn methode hield eenvoudigweg in dat ik de oud-leerlingen van de docent zou proberen te traceren en hen zou interviewen over hun achtergrond en ambities.

Vervolgens zou ik hen vragen hun ervaringen in en om het museum-huiskamerdeel te reconstrueren en uit te leggen of de docent en de omgeving die hij had gecreëerd hun leven en carrière wel of niet had beïnvloed. Ik zou ontdekken dat wat er in feite het meeste toe had gedaan, meer dan ik voor mogelijk had gehouden, de omgeving, de actoren en complexe interacties buiten het gewone klaslokaal waren.

ONDERZOEK NAAR HET DERDE GEBIED

Dit waren mijn eerste ervaringen met wat ik nu als een vorm van biografisch onderzoek naar het derde pedagogische gebied beschouw. Mijn studie had ook veel raakvlakken met sociologisch onderzoek, zeker voor een Amerikaan die praktisch niets afwist van de Britse klassenmaatschappij. Het was een spannend avontuur door Engeland te reizen, oud-leerlingen thuis te bezoeken, naar hun levensverhaal te vragen en ze te laten vertellen over hun tijd op de middelbare school, hun ambities en hoe ze waren veranderd. Dus over hun leven voor, tijdens en na hun schoolopleiding. Bij deze vraaggesprekken raakte ik steeds meer gefascineerd door de verschillende manieren waarop de docent en de beeldcultuur waarmee hij de leerlingen liet kennismaken hun weerklank vonden in de opvattingen van de leerlingen, deze versterkten of daarmee botsten. Achteraf realiseer ik me dat ik, doordat ik mijn onderzoek buiten de school moest uitvoeren, een soort derde onderzoeksdomein had gevormd, dat zich in een ruimte tussen de middelbare school en het huidige leven van de vroegere leerlingen bevond.

Ik had uitvoerige gesprekken met de docent, oud-leerlingen, collega's van de docent, de oud-directeur, schoolinspecteurs en andere personen die het klaslokaal hadden bevolkt. Door deze gesprekken wist ik de verrassend uiteenlopende – en misschien geheel onbewuste – pedagogische benaderingswijzen van de docent te achterhalen. Ik kon zien dat de leerlingen die het klaslokaal bezochten ook docenten werden. Ik reconstrueerde hoe het culturele deel van het lokaal eruit zou hebben gezien en op welke manieren het gedurende een periode van bijna twintig jaar was veranderd. Ik begon in te zien dat juist dit bijzondere deel de poort was naar andere aan de kunstwereld gerelateerde derde gebieden buiten de school. Toen ik alle informatie had verzameld over de diverse manieren waarop de docent, bezoekers, leerlingen en het gebied of de gebieden functioneerden, kon ik een beeld schetsen van hoe deze en andere factoren het leven van de leerlingen hebben beïnvloed.

EEN PAAR VOORBEELDEN

Zo vertelde een beeldhouwer me dat toen haar vader, die fotograaf was, zijn zaak in Stratford moest sluiten en naar de buitenwijken van Birmingham verhuisde, zij bij de docent gehoor vond voor haar interesse in de kunstwereld. Hij schafte materiaal voor haar aan en ruimde een voorraadkamer uit, zodat zij deze ruimte als haar eigen privé-atelier kon gebruiken. Een beetje zoals het atelier dat ik op de middelbare school had. Een grafisch ontwerper bij de BBC vertelde me dat zowel zijn ouders als hijzelf een universitaire opleiding geen goede keuze voor hem vonden. Als de docent niet had

geopperd (na schooltijd, terwijl ze in de schooltuin werkten) dat hij wel geschikt was voor het hoger onderwijs, zou hij zich nooit bij de kunstopleiding hebben aangemeld – of erkenning als ontwerper hebben verworven. Van een bekend acteur hoorde ik dat hij in zijn schooltijd weinig erkenning van de docent en zijn medeleerlingen had gekregen, maar toen hij goede rollen in films en voorstellingen begon te krijgen, werd hij als gast uitgenodigd naar de school te komen en zich bij de kring van andere gasten aan te sluiten. Een broer en zus gaven te kennen dat zij in het museum-huiskamerdeel en tijdens door de docent georganiseerde excursies naar landhuizen en antiekhandelaren hun smaak voor antiek hadden ontwikkeld en vervolgens hun eigen collectie zeventiende-eeuws antiek hadden vergaard.

Andere oud-leerlingen vertelden me dat ze zich bij de kring van de docent hadden willen aansluiten en hun tijd in het speciale deel van het lokaal doorbrengen, maar nooit waren gevraagd. Zij zeiden ook dat de reguliere beeldende lessen die zij in het gewone gedeelte van het klaslokaal hadden gevolgd hun leven niet hadden beïnvloed. De voormalige directeur vertelde dat hij de docent, zijn unieke lokaal en zijn werkwijze met leerlingen zeer op prijs stelde. Daarom stond hij toe dat de docent en zijn leerlingen de ochtendceremonie oversloegen, stemde hij in met hun bezoeken aan musea, landhuizen en antiekwinkels onder schooltijd en mocht het museum-huiskamerdeel worden gebruikt als ruimte waar de docent, leerlingen en een buitengewoon groot aantal gasten voor, tijdens en vooral urenlang na school konden samenkomen. De onderwijsinspecteur – ook coördinator van het nationaal beeldend curriculum – vertelde me over een complex netwerk van personen die de docent uitnodigde en geïnteresseerde leerlingen in de kunstwerelden inwijdde. Van haar hoorde ik hoe oud-leerlingen steeds weer terugkeerden en op die manier als voorbeeld dienden voor de zittende leerlingen.

INZICHTEN UIT HET DERDE PEDAGOGISCHE GEBIED

–
Op grond van analyses van de biografieën kon ik de opvallendste pedagogische variabelen van dit bijzondere lokaal vaststellen – en hoe levens erdoor veranderden. Ik ontdekte dat de leerlingen niet alleen iets ondergingen wat als een *rite de passage*, overgangsrитуeel (Van Gennep 1960), naar de kunstwereld kan worden beschouwd, maar ook leerden van de arbeidersklasse naar de middenklasse over te gaan. (Enkele oud-leerlingen beschreven hoe zij – in het klassenbewuste Engeland van hun tijd – door allerlei invloeden die met de docent en bezoekers samenhangen, hun

manier van kleden, spreken en eten en hun voorkeur voor bepaalde kranten veranderden, en op die manier dus hun levensstijl veranderden.)

Ik raakte ervan overtuigd dat de variabelen die samenhangen met de reguliere lessen binnen het gewone curriculum, die de docent dus in het traditioneel ingerichte deel van het klaslokaal gaf, nauwelijks van invloed waren geweest op de keuzes van de leerlingen op het gebied van kunst en cultuur. Zaken die wel van invloed waren op het leven van bepaalde personen werden doorgaans met het museum-huiskamerdeel van het klaslokaal en de wereld daarbuiten in verband gebracht. Verandering werd geassocieerd met factoren en gebeurtenissen die ik nu kenmerk als het derde pedagogische gebied.

TIJD EN PLAATS

De meeste leerlingen die beeldende lessen volgden, werkten vijf lesperiodes per week in het schoolgedeelte van het klaslokaal. Ze konden gewoon het museum-huiskamerdeel zien en erin lopen wanneer ze dat wilden. Maar ze waren er niet op dezelfde manier als de kleinere, selecte groep leerlingen. Deze leerlingen hadden zichzelf verkozen of waren door de docent gekozen om in dit gedeelte te verkeren. Deze groep leerlingen kwam naar het lokaal voordat de school begon en mocht de ochtendceremonie met zang, lezingen en gebeden overslaan. Ze waren vaak in het museum-huiskamerdeel tijdens pauzes en waren er ook uren nadat de school al was afgelopen – soms wel twintig uur per week. Het werd een surrogaatthuis waar leerlingen en gasten elkaar ontmoetten, over kunst discussieerden en zelfs samen aten. De leerlingen gingen kunst ook waarderen en hun leven ernaar inrichten. In eerste instantie gebeurde dit tijdens hun verblijf in het museum-huiskamerdeel of bij excursies, maar later ook in hun dagelijks leven buiten de school.

Wanneer ik oud-leerlingen vroeg te beschrijven op welk punt en onder welke omstandigheden hun leven waarschijnlijk veranderde, verwezen ze iedere keer weer naar de ongestructureerde en niet-geplande momenten en niet naar de reguliere lestijden. Juist op die momenten kon het voorkomen dat de docent vragen stelde als: 'Ga je naar de universiteit of hogeschool?' Sommige oud-leerlingen met een arbeidersachtergrond, die nog nooit hoger onderwijs hadden overwogen, konden zich nog de exacte plaats en het moment herinneren (nooit tijdens de les) dat de docent hen op de een of andere manier vertelde dat ze pienter waren en misschien eens over hoger onderwijs moesten nadenken.

VAN BINNEN- NAAR BUITENSCHOOLSE KUNST

De docent was niet alleen deskundig, maar ook een kunstkenner bij uitstek en een

verzamelaar. Oud-leerlingen beschreven hoe hij soms objecten uit de museum-huiskamercollectie haalde en aan de hand daarvan de culturele geschiedenis van Groot-Brittannië schetste. Leerlingen volgden het voorbeeld van de docent en probeerden ook de kunstvoorwerpen en objecten uit de kamer te interpreteren. Sommigen beschreven hoe de muur die de school doorgaans van het gewone leven scheidt door-dringbaar werd. Leerlingen die in gewone rijtjeshuisjes woonden, werden door de docent uitgenodigd op tochtjes naar landhuizen, waar zij hetzelfde soort meubilair als in het museumgedeelte van het klaslokaal zagen. De docent nam hen ook mee op tochtjes om nog meer (kunst)voorwerpen voor de kamer te vergaren. Bij terugkomst op school werden ze dan nauw betrokken bij de herinrichting van de kamer en het tentoonstellen van de aanwinsten voor de collectie. Natuurlijk maakten de leerlingen tijdens dit soort uitjes kennis met allerlei personen, onder wie conservatoren van landhuizen en antiekhandelaren. Velen van hen onderhielden in hun latere leven dergelijke contacten.

BESCHERMING

Toch kan niet alles wat ik hoorde en zag in een positief licht worden gezien. Het was fascinerend te reconstrueren hoe de docent de kandidaten voor zijn kleine kring – de uitverkorenen – selecteerde. Soms opteerden leerlingen ook zelf voor deze kring. Op grond van hun verhalen kon ik zien op welke manieren bepaalde leerlingen met gevoel voor het esthetische en interesse in kunst erin slaagden hun belangstelling en talent bij de docent kenbaar te maken om vervolgens tot de groep toegelaten te worden. Andere oud-leerlingen vertelden me dat ze maar wat graag deel van deze selecte kring hadden uitgemaakt, maar dat niet mochten. Zodra zij in de groep waren opgenomen, werd de docent hun beschermheer en die bescherming duurde voort tot lang nadat zij de school hadden verlaten. Zoals ik al eerder uitlegde, maakten leerlingen uit de arbeidersklasse vanaf het moment dat ze tot de kring behoorden automatisch deel uit van een breder netwerk van personen in de middenklasse, organisaties en instellingen die hun enculturatie in de kunstwereld vergemakkelijkten. Lave en Wenger (1991) zouden dit waarschijnlijk onder 'gesitueerd leren' en 'legitieme perifere participatie' rangschikken. Dat laatste betekent dat de nieuwkomers een traject volgen van onwetendheid naar expertise en van marginale of perifere taken naar centralere taken.

De docent, die inmiddels is overleden, reageerde ontdaan toen ik mijn bevindingen en interpretaties uiteenzette – in het bijzonder met betrekking tot studenten die deel van de kring wilden uitmaken, maar dit niet mochten. Via een tussenpersoon

verzocht hij me om mijn onderzoek niet te publiceren. Dus heb ik bijna veertig jaar gewacht met het bekendmaken ervan. Wel heb ik er over gesproken in mijn colleges en er op een algemene manier over geschreven. Een nog belangrijker aspect is dat deze studie mijn ideeën over pedagogie, onderzoek en theorie drastisch heeft veranderd en nog steeds in veel theoretische en methodologische uitgangspunten voor mijn huidige onderzoek voorziet.

DE MARGES VAN HET ONDERWIJS

Ik heb gesteld dat het museum-huiskamerdeel van het klaslokaal en de bredere context ervan een derde pedagogisch gebied was, omdat het zich letterlijk in de marges van het reguliere onderwijs bevond. Het bood allerlei wegen die de leerlingen van hun gewone leven naar een leven in uiteenlopende kunstwerelden konden volgen. Het opvallendst was dat praktisch alles wat het kunst-en-cultuurleven van de leerlingen na school beïnvloedde in de marges van het formele onderwijs plaatsvond. Terwijl de leerlingen de gewone beeldende lessen volgden, was er iets dat sommigen van hen ertoe bracht zich bij de museum-huiskamerdeelgroep aan te sluiten en daarmee allerlei activiteiten te ondernemen. Ze waren niet verplicht zich bij de groep aan te sluiten en hoefden er ook niet voor, tijdens en na reguliere schoollessen te zijn. Deden ze dat echter wel, dan waren hun ervaringen die met het museum-huiskamerdeel verbonden waren aanmerkelijk anders dan die je krijgt in de meeste beeldende lokalen, temeer omdat het in een authentiek model voor een hele reeks dimensies – maar lang niet alle – van de kunstwereld voorzag. De docent en de diverse gasten zorgden voor authentieke voorbeelden van hoe men in de kunstwereld leefde. De kunstvoorwerpen waren authentiek. Leerlingen kregen voldoende tijd om de kunstvoorwerpen op zich in te laten werken en zich een beeld te vormen van verschillende kunstwerelden. Het contrast tussen deze twee gebieden was enorm. Er waren tientallen manieren waarop het traditioneel ingerichte deel van het lokaal de weinig vernieuwende activiteiten van het tweede pedagogische gebied versterkte, terwijl het antistructurele deel van de ruimte op tientallen totaal andere manieren allerlei op het derde gebied gebaseerde, levensveranderende activiteiten bevorderde.

STRUCTUUR EN ANTISTRUCTUUR

De marges van het klaslokaal bevatten veel kenmerken die Victor Turner (1982) met structuur en antistructuur bij rituele processen associeert. De gewone kant van het

klaslokaal kan als structureel en het museum-huiskamerdeel als anti- of extrastructureel worden beschouwd. Het anti- of extrastructurele deel van de ruimte symboliseerde een scheiding van het gewone bestaan en bevorderde spel en rollenspel. Het was een grensgebied en deze tussensituatie creëerde een *communitas*, een ongestructureerde gemeenschap met een bijna magisch gevoel van saamhorigheid tussen de deelnemers (Turner 1982, pp. 45-51). Het lokaal werd een ritueel waar tijd en ruimte als bijzonder en los van het normale bestaan werden beschouwd, waar nieuwe symbolen en betekenissen konden worden gecreëerd. Vooral de twee kanten van het lokaal bevorderden een wisselwerking tussen gewone structuren en dynamische antistructurele componenten en gebeurtenissen. Deze kenmerken van door Turner geschetste ritueelachtige omgevingen en processen hebben het vermogen een leven drastisch te veranderen.

Alleen door in het leven van de betrokkenen door te dringen – in sommige gevallen wel tien tot twintig jaar nadat zij de secondary modern school hadden verlaten – en Turners theorie van het rituele proces toe te passen, kreeg ik inzicht in hoe een bepaalde derde pedagogische ruimte, pal naast een traditionele beeldende klas, levens veranderde op een manier die bij een vormelijk gestructureerde schoolklas niet mogelijk zou zijn geweest.

VERWERVING VAN CULTUREEL KAPITAAL

Mijn bevindingen over het museum-huiskamerdeel en met name met het derde pedagogische gebied eromheen, houden de verdeeldheid over het verwerven van cultureel kapitaal in stand. In zijn *Distinction. A social critique of judgement and taste* voert Pierre Bourdieu (1984) aan dat een esthetisch wereldbeeld dat samenhangt met de hogere kunsten, de hogere sociale klassen van een instrument ter overheersing voorziet. Hij stelt dat in Frankrijk, zelfs wanneer intelligente leerlingen uit armere gezinnen in het elitaire onderwijssysteem worden opgenomen, de smaak van de lagere klasse die zij op jonge leeftijd hebben ontwikkeld hen belet zich het cultureel kapitaal van de elite helemaal eigen te maken. Anderzijds beschouwt Paul Dimaggio in zijn *Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of the U.S. high school students* (1982) cultureel kapitaal als iets dat kan worden verworven. Als men de kans krijgt en dit ambieert, kan men zich de eigenschappen van de statuscultuur meester maken. Met andere woorden, statuscultuur fungeert eerder als een sociaal proces dan als een reeks culturele attributen die men associeert met personen die tot een hogere statusgroep behoren. Zodra het met hogere cultuur geassocieerde statuskapitaal is verworven, kan het in specifieke

sociale omgevingen worden getoond en gebruikt worden om er bepaalde voordelen mee te behalen.

Dimaggio toonde aan dat middelbare scholieren met veel cultureel kapitaal vaker aan de universiteit afstuderen en beter opgeleide partners trouwen dan leerlingen met minder cultureel kapitaal. Een interessant feit is dat de bevindingen over de bijzondere Britse *secondary modern school* Dimaggio's standpunt – dat cultureel kapitaal te verwerven is – lijken te staven en natuurlijk Bourdieus visie dat cultureel kapitaal in eerste instantie door het ouderlijk milieu wordt gevormd, weerleggen. Tegelijkertijd verwierven leerlingen in het derde pedagogische gebied hun eigen cultureel kapitaal door deel uit te maken van een hoge, geselecteerde statusgroep, waarin zij de mogelijkheid hadden zich de smaak en het gedrag van met de kunstwereld verbonden personen eigen te maken.

Hieruit kan ik alleen maar concluderen dat er nog veel te leren valt over de wijze waarop leerlingen hun onderwijs in kunst verwerven en gebruiken. Mijn hypothese dat ervaringen in het eerste en derde pedagogische gebied veel sterker zijn dan die in het tweede gebied (op plaatsen als in gewone beeldende klassen) moet nog grondig worden getoetst.

NIEUWE VORMEN

—
Veel van mijn ideeën over het derde pedagogische gebied heb ik nog niet op papier gezet. Toch zal ik mijn denkbeelden over hoe authentiek en complex dit gebied is verder blijven ontwikkelen, evenals de vele manieren waarop dit gebied dient om jongeren in diverse kunstwerelden in te wijden. Zo heb ik buitenschoolse, gezamenlijke beeldende producten die door kinderen en volwassenen samen werden gecreëerd, gekarakteriseerd als een uitstekend voorbeeld van het derde pedagogische gebied (Wilson & Wilson 2009, pp. 132-178, Kelly 1995).

Ik beschouw de gigantische halfjaarlijkse Comiket stripboekenbeurs in Tokio (met wel een half miljoen deelnemers), die door volwassenen wordt georganiseerd om jongeren gelegenheid te bieden hun *fanzine*-achtige *manga/dojinshi* (*fanzine* is een tijdschrift van liefhebbers, *manga* is Japans voor strip en *dojinshi* is een in eigen beheer uitgegeven strip) te tonen en te verkopen, als een derde pedagogisch gebied. Net zoals de duizenden andere, soortgelijke beurzen die ieder jaar door heel Azië plaatsvinden (Wilson & Toku 2004). Deze authentieke ontmoetingsplaatsen van de kunstwereld en populaire beeldcultuur bevatten alle kenmerken, functies,

componenten en interacties – tussen de kunstenaars, critici, historici, handelaren, verzamelaars, uitgevers et cetera – die in de door Becker (1982) beschreven kunstwerelden voorkomen. Jammer genoeg zullen docenten beeldende vorming dit soort locaties waarschijnlijk niet als pedagogische interessante of zelfs als authentieke kunstwerelden beschouwen.

Ik doe nu onderzoek naar digitale kunstwerelden op het wereldwijde web. Deze sites bieden mogelijkheden om de uitwisseling tussen leden van virtuele visueel-culturele gemeenschappen te observeren. Ik bestudeer vooral de vele manieren waarop deze digitale kunstwerelden kunnen dienen als toegankelijke modellen, om leerlingen te laten zien hoe ze in niet-digitale kunstwerelden zouden kunnen leven (Wilson 2010). Net zoals de Aziatische *dojinshi*-manga stripboekenbeurs, bevatten bepaalde internetsites zoals *Polyvore* en *DeviantArt* alle componenten en kenmerken van niet-digitale kunstwerelden. Deze sites bieden jonge en oude, geschoolde en ongeschoolde, ervaren en minder ervaren makers de mogelijkheid tot interactie en van elkaar te leren, waarbij het laatste niet direct inhoudt dat alle kennis alleen van oud op jong wordt overgedragen. Op dit moment probeer ik de buitengewoon geavanceerde digitale collages van een Zweeds meisje met de sitenaam *HellNoKitty* te evenaren. De *Polyvore* naam van deze Zweedse tiener is *HellNoKitty*. Haar werk is te zien op <http://www.polyvore.com/cgi/profile?id=302371> en mijn werk op <http://www.polyvore.com/cgi/profile?id=815379>. Mijn naam bij *Polyvore* is *Harry Lyme*.



Afbeelding 1:
Screenshot collage van HellNoKitty

Net als andere deelnemers veranderen we zo allebei ongetwijfeld kleine aspecten van onze digitale kunstgemeenschap. Lave en Wenger schrijven: 'Legitieme perifere participatie (*legitimate peripheral participation*) betreft zowel het reproduceren als transformeren van *communities of practice* (leergemeenschappen). Het laatste voor zover *communities of practice* bestaan uit en afhankelijk zijn van leden, inclusief hun karakteristieke levensgeschiedenis of levensloop, relaties en gewoontes (1991, p. 55). Maar hoe zouden de theorieën over het derde gebied het beeldend onderwijs kunnen veranderen? Nadat zij mijn eerdere artikel over het derde pedagogische gebied hadden gelezen, vertelden een paar docenten mij dat ze dit derde gebied al in hun eigen lokaal aan het creëren waren. Ik vertelde hen dat dit hoogst onwaarschijnlijk is en in ieder geval niet voor langere duur mogelijk is (mijn voorbeeld van de Britse *secondary modern school* even buiten beschouwing latende). Bovendien moeten we niet vergeten dat de meest kenmerkende (levensveranderende) gebeurtenissen grotendeels buiten de school en schooltijd plaatsvonden. Het is en blijft een hoogst ongebruikelijke situatie die niet zo maar eventjes kan worden nagebootst. De casestudie is bruikbaar om kenmerken van het derde pedagogische gebied nader toe te lichten. Niettemin, als in de school dingen worden gedaan die in het eerste pedagogische gebied ook worden gedaan – op de manier waarop Lucy Green experimenteert met opdrachten ontleend aan de praktijken van popmusici (zie elders in dit nummer) – lijken die veel op wat kan gebeuren in het derde pedagogische domein. Toch zie ik ze als geweldig goede activiteiten uit het tweede gebied, geïnformeerd door het eerste en het derde.

ENKELE AFSLUITENDE GEDACHTEN

—
Natuurlijk is het mogelijk programma's te ontwikkelen waarin de grenzen van het reguliere beeldende onderwijs verlegd worden, maar daarmee wordt het nog geen derde pedagogisch gebied. Een voorbeeld hiervan is het schoolvak CKV in Nederland en de cultuurkaart waarmee leerlingen uit het voortgezet onderwijs culturele voorstellingen en tentoonstellingen kunnen bezoeken. Aangezien leerlingen verplicht zijn een aantal culturele evenementen bij te wonen en daarvan verslag te doen, plaatst deze verplichting de activiteiten direct weer in het tweede pedagogische gebied. Zouden leerlingen echter voor of na de les met hun docent een kritische discussie aangaan over een door hen bezochte tentoonstelling of voorstelling, dan valt dit weer in het derde gebied. Sterker nog, als leerlingen tegen hun docent zouden

zeggen: 'We gaan naar een tentoonstelling, heeft u zin om mee te gaan?' en de docent sluit zich bij hen aan, dan is het weer het derde gebied. Waarom? De uitnodiging zou vrijblijvend zijn. De daaruit voortvloeiende ervaring zou de communicatie tussen de leerlingen en hun docent in een authentieke kunstwereld mogelijk maken. Bijna alsof ze collega's van elkaar zijn. Deze ervaring zou tevens de kans vergroten dat de docent en leerlingen in een kritische discussie over hun ervaringen verwickeld raken. Bovendien zou een dergelijke ervaring de docent waarschijnlijk ook de gelegenheid bieden te demonstreren hoe hij of zij functioneert als lid van een kunstwereld. Het is onredelijk te stellen dat de meeste docenten erin zullen slagen hun leerlingen in allerlei kunstwerelden in te wijden als de docent zelf geen deel uitmaakt van deze werelden. Net als de ervaren leden van AA-bijeenkomsten zullen docenten beeldende vorming verhalen moeten maken over hun leven in diverse kunstwerelden. Vervolgens zullen ze leerlingen op allerlei manieren moeten uitnodigen hen te volgen en deel te nemen aan de kunstwereld. Een ander belangrijk aspect is dat docenten hun leerlingen aanmoedigen ook pedagoog te worden. Wanneer docenten beeldende vorming merken dat hun leerlingen deel uitmaken van een kunstwereld waar zij zelf niet mee bekend zijn, moeten zij openstaan voor kennisoverdracht door hun leerlingen. Met andere woorden, docenten moeten er constant alert op zijn dat leerlingen dingen over werelden van kunst en beeldcultuur weten waarvan de docent zelf niet op de hoogte is. Twee jaar geleden, toen HellNoKitty nog maar veertien was, vertelde ze me dat haar beeldende docent niets van haar Polyvore-collages afwist en het totaal niet zou interesseren wat ze op het internet creëerde. Wat zou deze docent beeldende vorming veel van een van haar leerlingen hebben kunnen leren. En wat een prachtige dingen heb ik zelf van HellNoKitty geleerd. Hoewel deze verhandeling het derde pedagogische gebied betreft, hecht ik toch het meest aan het eerste gebied. Waarom? Dit eerste pedagogisch gebied, waar mensen hun eigen belangstelling volgen en daarbij ongelooflijk veel leren, is gesitueerd in beeldcultuur- en kunstwerelden. Het domein waarin kinderen, zonder tussenkomst van volwassenen, leren hun eigen beeldcultuur te creëren. Het domein waar jongeren zelf beslissen of ze wel of niet in verschillende kunstwerelden willen leven. Ik zie het derde pedagogische gebied als het middel om het eerste en het tweede gebied met elkaar te verbinden, een manier om te waarborgen dat leerlingen ervaren hoe het is om in kunstwerelden te leven. Zoals ik geprobeerd heb te laten zien, is het derde gebied een conceptueel gebied, in de marges van de schoolse praktijk, waar gebruik wordt gemaakt van authentieke kunstervaringen. Als het derde gebied goed wordt benut, is het heel goed mogelijk dat leerlingen zullen ervaren hoe het is om in

kunstwerelden te leven, er deel van uit te maken. En hiermee is ook de relatie gelegd met het ene grote doel van kunsteducatie.

En zoals ik van mijn onderzoek naar dat bijzondere klaslokaal op de Britse school en van mijn ervaringen als middelbare scholier en student beeldende kunst heb geleerd, is er een veel grotere kans dat levens veranderen als het onderwijs zich minder schools opstelt en zich meer op het leven buiten de school richt.

Brent Wilson

Brent Wilson is emeritus hoogleraar aan Pennsylvania State University (VS) School of Visual Arts. Zijn onderzoek omvat studies naar visuele culturele invloeden op de beeldende ontwikkeling van kinderen, cross-culturele studies naar de grafische verhalen van kinderen, naar Japanse tieners en hun rol op dojinshi/manga- en stripboekmarkten, naar de interpretaties van kunstwerken door kinderen, onderwijsbeoordelingen, internetetnografie en pedagogische theorie en praktijk. Hij maakt kunstenaarsboeken en publiceert digitale collages op het world wide web.

Dit artikel is een uitbreiding en bewerking van twee voorgaande artikelen (Wilson 2008, Wilson 2010). Dank aan Marj Wilson die mij wees op een aantal belangrijke punten die ik onvoldoende had toegelicht en voor haar kritische opmerkingen over bepaalde denkbeelden die ik aanvankelijk in tentatieve vorm formuleerde.

LITERATUUR

— **Barthes, R.** (1985). Day by day with Roland Barthes. In M. Blonsky (Ed.), *On Signs* (pp. 98–117). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Becker, H.S. (1972). A school is a lousy place to learn anything in. *American behavioral scientist*, 16(1), 85-105.

Becker, H.S. (1982). *Art worlds*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.

Bhabha, H.K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dimaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on

the grades of U.S. high school students. *American sociological review*, 47(2), 189-201.

Genauer, E. (1948). *Best of Art*. Garden City, NY: Doubleday & Company, Inc.

Genep, A. van (1960). *The rites of passage*. Chicago: University of Chicago Press.

Kelly, J. (1995). Common work. In S. Lacy (Ed.), *Mapping the terrain: New genre public art* (pp. 139-148). Seattle: Bay Press.

Kreitler, H. & Kreitler, S. (1972). *Psychology of the arts*. Durham, NC: Duke University Press.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Turner, V. (1982). *From ritual to theatre: The human seriousness of play*. New York: Performing Arts Journal Publications.

Wilson, B. (1974). The superheroes of J.C. Holz plus an outline of a theory of child art. *Art Education*, 16(1), 2-9.

Wilson, B. (1999). Becoming Japanese: Manga, Children's Drawings, and the Construction of National Character. *Visual Arts Research*, 25(2), 48-60.

Wilson, B. (2008). Research at the margins of schooling: Biographical inquiry and third-site pedagogy. *International Journal of Education through Art*, 4(2), 119-130.

Wilson, B. (2010). Living in a digital art world: Visual culture and pedagogy on Polyvore. *Journal of research in art and education*, 11(2), 1-19.

Wilson, B. & Toku, M. (2004). "Boys' love," yaoi, and art education: Issues of power and pedagogy. In D.L. Smith-Shank (Ed.), *Semiotics and visual culture: Sights, signs, and significances* (pp. 94-103). Reston, VA: National Art Education Association.

Wilson, B. & Wilson, M. (1977). An iconoclastic view of the imagery sources in the drawings of young people. *Art Education*, 30(1), 4-12.

Wilson, M. & Wilson, B. (2009). *Teaching children to draw: A guide for teachers and parents*. Second edition. Worcester, MA: Davis Publications.

ROLLBAG

Tasche S/ bag S

6031177

erdbeerrot/
strawberry red

AUTHENTICS®

www.authentics.de

B/
W/
T/

Pe
be
fa

4

agina

Authenticiteit toont zich

Mensen kunnen zich authentiek gedragen en dat betekent dat ze zichzelf en hun omgeving niet voor de gek houden. Maar de vraag is of authenticiteit ook waargenomen kan worden, wat men dan waarneemt en welke criteria men daar dan bij han-teert. Deze vragen zijn van het grootst mogelijke belang voor een goed begrip van onze omgang met kunstwerken van allerlei soort. Hier verdedigt Rob van Gerwen de stelling dat een authentieke waarneming van een kunstwerk er een is waarbij men de maker in het werk waarneemt.

In dit artikel betoog ik dat authenticiteit in de kunsten begrepen moet worden naar analogie met de authenticiteit van mensen. Die wordt evenwel traditioneel interna-listisch begrepen: de persoon zelf zou er alle controle over hebben. Ik betoog dat dit filosofisch onhoudbaar is en dat authenticiteit externalistisch begrepen moet wor-den: als iets wat door derden waargenomen en vastgesteld kan worden. Dit externa-listische concept van authenticiteit pas ik vervolgens toe op de kunst.

De hieruit afgeleide opvatting van artistieke authenticiteit zegt dat in de kunst alles authentiek is wat maakt dat het publiek de kunstenaar in het werk waarneemt. Ik bespreek lastige gevallen, zoals vervalsing, beschadiging en restauratie en leg aan de hand van de schilderkunst uit hoe een kunstenaar zich in zijn werk zichtbaar maakt (en hoe zich dat verhoudt tot de spontaniteit die we in kindertekeningen aantreffen). Deze externalistische conceptie van authenticiteit wordt vervolgens uitgebreid naar kunsten die voor hun totstandkoming meerdere makers veronderstellen, zoals film en muziek. De conclusie zal zijn dat onze omgang met kunst net zo wezenlijk is voor de mens als de onderlinge omgang met zijn biologische soortgenoten en dat dat komt door de centrale rol die authenticiteit in beide contexten speelt.

EXTERNALISME: AUTHENTICITEIT TOONT ZICH

Volgens mij weet iedereen wat authenticiteit is. Waarom? Omdat we al ons hele leven alles met anderen delen. Onze daarbij voortdurend gewisselde blikken blijken daarvoor als middel uitstekend te voldoen, wat alleen kan als ze doorgaans authen-tiek zijn. Ik bedoel niet dat de blikwisseling moreel goed is of dat we elkaar geen agressieve blik kunnen toevoegen, of een leugenachtige of venijnige, maar dat we weten dat gewisselde blikken echt zijn. We denken terecht dat authenticiteit met waarheid en echtheid te maken heeft, niet dat het in zichzelf verheffend of moreel goed is. En onze erkenning van die echtheid gebeurt zodra we de ander zien, ze gaat vooraf aan iedere redenering. Dat is het soort echtheid dat authenticiteit haar goede naam geeft. Dit is wat ervoor zorgt dat wanneer we iets authentiek noemen, een kunstwerk bij voorbeeld, iedereen begrijpt dat we het om die reden ook aanbevelen. Helaas wil dat niet zeggen dat we ook goed begrijpen wat authenticiteit is noch hoe we haar herkennen of verstoren dan wel in stand houden of herstellen.

Als wordt gezegd: 'Dat is een authentieke Rembrandt', wat betekent dat dan? Als we het Rembrandt Research Project moeten geloven, betekent het dat we erop kunnen vertrouwen dat met natuurwetenschappelijke middelen is vastgesteld dat het geen vervalsing is, noch dat het een werk uit Rembrandts werkplaats is, van een van zijn leerlingen en dat het door Rembrandt zelf is geschilderd. Maar waarom is dat het laatste woord? Ik meen dat we ook nog moeten uitleggen waarom we het zo belang-rijk vinden dát Rembrandt, de historische persoon met dat lichaam, zelf het werk geschilderd heeft. Bij kunst betekent authenticiteit immers twee dingen: het is soms (een door twijfels afgedwongen) natuurwetenschappelijk bewezen echtheid, maar meestal vooral artistieke echtheid en bij dat laatste gaat het om hoe het kunstwerk de maker uitdrukt, om artistieke expressiviteit.

AUTHENTIEK BEN JE OF NIET

Authenticiteit is ook een retorisch fenomeen. Als ik zeg: 'Ik ben authentiek', heb ik objectief gezien altijd gelijk. Ik beweer immers slechts dat ik hier en nu echt ben. Wie de zin uitspreekt, bewijst er de waarheid van ongeacht wat voor type mens men is. Iedereen die dit zegt, zegt iets wat automatisch waar is of toch niet? Men zou de uitspraak als een overbodige taaldaad kunnen zien: het is immers betekenisloos om te zeggen dat je bestaat. Ik hoef helemaal niet te zeggen dat ik besta. Toch is de uitspraak niet echt tautologisch (en overbodig), want als ik het zeg heeft dat een effect op mijn toehoorder, die niet alleen denkt: hij bestaat, maar ook: hij zegt

dat hij oprecht is en dat hij instaat voor wat hij beweert. Ofwel, het effect van deze schijnbaar tautologische zin betreft, zoals Aristoteles dat noemde, het ethos van de spreker, zijn karakter. Maar kan dat wel? Kun je expliciet aanspraak maken op een betrouwbaar ethos? Is ethos niet veeleer een niet-logische onderdeel van een uiting? Immers, als iemand zegt dat hij authentiek en oprecht is, heb je dan niet alle redenen om precies daaraan te twijfelen? Als je dan zo authentiek bent als je zegt te zijn, hoe je toch alleen maar jezelf te zijn? Authenticiteit beweer je dus niet; je bent authentiek of je bent het niet. Authenticiteit is een toestand. Maar toch kun je je ook aan je authenticiteit wijden: je kunt meer of minder je best doen om de anderen niet voor de gek te houden – authenticiteit heeft psychologische werkelijkheid. Je kunt het alleen niet aan jezelf toeschrijven: mijn authenticiteit/oprechtheid moet door anderen aan mij toegeschreven worden; authenticiteit hangt slechts voor een deel van mijzelf af, voor een even beslissend deel van de ander.

Volgens Jean-Paul Sartre zijn we psychologisch volledig zelf verantwoordelijk voor iedere ontkenning van onze absoluut vrije wil. Het getuigt van *mauvaise foi* (kwade trouw) als men de verantwoordelijkheid voor de eigen daden afwentelt door naar de omstandigheden te verwijzen. Sartres definitie van authenticiteit plaatst de controle hierover volledig bij het subject. In zo'n extreem geval van (cartesiaans) internalisme meent men dat iemand alleen zelf weet of hij authentiek is en dat een ander dit afleidt uit wat iemand over zichzelf en zijn besluiten vertelt.

Sartres visie is mijns inziens psychologisch idealistisch: we hebben in werkelijkheid überhaupt niet zo'n transparante blik op ons innerlijk als dit veronderstelt. Maar ze is ook conceptueel onhoudbaar: als we, zoals ik boven betoogde, authenticiteit niet aan onszelf kunnen toeschrijven, maar alleen aan anderen, dan moet het ook ten dele van de anderen afhangen of we authentiek zijn of niet. Anders gezegd: als ik zou kunnen claimen in mijn eentje het criterium in de hand te hebben voor mijn eigen authenticiteit dan zou dit criterium een zekere en effectieve privétaal moeten zijn, een taal die niet van de andere gebruikers afhangt. Wittgenstein heeft afdoende aangetoond dat zo'n privétaal een onmogelijkheid is (*'The words of this language are to refer to what can be known only to the speaker; to his immediate, private, sensations. So another cannot understand the language'*; Wittgenstein (1953, p. 244-271). En het is (uiteindelijk) in psychotherapie, dat wil zeggen, in gesprek met een ander, dat we onze authenticiteit (deels) op het spoor komen. (Zie Wollheim (1984) voor een uitgebreide behandeling van de manier waarop we ons verleden moeten leren begrijpen om ons leven te kunnen leiden.)

Ik verdedig hier daarom een externalisme over authenticiteit.

WAARNEMING

Authenticiteit is niet alleen zichtbaar voor de ander; de ander levert er ook het criterium voor.

Freud zei dat ons het 'zelfverraad uit alle poriën sijpelt'. Het beeld dat mensen van elkaar hebben, is gebaseerd op het idee dat ieders gelaatsexpressie authentiek is en openstaat. Zo'n beeld kan wel eens stuklopen op andermans inauthenticke expressies of op gemankeerde interpretaties ervan in de kijker, maar daaruit moeten we niet afleiden dat authenticiteit een zaak van interpretatie is. Dat er van alles mis kan gaan, is eigenlijk alleen een probleem omdat het dat zelden doet. Meestal hebben mensen echt contact met elkaar en begrijpen ze elkaars bedoelingen vlekkeloos. Authenticiteit is een echtheid die in de waarneming bewezen wordt. Is dan niet andermans waarneming het criterium voor mijn authenticiteit? En als mijn waarneming het middel is om andermans authenticiteit vast te stellen dan moet er toch ook iets echt, authentieks aan mijn waarneming zijn. (Gesteld dat waarneming meer is dan wat de wetenschappen er tegenwoordig van maken: het neurale verwerken van objectieve gegevens, en dat authenticiteit sowieso niet onder dergelijke objectieve gegevens valt.)

Intermenselijke communicatie moet werken en dat is geen ethisch moeten, maar een biologisch moeten: zonder dat ben je geen 'dik' lid van deze soort. Met 'dik' bedoel ik: dat je adequaat met mensen interageert (waar natuurlijk meer over gezegd kan worden).

We zeggen dan ook wel eens van een waarneming dat ze inauthentiek is en dan bedoelen we dat we ons in onze waarneming onwelwillend opstellen of dat we dingen aan mensen of gebeurtenissen opleggen. Als iemand het erg genoeg wil, kan hij het venijn van zijn buurvrouw natuurlijk bij voortduring waarnemen, maar met enige goede wil ziet hij dat ook zij haar persoonlijke problemen heeft en dat het haar soms gewoon niet meezit. Ook waarneming lijkt een toestand maar is toch ook een handeling, die meer of minder authentiek kan zijn. Authentiek waarnemen leidt tot authentiek handelen. Het authentiek waarnemen van een situatie betekent ook het morele aspect van een situatie op gepaste wijze herkennen en beoordelen en daarnaar handelen.

Een bijkomend voordeel van de hier verdedigde externalistische opvatting van authenticiteit is dat ze perfect past bij ons begrip van artistieke authenticiteit.

DE KUNSTENAAR IN HET WERK WAARNEMEN

Immanuel Kant beschreef in de *Kritik der Urteilskraft* het morele belang van de esthetische ervaring van schoonheid (een reflectie over de mate waarin een object op onze ervaring past) als het besef dat zo'n ervaring ons de mededeelbaarheid van ons gevoelsleven toont (Kant 1974, p. 39, 44). De esthetische ervaring is geen objectief, maar een subjectief bewijs van die mededeelbaarheid en ze ligt volgens Kant ten grondslag aan ons vermogen om samen te leven, aan onze *Geselligkeit*; dat wil zeggen, ons vermogen om het leven te delen (met leden van deze biologische soort) (idem p. 41). Boven betoogde ik dat we al in het leven van alledag bewijzen dat we authentiek kunnen samenleven, maar volgens Kant worden we ons daar in de schoonheidservaring nog eens subjectief van bewust, via een gewaarwording van iets wat zich aan ons voordoet, wat bij ons past, wat ons doet beseffen dat wij in de werkelijkheid passen en dat we dit met de anderen delen. (Wollheim (1993b, p. 8) analyseert rituelen als gedeelde handelingen die geen ander doel hebben dan onze moraal te gronden: *'through fit [in rituals] we make ourselves at home within the world'*).

Maar Kant had het eerst en vooral over natuurschoonheid. Kunstschoonheid begreep Kant anders en de beste manier om zijn opvatting kort weer te geven is door zijn idee over de werkplaats. De meester kan zijn leerlingen geen methode aanreiken waarmee ze goede kunst moeten maken. Schoonheid hangt volgens Kant immers niet af van begrippen en bijbehorende regels. Het enige wat de meester kan, is voordoen wat zijn manier is om mooie kunst te maken (Kant 1974, p. 60).



Afbeelding 1: Philip Akkerman Zelfportret (1989 no. 1, olieverf op canvas, 40X34 cm, privéverzameling, België)

Kant heeft hierin wel gelijk, denk ik, maar hij legt niet goed uit waarom de meester het zijn leerlingen niet methodisch kan uitleggen. Ik denk dat dit komt omdat authenticiteit externalistisch begrepen moet worden en dat kunnen we begrijpen door de authenticiteit van een kunstwerk in analogie met die in andermans gelaatsexpressie te beschouwen. Vandaar dat het mij niet louter om de constellatie van het kunstwerk gaat, maar over hoe een beschouwer daarin authentiek de mens van de maker waarneemt.

Philip Akkerman schildert iedere week twee à drie zelfportretten en dat al ongeveer dertig jaar. Dat zijn niet allemaal artistieke meesterwerken en hij weet dat en vindt het niet problematisch (Akkerman 2005). Ook de mindere exemplaren acht hij waardevol. 'Ieder zelfportret is authentiek', vertelde hij me bij gelegenheid; een zelfportret laat altijd zien wat de schilder van zichzelf aan het doek toevertrouwt of hij dat nu expliciet wil of niet. 'Zelfverraad sijpelt uit alle poriën', ook via kunst dus. In de kunst is alles authentiek wat maakt dat het publiek de kunstenaar in het werk waarneemt. Dat is het externalisme dat ik hier verdedig.

ONZICHTBARE VERVALSING

Er zijn filosofen, zoals Alfred Lessing (1965), die menen dat er geen esthetisch verschil bestaat tussen een origineel en zijn perfecte vervalsing, maar zij zitten ernaast. Ook al ziet men met het blote oog geen verschil, de vervalsing heeft geen bewijskracht, biedt geen (causale) toegang tot de maker van het originele werk. (Herinner u zich de relevantie van natuurwetenschappelijke authenticiteit waar het hierboven over ging.) Dat betekent echter niet dat artistieke echtheid ook objectief is en causaal effectief. Nee, authenticiteit blijkt in de ervaring die je van dit werk hier hebt (externalisme). Maar dit waarnemingsoordeel behoeft wel het echte werk, omdat alleen dat de relevante bewijskracht heeft. Staan we oog in oog met de verfstreken die Rembrandt zelf op het doek smeerde, dan is de weg open om de kunstenaar in het werk te zien; al die strepen zijn er immers door de persoon Rembrandt geplaatst. Vanwege die zichtbaarheid wordt standaard in de filosofie van de kunst een principe van bekendheid aangenomen: dat je een werk zelf moet ervaren om het te kunnen beoordelen. Zie Wollheim (1980) en voor discussie over de houdbaarheid van het principe Budd (2003) en Livingston (2003).

Gaat het om een streek-voor-streek nageschilderde vervalsing of een gerestaureerd werk dan is die bewijskracht een illusie. Vervalsingen zijn dus esthetisch inferieur.

Dat we dat niet kunnen zien – omdat de vervalsing vlek voor vlek is nageschilderd en niet van echt te onderscheiden is – is een ander probleem.

Wat we aannemen als we het over kunst hebben, is dat de kunstenaar in het werk waargenomen kan worden. Wie zonder aarzeling, zodra hij weet dat iets een vervalsing is, uitroept dat het inferieur is (hoewel hij die inferioriteit niet echt ziet) is een snob. Maar wie weigert zich dan nog in het werk te verdiepen is dat niet. Die begrijpt waar het in de kunst om begonnen is.

Authenticiteit zit in ons concept van kunst: een kunstwerk appreciëren betekent het beschouwen als de uitkomst van bedoelde manipulaties met artistiek materiaal – de bedoelingen en de manipulaties zijn die van de kunstenaar. Wie een kunstwerk op een gepast gevoelige, gepast geïnformeerde manier ervaart, ervaart zo in principe de aanwezigheid van de maker in het werk. (Gepast gevoelig wil zeggen dat men gevoel heeft voor nuances in de kunstvorm en dat men weet waar men op moet letten. Gepast geïnformeerd betekent dat men voldoende weet over het werk, de kunstenaar, diens achtergrond en relevante andere werken. Ziet men iets over het hoofd dan kunnen anderen daarop wijzen, zolang daarop maar een gepaste waarneming volgt.) Tegen dat concept nu gaat een vervalsing in. Waarneming veronderstelt causale mechanismen, maar wordt gekenmerkt door de herkenning van betekenissen en betekenissen worden niet veroorzaakt.

Natuurwetenschappelijke methoden kunnen helpen met het vaststellen van de objectieve echtheid van een werk die nodig is omdat authenticiteit in kunst de causale keten veronderstelt die loopt van het manipuleren van het materiaal door de kunstenaar tot aan het werk. Maar die keten vormt slechts een noodzakelijke voorwaarde voor artistieke authenticiteit. Ik herhaal mijn these: in de kunst is alles authentiek wat maakt dat het publiek de kunstenaar in het werk waarneemt. Vervalsingen helpen daar niet bij, de natuurwetenschap evenmin.

HET DILEMMA VAN RESTAURATIE

–
In dit verband moeten we ook nadenken over de rol en het belang van restauratie. Een restaurateur beoogt een schilderij (een canvas met verf erop) in zijn originele staat terug te brengen. Maar het canvas is slechts de plaats waar het kunstwerk 'woont'. Van Goghs *Slaapkamer te Arles* is er voor belichaamde mensen om naar te kijken en iets bij te denken en te voelen. En als we de verf op het canvas zo zien, zien we iets van de man Van Gogh. In al die dingen zien we, hoewel vaak onmerkbaar, de

kleinste subtiliteiten. Nu is een schilderij een statisch ding, maar subtiel is het zeker. We kunnen die kleine subtiliteiten in Van Goghs *Slaapkamer* niet onder woorden brengen en missen ook wel een en ander en daarom loont het ook om het werk meermaals te aanschouwen en ook om dit samen met anderen te doen.

U begrijpt, het is voor de liefhebber van het grootste belang dat hij naar het echte doek kijkt dat Van Gogh zelf geschilderd heeft. De subtielste beschadigingen in Van Goghs verfstreken kunnen de bewijskracht in het werk verstoren en het werk inauthentiek maken. Daarom is het van het grootste belang dat we beschadigde werken herstellen. Maar nu komt de paradox: de restaurateur is een andere persoon dan de schilder, zij voegt hoe dan ook iets vreemds toe (bij het verwijderen van een beschadiging, die ook al iets vreemds toevoegde). Dat er in de microscoop van de restaurateur iets van de artistieke authenticiteit van een werk te zien zou zijn, is ondenkbaar. Staat men oog in oog met een werk dat door wateroverlast, krimp en uitzetting, vernislagen en de verwijdering daarvan zo beschadigd is als Van Goghs *Slaapkamer*, welke hoop is er dan op het terugvinden van Van Goghs penseelstreek? Moet men hier wetenschappelijk te werk gaan en met de beste instrumenten en natuurwetenschappelijke theorieën (en historische en biografische kennis) vaststellen wat eerder, wat later aan het canvas is toegevoegd? Is het zeker dat dat ons het doek dat we willen zien, Van Goghs *Slaapkamer*, naderbij zal brengen?

De restaurateur moet in de huid van de schilder kruipen en zijn esthetische keuzen maken, anders is hij gewoon een goedbedoelende vervalsers (en dan nog ...). Maar wie kan dat? Een onmogelijk dilemma. En bezie dit verschil: wanneer iemand door een brand zijn gelaat verliest, kan dat gelaat tegenwoordig tot op grote hoogte met behulp van plastische chirurgie hersteld worden. Maar het resultaat is dat het slachtoffer een gelaat krijgt aangemeten dat niet als het zijne voelt. Zeker, het is veel menselijker dan het verminkte gelaat, maar toch, hij verhoudt zich er krom toe. Zijn gelaat verstoort zijn gevoel van authenticiteit.

Het gezicht van de Amerikaanse Connie Culp was kapot geschoten en chirurgen hebben haar zo goed als dat kan een nieuw gelaat aangemeten. Op de filmpjes van Culp op internet zien we welk een lange lijdensweg ze nog te gaan heeft voordat ze weer een gewoon mens kan zijn. Een vergelijkbaar geval is dat van Isabelle Dinoire wier gelaat in 2005 werd afgebeten door haar eigen hond, een labrador. Ze heeft als een van de eersten een volledige gezichtstransplantatie ondergaan en 'draagt' nu het gelaat van een andere vrouw. Maar ze bejegent haar neus als een object: 'de neus jeukt nog steeds'. En ze schijnt een verzameling oude foto's van zichzelf bij zich te dragen, bang om die kwijt te raken (en zo zichzelf te verliezen) (Snoeijen 2010).

Maar er lijkt meer hoop te zijn voor een beschadigd gelaat dan voor een beschadigd kunstwerk omdat er hoe dan ook een persoon in het nieuwe gelaat huist, terwijl het kunstwerk een statisch object is dat losstaat van de kunstenaar. Wie of wat kan daar de band met de kunstenaar herstellen of onderhouden?

STIJL EN SPONTANITEIT

De waarneembaarheid van de maker in het werk veronderstelt dat de individuele stijl van die kunstenaar psychologische werkelijkheid heeft. Richard Wollheim (1993a) heeft de notie 'individuele stijl' geïntroduceerd als alternatief voor de taxonomische stijlbegrippen (waar schoolstijl er een van is) waarmee kunsthistorici kunstwerken ordenen op onderling gedeelde regelmatigheden; maar ook om meer te kunnen zeggen over de authenticiteit die gepast gevoelige beschouwers in een kunstwerk vermogen waar te nemen.

Wollheim (1988) begint met de verschillen tussen het geschilder van een kind, een psychoot, een aap en een kunstenaar. Kinderen maken tekeningen, bijvoorbeeld van een vriendinnetje, met haar leuke jurkje. Zo'n plaatje ademt een heerlijke spontaniteit, maar welk belang kan een beschouwer er in stellen? Gaat iemand het kind berispen omdat de afbeelding niet lijkt, dan zal het kind zich verdedigen door te beweren dat het toch haar vriendinnetje is (ze heeft toch zeker niemand anders getekend?). We kunnen het leuk vinden, zo'n tekening, vanwege de onschuldige spontaniteit, maar niet omdat we de tekening grondig kunnen begrijpen, er valt bijster weinig aan te begrijpen. En als we het waarderen doen we dat om louter formalistische redenen. Van het schilderwerk van een aap weten we helemaal niet hoe we dat moeten bekijken. (Hoewel sommigen aan de in Apenheul gehuisveste orang oetan Karl zelfs een oeuvre weten toe te schrijven. Zie: <http://www.hartvannederland.nl/nederland/gelderland/2010/apenheul-veilt-laatste-schilderij-van-orang-oetan/>)

En een psychoot kan tekeningen maken die betekenisvol zijn voor de ontwikkeling van zijn psychische toestand, betekenisvol voor zijn therapeut. Alleen in de tekening van de kunstenaar zullen we minder bot vangen als we die nader bestuderen. Ze staat meer op zichzelf, is gemaakt met kunsthistorische overwegingen in gedachten en met de wens om kijkers iets welbepaalds te laten ervaren.

UITDRUKKING EN OVERWEGINGEN

Schilderijen kunnen, zo zegt Wollheim, in een individuele stijl geschilderd zijn en

daarmee doelt hij op het gegeven dat schilders bij iedere streek die ze zetten relevante overwegingen hebben en er intenties die ze met hun publiek hebben mee realiseren. Het is omdat een kind nog niet op deze manier in een individuele stijl kan werken dat een kindertekening niet authentiek in artistieke zin kan zijn.

Het publiek ziet in *Guernica* een doek waarop ieder detail van een of ander belang is voor de betekenis van het werk. Van wat we daar zien weten we immers dat Picasso het er doelbewust op heeft gezet (of het er doelbewust op heeft laten zitten). Niet dat Picasso expliciet over iedere streep heeft zitten nadenken voordat hij hem plaatste (zoals Tolstoj (1960) meende), maar omdat ze door zijn lichaam op het canvas terecht zijn gekomen, geven ze wel uitdrukking aan Picasso's overwegingen. Hij wilde geen realistische afbeelding maken, maar een kubistisch doek in grijstinten, groot, met enkele herkenbaar afbeeldende elementen en enkele elementen die louter op de oppervlakte van het doek zitten en niets afbeelden, alles in een expressieve samenhang met een indrukwekkende coherentie die we op het doek zien en volledig kunnen begrijpen. Dát is het soort authenticiteit waar kunstliefhebbers in geïnteresseerd zijn. Die gaat weliswaar gepaard met een niet aan te leren spontaniteit, die misschien hetzelfde is als de spontaniteit die we bij kinderen aantreffen, maar zeker is dat niet. Wel is zeker dat ze expliciet appelleert aan de kunstpraktijk.

De schilder moet ook op een authentieke manier bekijken of wat hij authentiek op het doek smeerde straks voor zijn publiek op authentieke wijze zijn individuele stijl zal laten zien. En dat alles moet ertoe leiden dat later de authentiek kijkende beschouwer het werk gepast waardeert, dat wil zeggen, op de manier die correct is gegeven de aard en eigenschappen van het werk en hoe die de intenties van de maker verwerklijken. En dat die beschouwer authentiek moet ervaren is al duidelijk: hij moet geen snob zijn noch sentimenteel. Hij moet dit ook op authentieke wijze beoordelen. Dat is niet gemakkelijk. Het is iets wat een spontaan tekenend kind ofwel al uit zichzelf moet kunnen (een wonderkind) ofwel aangeleerd moet krijgen. In plaats van in schoolstijl werken, moet het kind leren naar het eigen tekenwerk te kijken.



Afbeelding 2:
kindertekening meisje, 5 jaar, zelfportret

SAMENGESTELDE AUTHENTICITEIT

Maar wie is de kunstenaar? Die vraag vereist onderscheiden antwoorden bij verschillende kunstvormen, dat komt omdat we nominaal vragen: wie nemen we waar in het kunstwerk? De maker is in zekere zin een constructie van de kunstvorm, die geeft de procedés via welke de kunstenaar zich kan tonen. De schilderkunst vraagt om iemand die verf aanbrengt op oppervlaktes: *Guernica* toont ons Picasso in de verfstreken, maar wie wordt er getoond in een Rob Scholte, die zijn schilderijen weliswaar zelf concipieert, maar ze vervolgens in zijn werkplaats door anderen laat schilderen? Zijn werken hebben wel een typische Scholteloga die zich ook in de waarneming voor doet, maar we zien er niet de hand van de schilder, omdat het niet zijn hand was die het werk maakte, maar die van een assistent. De stijl in de onderwerpen van Rob Scholte, en de authenticiteit daarvan, zou men bijna als literair kunnen beschouwen; ze dienen zich weliswaar in beeldende kunst aan, maar men moet er toch vooral over nadenken.

Iets soortgelijks geldt ook voor kunstvormen als installatiekunst (waar het om de plaatsing van objecten gaat) en conceptkunst (waar het louter om het concept van het kunstwerk schijnt te gaan en niet om de uiterlijke gedaante ervan) en een genre als de appropriatiekunst (waarbij een kunstenaar het werk van anderen letterlijk namaakt) waar het soort authenticiteit waar ik het nu over heb geen rol speelt. Men kan hier wel authentiek naar kijken, maar kan men in deze werken ook authenticiteit

waarnemen? Als authenticiteit in ons concept van kunst is ingebakken, dan zijn dit soort voorbeelden in ieder geval kunst om een andere reden.

Ook een componist wil ons met zijn composities iets laten horen, maar het is de uitvoerder die dat laat klinken. De klanken van de uitvoering op piano door Glenn Gould van Bachs compositie *Goldberg Variationen* zijn letterlijk veroorzaakt door de vingerbewegingen van Gould, het lichaam van Bach is onhoorbaar in diens muziek. Maar van Bach horen we wel iets, alleen is dat eerder intellectueel: de structuur van het stuk, de melodie, de verhoudingen tussen de klanken. De kunstenaar die we in Goulds uitvoering van Bachs *Goldberg Variationen* horen is een samengestelde. Hij bevat componenten van Bach en van Gould.

Ook bij films is de maker samengesteld. Wat we zien in *Pulp Fiction* (1994) is het resultaat niet alleen van het acteren van onder anderen John Travolta, Samuel L. Jackson en Uma Thurman, maar ook van de encenering van de gebeurtenissen, de keuze van rekvisieten en locaties, de cameraposities, de belichting, de montage en de aanwijzingen van de regisseur. De film uiteen rafelen en ieders bijdrage isoleren is een zinloze exercitie, omdat ieder van de elementen in de film doortrokken is van al die andere elementen, zeker in het licht van de uiteindelijke film om wier authenticiteit het toch draait.

SUBTIEL EN KWETSBAAR

Wat kan ons helpen om de authenticiteit van een werk te zien? Teksten over het leven en de ideeën van de kunstenaar en zijn tijdgenoten helpen alleen als en in zoverre ze de beschouwer gepast wijzen op eigenschappen van het werk: waarbij 'gepast' betekent dat die eigenschappen ook in het werk waargenomen kunnen worden. Aldus waargenomen eigenschappen bewijzen dan pas de relevantie van externe overwegingen (en daar zijn ook de bedoelingen van de kunstenaar onder begrepen, ook die zijn alleen relevant voor zover ze in het werk gerealiseerd en daar waar te nemen zijn, dus deze positie houdt geen intentionele drogreden in) (Beardsley 1954, 2004). Wat ons meer interesseert, zijn de intentionele verbanden tussen alle stappen en onderdelen: de overwegingen die degenen die het werk hebben gemaakt hadden bij de totstandkoming van het eindresultaat waar wij nu naar kijken, luisteren of wat ook, voor zover die waarneembaar zijn. De bereidheid om het over samengestelde kunstenaars te hebben, komt hieraan tegemoet.

Wat betekent 'echt, authentiek, heus', et cetera bij zulke congrafische (door een samengestelde kunstenaar, dat wil zeggen, samenwerkende kunstenaars gemaakte) kunst? Bij autografische kunst, zoals schilderkunst, betekent het dat een werk in

individuele stijl is gemaakt, wat de kijker in staat stelt de kunstenaar in het werk te zien (zie Wollheim 1993a, b). Zo zou ik ook authentieke muziek willen definiëren: al wat een adequaat geïnformeerde, gepast gewezen, gevoelige luisteraar de makers in het geluid adequaat doet horen. Wie is die maker die zij zo horen? Allereerst (bezien vanuit de luisteraar) moet dat de uitvoerder zijn, want zijn lichaam bepaalt de aard van de klanken. En het is de componist die andere aspecten van die klanken bedacht: de melodie, de harmonie, dat wat in de partituur geïdentificeerd is en wat we ook horen in de uitvoering.

Publiek kan op vele manieren voor de gek gehouden worden, maar dat neemt niet weg dat de authenticiteit van kunst voor ons een ultieme waarde vertegenwoordigt. Ook mensen kunnen we misverstaan, maar het is van de grootst mogelijke waarde dat dit doorgaans en grotendeels niet gebeurt en dat gelaatsexpressie ook echt bewijskracht heeft. Vergissen we ons of worden we misleid dan is dat vervelend, maar toch niet meer dan een kennisprobleem, geen waardeprobleem. De kunstenaar beleven in zijn werk is een even subtiele en kwetsbare gebeurtenis. We hebben het hier over communicatie op het diepste niveau, dus niet louter op het niveau van wat een persoon nu eigenlijk precies voor een ander in het verschiet heeft of welke boodschap hij overbrengt. Ook in kunst gaat het om hoe mensen met andere mensen de werkelijkheid delen.

Rob van Gerwen

Dr. Rob van Gerwen is senior docent en onderzoeker aan de faculteit Geesteswetenschap, departement Wijsbegeerte, alsmede University College, van Universiteit Utrecht. Hij is verbonden (geweest) aan het Koninklijk Conservatorium, de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten in Den Haag en de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht en is directeur van Consilium Philosophicum. Hij is medeoprichter en vice-voorzitter van het Nederlands Genootschap voor Esthetica.

Hij publiceerde vijf boeken, meest over onderwerpen uit de filosofie van de kunst, waaronder zijn cum laude beoordeeld proefschrift *Art and Experience, Richard Wollheim on the Art of Painting en Kleine overpeinzingen. Over kunst kijken in het museum*. Hij rondt momenteel twee boeken af, een over gelaatsexpressie en cosmetische chirurgie en een over kunst als een morele praktijk.

Website: <http://www.phil.uu.nl/rob>

LITERATUUR

Akkerman, P. (2005). *2314 Self-Portraits 1981-2005*. Rotterdam: Veenman.

Beardsley, M. (1954). The Intentional Fallacy. In W.K. Wimsatt jr. (Ed.), *The verbal Icon* (pp. 3-18). Lexington: University of Kentucky Press.

Beardsley, M. (2004). Intentions and Interpretations: A Fallacy Revived. In P. Lamarque & S.H. Olsen (Eds.), *Aesthetics and the Philosophy of Art. The Analytic Tradition. An Anthology* (pp. 189-199). Oxford: Blackwell.

Budd, M. (2003). The Acquaintance Principle. *The British Journal of Aesthetics*, 43(4), 386-392.

Kant, I. (1974). *Kritik der Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lessing, A. (1965). What is Wrong with a Forgery? *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 23(4), 461-471.

Livingston, P. (2003). On an apparent truism in aesthetics. *The British Journal of Aesthetics*, 43(3), 260-278.

Snoeijs, M. (2010, 20 februari). Een heel ander gezicht. *NRC Handelsblad*, M28.

Tolstoj, L.N. (1960). *What is Art?* New York: MacMillan Publishing Company.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.

Wollheim, R. (1980). Art and Evaluation. In R. Wollheim, *Art and its Objects*. (pp. 227-240). Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Wollheim, R. (1984). *The Thread of Life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wollheim, R. (1988). *Painting as an Art*. London: Thames and Hudson.

Wollheim, R. (1993a). Pictorial Style: Two Views. In R. Wollheim (Ed.), *The Mind and its Depths* (pp. 171-184). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wollheim, R. (1993b). The Sheep and the Ceremony. In R. Wollheim (Ed.), *The Mind and its Depths* (pp. 1-21). Cambridge, MA: Harvard University Press.