

Canon en kunstvakken

Vergelijkend onderzoek naar eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen

Ton Bevers

Inhoud

Redactioneel	4
1 Inleiding	6
2 Een sociologische theorie van het transnationaal cultureel verkeer	8
3 De culturele canon	11
3.1 <i>Mondialisering en decanonisering in het onderwijs</i>	11
3.2 <i>De drie kernvragen van het onderzoek</i>	14
3.3 <i>Kanttekeningen bij de actuele canondiscussie</i>	15
4 De onderzoeksopzet	
4.1 <i>De eindexamenopgaven als bronnenmateriaal</i>	18
4.2 <i>Verzamelen van data</i>	19
4.3 <i>Het databestand</i>	21
5 Resultaten	
5.1 <i>De drie onderzoeksvragen</i>	26
5.2 <i>Een canon van componisten en beeldende kunstenaars</i>	38
5.3 <i>Naar een Europese canon van componisten en beeldende kunstenaars</i>	42
5.4 <i>Culturele toeëigening</i>	46
Conclusie	47
Referenties	50
Bijlage 1 <i>Vaktijdschriften voor muziekdocenten</i>	55
Bijlage 2 <i>Aantal scholen, leerlingen en eindexamenkandidaten voor de kunstvakken in Nederland</i>	56
Bijlage 3 <i>Examenopgaven van 2004 van muziek en beeldende kunst uit de vier onderzochte landen</i>	58
Bijlage 4 <i>Aandacht voor eigen en andere cultuur</i>	88
Bijlage 5 <i>Muziekstijlen in de eindexamenopgaven in Nederland</i>	92

Cultuur + Educatie 13: Canon en kunstvakken

Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen

Auteur: Ton Bevers

ISBN 90 6997 113 5

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

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

Redactioneel

De eindexamens in de beeldende vakken en muziek zijn al vanaf hun invoering in de jaren zeventig een geweldige stimulans geweest voor zowel theoretische als praktische heroriëntaties op de inhoud en de vorm van de vakken. Vooral het centraal schriftelijke examen leidde (en leidt) meer dan eens tot fikse discussies over - onder andere - de keuze van de leerstof en over de manier waarop die leerstof dan behandeld moest worden. Wat moet de leerling ervan opsteken en waarvoor of waartoe moet die kennis dan dienen?

Naar aanleiding van de vraag of de cultuur van Europa de leerstof diende te bepalen bijvoorbeeld meende Herbert van Rheeden dat het belangrijk was bij de keuze voor de inhoud niet de waarden van de Europese cultuur overboord te zetten, maar deze wel te relativiseren in het mondiale geheel (in: Kunstgeschiedenis in het onderwijs, Wolters Noordhof, 1985). Dat deze kwestie nog steeds actueel is, bleek uit een studie uit 2001 van Ton Bevers (hoogleraar Cultuursociologie Erasmus Universiteit Rotterdam). Hierin onderzocht hij welke vakinhoudelijke discussies een belangrijke rol spelen in het onderwijs in kunstvakken in vier Europese landen, waaronder Nederland. Vijf jaargangen vaktijdschriften voor docenten beeldend en muziek (1996-2000) waren daarvoor zijn bronnen. Een van de belangrijkste discussiepunten in alle vier de landen bleek de vraag naar meer aandacht voor niet-westerse cultuur en voor onderwerpen van de multiculturele samenleving te zijn.

In dit dertiende nummer van C+E doet Bevers verslag van onderzoek dat het vervolg is op deze studie. Centraal in het hier gepresenteerde onderzoek staat als eerste de vraag hoe het gaat met de culturele canon in het voortgezet onderwijs – in het bijzonder bij muziek en de beeldende vakken en verder of het proces van mondialisering zichtbaar invloed heeft op de inhoud van de leerstof van deze vakken.

Bevers deed daarvoor een vergelijkend empirisch onderzoek, waarbij hij een inhoudsanalyse maakte van de centraal schriftelijke eindexamenopgaven in Duitsland, Frankrijk, Engeland en Nederland van mei/juni in de jaren 1990 tot en met 2004.

Zijn veronderstelling daarbij was dat onder invloed van mondialisering kritiek op de nationale culturele canon kan worden gevonden in het onderwijs in West-Europese landen en dat de nationale canon in een klein land met weinig culturele uitstraling zwakker zal zijn dan in een groot land met een in cultureel opzicht dominante positie.

In een eerder dit jaar gehouden debat met onder meer leden van de Tweede Kamer over de historische en literaire canon in het onderwijs maakte literatuurcriticus Michaël Zeeman zich ernstig ongerust over de toenemende frivole omgang met het verleden die in Nederland valt waar te nemen.

De resultaten van het onderzoek van Bevers laten zien dat de frivoliteit in ieder geval voor wat betreft de kunstvakexamens in ons land nogal meevalt.

Marjo van Hoorn

Hoofdredacteur Cultuur + Educatie

1 Inleiding

Sinds het laatste kwart van de vorige eeuw is het steeds meer de gewoonte geworden om maatschappelijke verschijnselen vanuit een wereldomvattend perspectief te bekijken en te verklaren. De hausse van sociaal-wetenschappelijke literatuur over mondialisering is hiervan een bewijs (Wallerstein 1980, 1991; Robertson 1992; Castells 1996). Mondialisering slaat niet alleen op de toenemende vervlechting van menselijk handelen op wereldschaal, maar ook op het groeiende besef dat de wereld een mondiale samenleving is geworden. Naast de politieke, economische en sociale strijd zijn vooral ook de culturele implicaties de aandacht (Featherstone 1990; Crane 2002). Sociale wetenschappers vragen zich af of de mondialisering van de economie zal leiden tot homogenisering van cultuur (Ritzer 1993) of juist tot toenemende differentiatie en culturele complexiteit (Hannerz 1992) en welke gevolgen de toegenomen mobiliteit en migratie zullen hebben voor lokale, regionale en nationale culturen (Featherstone 1990). Belangrijke deelstudies zijn verschenen, waarin auteurs op verschillende wijze gebruik hebben gemaakt van het centrum-periferiemodel om met behulp daarvan het richtingsverkeer tussen partijen te beschrijven en te verklaren. Het model gaat uit van ongelijkheid, die zich manifesteert in een overheersend eenrichtingsverkeer tussen centrum en omgeving, bijvoorbeeld tussen stad en regio, staat en satellietstaten, *the West and the Rest*, Rome en de lokale kerken. Het komt erop neer dat modelmatig het centrum leidt en de periferie volgt, dat het centrum spreekt en de periferie luistert. Waar, wanneer en in welke mate dat ook werkelijk het geval is, is een empirische kwestie waarover onderzoek uitsluitend kan geven. Die ongelijkheid kan economisch, politiek of cultureel van aard zijn. Dikwijls gaat dat samen, maar dat hoeft zeker niet altijd zo te zijn. Japan bijvoorbeeld is in het economisch verkeer een dominante speler, maar op cultureel gebied vervult dit land geen centrumfunctie. Het centrum-periferiemodel is vooral veel gebruikt voor studies op het gebied van economische en politieke betrekkingen, maar de laatste jaren verschijnen er ook steeds meer publicaties over centrum-periferierelaties op cultureel gebied. Bijvoorbeeld op het gebied van talen (De Swaan 2001), vertalingen (Heilbron 1999, 2002), literatuur (Casanova 1999) en sport (Bottenburg 2001). Culturele hiërarchieën zijn in de kunstsociologie al veel langer onderwerp van studie en beter bekend onder het thema classificatie van culturele goederen. Onderzoek naar de culturele canon hoort daar ook bij. Maar dit classificatieonderzoek heeft tot nu toe nog maar betrekkelijk weinig aandacht besteed aan het mondiale perspectief. De nationale oriëntatie overheerst hier (Bourdieu 1979; Dowd et al. 2002; Hirsch 1988). Dat is minder het geval bij de sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw sterk in opmars zijnde literatuur van Cultural Studies, een geëngageerde wetenschappelijke richting waartoe diegenen zich aangetrokken voelen die normatieve uitspraken in de wetenschap niet schuwen en waarin kritisch wordt gereflecteerd op de Westerse dominantie bij het bepalen van culturele normen en waarden in het onderwijs, de wetenschap, de

media en de culturele instellingen (Lewis 2002; Saïd 1993). Cultural Studies speelden een hoofdrol in de periode van de *culture wars*, in de jaren negentig aan de Amerikaanse universiteiten, waarbij vooral de culturele canons onder vuur kwamen te liggen (Wallis 1999; Bryson 2005).

In het hier gepresenteerde onderzoek wordt het thema van de culturele canon uit de empirische sociologie verbonden met de mondialiseringstheorie over transnationaal cultureel verkeer. De vraag is hoe het staat met de culturele canon in het onderwijs – in het bijzonder bij de vakken muziek en beeldende kunst in het voortgezet onderwijs – in een tijd dat nationale culturen op tal van gebieden te maken krijgen met grensvervaging en -overschrijding. Het onderzoek betreft drie grote landen met een dominante cultuur in de Europese geschiedenis – Duitsland, Frankrijk en Engeland – en een klein land met een niet zo centrale culturele positie, Nederland.

Er is uitdrukkelijk gekozen voor de vakken muziek en beeldende kunst, omdat deze vakken in de discussie over culturele identiteit en nationale canon tot nu toe minder aandacht hebben gekregen dan het literatuuronderwijs (Van Alphen en Meijer 1990; Bloom 1994) en het vak geschiedenis (Phillips 1998; De Rooij 2001). Bij deze laatstgenoemde vakken komen nationale letterkunde en het nationale verleden expliciet aan bod, terwijl dat bij het onderwijs in muziek en beeldende kunst veel minder voor de hand ligt. Des te meer reden is er om eens te kijken of en in welke mate bij deze vakken er bewust dan wel onbedoeld een (nationale) canon in het spel is en of het proces van mondialisering zichtbaar invloed heeft op de inhoud van de leerstof van deze vakken. Voor deze twee vakken worden voor het gemak de begrippen muziek en beeldende kunst gehanteerd. Het vak muziek wordt internationaal met dezelfde term aangeduid, maar voor beeldende kunst zijn varianten in omloop, zoals *Arts plastiques*, *Bildende Kunst*, *Kunsterziehung*, *Kunst und Gestaltung*, *Art and Design* of *Beeldende vakken*. Als het over beide vakken gaat, wordt de term kunstvakken gebruikt. Als de tekst niet over de kunstvakken gaat, maar over de muziek en de beeldende kunst van een land in het algemeen, wordt het overkoepelende begrip cultuur gebruikt. In de tabellen is korthedshalve ‘beeldende kunst’ steeds vervangen door ‘kunst’.

2 Een sociologische theorie van het transnationaal cultureel verkeer

Regelmatig lees je over Nederlandse kunst, kunstenaars en kunstgezelschappen in het buitenland. Bijna altijd is het ook goed nieuws; over een mislukte tournee, een onverkochte oplage of een halfllege zaal lees je zelden iets. Het onderwerp lijkt zeer gevoelig voor selectieve perceptie; een bericht dat 'wij' het goed doen en hoog staan aangeschreven, heeft grote nieuwswaarde. Wie dat relativeert, krijgt al gauw het verwijt dat hij kleineert. Toch vallen de volgende uitspraken moeilijk te weerleggen.

In het wereldrepertoire van de klassieke muziek zijn geen Nederlandse componisten vertegenwoordigd. De popmuziek die in Nederland op de markt komt is voor negentig procent afkomstig uit het buitenland, terwijl popmuziek uit Nederland in het buitenland nauwelijks afnemers telt. Geen van de Nederlandse films die medio jaren zeventig van de twintigste eeuw voor de grootste kassuccessen in de Nederlandse filmgeschiedenis zorgden, zijn ooit vertoond op een van de bekende Europese festivals. Voor de meeste Nederlandse schrijvers beperkt zich de markt tot het binnenland. Geen van de vertaalde Nederlandse auteurs is doorgedrongen tot de canon van de wereldliteratuur. Op het gebied van de literatuur ligt het aandeel van in oorspronkelijke taal geïmporteerde en vertaalde boeken in Nederland ruim boven de vijftig procent. In de internationale markt voor beeldende kunst speelt Nederland geen rol van betekenis. Nederlandse beeldende kunst in het buitenland – op biënnales, beurzen en presentaties als de Documenta te Kassel – wordt maar weinig opgemerkt en blijft dikwijls onbesproken. Als we op de wereldkaart de kunst- en cultuurexport van Nederland met rood-wit-blauw-vlaggetjes zouden markeren, zouden de meeste ervan in Duitsland en België staan. Het aanbod van kunst en cultuur dat in Nederland te zien, te lezen en te horen is, is in tegenstelling tot het culturele aanbod in bijvoorbeeld Frankrijk overwegend van buitenlandse herkomst.

Er kan moeiteloos worden overgeschakeld op een heel andere opsomming. De Nederlandse ensembles voor hedendaagse muziek zijn internationaal zeer succesvol. Op het gebied van kinderfilms, documentaires en animaties valt Nederland in het buitenland dikwijls in de prijzen. Sinds de Buchmesse van 1993 waarin Nederland themaland was, is er sprake van een internationale doorbraak van de Nederlandse literatuur. In de wereld van vertalingen nemen kinder- en jeugdboeken uit Nederland een verdienstelijke plaats in. Op het gebied van de podiumkunsten kunnen daar de successen van het Concertgebouworkest en het Nederlands Dans Theater aan worden toegevoegd.

Deze gegevens zijn voor het merendeel ontleend aan Johan Heilbron, Wouter de Nooy en Wilma Tichelaar (red.), *Waarom een klein land. Nederlandse cultuur in internationaal verband* uit 1995, waarvan de inhoud niet is gebaseerd op opinies en opvattingen van insiders en buitenstaanders van de Nederlandse kunst- en cultuursector, maar op empirisch onderzoek. Wat kan de verklaring zijn voor deze constatering?

Een sociologische theorie over transnationaal cultureel verkeer is plausibel als daarmee wordt verklaard welke factoren de positie van een klein land als Nederland in het wereldcultuurstelsel – de term is van Abram de Swaan – bepalen en ook aannemelijk kan maken dat de twee opsommingen hierboven twee kanten van dezelfde medaille zijn. Met een verwijzing naar de bijdragen van Abram de Swaan (1995) en Johan Heilbron (1995a; 1995b) aan deze theorie worden twee belangrijke factoren hier genoemd. De eerste factor is de grootte van een land. Een klein land met een naar omvang klein cultuurgebied en eigen taal onderhoudt asymmetrische relaties met het buitenland. Er komt in het cultureel verkeer van een klein land meer binnen dan eruit gaat. Nederland behoort tot de netto-importeurs van kunst en cultuur. Hoe kleiner een land des te meer het aangewezen is op het buitenland en des te minder het zelf voor dat buitenland kan betekenen. Grootte is echter geen voldoende criterium voor de positiebepaling van een land in het wereldcultuurstelsel. Op cultureel gebied zijn grote landen van Latijns-Amerika en Azië, en Australië ook netto-importeurs en semi-perifeer. Een tweede maatgevende factor is of de kunst en cultuur van een land een voorbeeldrol vervult voor kunstenaars uit andere landen. Naarmate dat in tijd en ruimte gezien voor een bepaald land op een of meer gebieden van de cultuur het geval is, rekenen we dat land tot een centrum van het wereldcultuurstelsel. Zo'n positie neemt Nederland niet in. Wel dringt een klein land voortdurend door tot de centra elders, maar dan vooral in de niches van de kunst en cultuur. Dat Nederlandse kunstuitingen vooral buiten de culturele centra en buiten de prestigieuze kunstcircuits zichtbaar zijn, blijkt bijvoorbeeld uit de reputatie die Nederlandse documentairefilms en animatiefilms genieten, uit het succes van kinder- en jeugdliteratuur en jeugdtheater. Hetzelfde geldt voor de Nederlandse reputatie op het gebied van de avant-garde muziek. Kunstenaars in deze niches onderhouden veel internationale contacten – op festivals, workshops en concoursen – , maar niet met de wereldcentra van kunst en cultuur. Voor deze kunstuitingen van Nederlands fabrikaat bestaat wel internationale erkenning, maar geen economisch interessante internationale consumentenmarkt. Daarom doet de Nederlandse *gesubsidieerde* kunst het nog het beste in het buitenland. Daarmee is geen centrumrol te veroveren, maar een rol in de centra wel. Deze positie in het internationale verkeer impliceert dat kleine landen te maken hebben met eenrichtingsverkeer, het doorkijkspiegeleffect noemde Goudsblom dit (Goudsblom 1988). Ze kijken door een *one-way-looking glass* naar wat er in de centra gebeurt, maar ze blijven buitenstaanders en degenen die zich in het centrum bevinden kijken niet terug. Deze eenzijdige belangstelling voor wat er in het buitenland gebeurt, maakt dat kleine landen cultureel meegaand zijn, wat zij zelf doorgaans opvatten als een eigenschap van kosmopolitische gezindheid. Landen die klein zijn en perifeer, dat wil zeggen geen centrumfunctie vervullen, zijn in het transnationale verkeer de afhankelijke partij en juist daardoor het inter-

nationaalst georiënteerd. Dat is niet de volksaard, maar een sociologisch kenmerk. In het wereldcultuurstelsel neemt Nederland dus een (semi-)perifere positie in. Deze positie sluit successen niet uit, maar uit succesvoorbeelden kan men niet de positie van de Nederlandse kunst in de wereld afleiden. De veronderstelling is nu dat ook in de Nederlandse eindexamens muziek en beeldende kunst deze positie zich zal weerspiegelen.

3 De culturele canon

3.1 Mondialisering en decanonisering in het onderwijs

In de nasleep van de roerige jaren zestig van de twintigste eeuw voeren nu al ruim dertig jaar voor- en tegenstanders van de canon discussie over de inhoud van het onderwijs in taal, geschiedenis en cultuur (Doorman 2004). Het begrip canon heeft – vrij naar Doorman – betrekking op door experts geselecteerde historische feiten en culturele producten in woord, beeld en geluid die samen het kader vormen van wat we een gedeelde cultuur noemen. De Franse socioloog Bourdieu zou hierbij opmerken dat die gedeelde cultuur vooral de cultuur is van de maatschappelijke bovenlaag en dat de canon de smaak van de elite weerspiegelt. De canon functioneert als standaard in onder andere het onderwijs en is bepalend voor wat er gekend en gekund moet worden. Niet alleen in de vakliteratuur, maar ook in kranten en andere media laait de discussie daarover regelmatig op bij hervormingen van het onderwijs, van de basisvorming tot en met de universiteit, maar het onderwerp is zeker niet een interne aangelegenheid van het onderwijs. Door het Europese eenwordingsproces en de komst van veel migranten naar Europa is het recente debat over de canon in de politiek en de media aangewakkerd. Bovendien is er een hoge amusementswaarde bereikt in nationale televisieprogramma's van tal van Europese landen voor het antwoord op de vraag wie de grootste Duitser, Engelsman en Nederlander aller tijden is geweest. Maar al snel richt de blik zich bij dit soort discussies dan weer op de scholen, waar leerlingen door de leerplicht langdurig verblijven en zo een gedeelde algemene ontwikkeling aankweken, die tot de kern behoort van wat we onze culturele identiteit noemen. Regelmatig komen ministeries van onderwijs en cultuur met nationale campagnes ten behoeve van de culturele vorming en scholing, waarin versterking van de culturele identiteit mede een rol speelt. Zo lanceerde Frankrijk in 1999 *Le plan à cinq ans 2000-2005* en gaat Groot-Britannië nog tot 2008 door met de campagne *Creative Partnerships 2003-2008* evenals Nederland met het project *Cultuur en School 2001-2008*, dat overigens al een aanloopfase kende vanaf 1996. Expliciet op de canondiscussie gericht is het initiatief dat onlangs door de Nederlandse regering is genomen op advies van de Onderwijsraad. In het advies *De stand van educatief Nederland* (Onderwijsraad 2005) wordt ervoor gepleit om een canon op te stellen voor het primair en secundair onderwijs. In de brief van de minister van Onderwijs Cultuur en Wetenschap aan de hiertoe ingestelde commissie Van Oostrom luidt de opdracht als volgt: 'Het gaat mij om een canon met als doel het bewerkstelligen van gedeelde (cultuur)historische kennis en daarnaast ook van bredere culturele en maatschappelijke kennis over Nederland in een internationale, vooral Europese context (...). Ook moet nadrukkelijk aandacht worden besteed aan de wijze waarop onze cultuur is en wordt beïnvloed door niet-Nederlandse culturen en omgekeerd' (ministerie van OCW 2005). Vooral de laatste geciteerde zin houdt een pleidooi in voor onderzoek naar de positie van Nederland in het

transnationaal cultureel verkeer, waarover tot nu toe nog maar weinig empirische studies zijn verschenen (Heilbron e.a. 1995).

Voor velen is de wereld het nieuwe, overkoepelende perspectief geworden van waaruit het eigen doen en laten en dat van anderen wordt waargenomen, geanalyseerd en beoordeeld. Deze horizonverbreding wordt toegeschreven aan de toegenomen contacten tussen mensen uit verschillende culturen, aan de groeiende hoeveelheid van dingen en denkbeelden na en naast elkaar en aan het voortdurend moeten wisselen van perspectief in een multiculturele samenleving. Daardoor vervagen en verzwakken grenzen en zekerheden en verliezen bestaande hiërarchieën hun vanzelfsprekendheid. Door al deze ervaringen van transnationaliteit, zo is de redenering, zou de canon van de aan cultuur gerelateerde vakken in het onderwijs – taal, muziek, beeldende kunst, geschiedenis – steeds meer onder druk zijn komen te staan. Sommigen, voornamelijk sociale wetenschappers en onderwijskundigen (Gorak, 2001; Levine, 1996; Meijer en Van Alphen 1990; Pitts 1998; Shepherd and Vulliamy 1994), beschouwen dit als winst, anderen komen er tegen in het geweer (Hirsch 1988; Bloom 1994; Michaud 1997; Scruton 1998; Doorman 2004). Deze discussies blijven vanwege het veronderstelde nationale belang van de canon vooral beperkt tot de nationale media, maar omdat dit overal gebeurt, is het debat meer dan alleen van nationale betekenis. Mondialisering voedt de reflectie over de betekenis en het nut van een canon voor het behoud van de eigen culturele identiteit.

Vergelijkend empirisch onderzoek kan uitsluitsel geven over de vraag of en in welke mate de culturele canon in het onderwijssysteem van verschillende landen onder druk staat. De veronderstelling is dat door mondialisering de nationale canon in het onderwijssysteem van West-Europese landen niet meer zo geprononceerd aanwezig zal zijn. Ook veronderstellen we dat een klein land dat in allerlei opzichten toch al afhankelijk is van andere landen en in cultureel opzicht geen voorbeeldfunctie heeft eerder geneigd is tot decanonisering van het onderwijs dan grote landen die in cultureel opzicht ooit een dominante positie hebben verworven en daarom geneigd zullen zijn hieraan vast te houden. De veronderstelling is dus dat mondialisering gepaard zal gaan met de canonisering van cultuur in het onderwijs in West-Europese landen en dat deze ontwikkeling beter zichtbaar zal zijn in een klein land met weinig culturele uitstraling dan in een groot land met een in cultureel opzicht dominante positie. Voor dit onderzoek zijn drie grote Europese landen en een klein land gekozen: Duitsland, Frankrijk, Engeland en Nederland.

Het mondiale interstatelijke verkeer en de mondiale netwerken van organisaties die op een of andere manier werkzaam zijn op het terrein van onderwijs hebben ertoe geleid dat wereldwijd de agenda's sterk op elkaar zijn gaan lijken. Uit het overzicht van het internationaal vergelijkend onderzoek van onderwijssystemen blijkt dat de meeste aandacht uitgaat

naar de organisatie en financiering van het onderwijs, de toelatings- en selectiemechanismen, de effecten van onderwijs op de sociale stratificatie, de opzet van curricula, de uren tabellen, de examens en de didactische methoden en modellen (Meyer, Kamens and Benavot, 1992). De kernvragen waar men voor staat – wat en hoe te onderwijzen? – leiden niet overal tot dezelfde oplossingen. Maar over een lange termijn gezien convergeren opvattingen en praktijken in hoofdlijnen steeds meer. Overal in de wereld zijn scholen, is er selectie voor leertrajecten en worden diploma's uitgereikt. Ook de vakkenpakketten zijn steeds meer op elkaar gaan lijken. Er is een wereldcurriculumstelsel ontstaan met de volgende kernvakken in het primaire en secundaire onderwijs: talen, wiskunde, natuurkunde, geschiedenis, kunst, lichamelijke opvoeding en godsdienst of maatschappijleer. Examens maken hier deel van uit en ook op het gebied van toetsing zien we een tendens tot standaardisering. (Bray and Steward, 1998; Cummings 2003; Eckstein and Noah, 1993; Keeves 1994; Watson 2001) Een voorbeeld van deze toenemende standaardisatie en isomorfie bieden de cultuurgebonden vakken in het curriculum. Elizabeth H. McEneaney en John W. Meyer zetten in het *Handbook of the Sociology of Education* (2000) uiteen hoe soevereine staten op het hoogtepunt van het nationalisme onderwerpen als geschiedenis en cultuur naast soms etniciteit en religie in het onderwijs een centrale plaats hebben gegeven. In het moderne onderwijscurriculum worden nauwelijks nog het belang en het gezag van de traditie benadrukt. Klassieke talen spelen een steeds geringere rol net als nationale geschiedenis en de traditionele literaire canon. In veel landen bestaat nog wel het vak godsdienst, maar dan als kennismat en niet met de bedoeling om godsdienstigheid te bevorderen. De auteurs concluderen dat het curriculum is gebaseerd op de uitgangspunten van een moderne generationaliseerde samenleving en niet langer op het geloof in traditie. Het curriculum is in toenemende mate gericht op universele kennismodellen. Veralgemeneerde kennis en benaderingswijzen domineren het moderne onderwijs. Voor de kunstvakken betekende dit dat de inhoud van het curriculum steeds meer is afgestemd op de rechten, de vrijheid en de capaciteiten van het individu. De vakken muziek en beeldende kunst benadrukken veel meer de persoonlijkheidsvorming van het individu dan de tradities van de gemeenschap. Deze verschuiving is te zien in het curriculum van het kunst- en literatuuronderwijs, waarin steeds minder het keurslijf van een canon wordt voorgeschreven en waarin het toenemende eclecticisme wat betreft de inhoud toeneemt. Deze ontwikkeling is volgens de onderwijsspecialisten die gerekend worden tot de *world institutionalists* mondiaal zichtbaar, ondanks alle discussies en protest en komt hierop neer: verdere rationalisering, grotere participatie (onder andere leerlinggericht onderwijs), meer mondialisering en minder traditionalisme. Voor- en tegenstanders van de inhoud van het curriculum zouden wel invloed hebben op de golven, maar niet op de golfbeweging als zodanig (McEneaney and Meyer 2000; zie ook Cha 1991; Eckstein 1993; Frank,

Meyer & Ramirez 2000; S.Y.Wong 1991). In de studie van Jozef Vos *Democratisering van de schoonheid. Twee eeuwen scholing in de kunsten* (Vos 1999) worden deze ontwikkelingen die onderwijskundigen en onderwijssociologen op mondiale schaal waarnemen min of meer vergelijkbaar voor Nederland beschreven.

3.2. De drie kernvragen van het onderzoek

Over de concrete inhoud van de onderwijsvakken en de veranderingen hierin – waar het bij de canon over gaat – is uit onderzoek niet zo veel bekend. Meer dan het internationaal vergelijkend onderwijssociologisch onderzoek bieden de nationale vakbladen voor docenten een geschikte bron om erachter te komen welke *inhoudelijke* discussies in een land de agenda bepalen. Ze berichten over wat er in de wereld van de kunstvakken op school leeft, bevatten voorbeelden van lessen, geven achtergrondinformatie bij kunstwerken en kunstenaars en bepaalde perioden in de kunstgeschiedenis. Duidelijk wordt waar de discussies in het vak over gaan: de positie van de kunstvakken in het curriculum, de toekomst van kunsteducatie in het onderwijs, de aard van examineren, de mogelijkheden van bijscholing, de cultuurpolitiek en het beleid van overheden, de opleiding en professionalisering van docenten in de kunstvakken, de actuele ontwikkelingen op het gebied van de multiculturele samenleving, de mondialisering van cultuur, de jongerencultuur en het postmodernistische discours. De vaktijdschriften zijn daarom een goede barometer voor het actuele klimaat van de kunsteducatie in het onderwijs. De redactie en de auteurs van de vakbladen behoren doorgaans tot de kern van de beroepsgroep die de actualiteit intensief volgt en vaker tot de opiniemakers gerekend kunnen worden dan niet-leden van vakorganisaties. De discussies onder elkaar lopen mogelijk vooruit op concrete veranderingen in de lessen en de examens, maar het is niet waarschijnlijk dat de gevolgen voor de praktijk uitblijven.

De volgende in de bibliotheek van Cultuurnetwerk Nederland aanwezige vaktijdschriften zijn geselecteerd: *Musik und Bildung; Musik in der Schule; Musik und Unterricht; BDK Mitteilungen, Fachzeitschrift des Bundes Deutscher Kunstlerzieher e.V.; Kunst und Unterricht; British Journal of Music Education; International Journal of Art & Design; L'Éducation musicale; L'école de l'Art; Muziek en Onderwijs; Beeldaspecten/Kunstzone* en *Maandblad van de Vereniging Leraren Beeldende Vakken*.

De twee leidende onderzoeksvragen bij het doorkijken van de jaargangen 1996 tot en met 2000 van deze vakbladen voor docenten muziek en beeldende kunst in de vier gekozen landen waren: hoe staat het met de nationale oriëntatie van deze vaktijdschriften in een tijd van toenemende mondialisering? De tweede vraag was: waar maakt de beroepsgroep zich vooral zorgen over? Uit het antwoord op de eerste vraag (zie bijlage 1) bleek dat de aandacht voor onderwerpen van muziek en beeldende kunst van eigen bodem tamelijk groot is,

terwijl de verwachting was dat dit juist bij deze niet taalgebonden kunstvakken veel minder het geval zou zijn. Uit redactionele inleidingen, artikelen, ingezonden brieven, congresverslagen, columns en boekbesprekingen was ook het antwoord op de tweede vraag af te leiden. In elk van de vier landen bleken drie inhoudelijke discussiepunten herhaaldelijk de agenda van het beroepsveld te bepalen: meer ruimte voor niet-westerse cultuur en voor onderwerpen van de multiculturele samenleving, meer aandacht voor de eigentijdse cultuur en meer erkenning voor de populaire cultuur als onderdeel van de leerinhoud. Deze hier tot drie agendapunten teruggebachte onderwerpen geven eigenlijk precies aan wat speelt in het beroepsveld. De grenzen tussen de verschillende kunst- en cultuurvormen vervagen en worden in toenemende mate overschreden. De middelpuntvliedende krachten zijn zo sterk geworden, dat – om het met de voorspellende woorden van de dichter Yeats uit te drukken – *Things fall apart; the centre cannot hold*, de canon is op drift geraakt. Deze drie agendapunten die in de vaktijdschriften en in andere media veel aandacht krijgen, zijn vertaald in de volgende drie kernvragen van het onderzoek: 1) hoeveel aandacht wordt er in de kunstvakken aan de eigen cultuur besteed en aan de cultuur van anderen? Met cultuur van anderen wordt niet zo zeer die van de buurlanden bedoeld, maar de cultuur van niet-westerse oorsprong. 2) hoeveel aandacht wordt besteed aan cultuur uit het verleden en die van het heden? 3) hoeveel aandacht krijgt de serieuze kunst vergeleken met de populaire cultuur? Eerder werd over deze drie vragen al gediscussieerd tijdens de internationale conferentie over de binenschoolse cultuureducatie, *A Must or a-Muse*, in Rotterdam in 2001.

De beantwoording van deze kernvragen kan ook uitstekend dienst doen om meer te weten te komen over of en hoe een canon zich in de kunstvakken muziek en beeldende kunst manifesteert. Een canon kan betrekking hebben op niveaus, variërend van lokaal, regionaal tot nationaal, internationaal en zelfs mondiaal niveau. Ook op de tijdas kunnen canons onderscheiden worden in klassieke en eigentijdse canons. Weer een andere dimensie is het veld waar een canon geldt, bijvoorbeeld de klassieke kunsten of de populaire cultuur. Om een canon op elk van deze drie dimensies te kunnen vaststellen moet in ieder geval bekend zijn aan welke componisten en beeldende kunstenaars uit welke tijd en in welk genre in elk van de vier landen aandacht wordt geschonken. Het antwoord op die vragen levert een nationale ranglijst op. Uit de vergelijking van deze nationale ranglijsten is het mogelijk om nieuwe te vormen: een Europese ranglijst van gecanoniseerde componisten en beeldende kunstenaars.

3.3. Kanttekeningen bij de actuele canondiscussie

Een socioloog onderzoekt wat is en doet geen uitspraken over wat hoort. Over de wenselijkheid of onwenselijkheid van het behoud of het herstel van de canon kan een socioloog

een mening hebben die hij ook nog met sociologische argumenten kan ondersteunen. De vraag echter of je voor of tegen de canon behoort te zijn is geen vraag van de sociologie. Doorman heeft in zijn oratie *Kiekertak en Klotterbooke* (2004) gepleit voor het behoud en herstel van de canon van meesterwerken in het onderwijs. Hij bespreekt vier dogma's die de tegenstanders van de canon in het debat hanteren: de canon is conservatief, onveranderlijk, doet aan heilig verklaren en is elitair. De wijze waarop Doorman deze vier dogma's met argumenten bestrijdt, is overtuigend. Maar op twee punten maak ik een kritische kanttekening.

Hij verwerpt het idee van een statische canon, maar vindt wel dat er een canon moet zijn, niet die éne lijst van werken, maar wel een lijst van werken. Volgens mij is in het onderwijs (en daarbuiten) altijd sprake van het hanteren van graadmeters. Ook als lijsten expliciet worden afgeschaft, bieden zorgvuldig samengestelde leerplannen, waarin de leerstof duidelijk staat omschreven, nog altijd voldoende garanties om leerlingen te onderwijzen in wat er echt toe doet en hun kritisch vermogen te vormen. Als de canon volgens Doorman 'een complex geheel is dat voortdurend in beweging is', zie ik niet in waarom hij meent te moeten pleiten voor herstel van de canon. Heeft Doorman de leerplannen voor bijvoorbeeld de vakken muziek en beeldende kunst wel eens bekeken?

De discussie over de canon in het onderwijs is erbij gebaat dat iedereen precies weet waar het over gaat. Strikt genomen slaat de canon op een reeks van met naam en toenaam genoemde producten (in woord, beeld of geluid) en gebeurtenissen (historische feiten) die gekend moeten worden. Duidelijke voorbeelden hiervan zijn de verplichte boekenlijst in het literatuuronderwijs en de jaartallen met bijbehorende grote namen en bijzondere feiten in het geschiedenisonderwijs. De canon in het onderwijs is een afgeleide van een ruimer kader waarin de leerinhouden en leerdoelen zijn vastgesteld. Deze leerplannen bieden een uitvoerige beschrijving van wat geleerd en gekend moet worden. Afschaffing van de canon wil dus helemaal niet zeggen dat het onderwijs richtingloos is geworden. Wie de moeite neemt om eens goed naar de leerplannen te kijken, zal constateren dat daarin alle hoogte- en dieptepunten van mensen, cultuur en samenleving als verplichte leerstof zijn opgenomen. Leerlingen krijgen wel degelijk nog steeds voldoende graadmeters om naar plaats en tijd kritisch onderscheid te maken tussen personen, werken en gebeurtenissen. Dat in het huidige onderwijs canons vervagen of verdwijnen betekent niet dat de eens gecanoniseerde personen, werken en gebeurtenissen niet meer in het onderwijs aan bod komen. Wie dat onderscheid niet maakt, ziet in de opheffing van de canon alleen nog maar verval. Maar noch het kind noch het badwater wordt weggegooid. Wel wordt het kind anders gebaad. De veranderingen in de inhoud van de vakken op het gebied van maatschappij en cultuur zitten niet in het overboord zetten van eens zo waardevol geachte leerstof, maar in het

uitbreiden en verbreden ervan. Zo zijn de klassieken in het literatuuronderwijs niet aan de kant gezet, maar er zijn andere auteurs aan toegevoegd. Het eigene en het andere, de kunsten en de populaire cultuur, het verleden en het heden van de cultuur komen gelijktijdig aan bod. Dat levert ook weer nieuwe problemen op, omdat de veelheid van na en naast elkaar bestaande cultuurproducten steeds moeilijker in een curriculum met beperkte uren is onder te brengen.

De tweede kritische opmerking betreft Doormans diagnose dat de kritiek op de canon in het onderwijs te wijten is aan de verspreiding van de sociologische visie op kunst en cultuur. Dat lijkt te veel eer voor de sociologen. Kritiek op de canon is wel een sociologisch feit, maar niet door sociologen veroorzaakt. Wereldwijd zijn tekenen waar te nemen die wijzen op decanonisering in het onderwijs. Dat verschijnsel vraagt om een diepergaander verklaring dan alleen een verwijzing naar een complottheorie. Doorman schrijft: 'In het sociologisch perspectief wordt geletterdheid verdacht, kwaliteit gewantrouwd en slaat bewondering om in bitterheid.' Dat geldt zeker niet voor al het sociologisch onderzoek, dat zelf trouwens ook zijn canon heeft. Maar afgezien daarvan, in de verdediging van de canon benadrukt hij tegen het vooroordeel van de onveranderlijkheid in dat de canon juist wel verandering impliceert, ja zelfs niet zonder verandering kan om vruchtbaar en verdienstelijk te zijn. Maar *dat* en *hoe* de canon verandert, is niet te begrijpen zonder daarbij een beroep te doen op diezelfde sociologie. Hogere cultuur en algemene cultuur krijg je alleen door initiatie. Geen van beide kun je leren door sociologisch onderzoek of historische analyse', zo beweert de filosoof Roger Scruton (Scruton 2003). Dat is precies de kwestie. De sociologie legt slechts uit wat er gebeurt, óók hoe die initiatie tot stand komt en werkt. Niet meer, maar ook niet minder mag je van de sociologie verwachten als die de canon tot object van onderzoek maakt.

4 De onderzoeksopzet

4.1 De eindexamenopgaven als bronnenmateriaal

Er zijn verschillende manieren om te onderzoeken of en in welke mate de inhoud van de kunstvakken gericht is op het eigene of het andere, het heden of het verleden, de hoge of de lage cultuur. Men zou bijvoorbeeld kunnen kijken naar de officiële leerplannen waarin de kerndoelen van het vak staan omschreven en de leerstof is vastgesteld. Voor dit onderzoek bieden de leerplannen te weinig houvast; de omschrijvingen van kerndoelen en leerinhouden zijn te algemeen geformuleerd om er de drie concrete onderzoeksvragen mee te kunnen beantwoorden. Een alternatief bieden de lesmethoden waarin de inhoud van de vakken heel concreet aan bod komt. Het probleem is wel dat er veel verschillende schoolboeken in omloop zijn en dat niet bekend is of docenten dat lesmateriaal ook echt gebruiken. Een derde mogelijkheid is te kijken naar de inhoud van de eindexamenopgaven. Dit is een aantrekkelijke optie. De examenopgaven bevatten immers concrete informatie over kunstenaars en kunstwerken. Bovendien hebben deskundigen in commissies de opgaven nauwkeurig geselecteerd en geformuleerd om daarmee te toetsen wat iedere leerling moet kennen en kunnen. Of en in welke mate de opgaven betrekking hebben op gecanoniseerde kunst is aan de hand van concrete opgaven goed vast te stellen. Een bijkomend voordeel is dat vaststaat dat alle leerlingen dezelfde opgaven krijgen. Ten slotte biedt deze bron de mogelijkheid om iets meer te weten te komen over de verborgen pedagogiek van de cultuuroverdracht in het onderwijs. De samenstellers van de opgaven willen leerlingen immers primair toetsen op hun kennis en vaardigheden van – in dit geval – muziek en beeldende kunst. Daarbij verwijzen zij zelf naar kunstenaars en kunstwerken of vragen ernaar, maar zij worden daarbij vooraf niet of slechts in beperkte mate gedwongen om bepaalde kunstenaars of kunstwerken in de opgaven op te nemen. Er is eigenlijk nergens sprake van een canon van verplichte werken die de inhoud van de examens bepaalt, noch in Nederland noch in de drie andere in het onderzoek betrokken landen. Wél worden voor een beperkt aantal jaren voor een bepaald examenonderdeel, vooral bij muziek, een of meer werken van een of meer kunstenaars als examenstof voorgeschreven. Maar los hiervan kan het zijn dat commissies bij het maken van overige keuzes onbedoelde accenten leggen, bijvoorbeeld op nationale cultuur, waardoor zich zelfs in de loop der jaren een patroon aftekent dat gezien kan worden als de verborgen pedagogiek. Ik ben het eens met de opvatting van Eckstein die in 1993 in de publicatie van zijn onderzoek naar de examens in het voortgezet onderwijs daarover opmerkte: *'The format and content of examinations reflect what an educational considers to be the knowledge and skills of most worth. They also reflect and stimulate curriculum changes. New curriculum elements tend gradually to find their way into examination papers, usually at the expense of traditional ones'* (Eckstein 1993, p.221). Deze constatering is sociologisch belangrijk, want juist nu lijkt het alsof de tegenkrachten met hun 'terug

naar de canon' het winnen van de vernieuwing, terwijl decanonisering wel de trend is die ver buiten het onderwijs zichtbaar is, bijvoorbeeld in de media en in de programmering van culturele instellingen en podia.

Er is voor gekozen om de inhoud van de eindexamenopgaven als graadmeter te gebruiken voor de beantwoording van de volgende drie centrale onderzoeksvragen, waarbij de theorie- en niet de praktijkexamens zijn bekeken. Hoeveel aandacht wordt er in de examenopgaven voor muziek en beeldende kunst besteed aan: 1) de eigen nationale cultuur en de cultuur van anderen? 2) cultuur uit het verleden en eigentijdse cultuur? 3) hoge cultuur en populaire cultuur?

4.2. Verzamelen van data

Om deze vragen te kunnen beantwoorden is een inhoudsanalyse gemaakt van de centraal schriftelijke eindexamenopgaven van mei/juni in de jaren 1990 tot en met 2004 voor de vakken muziek en beeldende kunst in het voortgezet onderwijs in Duitsland (Gymnasium), Frankrijk (Lycée, Baccalauréat), Engeland (GCE-A(S) levels) en Nederland (vmbo, mavo, havo en vwo). In Frankrijk en Nederland worden op nationaal niveau de jaarlijkse eindexamens samengesteld door een centrale commissie. In Duitsland hebben zes van de zestien deelstaten een centraal schriftelijk eindexamen voor de genoemde vakken: Bayern, Thüringen (vanaf 1995 voor muziek en 1998 voor beeldende kunst), Sachsen (vanaf 1994), Saarland (vanaf 1993 voor beeldende kunst), Baden-Württemberg and Mecklenburg-Vorpommern (vanaf 1995 voor muziek en 1997 voor beeldende kunst). De centrale examens van deze zes deelstaten zijn in het onderzoek opgenomen. In Engeland (exclusief Wales en Noord-Ierland) zijn drie organisaties (Examination Boards) verantwoordelijk voor de productie en distributie van centraal schriftelijke examens: AQA (Assessment and Qualifications Alliance) in Manchester, OCR (Oxford Cambridge and RSA Examinations) in Cambridge en EDEXCEL (Educational Excellence en London Examinations) in Londen. Scholen kunnen zelf per vak kiezen bij welke instantie zij hun examens en bijbehorend lesmateriaal bestellen. Van alle drie Examination Boards zijn examenopgaven bekeken. Van AQA ontbreken de examenopgaven voor muziek van 1991 en voor beeldende kunst die van 2001; van EDEXCEL ontbreken de examenopgaven voor beeldende kunst van 1998 en 2000; van OCR ontbreken de examenopgaven voor beeldende kunst van 1991 en 2001. Vanwege het toch al omvangrijke bestand van Engelse examenopgaven van de drie Examination Boards gezamenlijk levert het gemis van deze data geen beperkingen op voor de analyse en beïnvloedt het de resultaten niet of nauwelijks. De vakken muziek en beeldende kunst hebben niet dezelfde status en positie in het curriculum als de vakken taal- en letterkunde en geschiedenis. Wel genieten zij in het domein

van de kunstvakken het voorrecht de eerstgeborene te zijn. Deze vakken die op een lange geschiedenis kunnen bogen hebben doorgaans een sterkere positie en reputatie in het onderwijs dan de veel later toegelaten vakken zoals dans en drama. Muziek en beeldende kunst, oorspronkelijk het vak tekenen, maken al sinds 1870 deel uit van het West-Europese onderwijssysteem en sinds 1945 zijn het wereldwijd vaste onderdelen in het curriculum geworden (Kamens and Cha 1992; Culture and School 2004). Deze statushiërarchie blijkt nog steeds te gelden, ook als we kijken naar de populariteit van de verschillende kunstvakken in diverse landen. Beeldende kunst wordt procentueel nog steeds het meest door leerlingen gekozen, ook als examenvak; daarna volgen muziek, drama en de overige rubrieken zoals dans en audio-visuele kunsten. Tussen de landen onderling treden hier overigens wel verschillen op. Drama is bijvoorbeeld in Engeland populairder dan in Nederland.

De kunstvakken hebben vergeleken met andere vakken minder uren in het schoolrooster en zijn voor de meeste leerlingen geen verplichte examenvakken. Slechts een zeer klein aantal kandidaten doet eindexamen in een van de kunstvakken, zoals blijkt uit de cijfers van de vier landen in dit onderzoek. Het percentage scholieren dat eindexamen doet in muziek of beeldende kunst schommelt in de onderzochte periode 1990–2004 tussen 1 tot 3 procent voor muziek en tussen 3 tot 7 procent voor beeldende kunst. Voor Nederland zijn gedetailleerde cijfers hierover opgenomen in bijlage 2. Er zijn ook veel scholen die deze of andere kunstvakken zelfs niet als eindexamenvak aanbieden, uitgezonderd in Nederland waar bijna alle scholen een kunstvak als eindexamenvak aanbieden (Van Hoorn, 2005). Daar staan dan weer andere scholen tegenover die zich juist door middel van deze vakken willen profileren. Op al deze onderwijs specifieke kenmerken wordt hier niet verder ingegaan. Doel en opzet van dit onderzoek zijn immers niet primair van onderwijs sociologische, maar van cultuursociologische aard. Het gaat om de vraag of en in welke mate er sprake is van een culturele canon die als leidraad dient voor de overdracht van kennis en vaardigheden op het gebied van muziek en beeldende kunst in het voortgezet onderwijs. Verder wordt nagegaan of de vier Europese landen hierin van elkaar verschillen. De verklaring voor de gevonden resultaten wordt maar ten dele gezocht in het onderwijssysteem zelf en eerder in de rol en positie van de vier landen in het transnationaal cultureel verkeer.

Het voortgezet onderwijs in de betrokken landen bestaat uit diverse schooltypen met eigen examens. Ook de vakken muziek en beeldende kunst bestaan vaak uit verschillende onderdelen en aparte examenopgaven. Alleen al voor het vak Art & Design in Engeland zijn in totaal 59 kwalificaties onderscheiden in algemene en beroepsopleidingen en dus ook even zoveel examenformulieren. Bovendien kunnen de examens verschillend zijn al naar gelang het vak verplicht is of een keuzevak. Ook traden er in de periode 1990-2004 soms grote veranderingen op in de inhoud en opzet van de examens, vooral in Engeland was dit het

geval bij Art & Design vanaf 2002 en in Nederland kwam er zelfs een nieuw integraal vak Culturele en Kunstzinnige Vorming bij met een eigen examen (CKV2). Bij de uiteindelijke selectie van de examens is met al deze verschillen rekening gehouden door steeds een zo groot mogelijke vergelijkbaarheid van de schooltypen, de vakonderdelen en de examen-soorten na te streven. Zo is voor Nederland over de hele periode 1990-2004 gebruikge-maakt van de examens muziek en beeldende kunst, de zogeheten examens oude stijl, en is niet gekeken naar de inhoud van het nieuwe examenvak CKV2. In de tabel in bijlage 2 is te zien hoeveel scholen in 2004 het vak CKV2 aanboden en hoeveel leerlingen examen oude stijl muziek of beeldende vakken dan wel CKV2 hebben gedaan. Verder is in het onder-zoek uitsluitend gekeken naar die schriftelijke examenonderdelen die gaan over reflectie, analyse, interpretatie en kennis van de geschiedenis van de betreffende kunstvormen. De actieve en productieve examenonderdelen zijn buiten beschouwing gebleven. In sommige gevallen gaan schriftelijke kennisvragen ook samen met de opdracht zelf een beeldend werk te maken of met luister- en componeertoetsen. Alleen als in de examenformulieren dit soort opgaven gecombineerd wordt voorgelegd, zijn deze vragen in het onderzoek betrokken. Die opzet kwamen we overigens alleen maar tegen bij de Engelse examens. Examenformulieren over uitsluitend uitvoerend en praktisch werk zijn dus buiten het onder-zoek gehouden. Mondelinge examens zijn uiteraard niet in het onderzoek betrokken, maar als vooraf centraal schriftelijk is vastgesteld dat het mondeling examen zal gaan over een aantal verplichte werken, zijn deze wel in het onderzoek opgenomen. Uit elk land zijn in bijlage 3 examenopgaven voor muziek en beeldende kunst als voorbeeld toegevoegd.

4.3 Het databestand

Van de vier landen zijn alle relevante schriftelijke eindexamenopgaven van het voortgezet onderwijs voor de vakken muziek en beeldende kunst vanaf 1990 tot en met 2004 bekeken. Van alle eindexamenopgaven 1990 – 2004 zijn de volgende gegevens overgenomen of achterhaald en in een databestand opgenomen:

- naam van componist/kunstenaar
- nationaliteit
- tijdvak (tot 1500; 1500-1700; 1700-1850; 1850-1950; 1950-2004)
- titel van kunstwerk
- kunstvak (muziek, beeldende kunst)
- kunstdiscipline (muziek: klassiek, jazz, amusement, popmuziek of wereldmuziek; beeldende kunst: schilderkunst/grafiek, beeldhouwkunst, architectuur, film/fotografie, textiele werkvormen/mode of design)
- examenjaar

- land van examen
- examenniveau (Engelse examens: a- en as level; Nederlandse examens: vwo, havo; vmbo, vbo, mavo)

Als opgaven op geen enkele wijze informatie bevatten over een kunstenaar of kunstwerk en ook niet verwijzen naar de geografische herkomst en een bepaald tijdvak, maar bijvoorbeeld uitsluitend gaan over technische en inhoudelijke aspecten van muziek of beeldende kunst zijn deze vragen genegeerd. Wanneer in een examenvraag niet de naam van een kunstenaar werd vermeld, maar bijvoorbeeld een kunstwerk of kunststijl met de aanduiding van de herkomst (Duitse liedkunst, Franse opera, Arts and Craft Movement) werd een item aangemaakt met de score 'nvt' en werden vervolgens de overige gegevens (zoals nationaliteit, tijdvak, kunstdiscipline) aan dat item toegevoegd. Wanneer een muziekvraag alleen maar een partituurfragment bevatte zonder nadere aanduiding van de componist, maar wel de vermelding van een titel en/of opusnummer of enige andere indicatie, is steeds geprobeerd om de componist van dat werk te achterhalen.

Op deze manier kon een databestand worden aangemaakt van in totaal 7082 items, waarbij elk item op naam van de componist/kunstenaar is ingevoerd en waaraan vervolgens de overige gegevens over de hierboven genoemde variabelen zijn toegevoegd.

In het schematisch overzicht van tabel 1 is te zien van welke centrale examens in de periode 1990–2004 voor het onderzoek gebruik is gemaakt.

Tabel 1

De geselecteerde examens 1990-2004 muziek en beeldende kunst in vier landen

* zie de toelichting onderaan deze tabel

Land	vak	Examenformulier	Aantal onderdelen/ vragen*	Aantal items*
Duitsland				
Baden-Württemberg	Kunst	Abiturprüfung Leistungskurs Bildende Kunst	3/17	154
Bayern	Kunst	Abiturprüfung Leistungskurs Kunsterziehung	4/17	60
Saarland	Kunst	Abiturprüfung Bildende Kunst	3/8	62
Thüringen	Kunst	Abiturprüfung Leistungsfach Kunsterziehung	3/10	37
Sachsen	Kunst	Abiturprüfung Leistungskursfach Kunsterziehung	2/2	120
Mecklenburg-Vorpommern	Kunst	Abitur Leistungskurs Kunst und Gestaltung	4/11	41
			Subtotaal	474
Baden-Württemberg	Muziek	Leistungskurs Musik	4/6	39
Bayern	Muziek	Abiturprüfung Leistungskurs Musik	4/45	101
Saarland	Muziek	Abiturprüfung Musik	3/9	59
Thüringen	Muziek	Abiturprüfung Leistungsfach Musik	3/22	78

Sachsen	Muziek	Abiturprüfung Leistungskursfach Musik	2/16	58
Mecklenburg-Vorpommern	Muziek	Abitur Leistungskurs Musik	4/8	67
			Subtotaal	402
Land	vak	Examenformulier	Aantal onderdelen/ vragen*	Aantal items*
Frankrijk*				
	Kunst	Bacc.général Série L: Arts plastiques Culture artistique	2/3	
	Kunst	Bacc.général Série L: Arts plastiques Pratique artistique	2/2	
			Subtotaal	241
	Muziek	Bacc.général Série L: Musique, option obligatoire	2/8	
	Muziek	Bacc.général et technologique: Musique, option facultative toutes series	3/3	
			Subtotaal	136
Engeland *				
OCR*	Kunst	GCE/AS level Art Paper Critical and Contextual studies	6/24	
	Kunst	GCE/AS level Art Paper Controlled Assignment Section D Art in Context	/5	
	Kunst	GCE/A-level Art Paper Critical and Contextual Studies Component 1	6/6	
	Kunst	GCE/A-level Art Paper Critical and Contextual Studies Component 2	6/12	1274
EDEXCEL*	Kunst	GCE/AS-level Art&Design Paper Externally Set Assignment		7/36
	Kunst	GCE/A-level Art&Design Paper Externally Set Assignment	6/29	1646
AQA*	Kunst	GCE/AS-level Art and Design Paper Extended Essay		3/45
	Kunst	GCE/A-level Art and Design Paper (Unendorsed) Controlled Test	8/8	300
			Subtotaal	3220
OCR	Muziek	GCE/AS-level Music Paper Introduction to Historical Study	3/51	
	Muziek	GCE/A-level Music Paper Historical and Analytical Studies	3/26	194
EDEXCEL	Muziek	GCE/AS level Music Paper Musical Understanding	9/36	
	Muziek	GCE/A-level Music Paper Musical Understanding	18/45	834
AQA	Muziek	GCE/AS-level Music Paper Understanding Music	3/8	
	Muziek	GCE/A-level Music Paper History and Appreciation	3/7	532
			subtotaal	1560
Nederland*				
	Kunst	Examen vwo* Tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen	/38	
	Kunst	Examen havo* Tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen	/39	443
	Kunst	Examen vmbo*gl en tl Beeldende vakken	/41	
	Kunst	Examen vbo-mavo* C en D Tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen	/42	336
			Subtotaal	
	Muziek	Examen vwo Muziek	/50	
	Muziek	Examen havo Muziek	/51	144
	Muziek	Examen vmbo-gl en tl Muziek	/50	
	Muziek	Examen vbo-mavo Muziek	/47	126
			Subtotaal	
			Totaal	7082

Toelichting bij het schematisch overzicht van tabel 1:

Frankrijk:

Omdat de Franse examens slechts uit twee opgaven bestaan met een beperkt aantal vragen is het aantal data daardoor erg laag in vergelijking met de soms zeer uitgebreide examens van de andere landen. Daarom zijn ook de herexamens van september in het onderzoek betrokken, alsmede de examens in juni in de Franse overzeese gebiedsdelen Antillen, Nieuw Caledonië, het eiland Réunion en Polynesië waar de examens in geen enkel opzicht afwijken van het leerplan en de leerstof zoals die voor Frankrijk zelf gelden. De examenopgaven zijn uiteraard wel anders, maar niet fundamenteel afwijkend.

Engeland:

De drie in het onderzoek betrokken instanties die examenmateriaal uitgeven, de examenopgaven maken, distribueren en nakijken, zijn: OCR (Oxford Cambridge and RSA Examinations), AQA (Assessment and Qualifications Alliance) en EDEXCEL (Educational Excellence en London Examinations)

In het onderzoek zijn de examenformulieren opgenomen van twee examenniveaus voor het diploma GCE, vergelijkbaar met het Nederlandse vwo-diploma.

GCE: General Certificate of Education

AS-question paper: Advanced Subsidiary

A-question paper: Advanced level

Nederland:

Vwo = Voortgezet wetenschappelijk onderwijs

Havo = Hoger algemeen en voortgezet onderwijs

Vmbo = Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs

Vbo-mavo = Voorbereidend Beroepsonderwijs – Middelbaar algemeen en voortgezet onderwijs

Aantal onderdelen of vragen

Een examenformulier kan in verschillende rubrieken zijn onderverdeeld. Achter het / teken staat *het totaal aantal vragen* van het examenformulier. Dat wil niet zeggen dat alle kandidaten alle vragen moeten beantwoorden. Het aantal verplichte en facultatieve vragen verschilt per examen per land. Tussen 1990 en 2004 veranderde soms het aantal rubrieken en vragen. Voor het aantal rubrieken en vragen in de tabel zijn de examenopgaven van 2004 als voorbeeld gebruikt en in bijlage 3 zijn voorbeelden van de verschillende examenformulieren van het examenjaar 2004 uit de diverse landen opgenomen.

Aantal items

Totaal aantal in de examens voorkomende items, gebaseerd op naam van componisten en/of kunstenaars of enig ander kenmerk dat verwijst naar de herkomst van de kunst waarop de examenvraag betrekking heeft.

5 Resultaten

5.1 De drie onderzoeksvragen

Aandacht voor de eigen nationale cultuur of voor de cultuur van anderen

De eerste vraag is hoeveel aandacht in de vier landen in de theoretische eindexamens van de kunstvakken aan de eigen nationale cultuur en aan de cultuur van anderen wordt besteed. De veronderstelling is dat de mate van aandacht voor de eigen cultuur een graadmeter is voor de sterkte van de nationale canon. Ook is de veronderstelling dat grote landen met een dominante culturele positie in het transnationaal cultureel verkeer sterker de nadruk zullen leggen op de eigen cultuur dan landen met een cultureel minder sterkere positie.

Tabel 2

Percentages van items gewijd aan de eigen nationale muziek en beeldende kunst in de examenopgaven voor muziek en beeldende kunst 1990–2004 in vier Europese landen

	Duitsland		Engeland		Frankrijk		Nederland	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Nationale muziek	37.3	150	20.5	316	20.6	28	9.3	25
Nationale kunst	39.2	186	29.2	939	43.2	104	32.5	253
Nationale muziek en kunst	38.4	336	26.3	1255	35.0	132	26.5	278

Zoals uit de laatste rij van tabel 2 valt af te lezen besteden de vier landen een kwart tot een derde van alle items in de examenopgaven muziek en beeldende kunst aan de eigen nationale cultuur. Alle percentages van items die gaan over de muziek en beeldende kunst van welk ander land ter wereld ook (niet in tabel 2 opgenomen) zijn aanzienlijk lager op twee uitzonderingen na. Wat muziek betreft geven Frankrijk en Nederland niet het hoogste percentage aandacht aan muziek van eigen bodem. In de Franse examens zijn de meeste items (30.9 procent) gewijd aan Oostenrijkse muziek uit de tijd van de Weense Klassieken. Opmerkelijk is het lage percentage van 9.3 procent dat Nederland besteedt aan het eigen muzikaal talent in heden en verleden. Of is het juist opmerkelijk dat de overige drie landen zichzelf zo vooropstellen en doet Nederland met dat lage percentage juist meer recht aan de positie die de Nederlandse muziek historisch en musicologisch toekomt? In ieder geval ligt het percentage 9.3 procent niet zo heel ver af van de belangstelling die de overige drie landen voor de Nederlandse muziek aan de dag leggen in hun examens. Die belangstelling is zeer gering of zelfs helemaal afwezig zoals uit tabel 3 blijkt. Op Sweelinck en tijdgenoten na heeft Nederland ook nauwelijks een bijdrage geleverd aan het muzikale erfgoed. De afwezigheid van een hofcultuur in de geschiedenis van Nederland en de daarmee ver-

bonden opdrachten alsmede de calvinistische mentaliteit die behalve aan het woord weinig belang hechtte aan de andere muzen zijn misschien de oorzaak van deze relatief kleine bijdrage van Nederlandse componisten aan de muziekgeschiedenis.

Duitsland besteedt bijna twee keer zoveel aandacht aan de eigen muziek dan Engeland en Frankrijk. Gelet op de dominante bijdrage van Duitsland aan de Europese muziekcultuur is dit geen verrassende uitkomst. Op eenzelfde manier geredeneerd is het evenmin verrassend dat Frankrijk het hoogste percentage items aan de eigen beeldende kunst heeft gewijd. Maar omdat Frankrijk in de examens muziek minder nationale keuzes maakt dan Duitsland en Duitsland ook op het gebied van de beeldende kunst de eigen kunst sterker aan bod laat komen, is Duitsland van de vier betrokken landen toch het meest nationaal georiënteerde land. De belangrijkste uitkomst van tabel 2 is dat over het algemeen in de vier landen de meeste aandacht in de examenopgaven uitgaat naar de eigen nationale cultuur. Deze uitkomst mogen we interpreteren als een symptoom van een verborgen curriculum, want in geen van de vier landen is de hoeveelheid aandacht voor de eigen cultuur in een van de leerplannen of in enig ander document voorgeschreven. Wel kan het zijn dat in een bepaald type examen de aandacht voor de eigen cultuur of die van een specifiek land een apart onderdeel van het examenformulier is. In de omschrijving van het curriculum staan wel globaal geformuleerde aanduidingen van de leerinhouden die behandeld dienen te worden in de lessen. De eigen cultuur krijgt daarin doorgaans geen voorrangpositie of een expliciete vermelding, behalve in Engeland en een enkele Duitse deelstaat. Voor het vak muziek geldt bijvoorbeeld in Engeland dat de leerlingen kennis moeten nemen van de *folk music of the British Isles*. De op de eigen cultuur gerichte nadruk komt ook naar voren in de omschrijving van het curriculum van het vak Art & Design, waarin onder andere expliciet melding wordt gemaakt van de *History of English Architecture from Anglo-Saxon to early nineteenth century*. Op de eigen cultuur gerichte opgaven komen we vooral tegen in de Engelse examens (OCR) waarin aparte vragen voorkomen over *Music in England 1575-1630*, *Music in France 1890-1930* of *Nationalism in early 20th century music 1890-1950*; ook in de Engelse examens voor beeldende kunst worden vragen ondergebracht in rubrieken die gaan over Engelse kastelen en over Engelse schilders aan het hof. In de examenrichtlijnen van de deelstaat Saksen valt te lezen dat er expliciet aandacht moet zijn voor de Saksische muziektraditie. Maar in het algemeen wordt als kader voor de examenstof van de kunstvakken de westerse cultuur *tout court* zonder nadere aanduiding van nationaliteiten genoemd en sinds 1988 wordt ook rekening gehouden met de resolutie van de Europese Raad 'to include the European dimension explicitly in their school curricula in all appropriate disciplines, for example literature, languages, history, geography, social sciences, economics and the arts' (Resolution 88/c 17702, 24 May 1988).

Als iemand of iets door specifieke omstandigheden een bijdrage heeft geleverd aan de ontwikkeling van de eigen cultuur, is te verwachten dat daaraan in de examens van dat land aandacht wordt besteed, zonder dat dit hoeft te betekenen dat men daar buiten de landsgrenzen ook belangstelling voor heeft. Regiogebonden examenvragen zijn bijvoorbeeld die welke gaan over de componist Hans Eisler die alleen maar in de voormalige DDR-provincies aandacht krijgt of over de houtsnij kunstenaar Riemenschneider die we uitsluitend in de examenopgaven van Baden-Württemberg, zijn geboortestreek, tegengekomen. Een voorbeeld uit Engeland biedt de Anglicaanse kerk, waarin een stijl van componeren is ontwikkeld die uitmondde in de zeer populaire traditie van de *vernacular hymn*, omdat componeren volgens de katholieke traditie van de polyfonie niet langer mogelijk was in het protestants geworden Engeland (Scruton 2001). Deze eigen ontwikkelde traditie van de hymne is volop aanwezig in de latere Engelse romantische muziek van Elgar, Holst en Vaughan Williams, componisten die overigens uitsluitend in de Engelse examenopgaven voorkomen. Als een Nederlandse kunstenaar in een Nederlands examen voorkomt, zit er soms ook een typisch Nederlands trekje aan de examenvraag, bijvoorbeeld in het muziekexamen havo uit 1999 over J. Andriessens *Variaties op 'In Holland staat een huis'*. Of in een opgave uit 1998 over *Koe en viool* van de componist Jan Bus. Bepaalde vragen zijn wel heel nadrukkelijk op de eigen nationale cultuur gericht. Zo openlijk en direct overigens als in de Engelse examens zijn er geen voorbeelden aangetroffen in de Nederlandse, Duitse en Franse opgaven. Een kleine bloemlezing maakt duidelijk waar het hier om gaat: *'Which two British buildings are the most significant in the late twentieth century?'* (1999 OCR. Art&Design); *'What aspects of the work of Hogarth and Gainsborough could be considered to be typically British?'* (OCR 2000. Art&Design); *'Asked to mount an exhibition of Classic British Product Design, which five products would you select, and why?'* (1994 AS-level AQA). Uit de muziek-examens komt het voorbeeld: *'How insular were English composers of this period?'*(1890-1939)(1993 AQA).

Duitsland, Engeland en Frankrijk vertegenwoordigen drie dominante culturen in de westerse traditie van muziek en beeldende kunst. Daarmee vergeleken heeft Nederland een semi-perifere positie in het geheel van de Europese cultuur. De drie grote landen, zo hebben we gezien, besteden het hoogste percentage van de examenitems aan de eigen cultuur. De aanvullende vraag luidt: hoeveel aandacht besteden deze vier landen eigenlijk aan elkaars cultuur? In het bijzonder geldt die vraag voor de drie grote landen onderling. Erkennen dominante culturen elkaars positie en is hun wederzijdse belangstelling in evenwicht of is die juist heel asymmetrisch?

Tabel 3 laat zien in welke mate de inhoud van de examens in de vier landen op elkaars muziek en beeldende kunst is gericht. Sommige resultaten zijn niet zo verrassend, zoals de

erkenning van Frankrijks bijdrage aan de beeldende kunst of Duitslands leidende rol op het gebied van de muziek. Ook niet zo verrassend is de erg geringe belangstelling van Duitsland, Engeland en Frankrijk voor de Nederlandse muziek en beeldende kunst. Deze uitkomsten bevestigen de sociologische theorie van de asymmetrische culturele betrekkingen tussen centra en periferieën. Maar ook andere factoren kunnen een rol spelen bij de asymmetrische belangstelling voor elkaars cultuur. Door een Franse of Duitse bril gezien heeft Engeland noch op muzikaal noch op visueel gebied veel betekend. Vergelijk maar eens de asymmetrie tussen de Engelse nadruk op Engelse muziek (20.5 procent) met de Duitse (5.2 procent) en Franse (2.9 procent) aandacht voor Engelse muziek. Grote en invloedrijke landen overschatten gemakkelijk de eigen cultuur, bezien door de ogen van een ander, vooral als die ander zichzelf ook groot en invloedrijk acht. Dat geldt zelfs voor de toch wel alom erkende waardering voor de Franse beeldende kunst. Die waardering blijft in de overige landen toch nog ver achter bij de waardering die de Fransen aan hun eigen kunst schenken.

Tabel 3

Percentages van items gewijd aan eigen en andere nationale cultuur in de examenopgaven voor muziek en beeldende kunst 1990-2004 in vier Europese landen (Vetgedrukte percentages verwijzen naar aandacht voor eigen cultuur)

Verwijzingen naar nationaliteiten	Duitsland		Engeland		Frankrijk		Nederland	
	Muziek	Kunst	Muziek	Kunst	Muziek	Kunst	Muziek	Kunst
Duitsland	37.3	39.2	18.3	7.1	13.2	8.7	11.5	8.0
Engeland	5.2	4.6	20.3	29.2	2.9	3.7	15.6	6.8
Frankrijk	5.0	17.7	8.8	15.6	20.6	43.2	8.9	15.4
Nederland	-	5.5	1.0	3.8	-	3.3	9.3	32.5
Oostenrijk	27.4	0.6	18.7	0.7	30.9	1.7	15.2	1.9
Italië	6.2	6.8	10.9	16.9	5.9	4.6	4.1	10.8
Spanje	-	4.0	0.3	3.4	1.5	7.1	0.4	2.8
Rusland	4.5	1.1	6.3	0.7	2.9	0.4	4.4	1.5
Verenigde Staten	2.5	8.9	7.5	7.1	5.1	19.9	17.0	9.5
Overige landen	11.9	11.6	7.9	15.5	17.0	7.5	13.6	9.8
Totaal N items	402	474	1560	3220	136	241	270	779

Uit tabel 3 blijkt voorts dat de aandacht voor Engelse muziek en beeldende kunst de laagste percentages oplevert in de overige landen, met uitzondering van de Nederlandse waardering voor Engelse en trouwens ook Amerikaanse muziek. Dit betreft dan vooral popmuziek uit deze landen. Dat de Frans-Duitse as in de Europese constellatie sterker is dan de relatie die elk van beide landen met Engeland onderhoudt, is dus ook op cultureel gebied zichtbaar, althans bij inhoudsanalyse van de examens in de vakken muziek en beeldende kunst.

Nederland blijkt trouwens ook in dit onderzoek in de lijn van zijn Atlantische houding meer naar Engeland dan naar Frankrijk en Duitsland te kijken.

Voor muziek geldt dat de grote Duitse bijdrage hieraan door Engeland, Frankrijk en Nederland weliswaar wordt erkend, maar dat zij die rol nog groter achten voor de Oostenrijkse componisten. Alleen Duitsland zelf stelt zich boven Oostenrijk. Opvallend is dat in Duitsland twee van de zes deelstaten geen enkele examenvraag over muziek uit de Verenigde Staten hebben opgenomen en dat in twee van de drie overige deelstaten slechts een of twee keer in de afgelopen vijftien jaar aandacht is besteed aan muziek van Amerikaanse componisten. Alleen Mecklenburg-Vorpommern vormt een uitzondering met 12 procent items over Amerikaanse muziek en het laagste percentage (1.5 procent) items gewijd aan Russische muziek. Deze voormalige Oost-Duitse deelstaat besteedt ook dubbel zoveel aandacht aan muziek uit Engeland (10.4 procent) vergeleken met de percentages van de overige vijf deelstaten.

Dat Engeland, maar ook Frankrijk aan de eigen muziek overigens meer aandacht besteden dan aan die van Duitsland is opmerkelijk, gezien de onomstreden bijdrage van Duitsland aan de westerse muziekcultuur en de gedeelde uitspraak van muziekhistorici voor wat betreft de Engelse situatie, namelijk dat er tussen Purcell en Elgar geen grote componisten zijn geweest (Scruton 2001; Samama 2003).

Duitsland en Oostenrijk zijn samen goed voor maar liefst 64.7 procent van de muziekitems in Duitsland. In de Franse examens komen beide landen op 44.1 procent. Nederland scoort met maar 26.7 procent aandacht voor de Duits-Oostenrijkse muziektraditie het laagst.

Wat de nationale dimensie in de examens van beeldende kunst betreft, laat Frankrijk in de examenopgaven duidelijk blijken dat er eigenlijk sprake is van maar twee centra van beeldende kunst op mondiale schaal: de Franse en de Amerikaanse kunst. Frankrijk maakt zich echt zorgen over zijn dalende reputatie in de wereld van de beeldende kunst. Van overheidswege is hiernaar onderzoek verricht, onder andere naar de aankopen in binnen- en buitenland van Franse kunst, de prijzen van Franse kunst op internationale veilingen en beurzen, de aandacht voor Franse kunstenaars in toonaangevende kunsttijdschriften en dat alles in vergelijking met kunstwerken en kunstenaars van andere landen. Uit dit recente onderzoek blijkt dat de kunst uit de Verenigde Staten, Duitsland en Engeland hoger scoren dan de hedendaagse Franse kunst. Daarnaast blijken Zwitserland en Italië de overige spelers in de eredivisie te zijn (Quemin 2003).

Duitsland besteedt veel aandacht aan eigen beeldende kunst, meer dan men op grond van de kunstgeschiedenis zou verwachten. In ieder geval waarden Engeland, Frankrijk en Nederland Duitse beeldende kunst aanzienlijk lager dan Duitsland zelf. Van de vier landen is Duitsland de meest op de eigen cultuur gerichte natie.

De relatief hoge percentages items over Italiaanse kunst in de Engelse en Nederlandse examenopgaven hebben betrekking op kunstenaars en kunstwerken uit de Renaissance.

Stijlen en stromingen in de kunsten waren in het verleden sterk geografisch te onderscheiden, eerst vanwege de banden met de hofcultuur en later met de natiestaat. Dat rechtvaardigt de veronderstelling dat de nadruk in de examenopgaven op de eigen cultuur vooral die van het verleden zal betreffen en minder de 'stijlloze' cultuur van de twintigste eeuw, die haar herkenbaarheid meer te danken heeft aan internationale, zelfs mondiale kenmerken dan aan uitingsvormen die een geografische herkomst verraden. Maar het is ook plausibel om te redeneren dat juist de afwezigheid van een duidelijke nationale stijl in de hedendaagse kunsten kan verklaren waarom de nadruk op eigen kunstenaars in de examens vooral bij de kunstenaars van de tweede helft van de twintigste eeuw en bij hedendaagse kunstenaars zal liggen. Door de toenemende smaakonzekerheid en stijlverscheidenheid (Oosterbaan 1990) valt men gemakkelijker terug op de eigen kunstenaars die immers niet zo veel anders doen dan kunstenaars elders. Het mondiaal verspreide hedendaags subjectivisme in de kunsten vertraagt zo de canonisering nog eens, terwijl het zijn eigen bestaan ook al te danken heeft aan het proces van decanonisering (Bevers 2000). Misschien dat de nadruk op eigentijdse kunstenaars ook te maken heeft met het cultuurbeleid van de nationale overheden. Vanaf 1950 werden subsidies verstrekt aan eigen kunstenaars. Dat leidde niet alleen tot een behoorlijke populatie van nationale beeldende kunstenaars, maar maakte hen vooral ook zichtbaar en bekend in eigen regio en land. Deze veronderstellingen vergen meer onderzoek om op hun plausibiliteit getest te worden. Het is in ieder geval opvallend hoe groot het aantal nationale beeldende kunstenaars uit de periode na 1950 is dat in de examens voorkomt. Bij de muziekexamens ontbreekt die nationale accentuering van de periode na 1950, maar voor de eigentijdse componisten bestond er ook niet zo'n vergelijkbaar fijnmazig stelsel van nationale subsidies. Dat de nationale cultuurpolitiek op deze manier doorwerkt in de examens en in de kunstvakken in het algemeen is ook een teken van verborgen pedagogiek. De algemene conclusie uit de vergelijking van de percentages in tabel 3 is dat de aandacht voor de eigen cultuur en die van elkaar in de examens van de vier landen sterk asymmetrische trekken vertoont. We kunnen ons vervolgens afvragen of de focus op de eigen cultuur in de periode tussen 1990 en 2004 is veranderd. De cijfers in tabel 4 laten geen duidelijke ontwikkeling zien. Dit bevestigt de stabiliteit van het examensysteem en van het onderwijs als instituut in het algemeen. De examenstof kristalliseert pas na lange tijd uit en verandert geleidelijk; canonisering en decanonisering zijn processen die sluipenderwijs en traag verlopen, tenzij revoluties voor een plotselinge breuk met bestaande praktijken zorgen. Verschillen in de inhoud van de examens *tussen* de landen zijn het resultaat van een lange geschiedenis die samenhangt met de culturele posities van landen in het transnationale ver-

keer. Tabel 4 laat weliswaar verschillen in percentages zien in de loop van de vijftien jaren, maar noch tussen noch in de onderzochte landen wijzen deze veranderingen statistisch in een duidelijke richting. Waarnemingen over een langere periode zijn nodig om tot uitspraken te kunnen komen over de richting van de verandering.

Tabel 4

Percentages per examenjaar van items gewijd aan de eigen nationale muziek en beeldende kunst in de examenopgaven voor muziek en beeldende kunst 1990-2004 in vier Europese landen

Jaar van examen	Duitsland		Engeland		Frankrijk		Nederland	
	Muziek	Kunst	Muziek	Kunst	Muziek	Kunst	Muziek	Kunst
1990	4.0	2.7	10.4	5.8	3.6	7.7	-	6.7
1991	4.0	3.2	10.1	3.7	10.7	1.9	-	10.7
1992	5.3	3.2	9.8	9.2	10.7	10.6	4.0	3.2
1993	4.0	2.2	6.3	8.2	-	12.5	4.0	9.5
1994	3.3	11.3	4.7	8.1	3.6	11.5	-	6.3
1995	8.7	8.1	6.0	8.9	7.1	3.8	12.0	7.5
1996	7.3	7.5	6.3	10.2	7.1	13.5	4.0	4.7
1997	8.0	9.7	6.6	8.7	3.6	10.6	4.0	6.7
1998	5.3	8.6	4.7	2.7	-	6.7	4.0	7.1
1999	8.7	9.7	4.4	7.2	10.7	5.8	4.0	6.3
2000	12.0	8.6	7.0	2.7	7.1	1.0	4.0	7.5
2001	6.0	8.6	5.1	4.3	10.7	1.0	20.0	5.9
2002	6.7	4.8	7.6	8.1	14.3	2.9	12.0	7.5
2003	8.7	5.9	6.0	6.7	7.1	6.7	20.0	4.7
2004	8.0	5.9	4.7	5.5	3.6	3.8	8.0	5.5
Totaal N items	150	186	316	939	28	104	25	253

Opmerking bij tabel 4: Het totaal aantal items (150, 186 et cetera) heeft betrekking op de in tabel 3 vetgedrukte percentages (respectievelijk 37,3, 39,2 et cetera).

Een derde aspect dat samenhangt met de onderzoeksvraag naar de verschillen in aandacht voor het eigene en het andere in de examens voor muziek en beeldende kunst is de aandacht voor westerse en niet-westerse cultuur. Tot het Westen rekenen we de muziek en beeldende kunst uit Europa, de Verenigde Staten en Canada en uit Australië. Op een paar algemene vragen na over de verschillen tussen westerse en niet-westerse muziek en beeldende kunst of over de invloeden van niet-westerse culturen op de cultuur van het Westen – altijd dit eenrichtingsverkeer – komen er, zo blijkt uit tabel 5, maar weinig items in de examenopgaven voor die concreet verwijzen naar afzonderlijke kunstenaars en kunstwerken uit niet-westerse culturen.

Tabel 5

Percentages van items gewijd aan westerse en niet-westerse muziek en beeldende kunst in de examenopgaven voor muziek en beeldende kunst 1990-2004 in vier Europese landen

	Duitsland	Engeland	Frankrijk	Nederland
<i>Verwijzingen naar herkomst</i>				
Het Westen	99.4	94.2	98.9	98.2
De Rest	0.6	5.7	1.1	1.8
Totaal N items	876	4780	377	1049

Slechts 4.3 procent van de in totaal 7082 items gaan concreet over niet-westerse muziek en beeldende kunst. Aandacht voor niet-westerse cultuur is in de periode vanaf 1990 in ieder geval aanwezig, zij het niet in alle landen in gelijke mate. Engeland en Nederland geven er relatief nog de meeste aandacht aan. Dat gebeurt vaak ook in algemeen gestelde opgaven, waarbij keuze-onderwerpen over niet-westerse cultuur worden aangeboden die over een genre, een stijl, een tijdvak of regio gaan in plaats van over individuele kunstenaars. Het relatief hoge percentage items over niet-westerse cultuur in de Engelse examens heeft voor 75 procent betrekking op archeologische en oude kunst en architectuur uit het Midden-Oosten, India, Azië en Noord-Afrika. Dit aandachtsgebied is een structureel onderdeel in de jaarlijkse examens Art & Design van twee van de drie Examination Boards (EDEXCEL and AQA). Voor wie zich zorgen maakt over een zwakker wordende positie van de westerse cultuur in de nationale examens van de vier onderzochte landen: zij zijn, gelet op deze cijfers, te pessimistisch. En voor de voorvechters van cultureel relativisme en decanonisering: zij zijn tot nu toe minder invloedrijk geweest in de hervorming van de exameninhoud dan over het algemeen wordt gedacht.

Het antwoord op de eerste onderzoeksvraag is hiermee gegeven. De nadruk op de eigen nationale, westerse cultuur is in de drie dominante landen nog steeds zichtbaar aanwezig in de eindexamens muziek en beeldende kunst. Wat dit betreft is er de laatste vijftien jaar niet veel veranderd. Daarmee is nog niet voldoende aangetoond dat de exameninhoud in de vier landen op een sterke canon leunt, maar de stevige nadruk op de eigen cultuur wijst wel in een specifieke richting. Alleen Nederland loopt bij deze resultaten uit de pas.

Aandacht voor cultuur uit het verleden en het heden

Bij de tweede onderzoeksvraag gaat het om de balans in de examenopgaven tussen de aandacht voor cultuur uit het verleden en de oriëntatie op de moderne en eigentijdse cultuuruitingen. De nadruk op een bepaalde periode wordt mede bepaald door het afgesproken kader van de leerinhouden. Voor alle vier landen geldt conform het leerplan en de eind-

termen dat de exameninhoud uitdrukkelijk gaat over de moderne tijd (negentiende en twintigste eeuw). Vroegere perioden behoren weliswaar ook tot de leerinhoud, maar dan als historische context bij latere ontwikkelingen, dus niet als een zelfstandig kennisobject. Toch laat tabel 6 zien dat in de muziekexamens van Duitsland, Frankrijk en Engeland de periode tussen 1700 en 1850 – met Bach, Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert en Schumann als componisten van de westerse traditie die het meest voorkomen in canons – het sterkst aan bod komt. Dat geldt niet voor de Nederlandse muziekexamens. Het hoge percentage van 44.8 procent dat hier is gewijd aan muziek van na 1950 is praktisch volledig toe te schrijven aan items over popmuziek. In de Duitse en Engelse examens voor beeldende kunst ligt het zwaartepunt van de aandacht op de periode 1850–1950, toen Frankrijk het centrum was van de kunst in Europa en in de rest van de wereld trouwens ook. In de Franse en Nederlandse examens ligt daarentegen de meeste nadruk op de periode na 1950. Dat zijn ook de twee landen met de sterkste centralistische cultuurpolitiek in het ondersteunen van eigentijdse beeldende kunstenaars.

Tabel 6

Percentages van items over muziek en beeldende kunst, verdeeld naar tijdvak, in de examenopgaven muziek en beeldende kunst 1990-2004 in vier Europese landen
(De hoogste percentages zijn vetgedrukt)

Verwijzingen naar periode	Duitsland		Engeland		Frankrijk		Nederland	
	Muziek	Kunst	Muziek	Kunst	Muziek	Kunst	Muziek	Kunst
> 1500	7.5	21.9	6.6	31.8	2.9	2.1	4.8	8.6
1500-1700	4.5	5.1	11.9	8.9	3.7	1.2	4.1	5.1
1700-1850	46.8	3.8	35.9	11.9	55.2	2.9	25.9	6.7
1850-1950	28.6	45.4	32.1	32.9	24.3	44.0	20.4	35.0
1950-2004	12.7	23.8	13.5	14.5	16.9	49.8	44.8	44.5
Totaal N items	402	474	1560	3220	136	241	270	779

In de Nederlandse examens krijgt het verleden de minste aandacht vergeleken met de examens van de andere landen. Dat strookt met de uitkomst van een Europees vergelijkend onderzoek naar geschiedenisonderwijs in Europa, waaruit blijkt dat de belangstelling voor het eigen verleden het laagst is bij de Nederlandse jongeren (Onderwijsraad 2005). Ook voor de beeldende vakken in het vmbo is in 2002 vastgesteld dat in de examens voorbeelden uit de hele wereld en van alle tijden mogen worden gebruikt zonder dat hiervoor kunsthistorische kennis wordt verwacht (Schönau en Broekhuizen 2003). De onderwijsraad adviseert in zijn rapport om 'in deze turbulente tijd' meer aandacht te besteden aan de vorming van de nationale culturele identiteit en de herwaardering van de canon als instrument

in het onderwijs. Het is al vaker geconstateerd dat aan debatten over het curriculum en de examens politieke onderwerpen ten grondslag liggen die te maken hebben met de nationale eenheid en identiteit (Eckstein 1993; De Vijlder 1996).

In de context van dit onderzoek is de vraag relevant of dit gebrek aan historische belangstelling – en daardoor waarschijnlijk ook aan historische kennis – een typisch *Nederlands* verschijnsel is of een karakteristiek kenmerk van kleine landen.

Naarmate het verleden meer aandacht krijgt dan het heden, zo is de veronderstelling, vergroot dat de kans op de aanwezigheid van een canon. Gecanoniseerd raken kunstenaars en kunstwerken immers pas na verloop van tijd. Met de hoge percentages items over zowel muziek als beeldende kunst van na 1950 wijkt Nederland ook in dit opzicht af van Duitsland, Frankrijk en Engeland. Dat geldt in ieder geval voor de examens muziek en beeldende vakken oude stijl. Dat het verleden in het nieuwe CKV2 examenvak veel meer aandacht krijgt, doet niets af aan het hier geconstateerde feit. Ook in de toekomst zullen deze examens oude stijl gehandhaafd blijven.

Twee van de drie onderzoeksvragen over de inhoud van de canon in de examens muziek en beeldende kunsten zijn nu beantwoord. Tabel 3 and 6 hebben laten zien dat landen met een dominante culturele positie – Duitsland, Frankrijk en Engeland – significant meer aandacht besteden aan de eigen cultuur en aan cultuur uit het verleden dan Nederland, een klein land met een in cultureel opzicht marginale positie. Het loont de moeite om meer in detail te kijken naar wat er gebeurt met de resultaten van tabel 3 (aandacht voor de eigen cultuur versus die van anderen), als dezelfde analyse nog eens is uitgevoerd, maar dan apart voor elke in tabel 6 vermelde periode. De resultaten hiervan zijn te zien in bijlage 4. Vergelijking van de marginale associaties van tabel 3 met de partiële associaties van elk van de historische periodes leidt bijvoorbeeld tot de volgende conclusie: de neiging van makers van de examenopgaven om meer aandacht te schenken aan het eigen muzikale verleden wordt overschaduwd door de sterke aandacht die men geeft aan de Oostenrijkse componisten uit de periode 1700-1850.

Hoge versus populaire cultuur

De derde onderzoeksvraag raakt de discussie over de rol van populaire cultuur in het curriculum en de examens van muziek en beeldende kunst. We zullen deze vraag hier alleen beantwoorden voor het vak muziek. In de onderwijsliteratuur en parallel daaraan in de onderwijspraktijk is al vanaf de jaren zeventig een verschuiving waar te nemen van leerstofgericht naar leerlinggericht onderwijs (Verboord 2003). Voor het literatuuronderwijs betekende dit minder nadruk op de verplichte boekenlijst, een symptoom van decanonisering. Dit heeft zich ook bij de kunstvakken voorgedaan. De lespraktijk is nu onbetwistbaar

leerlinggericht dan ooit, maar ook weer niet in die mate dat de culturele smaakvoorkeuren van de jongeren de inhoud van de vakken muziek en beeldende kunst domineren. Voor het vak muziek is gekeken naar de mate waarin in de examenvragen aandacht wordt besteed aan klassieke en populaire muziek. Die verhouding wordt gebruikt als graadmeter voor het leerlinggerichte karakter van het huidige muziekvak.

De muziek van vooral de tweede helft van de twintigste eeuw is enorm uitgebreid op het gebied van amusement (musical, filmmuziek, jazz, popmuziek en de laatste tijd vooral ook van wereldmuziek) en dat maakt het bijzonder relevant om te kijken wat daarvan in het onderwijs is doorgedrongen en welke plaats de verschillende muziekuitingen in het curriculum en de examens hebben weten te verwerven. Daarom is gekeken naar de aandacht in de eindexamens voor de soorten muziek uit de periode van 1950 tot heden. Deze resultaten staan in tabel 7.

Tabel 7

Percentages van items over muziek van na 1950 gewijd aan verschillende muziekstijlen in de examenopgaven muziek 1990–2004 in vier Europese landen
(De hoogste percentages in elk land zijn vetgedrukt)

	Duitsland	Engeland	Frankrijk	Nederland
<i>Verwijzingen naar stijlen</i>				
Klassieke muziek	66.7	46.4	82.6	14.0
Jazz	-	4.3	4.3	3.3
Amusement	7.8	19.0	4.3	26.4
Pop	25.5	13.3	-	47.9
Wereldmuziek	-	14.7	8.7	8.3
Totaal N items	51	211	23	121

De in aantal bescheiden gegevens waarover we beschikken tonen aan dat Duitsland en Frankrijk het sterkst gericht blijven op de klassieke muziek, van oudsher de gecanoniseerde muziek en daardoor minder tekenen vertonen van decanonisering dan Engeland en Nederland. Popmuziek komt in Duitsland alleen voor in de examenopgaven van de (voormalige Oost-Duitse) deelstaat Mecklenburg-Vorpommern, de meest Angelsaksisch georiënteerde deelstaat van Duitsland. Engeland is met Amerika de bakermat van veel populaire muzieksoorten die zich in de loop van de twintigste eeuw over de wereld hebben verspreid. In dit transnationale culturele verkeer is Nederland het ontvankelijkste land gebleken voor de Angelsaksische populaire muziek. In de examens is het zelfs het dominante muziekgenre voor de periode 1950-2004 geworden en daarmee is Nederland waarschijnlijk het eerste land in Europa dat zulke grote veranderingen in de examens (en dus ook in het curriculum) heeft doorgevoerd. De balans is in de Nederlandse examens zelfs doorgeslagen naar de

kant van de populaire muziek. Dat geldt zowel voor de havo- en vwo- als voor de mavo-vmbo-examens zoals blijkt uit de tabel in bijlage 5. En niet alleen in de examens is dat het geval, maar ook in andere onderdelen van het Nederlands onderwijs zoals onderzoekers over recente vernieuwingen in de kunstvakken hebben vastgesteld: 'Onze resultaten tonen aan dat ongeveer de helft van de culturele activiteiten van het nieuwe programma in de categorie van populaire activiteiten vallen' (Haanstra, F., Nagel, I. and Ganzeboom, H. 2002). Hoewel de canon van de klassieke muziek ook in de Nederlandse examens is vertegenwoordigd, komt deze door de groeiende belangstelling voor popmuziek onder druk te staan. Het is de vraag of deze ontwikkeling tot Nederland beperkt blijft of dat de Nederlandse examens de voorbode zijn van een zich langzaam voltrekend proces van decanonisering van de klassieke muziek dat ook in de drie grote landen zal doorzetten. De laatste veronderstelling ligt om diverse redenen meer voor de hand. In de eerste plaats is er in deze landen volop discussie over dit onderwerp, in de tweede plaats is popmuziek er al opgenomen in het leerplan en de leerinhoud van het muziekvak en in de derde plaats komen in alledrie landen al examenvragen voor die over populaire muziek gaan. Daarom is de conclusie gerechtvaardigd dat het proces van decanonisering zal doorgaan. Dat is in alle vier landen al vanaf 1990 zichtbaar zoals uit tabel 4 bleek. Alleen het tempo waarin veranderingen zich manifesteren varieert voor elk van de onderzochte landen. Deze conclusie sluit aan op tal van onderzoeken in de laatste decennia naar veranderingen in culturele classificaties, waarvan de canon een van de voorbeelden is. Die studies wijzen uit dat dergelijke classificaties democratischer worden, marktgerichter en gedifferentieerder (Janssen 1999).

De inhoudsanalyse van de eindexamenopgaven van muziek en beeldende kunst heeft aangetoond dat de drie dominante culturen in Europa – de Franse, Duitse en Engelse – veel sterker op hun eigen nationale cultuur gericht zijn, meer aandacht besteden aan de cultuur van het verleden en minder ruimte bieden aan populaire cultuur dan Nederland als klein land. De analyse en interpretatie van de resultaten zijn nogal sterk geconcentreerd op de vergelijking tussen Duitsland, Frankrijk en Engeland aan de ene kant en Nederland aan de andere kant. Dit betekent niet dat er geen verschillen in de examens tussen de drie grote landen onderling bestaan. In tegendeel, de Duitse examens bijvoorbeeld blijken het meest gericht op de eigen canoniseerde cultuur uit het verleden. Deze uitkomst komt overeen met Duitslands reputatie als een samenleving die van oudsher veel nadruk heeft gelegd op *Bildung* en *Kultur* (Elias 1992). Voorts is gebleken dat in de Franse en Duitse examens weinig aandacht is voor muziek en beeldende kunst uit Engeland en de Verenigde Staten. Dit weerspiegelt de Frans-Duitse pogingen om de Europese culturele en intellectuele traditie te ondersteunen en te bevorderen tegenover de golf van populaire en commerciële producten

van de Anglo-Amerikaanse wereld.

Andere overeenkomsten en verschillen in de examens van de drie grote landen zouden verder onderzocht en verklaard moeten worden. Dat kan door naar sociaal-economische en culturele factoren te kijken oftewel naar culturele repertoires (Lamont 1992) van elk van die landen, dat wil zeggen naar de nationale instituties die in de loop van de geschiedenis tot karakteristieke kenmerken van een land zijn uitgekristalliseerd. Zo kunnen de hier gevonden verschillen tussen Duitsland en Frankrijk enerzijds en Engeland anderzijds ook begrepen worden uit de verschillende manieren waarop overheid en markt een rol spelen en er gedacht wordt over de verhouding tussen de private en publieke sector in deze landen. Dit valt echter buiten het bestek van dit onderzoek.

5.2. Een canon van componisten en beeldende kunstenaars

Bij de resultaten van de analyse die vooral gericht was op de mate van inclusiviteit en exclusiviteit van de examenopgaven met betrekking tot nationaliteit, periode en stijlen van muziek en beeldende kunst, doet zich de vraag voor welke componisten en beeldende kunstenaars in de examens genoemd worden. Reputatievorming is een onderdeel van de canon: wie worden gekozen en hoe vaak? Het antwoord op die beide vragen maakt het mogelijk nationale ranglijsten te maken en die onderling te vergelijken.

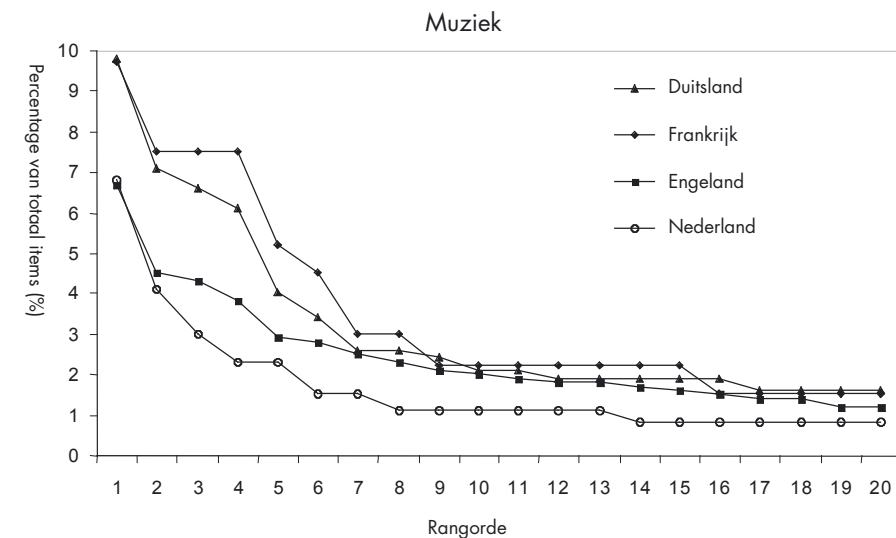
Rangorde van componisten en beeldende kunstenaars

Hoe stel je een top-10 samen? Dat is een methodologische vraag die op verschillende manieren beantwoord kan worden. Charles Murray bijvoorbeeld heeft voor zijn in 2004 verschenen boek *Human Accomplishment. The Pursuit of Excellence in the Arts and Sciences, 800 B.C. to 1950* 166 standaardwerken en encyclopedieën nageteld op significante personen. Als selectiecriteria gold dat een persoon in minstens de helft van de geraadpleegde werken moest voorkomen. De top-3 van de westerse beeldende kunst bij Murray zijn Michelangelo, Picasso en Rafael. Voor de westerse muziek zijn dat Beethoven, Mozart en Bach. Wat Murray niet heeft gedaan, is een vergelijking maken tussen zijn westerse canon en de diverse nationale top-10 lijstjes van de landen waar deze encyclopedieën zijn uitgegeven. Het vaststellen van de top-10 van componisten en kunstenaars in de eindexamenopgaven van elk van de vier landen is als volgt gedaan. Bijvoorbeeld voor muziek: per land is een rangorde opgesteld van componisten die minimaal 2 procent van het totaal aantal items van de muziekexamens tussen 1990–2004 in dat land op hun naam hebben staan. Voor Duitsland geldt bovendien de voorwaarde dat een componist in minstens drie van de zes

deelstaten in de eindexamens voorkomt en voor Engeland dat een componist in de examens van minstens twee van de drie Examination Boards wordt genoemd.

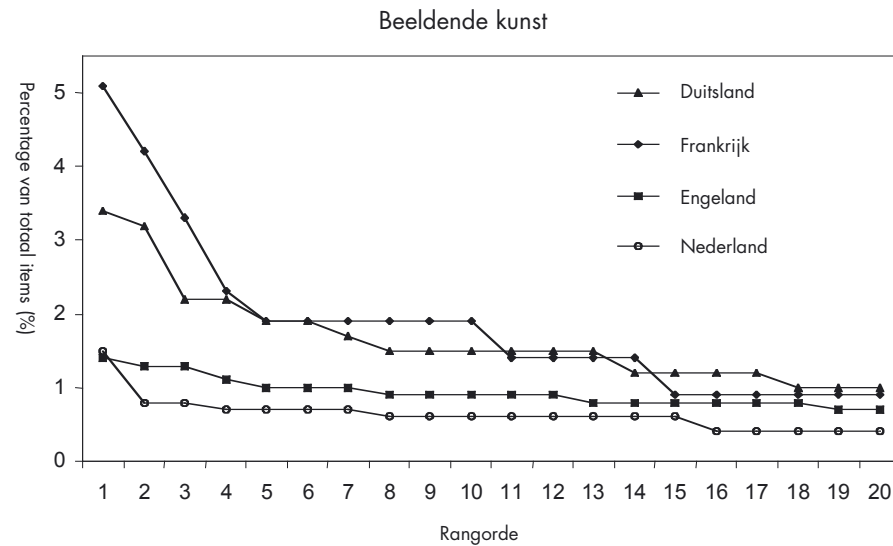
De componisten met topscores in de examenopgaven zijn in de onderzochte landen over het algemeen dezelfde, zoals blijkt uit tabel 7. Het zijn de Oostenrijkse en Duitse componisten uit de achttiende- en vroeg negentiende-eeuwse geschiedenis: Bach, Beethoven, Mozart, Haydn en Schubert.

Opvallend is dat de 2-procentgrens in alle vier landen al heel snel wordt bereikt. In Engeland al bij 10 (3.9 procent) van de in totaal 252 in de examens genoemde componisten, in Duitsland bij 11 (10.6 procent) op een totaal van 103, in Frankrijk bij 15 (26.3 procent) op een totaal van 57 en Nederland komt zelfs niet tot een top-10, omdat bij 5 (2.9 procent) op een totaal van 172 de 2-procentgrens al is bereikt. Na de top van 10 tot 15 componisten die het vaakst in de examenopgaven voorkomen, volgen dus al heel snel componisten, onder wie veel bekende en gevestigde namen, die beneden de 2-procentnorm vallen. Het landschap is in alle vier landen hetzelfde: een paar pieken, maar geen hoogvlakte en daaromheen een uitgestrekte laagvlakte. Frankrijk en Duitsland vertonen de hoogste pieken, wat wijst op de aanwezigheid van meer gecanoniseerde componisten in de examens muziek van deze landen vergeleken met Engeland en Nederland. (Zie grafiek 1)



Grafiek 1

De schatkamer van de kunsten uit verleden en heden is voor de samenstellers van de examens onuitputtelijk, maar bij de keuze van de examenopgaven kiest men vooral uit een kleine top en een grote schare van bekende en minder bekende namen. Een sterk middenveld ontbreekt. De resultaten bevestigen ook hier de theorie *winner gets all*. Dat geldt ook voor de rangorde van beeldende kunstenaars zoals grafiek 2 laat zien.



Grafiek 2

'In de praktijk van iedere kunstvorm tref je dezelfde drie elementen aan: de lokale traditie, de gemeenschappelijke Europese traditie en de invloed van de kunst van het ene Europese land op die van het andere', aldus T.S. Elliot in zijn bekende essay *Notes towards the definition of culture* (1948). In de praktijk van de examenopgaven muziek en beeldende kunst treffen we dezelfde drie elementen ook aan. Over de lokale traditie is hierboven al het een en ander gezegd, over de Europese traditie komen we verderop nog te spreken en we vermelden hier nog de volgende uitkomsten die iets zeggen over de transnationale verhoudingen tussen de vier onderzochte landen.

Van de elf meest genoemde componisten in de Duitse examens zijn er negen afkomstig uit Duitsland en Oostenrijk met Bach op nummer 1. De twee overige componisten komen uit Frankrijk en Rusland, al moet daarbij vermeld worden dat de reputatie van Strawinsky in Parijs werd gevestigd. Van de elf behoren er twee tot de twintigste eeuw. De Engelse top-

10 komt sterk overeen met de Duitse, al is het niet verwonderlijk dat hier Händel voorkomt. Strawinsky en Debussy representeren ook voor Engeland de twintigste eeuw. In de Franse examens scoren Duitse en Oostenrijkse componisten ook op de hoogste plaatsen, maar zijn met Ravel, Debussy en Berlioz ook drie nationale componisten in de top vertegenwoordigd en misschien mag Chopin daar ook bij gerekend worden, die immers in Parijs zoveel succes heeft geboekt. Dat Cage, Berio en Ligeti zo hoog in de ranglijst staan is opmerkelijk. Gevoegd bij Ravel en Debussy komt het aantal componisten uit de twintigste eeuw in de Franse examens uit op in totaal vijf, het hoogste in de vier landen. In Nederland worden, net als in de andere drie landen, dezelfde vijf Duitse en Oostenrijkse componisten het vaakst in de examens vermeld. Na deze vijf komen in de Nederlandse examens geen componisten meer voor die de 2-procentnorm halen.

Wie zijn de nationale componisten die in de eigen examens het hoogst scoren? Voor Duitsland is dat duidelijk af te lezen uit tabel 7. In de Engelse examens valt de overall top-10 niet samen met de top-10 van nationale componisten. In totaal worden 270 Engelse componisten vermeld, van wie de belangrijkste in volgorde zijn: Händel, Purcell, Britten, Vaughan Williams, Byrd, Walton, Morley, Dowland, Elgar, Tippett en Weelkens. Van deze eigen favorieten komen Vaughan Williams, Elgar en Walton *uitsluitend* in de Engelse examens voor. De vaakst genoemde Engelse componisten in de overige drie landen zijn Händel en Purcell. Voor Frankrijk zijn dit zelfs de enige twee. De belangrijkste Franse componisten in de Franse examens zijn Ravel, Debussy, Berlioz, Fauré en Bizet. De componisten Dutilleux, Roussel, Jannequin, Passereau, Grisey, Risset en Aperghis komen alleen maar in Franse examens voor.

Voor Nederland is het niet mogelijk om een lijst van een top-10 van Nederlandse componisten op te stellen, eenvoudigweg omdat die componisten ontbreken. De nationale componisten in de Nederlandse examens zijn overwegend componisten van populaire muziek, die maar één keer voorkomen. Louis Andriessen, een van de bekendste Nederlandse eigentijdse componisten wordt twee keer genoemd. Nederlandse componisten – drie in totaal – komen alleen in de Engelse examens voor, van wie Sweelinck de meest genoemde is met twaalf scores. Voor Nederlandse profeten die in eigen land niet worden geëerd geldt dat zij, Sweelinck uitgezonderd, in het buitenland evenmin worden geëerd.

Wie zijn de profeten die in eigen land niet worden geëerd en in de andere landen meermalen? Dat zijn voor Duitsland Stockhausen, Carl Maria von Weber, Buxtehude en Pachelbel. Voor Engeland zijn dat vooral popmusici die exclusief in de Nederlandse examens blijken voor te komen. Franse componisten die in eigen land niet genoemd worden zijn Saint-Saëns, Franck, Satie en M.C. Schönberg, de componist van musicals.

Als we de lijsten van namen van componisten en beeldende kunstenaars aan een nadere

inspectie onderwerpen, vallen daarbij nog meer kenmerken van transnationaal cultureel verkeer op. Sommige namen komen zo vaak voor in de examenopgaven van een land dat er een bijzondere band moet zijn tussen de persoon en dat land. Meestal gaat het dan om buitenlandse componist of kunstenaar die tijdelijk in het land verbleef. Dat verklaart waarom Chopin relatief zo vaak voorkomt in de Franse examens. Datzelfde geldt voor Felix Mendelssohn in de Engelse examens, over wie Leo Samama (2003) bericht: 'De Engelsen hadden Mendelssohn het liefst geadopteerd, zoals ook Händel een van hen geworden was.' Mendelssohn bezocht Engeland jaren achtereen.

Aan de genoemde werken in de examenopgaven valt soms af te lezen waarom een componist of kunstenaar voor dat land een bijzondere betekenis heeft. In de Franse examens komen we Gershwin tegen met *An American in Paris*. Zo wordt in de Engelse examens regelmatig de *Londense Symphonie* als voorbeeld gebruikt, omdat Haydn er tweemaal langere tijd verbleef. Over de artistieke invloeden van deze reizen en verblijven zijn recent nieuwe internationale onderzoeksprogramma's opgezet onder de naam kunstgeografie (Dacosta Kaufmann 2004). Veel kunstenaars hebben hun reputatie (dikwijls ook in eigen land) te danken aan het feit dat zij emigranten waren en zich vestigden in een land met een dominante culturele positie. Van Gogh, Mondriaan, Appel en Van Elk zijn voorbeelden van Nederlanders die in den vreemde naam hebben gemaakt en hetzelfde overkwam Picasso, Whistler, Warhol en Christo om slechts enkele voorbeelden te noemen, want het geboorteland betekent voor heel veel kunstenaars niet veel of helemaal niets als het op bekendheid aankomt. Treffend is in dit verband de uitspraak van Mueller die in de jaren veertig van de vorige eeuw onderzoek heeft gedaan naar de nationale herkomst van de composities op het repertoire van de symfonieorkesten in de Verenigde Staten: '*But the real inadequacy of birth-place as a criterion of nationality is exposed by the fact that most of the important things happen to a person after he has been born*' (Mueller 1951). Hoewel daar geen harde cijfers over beschikbaar zijn, is het aannemelijk dat dit transnationale verkeer duidelijke asymmetrische patronen zal vertonen. Weinig Fransen, Duitsers, Italianen en Engelsen kwamen naar Nederland om er een reputatie op te bouwen, terwijl veel Nederlandse kunstenaars wel probeerden hun weg te vinden in landen met een centrumfunctie in het culturele verkeer.

5.3 Naar een Europese canon van componisten en beeldende kunstenaars

Muziek

Wie zijn nu de componisten die het meest genoemd worden in de examens in deze vier landen in totaal, rekening houdend met de nationale hiërarchie zoals die in tabel 7 is

gepresenteerd? We zouden dit de Europese top-10 kunnen noemen. Deze is berekend door aan de componisten zoals deze voorkomen in de nationale rangordes punten toe te kennen: maximaal twaalf voor de nummer 1 en elf voor nummer 2 en zo verder. Zo ontstaat een nieuwe rangorde op basis van het optellen van het aantal toegekende punten aan een componist in elk van de vier landen.

Het resultaat hiervan is de volgende Europese top-10:

1. Bach/Mozart
2. Beethoven
3. Haydn
4. Schubert
5. Schumann
6. Brahms/Händel
7. Strawinsky
8. Mendelssohn/Debussy
9. Bartok
10. Ravel

Door vervolgens (zie tabel 8) te berekenen hoe groot de aandacht in elk van de vier landen is voor deze beperkte groep van componisten blijkt dat Bach, Mozart, Beethoven, Haydn, Schubert en Schumann meer dan een derde van het totaal aantal items over componisten op hun naam hebben staan in de Duitse en Franse examens. Deze concentratie van slechts zes componisten die zo'n groot deel van de exameninhoud bepalen, rechtvaardigt de conclusie dat in deze landen de canon in het muziekonderwijs nog sterk aanwezig is, sterker dan in Engeland en Nederland. Worden daar de posities 7 tot en met 10 aan toegevoegd dan loopt het aandeel van deze sterk geconcentreerde groep van elf componisten op tot bijna 50 procent van alle items in de examens van Duitsland en Frankrijk tot ruim een derde in Engeland en bijna een kwart in Nederland. Deze resultaten tonen aan dat de Oostenrijks-Duitse muziektraditie met acht componisten niet alleen heel sterk vertegenwoordigd is in de top-10 van de vier landen, maar ook de Europese canon aanvoert.

Vier componisten uit de eerste helft van de twintigste eeuw hebben weten door te dringen tot de top-10: Strawinsky, Debussy, Ravel en Bartok. De dominante rol van Duitsland en de Weense Klassieken is in deze periode uitgespeeld. Niet Engeland of Amerika, maar Frankrijk neemt voorlopig die positie over met Debussy en Ravel, maar ook een beetje met Strawinsky vanwege diens invloedrijke Parijse jaren.

Tabel 8

Rangorde van componisten met tenminste 2 procent van de items in de examenopgaven muziek 1990–2004 gewijd aan hun werk in vier Europese landen

Duitsland	%	Engeland	%	Frankrijk	%	Nederland	%
Bach	9.8	Bach	6.7	Mozart	9.7	Mozart	6.8
Beethoven	7.1	Haydn	4.5	Haydn	7.5	Bach	4.1
Mozart	6.6	Beethoven	4.3	Schubert	7.5	Haydn	3.0
Schubert	6.1	Mozart	3.8	Schumann	7.5	Schubert	2.3
Schumann	4.0	Händel	2.9	Chopin	5.2	Beethoven	2.3
Brahms	3.4	Schubert	2.8	Beethoven	4.5		
Haydn	2.6	Strawinsky	2.5	Bach	3.0		
Debussy	2.6	Brahms	2.3	Ravel	3.0		
Mendelssohn	2.4	Schumann	2.1	Debussy	2.2		
Wagner	2.1	Debussy	2.0	Händel	2.2		
Strawinsky	2.1			Brahms	2.2		
				Cage	2.2		
				Berlioz	2.2		
				Berio	2.2		
				Ligeti	2.2		
Totaal N items	378		1454		134		266

Beeldende kunst

Ook voor de examens beeldende kunst in de vier onderzochte landen is gekeken naar de nationale en Europese canon. Omdat het aantal genoemde kunstenaars hier veel groter is dan in de muziekexamens en de frequentieverdeling veel meer spreiding laat zien, is niet de 2-procentnorm toegepast bij de samenstelling van de top-10, maar het volgende criterium: kunstenaars dienen minstens in drie landen aandacht te krijgen en wel met minstens vijf items in Engeland, minstens drie items in Duitsland en twee items in Frankrijk en Nederland. Dit leverde de volgende resultaten op. Tot de Duitse top-10 behoren, in volgorde: Dürer, Picasso, Gropius, Moore, Matisse, Le Corbusier en Rodin; in Frankrijk ziet het lijstje er als volgt uit: Picasso, Le Corbusier, Matisse, Segal, De Kooning, Schwitters, Lichtenstein, Giacometti, Warhol en Léger; de ranglijst wordt in Engeland aangevoerd door Michelangelo, gevolgd door Le Corbusier, Frank Lloyd Wright, Picasso, Mackintosh, Rodin, Van Gogh, Bernini, Gainsborough en Gaudi. In de Nederlandse examens gaat de meeste aandacht uit naar Picasso, Bernini, Rodin, Boccioni, Michelangelo, Ingres en Matisse. Opvallend is dat van alle genoemde kunstenaars (36) er slechts zes van vóór 1900 dateren. In Frankrijk is de hele top-10 zelfs bezet door twintigste-eeuwse kunstenaars. Dit is een groot verschil met de canon van de muziekexamens. Voorts blijkt dat over de topposities 1 tot 6 bij het vak beeldende kunst minder consensus bestaat dan bij muziek. In scherp contrast met de resultaten bij het vak muziek is het percentage items dat door deze top-10 van beel-

dende kunstenaars wordt gedekt, veel kleiner. Ter vergelijking met de uitkomsten bij het vak muziek is het verschil voor Duitsland 47.8 procent tegenover 22.5 procent, voor Engeland 35.8 procent tegenover 10.9 procent, voor Frankrijk 47.8 procent tegenover 27.7 procent en voor Nederland 23.8 procent tegenover 9.0 procent. Dit geringere dekkingpercentage aan de top lijkt een teken van zwakkere canonisering bij de examens voor beeldende kunst. Zwakker ook hier weer in Engeland en Nederland dan in Duitsland en Frankrijk.

De Europese canon van beeldende kunstenaars in de examens, afgeleid uit een toepassing van dezelfde punttoekenning als bij het vak muziek, ziet er als volgt uit:

1. Picasso
2. Le Corbusier
3. Matisse
4. Michelangelo
5. Rodin
6. Van Gogh
7. Kirchner
8. Cézanne/Rembrandt
9. Giacometti
10. Brancusi/Mondriaan

Bij deze Europese top-10 van beeldende kunstenaars in de examens passen de volgende drie kanttekeningen. 1) Dat Nederland met zijn relatief minder sterke positie in het transnationaal cultureel verkeer toch met drie kunstenaars vertegenwoordigd is in deze Europese top 10 komt door de internationale positie van Van Gogh en Mondriaan die zij grotendeels te danken hebben aan het feit dat zij Nederland hebben verlaten. Dit aspect van het transnationaal cultureel verkeer – de emigratie van componisten en beeldende kunstenaars – is nog maar weinig sociologisch onderzocht. Wel heeft dit onderwerp recent hernieuwde belangstelling gekregen onder kunsthistorici die onderzoek verrichten op het gebied van de kunstgeografie (Burke 2000; Dacosta Kaufmann 2004), maar sociologische verklaringen blijven in dit kunstgeografisch onderzoek helaas onderbelicht. 2) Van de onderzochte landen zijn Duitsland en Frankrijk sterker in beide canons vertegenwoordigd dan Engeland en Nederland. Nederland ontbreekt in de muziekcanon en Engeland in de beeldendekunstcanon. Deze resultaten stemmen overeen met eerder gemaakte constatering over de positie van Engelse en Nederlandse muziek en beeldende kunst in het onderzochte examenstelsel. 3) De vergelijking laat ook zien dat de muziekcanon verder teruggaat in de tijd en vooral op muziek uit de achttiende en vroeg negentiende eeuw steunt, terwijl voor de canon van de beeldende kunst het zwaartepunt op de twintigste eeuw ligt.

5.4. Culturele toeëigening

Een van de bepalendste factoren voor de identiteit van een land is de taal. Daarom is het ook zo moeilijk om van een Europese culturele identiteit te spreken. Het Engels zal wel steeds meer de lingua franca van Europa worden, maar zal toch pas echt een beetje van Europa worden als het zijn *Englishness* heeft verloren en er een herkenbaar Europees Engels voor in de plaats komt. Dat is wat Bourdieu bepleitte met zijn uitspraak '*Il faut désangliciser l'Anglais.*' Misschien komt het ooit ook zover dat de lokale, regionale en nationale herkomst van componisten en beeldende kunstenaars in Europa verder vervaagt en er een Europese canon overblijft. Dan zou er met de kunsten hetzelfde moeten gebeuren als met andere cultuurproducten waarvan de cultureel antropoloog Kroeber heeft opgemerkt: '*... as soon as a culture has accepted a new item, it tends to lose interest in (its) foreignness of origin*' (Kroeber 1948). Het klassieke voorbeeld van deze vorm van toeëigening van het andere vertolkt Archie Bunker in de Amerikaanse comedy *All in the Family* wanneer hij zijn afkeer uitspreekt over buitenlanders en hun eetgewoonten en dan de opmerking maakt '*I prefer real American food, bring me a pizza.*' Een ander voorbeeld van culturele toeëigening diende zich aan tijdens archiefonderzoek voor dit project in Parijs op het ministerie van Cultuur bij een vraag over Karel Appel in de Franse examenopgave van 1997. De ambtenaar belast met archivering van culturele dossiers keek me ongelovig aan toen hij mij tussen het werk door hoorde opmerken 'eindelijk ook eens een Nederlandse kunstenaar in de Franse examenopgaven.' 'Karel Appel, een Nederlandse schilder?', reageerde hij verbaasd. Hij was er tot dan toe zeker van dat Appel een Franse kunstenaar was. Ik begon maar niet over Van Gogh. Dat moet voor hem een nog grotere Franse kunstenaar zijn geweest. Hoe dan ook, de gedachte die door het onderzoeksmateriaal wordt opgeroepen, is dat van de kunstenaars die in de examenopgaven het meest voorkomen hun nationaliteit er niet zo veel toe doet, omdat ze tot de gedeelde cultuur van alle betrokken landen zijn gaan behoren. We denken bij muziek en beeldende kunst van deze kunstenaars niet meer zozeer aan het land van herkomst, hooguit aan de tijd waaruit de werken stammen. Picasso's kunst en de *Negende* van Beethoven zijn niet alleen Europees, maar westers erfgoed geworden. Of zorgt de mondialisering er juist voor dat we ons steeds meer bewust worden van de herkomst en positie van cultuurgooederen? De Zweedse antropoloog Ulf Hannerz denkt daar wel zo over en meent dat Kroebers stelling niet meer opgaat: '*The origin of new cultural items is becoming a core aspect of the meaning they have to us*' (Hannerz 1992).

Conclusie

De twee vragen die in dit onderzoek voorop stonden, zijn: 1) in hoeverre is er (nog) sprake van de aanwezigheid van een canon in de cultuuroverdracht via het onderwijs? 2) in hoeverre treden hierbij verschillen op tussen grote en kleine landen in het transnationaal cultureel verkeer?

De aanwezigheid en aard van een canon kunnen afgelezen worden uit de mate waarin het onderwijs de nadruk legt op de eigen cultuur, op cultuur uit het verleden en op de 'legitieme cultuur', zoals Bourdieu die term gebruikt voor alles wat kunst genoemd wordt. Een goede graadmeter daarvoor bieden eindexamenopgaven die immers de officiële vertaling zijn van datgene wat in een land via het onderwijs gekend en gekund moet worden. De analyse van de examenopgaven voor de vakken muziek en beeldende kunst in Duitsland, Frankrijk, Engeland en Nederland in de periode 1990–2004 heeft aangetoond dat Duitsland, Frankrijk en Engeland de meeste aandacht besteden aan de eigen cultuur, aan cultuur uit het verleden en aan de legitieme cultuur. Duitsland en Frankrijk doen dat in sterkere mate dan Engeland. Nederland neemt bijna in alledrie opzichten een afwijkende plaats in: meer aandacht is hier voor de cultuur van elders, voor de eigentijdse cultuur en voor vormen van populaire cultuur. Hoewel ook in de Nederlandse examens de canonwerking niet ontbreekt, is deze toch aanmerkelijk zwakker dan in de overige drie landen. Er is in Nederland een grotere spreiding te zien in de examenopgaven van kunstenaars en kunstvormen. De oriëntatie is tamelijk Angelsaksisch en dat betekent in dit geval dat in de muziekexamens niet langer de klassieke, legitieme muziek de examens domineert, maar de populaire muziekuitingen van de twintigste eeuw, met het accent op de popmuziek van de tweede helft van de vorige eeuw.

Daarmee is ook de tweede vraag beantwoord. In tegenstelling tot grote landen met een sterk cultureel verleden en een dominante positie in het transnationale (culturele) verkeer is een klein land eerder geneigd zich cultureel te oriënteren op de centra in de wereld, meer geneigd mee te gaan met het nieuwe en minder het eigen verleden te koesteren en te benadrukken. De verborgen pedagogiek van een klein land schuilt in deze geneigdheid om veel naar andere landen te kijken en de eigen cultuur weliswaar niet te ontkennen, maar ook niet voorop te stellen of zo bijzonder te vinden. Nederland als klein land richt zich blijkens deze analyse van de examenopgaven naar de machtsbalans in het transnationale verkeer, dat bevordert dat kleine landen flexibeler zijn en eerder meegaan met het nieuwe, meer geneigd zijn tot aanpassen en veranderen dan tot vasthouden en verdedigen. Kleine landen zijn vanwege hun positie ook vaker gedwongen de blik naar buiten te richten, over de eigen grenzen te kijken en zich internationaler op te stellen. De analyse van de examenopgaven laat daarbij overigens ook zien dat die houding asymmetrisch is, want grote landen zijn minder geneigd om de blik te richten op een klein land. Meer kleine landen,

meer vakken en een langere periode zouden in het onderzoek betrokken moeten worden om deze interpretatie van de resultaten beter te onderbouwen. Een voor het onderzoek complicerende factor is hierbij wel dat in veel landen (nog) geen centraal schriftelijke examens zijn ingevoerd. Ook zal in het onderzoek meer aandacht besteed moeten worden aan de dynamiek van het transnationaal cultureel verkeer die het gevolg is van ingrijpende veranderingen in de machtsbalans tussen staten. Welke veranderingen heeft bijvoorbeeld de inhoud van de kunstvakken ondergaan in het onderwijssysteem van de Oost-Europese landen na 1989? In de voormalige Oost-Duitse deelstaten is die aanpassing snel gegaan, waardoor er nauwelijks meer verschillen merkbaar zijn in de eindexamenopgaven van de kunstvakken tussen West- en Oost-Duitse deelstaten. Maar welke ontwikkelingen hebben de kunstvakken in Hongarije, Polen of Tsjechië doorgemaakt? Proberen deze landen zo snel mogelijk de inhoud van deze vakken aan te passen aan de West-Europese leerplannen en leerinhouden of zijn ze juist geneigd de eigen culturele geschiedenis op de voorgrond te stellen? Niet alleen het onderzoek maar ook de theorie van het transnationaal cultureel verkeer verdient het verder uitgewerkt te worden. In het hier gepresenteerde onderzoek is nogal sterk de nadruk komen te liggen op de sociologische verschillen tussen grote en kleine landen in hun onderling verkeer. Die theorie heeft weliswaar een grote reikwijdte, maar is te weinig precies. Andere factoren zoals de geschiedenis van de nationale eenwording, de homogeniteit van de bevolking, de geografische ligging, het bezit van specifieke hulpbronnen zijn bijvoorbeeld medebepalend voor de opstelling van een klein land ten opzichte van grote landen. Dat Nederland in cultureel opzicht meegaand is en meer cultuur van elders importeert dan zelf exporteert is niet uitsluitend terug te voeren op de geringe territoriale omvang. Dat Nederland een handelsnatie is en van oudsher een republiek van burgers, dat de religieuze verdeeldheid sociologisch vorm heeft gekregen in een verzuilde maatschappij en dat het aan drie kanten grenst aan dominante culturen zijn factoren die zeker ook van invloed zijn op de culturele positie die Nederland in het wereldcultuurstelsel inneemt. Een precisering van de theorie vraagt daarom om uitbreiding van het onderzoek naar andere kleine landen in het wereldcultuurstelsel.

De veranderingen in de inhoud van vakken op het gebied van maatschappij en cultuur kenmerken zich niet zozeer door omverwerping en vervanging van een bestaande leerstof – dat gebeurt ook wel – maar door uitbreiding en verbreding van de leerstof. Zo zijn de klassieken in het onderwijs niet aan de kant gezet, maar er zijn vooral ook andere namen aan toegevoegd: naast blanke, mannelijke kunstenaars steeds meer kunstenaars met een andere culturele achtergrond, naast klassieke vooral ook meer contemporaine kunstenaars. Het eigene en het andere, het hoge en het lage en het verleden en het heden van de cultuur komen steeds meer gelijktijdig aan bod. Dat levert ook weer nieuwe problemen op, omdat

de veelheid van het na en naast elkaar steeds moeilijker in een curriculum met beperkte uren is onder te brengen.

Hoewel de aandacht voor populaire cultuur en voor niet-westerse cultuur in de examens van de laatste vijftien jaar gering is en ook nauwelijks enige groei te zien geeft, is toch te verwachten dat hier langzaam verandering in zal komen. Die verandering is al veel langer gaande in de praktijk van het culturele leven en ook in de praktijk van de kunstvakken in het onderwijs, vooral buiten de examenklas, zo blijkt uit de actuele berichtgeving in de media, in het bijzonder in de vaktijdschriften voor docenten muziek en beeldende kunst. Met vertraging zal de inhoud van de examenopgaven in dezelfde richting mee veranderen. In Engeland – centrum van de popcultuur – en vooral het Angelsaksisch en transatlantisch georiënteerde Nederland zal dit in sneller tempo gebeuren dan in Duitsland en Frankrijk, respectievelijk centrum van de klassieke muziek en de beeldende kunst. Daarbij dient de huidige canon – zowel de nationale als de impliciet gekende Europese – als referentiekader. Door referentiekader te zijn voor verandering werkt een canon mee aan zijn eigen verandering. Dat is de verborgen pedagogiek van een van de meest beproefde richtsnoeren van het onderwijs.

Referenties

- Alphen, E. van en Meijer, M.** (red.), (1990). *De canon onder vuur. Nederlandse literatuur tegendraads gelezen*. Amsterdam: Van Genneep.
- Beyers, T.** (2000). De chronische reflectie. Over kunstkritiek in Nederland en elders, in: Gubbels, T. (red.), *Beeldende kunstkritiek in Nederland*. Amsterdam: Boekmanstudies.
- Bloom, H.** (1994). *The Western Canon: the books and school of ages*. New York: Harcourt Brace.
- Bottenburg, M. van** (2001). *Global Games*. Urbana: University of Illinois Press.
- Bourdieu, P.** (1979). *La distinction*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bray, M. and Steward, L.** (ed.) (1998). *Examination Systems in Small States: Comparative Perspectives on Policies, Models and Operations*. London: The Commonwealth Secretariat.
- Burke, P.** (2000). *Kultureller Austausch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Casanova, P.** (1999). *La République mondiale des lettres*. Paris: Seuil.
- Castells, M.** (1996). *The Rise of the Network Society. Volume I of The Information Age. Economy, Society and Culture*. Oxford: Blackwell.
- Conference Reader** (2001). *A Must or a-Muse. Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe. Conference reader*. Rotterdam: The Boekman Foundation, Cultuurnetwerk Nederland, Erasmus Universiteit.
- Crane, D.** (ed.) (2002). *Global Culture: Media, arts, policy and globalization*. New York: Routledge.
- Cummings, W. K.** (2003). *The Institutions of Education. A comparative study of educational development in the six core nations*. Oxford: Symposium Books.
- Dacosta Kaufmann, Th.** (2004). *Toward a Geography of Art*. Chicago: University of Chicago Press.
- Doorman, M.** (2004). *Kiekertak en Klotterboeke*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Dowd, T. J. et al.** (2002). Organizing the musical canon: the repertoires of major U.S. symphony orchestras, 1842 to 1969. *Poetics* 30, 35-61.
- Eckstein, M.A. and Noah, H.J.** (1993). *Secondary School Examinations. International Perspectives on Policies and Practice*. Ann Arbor, Michigan
- Elliot, T.S.** (1948). *Notes towards the Definition of Culture*. London: Faber and Faber.
- Featherstone, M.** (1990). *Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity*. London: Sage.
- Gorak, J.** (ed.) (2001). *Canon versus Culture: Reflections on the current debate*. New York: Garland Publishing.
- Goudsblom, J.** (1988). *Taal en sociale werkelijkheid*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Haanstra, F., Nagel, I. and Ganzeboom H.** (2002). A Preliminary Assessment of a New Arts Education Programme in Dutch Secondary Schools. *Journal of Art and Design Education* 21, 164-173.
- Hagenaars, P. en Hoorn, M. van** (ed.) (2004). *Culture and School. Politics for Arts and Heritage Education across the European Union*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hallinan, M.T.** (ed.) (2000). *Handbook of the Sociology of Education*. New York, Boston, Dordrecht: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Hannerz, U.** (1992). *Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning*. New York: Columbia University Press.
- Heilbron, J., De Nooy, Tichelaar, W.** (red.) (1995). *Waarom een klein land. Nederlandse cultuur in internationaal verband*. Amsterdam: Prometheus.
- Heilbron, J.** (1995b). Mondialisering en transnationaal cultureel verkeer. Johan Heilbron en Nico Wilterdink (red.), *Mondialisering. De wording van de wereldsamenleving*. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*. Amsterdam/Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Heilbron, J.** (1999). Towards a Sociology of Translation. *European Journal of Social Theory*. 4, 429-444
- Heilbron, J., Sapiro, G.** (2002). La Traduction littéraire, un objet sociologique. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 144, 3-6. (Special issue on the sociology of translations)
- Hirsch, E.D. Jr.** (1988). *Cultural Literacy*. New York: Vintage Books.

Hoorn, M. van (2005) *Bulletin Cultuur & School nr. 38*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland

Howe, I. (1991). The Value of the Canon. *The New Republic* February 18, 42-44.

Kamens, D.H. and Cha, Y. (1992). The Formation of New Subjects in Mass Schooling: Nineteenth Century Origins and Twentieth Century Diffusion of Art and Physical Education, in: **Meyer, J. W., Kamens, H. and Benavot, A.,** *School Knowledge for the Masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. London: The Falmer Press, pp. 152-164.

Keeves, J.P. (1994). *National examinations: design, procedures and reporting*. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning.

Kroeber, A.L. (1948). *Anthropology: Race, Language, Culture, Psychology, Prehistory*. New York and Burlingame: Harcourt, Brace & World Inc.

Lamont, M. (1992). *Money, Morals & Manners. The Culture of the French and the American Upper-Middle Class*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Levine, L.L. (1996). *The Opening of the American Mind: Canons, culture, and history*. Boston: Beacon Press.

Lewis, J. (2002). *Cultural Studies: the basics*. London: Sage.

Meyer, J. W., Kamens, H. and Benavot, A. (1992). *School Knowledge for the Masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. London: The Falmer Press.

Michaud, Y. (1997). *La crise de l'art contemporain*. Paris: Presses Universitaires de France.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2005). *Opdrachtbrief aan de Commissie Van Oostrom d.d. 26-05-2005*, Den Haag.

Mueller, J. H. (1951). *The American Symphony Orchestra. A Social History of Musical Taste*. Westport Connecticut: Greenwood Press.

Onderwijsraad (2005). *De stand van educatief Nederland*. Den Haag: Onderwijsraad.

Oosterbaan Martinus, W. (1990). *Schoonheid, Welzijn, Kwaliteit. Kunstbeleid en verantwoording na 1945*. 's

Gravenhage: Gary Schwarz/SDU.

Pitts, S.E. (1998). The implications of historical research for contemporary music education practice in England. *Arts Education Policy Review* 100, 26-33.

Phillips, R. (1998). *History Teaching, Nationhood and the State. A Study in Educational Politics*. London : Cassell.

Quemin, A. (2001). *Le rôle des pays prescripteurs sur le marché et dans le monde de l'art contemporain*. Paris : DGCID, Ministère des affaires étrangères.

Ritzer, G. (1993). *The McDonaldization of Society*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Robertson, R. (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London: Sage.

Rooij, P. de (2001). *Verleden, heden en toekomst. Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).

Saïd, E.W. (1993). *Culture and Imperialism*. London: Vintage.

Samama, L. (2003). *Een beknopt overzicht van duizend jaar Britse muziek*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Schönau, D. en Broekhuizen, L. (2003). De nieuwe examens in de beeldende vakken in het vmbo, in: *Kunstzone, tijdschrift voor kunst en cultuur in het onderwijs*, 2.

Schleicher, K. (ed.) (1993). *Nationalism in Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Scruton, R. (1998). *An intelligent Person's Guide to Modern Culture*. London: Duckworth.

Scruton, R. (2001). *England. An Elegy*. London: Pimlico.

Shepherd, J. and Vulliamy, G. (1994). The Struggle for culture: A sociological case study of the development of a national music curriculum. *British Journal of Sociology of Education* 15, 27-38.

Swaan, A. de (1995). De sociologische studie van de transnationale samenleving. Johan Heilbron en Nico Wilterdink (red.), *Mondialisering. De wording van de wereldsamenleving*. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*,

Bijlage 1

Amsterdam/Groningen: Wolters-Noordhoff.

Swaan, A. de (2001). *Words of the World. The Global Language System*. Cambridge: Polity Press.

Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht: Dissertatie ICS.

Vos, J. (1999). *Democratisering van de schoonheid. Twee eeuwen scholing in de kunsten*. Nijmegen: SUN.

Vijlder, F. de (1996). *Natiestaat en onderwijs*. Den Haag: Vuga.

Wallerstein, I. (1980). *The Modern World-System II: Mercantilism and the Consolidation of the European World Economy*. New York: Academic Press.

Wallerstein, I. (1991). *Geopolitics and Geoculture: Essays on the Changing World-System*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wallis, Brian (1999). *Art Matters: how the culture wars changed America*. New York: New York University Press.

Watson K. (ed.) (2001). *Doing Comparative Education Research. Issues and Problems*. Wallington, Oxford: Symposium Books.

Weber, W. (2001). Canon and the Tradition of Musical Culture, in **Gorak, J.**(ed.), *Canon versus culture*. New York: Garland Publishing, pp.135-150.

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, 214-229.

De volgende vaktijdschriften (jaargangen 1996 - 2000) zijn gebruikt als bronnenmateriaal voor een inhoudsanalyse om de vraag te kunnen beantwoorden in welke mate er sprake is van een nationale oriëntatie. Ik beperk me in deze bijlage tot de vaktijdschriften voor muziekdocenten; dat zijn voor Duitsland *Musik und Bildung*, *Musik in der Schule*, *Musik und Unterricht*, voor Engeland *British Journal of Music Education*, voor Frankrijk *L'Éducation musicale* en voor Nederland *Muziek en Onderwijs*.

Tabel bijlage 1

Aantal artikelen gewijd aan muziek afkomstig uit verschillende landen in de wereld en gepubliceerd in de jaargangen 1996-2000 van drie Duitse tijdschriften en een Engels, een Frans en een Nederlands tijdschrift voor muziekdocenten van het voortgezet onderwijs

	Duitsland			Engeland	Frankrijk	Nederland
Artikelen gewijd aan muziek van:	Musik und Bildung	Musik und der Schule	Musik und Unterricht	British Journal of Music Education	L'Éducation Musicale	Muziek & Onderwijs
Duitsland	46	32	56	3	32	4
Engeland	20		6	8		3
Frankrijk	3	2	2		80	
Nederland						2
Overig West-Europa	5	5	6	2	4	4
Oost Europa	7	5	4	1	13	3
USA/Canada	11	10	18	3	13	10
Zuid Amerika	8	1	5	1	1	4
Afrika	2	1	4	10*		2
Azië	2	1	2	2		4
Australië				2		1
Gemengde herkomst rock/pop	11					
Gemengde herkomst Wereldmuziek	6	2				1
Totaal aantal	131	54	103	32	143	38

* Dit grote aantal artikelen over muziek uit Afrika wordt veroorzaakt door een themanummer van dit tijdschrift, gewijd aan Afrikaanse muziek.

Bijlage 2

Statistische gegevens over 2004 en 2005 van aantal scholen, leerlingen en eindexamenkandidaten voor de kunstvakken in Nederland, onderscheiden naar schooltype.

(Bron: Cito)

Tabel bijlage 2.1

Aantal scholen voortgezet onderwijs in 2005 en 2004

scholen 2005	reguliere scholen	vavo – scholen	2004 totaal	2004 regulier	2004 vavo
39 vwo	39	0	42	42	0
52 havo	43	9	35	28	7
511 havo/vwo	447	64	525 h/v	460	65
602	529	73	602	530	72

Tabel bijlage 2.2

Aantal scholen met centraal examen (ce) kunstvakken in 2005

reguliere scholen 2005	met ce beeldend vak	met 'ce' ckv2*	met ce muziek	met kunstvak	zonder ce kunstvak*
39 vwo	5	20	(2)	25	14
43 havo	17	14	(2)	31	12
447 havo/vwo	181	184	(73)+3 (76)	368	79
529	203	218*	(77)+3 (80)	424	105*

* Na deze telling zijn er 115 ckv-kandidaten bijgekomen (die zijn in de onderste tabellen verwerkt), dat zijn ongeveer 5 scholen, dus er zijn dan 100 scholen 'zonder kunstvak'. Scholen die zelf een ckv2-toets maken zijn niet meegeteld. Dat zijn er naar schatting 50.

Tabel bijlage 2.3

Aantal scholen met centraal examen (ce) kunstvakken in 2005 en 2004

reguliere scholen 2005	met kunstvak	zonder ce kunstvak*	Reguliere scholen 2004	2004 met kunstvak	2004 zonder kunstvak
9 vwo	25	14	42 vwo	27	15
43 havo	31	12	28 havo	17	11
447 havo/vwo	368	79	460 h/v	413	47
529	424	105*	530	457	73

Tabel bijlage 2.4

Aantal kandidaten voor de kunstvakken (regulier + volwassenenonderwijs) 2003 - 2005

Vwo	2003	2004	2005	2005 regulier
Beeldend	2964	2561	2533	2368
ckv2	2028	2401	2804	2732
Muziek	678	672	659	647
Kunstvak	5670	5634	5996 18%	5747 18,5%
<i>Nederlands</i>			32588	31010

Havo	2003	2004	2005	2005 regulier
beeldend	6157	5786	5746	5266
ckv2	4842	5010	5793	5531
muziek	1095	1155	1116	1099
kunstvak	12094	11951	12655 27%	11896 28%
<i>nederlands</i>			46334	42276

Bijlage 3

Bij wijze van voorbeeld zijn in deze bijlage de volgende examenopgaven 2004 van muziek en beeldende kunst uit de vier onderzochte landen opgenomen.

Land	vak	Examenformulier
Duitsland		
Sachsen	Muziek	Abiturprüfung Leistungskurs Musik 2004
Frankrijk		
	Beeldende kunst	Bacc.général Série L 2004: Arts plastiques, Culture artistique
Engeland		
AQA	Beeldende kunst	GCE/A-level Art and Design 2004 Paper (Unendorsed) Controlled Test
Nederland		
	Muziek	Examen VMBO-GL en TL 2004 Muziek*

* Cito, Arnhem 2004

Op de volgende websites zijn oude examenopgaven te vinden, meestal van recente jaren. Oudere examenopgaven zijn alleen beschikbaar in archieven van ministeries of van organisaties belast met de samenstelling en uitgave van examenopgaven.

Duitse examens: www.abiturloesungen.de

Franse examens: www.educnet.education.fr/musique/accueil/index.htm

www.educnet.education.fr/arts/sujet.htm

Engelse examens: www.aqa.org.uk/qual/gceasa/art_assess.htm

www.aqa.org.uk/qual/gceasa/mus_assess.htm

www.edexcel.org.uk (te bestellen uit catalogus)

www.ocr.org.uk (te bestellen uit catalogus)

Nederlandse examens: www.examen.kennisnet.nl

www.examen.pagina.nl

Sächsisches Staatsministerium
für Kultus

Schuljahr 2003/2004

Geltungsbereich:

- Allgemein bildendes Gymnasium
- Abendgymnasium und Kolleg
- Schulfremde Prüfungsteilnehmer

Schriftliche Abiturprüfung Leistungskursfach Musik

- E R S T T E R M I N -

Material für den Prüfungsteilnehmer

Allgemeine Arbeitshinweise

Ihre Arbeitszeit für den theoretisch-schriftlichen Teil der schriftlichen Abiturprüfung Musik beträgt **270** Minuten einschließlich Auswahl- und Vorspielzeit. Für das Aufsuchen der jeweiligen Hör- und Prüfungsräume und das Einrichten des Arbeitsplatzes stehen Ihnen zusätzlich 10 Minuten zur Verfügung.

Erlaubte Hilfsmittel:

- **bereitgestelltes Arbeitsmaterial (Notenbeispiele, Arbeitsblätter, Hörbeispiele)**
- **Abspielgerät für Hörbeispiele**
- **Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung**

Hinweise:

Ihnen werden zwei Aufgaben vorgelegt. Wählen Sie **eine** der nachstehenden Aufgaben aus und bearbeiten Sie diese.

Vermerken Sie auf der Reinschrift und auf dem Entwurf die zu bearbeitende Aufgabe und Ihre Kennziffer. Die Kennziffer ist jeweils auch auf dem zur Aufgabe gehörenden Arbeitsblatt sowie auf allen zur Prüfungsarbeit gehörenden Notizen, Entwürfen und Erläuterungen zu vermerken.

Sie sind verpflichtet, die Ihnen vorgelegten Prüfungsmaterialien auf ihre Vollständigkeit hin zu prüfen (Anzahl der Blätter, Anlagen usw.).

Zu den Aufgaben gehören Hörbeispiele, die individuell gehört werden können. Sie sollen den der Aufgaben- und Problemstellung zugrunde liegenden Sachverhalt veranschaulichen und Ihnen helfen, Ihre Argumentation zu konkretisieren. Die Hörbeispiele setzen aus Gründen der Handhabbarkeit in einigen Fällen bereits vor dem in der Aufgabenstellung angegebenen Takt ein.

Signatur 46/1 (Musi-LK-ET/Ma)

Seite 1 von 54

Prüfungsinhalt

Aufgabe I: Die Entwicklung der Sinfonie bis einschließlich Beethoven

1 Die Herausbildung der Gattung Sinfonie ist eng mit der Entwicklung der Instrumentalmusik als Teil des bürgerlichen Musiklebens verbunden.

Erläutern Sie diesen Zusammenhang.

2 **Johann Stamitz: Sinfonia à 8 (La melodia germanica Nr. 1), 1. Satz (um 1755)**

Unter Kurfürst Karl Theodor, der bis 1778 in Mannheim residierte, spielte Johann Wenzel Anton Stamitz im Mannheimer Orchester (Violine), verfasste jedoch auch Orchesterkompositionen.

2.1 Hörbeispiel 1/Notenbeispiel 1

Untersuchen Sie den vorliegenden Satz

- a) nach Besonderheiten der Instrumentation
- b) nach Formstrukturen des klassischen Sonatenhauptsatzes.

2.2 Das Mannheimer Orchester war mit etwa 50 Musikern außergewöhnlich gut besetzt und für seine Neuerungen berühmt.

Bestimmen Sie im vorliegenden Satz vier solcher Neuerungen, die auch als „Mannheimer Manieren“ bezeichnet werden (Taktangaben).

2.3 Wählen Sie eine der beiden nachstehenden Aufgaben:

Arbeitsblatt 1:

Aufgabe A:

Analysieren Sie den harmonischen Verlauf (Tonarten, harmonische Funktionen) des Ausschnittes Takte 24-28 (Klavierauszug).

Bestimmen Sie zwei markante Motive dieses Themas.

oder

Arbeitsblatt 2:

Aufgabe B:

Fertigen Sie zu den Takten 1-13 (Zählzeit 1) einen Klaviersatz (Klavierauszug) an.

3 **Joseph Haydn: Sinfonia Nr. 1 D-Dur (Hob. I: 1)**

Die erste Sinfonie Haydns entstand nur wenige Jahre später als die Stamitz'sche Sinfonia, vermutlich im Dienste des Grafen Morzin in Lukavetz bei Pilsen.

Dieses sinfonische Erstlingswerk gilt als Beispiel erstaunlicher Originalität des jungen Komponisten, der sowohl die Einflüsse seiner Zeit aufgriff als auch Neues ausprobierte.

3.1 Hörbeispiel 2/Notenbeispiel 2

Vergleichen Sie den Orchesterstil Haydns im 1. Satz mit dem Stamitz'schen Werk.

3.2 Untersuchen und beurteilen Sie die formale Anlage der Exposition.

3.3 Hörbeispiele 2-4 (1.-3. Satz)/ohne Notenbeispiele

Vergleichen Sie das Gesamtwerk mit dem Modell der klassischen Sinfonie.

4 Hörbeispiel 5/ohne Notenbeispiel

Ludwig van Beethoven: 1. Sinfonie C-Dur op. 21, 1. Satz (bis Einsatz Reprise)

Beethoven weilte 1792 in Wien, das noch vom Geiste Mozarts erfüllt war und wo ihm auch Unterricht durch Haydn zuteil wurde.

Die erste Sinfonie Beethovens wird heute oft als „*Surrogat (Kopie, Ersatz) zu Haydn und Mozart*“ eingeschätzt, erhielt dennoch zur Zeit ihrer Erstaufführung Kritiken, die das Werk als „*zügellose Explosion*“ und Musik bewerteten, die „*nur lärmend das Ohr zerreißt, ohne jemals zu Herzen zu sprechen*“.¹

Erörtern Sie, ausgehend von Ihrem Höreindruck, diese beiden kritischen Anmerkungen.

Bewertungsschlüssel	1	10 BE
	2.1 a	5 BE
	2.1 b	8 BE
	2.2	4 BE
	2.3	10 BE
	3.1	5 BE
	3.2	5 BE
	3.3	5 BE
	4	8 BE
		<hr/> 60 BE

¹ Markevich: Die Sinfonien von Ludwig van Beethoven – Historische, analytische und praktische Studien. Leipzig 1983, S. 93

Aufgabe II: Neue Klangwirkungen in der Musik nach 1940

1 Arnold Schönberg: Ein Überlebender aus Warschau (1948)

Das Werk bezieht sich auf den authentischen Bericht eines polnischen Juden.

„Die Anregung zu diesem Werk erhielt Schoenberg ... von den Ereignissen in Europa während des Zweiten Weltkrieges, unter deren Opfern sich auch Freunde des Komponisten befanden...“¹

1.1 Hörbeispiel 1, Gesamtdarbietung, Gesamttext

Erklären Sie Einsatz und Wirkung der drei unterschiedlichen Sprachen in diesem Werk.

1.2 Hörbeispiele 2-5/Notenbeispiele 1-4, Ausschnitte

- Hb 2/Nb 1 Takte 14-18
- Hb 3/Nb 2 Takte 30-34
- Hb 4/Nb 3 Takte 61-70
- Hb 5/Nb 4 Takte 71-80

Untersuchen Sie jeweils das Verhältnis zwischen Musik und Text und setzen Sie die Ausschnitte in einen dramaturgischen Zusammenhang. Beziehen Sie besonders klangliche Aspekte in Ihre Ausführungen ein.

1.3 Hörbeispiel 6/Notenbeispiel 5, Choral „Shma Yisroel“, Takte 80ff.

Interpretieren Sie die Verwendung eines zwölftönigen Chorals als Abschluss des Werkes. (Gesamttext heranziehen)

1.4 Hörbeispiel 1

Zur Uraufführung in Albuquerque wurde das Werk zweimal gespielt. Nach dem ersten Mal schwiegen die Zuhörer. Nach dem zweiten Mal ...

Beschreiben Sie Ihre Eindrücke nach dem zweiten Hören.

2 Hörbeispiel 7/Notenbeispiel 6, Anfang bis Buchstabe D

György Ligeti: Lontano („Fernsein“, 1967)

2.1 wie wenn man aus grellem Sonnenlicht in ein dunkles Zimmer tritt und die Farben und Konturen nach und nach wahrnimmt.“²

Beschreiben Sie den musikalischen Verlauf und stellen Sie Beziehungen zum Zitat her.
Hinweis: Das Notenbild dient zur grafischen Orientierung.

¹ Einführung zur Taschenpartitur. S.o.Z., Universaledition, Wien 1980
² Wolfgang Burde: György Ligeti. Atlantis, Zürich 1993, S. 161

2.2 Setzen Sie sich mit der in einer Rundfunksendung (Deutschlandfunk, 12.09.2003) geäußerten Meinung auseinander, diese Musik Ligetis spiegele „Chaos und Systematik“ wider.

3.1 Notenbeispiel 7

Krzysztof Penderecki: Passio et mors Domini Nostri Iesu Christi secundum Lucam (Lukaspassion, 1966)

Analysieren Sie die Tonfolge und die Intervallstruktur im Kontrafagott (Partiturausschnitt S. 46).

**3.2 Hörbeispiel 8/Notenbeispiel 8, Eingangschor Lukaspassion
Hörbeispiel 9/Notenbeispiel 9, Eingangschor Matthäuspassion (Ausschnitt)**

„Penderecki ist den unermeßlichen Vorbildern der beiden Bach-Passionen nicht ausgewichen; allenthalben wird deren Einfluß erkennbar...“¹

Untersuchen Sie den Eingangschor der Lukaspassion unter dem Aspekt der Verknüpfung neuer und traditioneller musikalischer Gestaltungsmittel. Ziehen Sie dazu den Ausschnitt aus dem Eingangschor von J. S. Bachs Matthäuspassion vergleichend heran.

4 Skizzieren Sie die Entwicklung der Musik zwischen 1940 und 1970.

Ordnen Sie die gehörten Werke des 20. Jahrhunderts stilistisch ein.

Bewertungsschlüssel	1.1	6 BE
	1.2	10 BE
	1.3	4 BE
	1.4	4 BE
	2.1	6 BE
	2.2	4 BE
	3.1	4 BE
	3.2	12 BE
	4	10 BE
		<hr/> 60 BE

¹ Wolfram Schwingler: Penderecki. Leben und Werk. Schott/B. Schotts Söhne, Mainz 1994, S. 274

General Certificate of Education
June 2004
Advanced Level Examination

**ART AND DESIGN (UNENDORSED)
Unit 7 Controlled Test**

ARA7



To be issued to candidates up to four weeks prior to the start of the examination.
The examination may be conducted any time between 1 March and 31 May 2004.
All teacher-assessed marks to be returned to AQA by 31 May 2004.

In addition to this paper you will require:
appropriate art materials.

Time allowed: 15 hours

Instructions

- Read the paper carefully. Before you start work make sure you understand all the information.
- Answer **one** question.
- You will have four weeks to carry out preliminary studies. This should include visual work and, if appropriate, annotations or written work. Preliminary studies must show evidence of personal work relating to your chosen question. You may continue with further supporting studies until you have completed your examination work. Sketchbooks can be included.
- Practical responses to the work of other artists, designers and craftspeople must show development in a **personal** way.
- Your work during the 15 hour examination must be produced **unaided and under supervision**.

Information

- The maximum mark for this paper is 60.
- All questions carry equal marks.
- This paper assesses your understanding of the relationship between the different aspects of Art and Design.
- There is no size restriction on work produced for this examination.
- You are allowed technical assistance with casting, kiln firing and all machine processes, including welding.
- You should make sure that any fragile, temporary or ceramic work is photographed, in case of accidents.

Advice

- You may discuss your ideas with your teacher before deciding on a starting point.
- You may include written annotations or an evaluation of your work.
- You may use any appropriate medium, method(s) and materials, unless the question states otherwise.

This paper will test your ability to:

- record observations, experiences, ideas, information and/or insights;
- analyse and evaluate sources, such as images, objects, artefacts and texts;
- develop ideas using appropriate materials and techniques, and analyse methods and outcomes;
- present a personal response, relating your work to that of other artists, designers or craftspeople.

The questions below should be seen as starting points for personal investigations in which you make reference to critical and contextual material with which you are familiar.

Answer **one** question.

1 The Box

The box shape dominates the manufactured world. Examples include parcels, containers, cupboards, television – ‘the box’, buildings, stage sets and prison cells. Ancient mythology tells us of Pandora’s Box. Marcel Duchamp created his ‘museum’ enclosed in a travelling box; Joseph Cornell produced small magical boxes holding assemblages reminiscent of film or theatre sets; and Pop artist Robert Rauschenberg produced boxes that reflected our consumer culture. Louise Nevelson arranged complex collections of items in stacked boxes, while Eva Hesse’s boxes were constructed of unusual materials. Research the work of others and produce your own response to this theme.

2 Angular Shapes and Forms

There are many examples of angular shapes and forms being used in art, craft and design. Aztec and Native American designs contain geometric motifs and Egyptian designs became the basis for the energetic zigzags of the Art Deco style. Paul Cézanne, Juan Gris and Le Corbusier produced complex work based on geometric shapes, while Charles Demuth reduced objects to their basic geometry. Sculptor Nicolas Schöffer constructed angular kinetic work and Anthony Caro arranged industrial girders to explore space and balance. Look at examples and develop your own work exploring ‘Angular Shapes and Forms’.

3 The Car

We are surrounded by cars, which vary from the familiar family saloon to modern Formula One racing cars adorned with advertising graphics. Their shape can symbolise speed, aggression and wealth, and individuals customise them even further as an expression of their own identity. Futurists were fascinated by their speed and beauty. Pop artists such as James Rosenquist explored their role in popular culture, while Andy Warhol dwelt on car accidents. More recently, cars were used by David Mach in his installations. Look at appropriate artists and designers and, together with your own observations, develop personal work.

4 *The Qualities of Water*

The characteristics of water have been an inspiration for many artists and designers. J.M.W. Turner described terrifying storms, Caspar David Friedrich conveyed tranquillity, while Monet was concerned with surface qualities and reflections. Hokusai and Hiroshige produced woodcuts involving flat decorative effects, and David Hockney's swimming pool series dealt with splashes and reflected patterns. Sculptors and designers have also used water in a variety of ways, especially in public places. Study appropriate artists and designers and, together with your own investigations, produce a personal response.

5 *Windows and Doors*

Windows and doors are featured in the work of many artists and designers. René Magritte created confusion with a painting on an easel in front of a window, and in another work identical bowler-hatted men gathered outside a window in a threatening manner. Matisse painted a series of colourful interiors where the focus was the exterior, and Pierre Bonnard portrayed the heat and tranquillity of the South of France through his windows. Decorative windows and doors have been a feature of the architecture of many cultures. Study appropriate work and produce your own response to this theme.

6 *Unusual Surfaces*

Many artists and designers have produced work using unconventional surfaces. Palaeolithic art can be found on cave walls and Aboriginal artists painted on tree bark. More recently Jean-Michel Basquiat painted on walls, doors and furniture. A kitchen table was used by Victor Grippo as a base for his text work and Marisol used rough wooden blocks for her figurative paintings. Michael Brennan-Wood created unusual surfaces with his textile work. Research artists, designers and/or craftspeople who have used unusual surfaces and, together with your own observations and experiments, produce personal work.

7 *Illusionism*

Artists have used various techniques to deceive the eye into thinking that images are real, when they are actually illusions. This was particularly successful in the Italian Baroque, with highly detailed ceiling frescoes by Andrea Pozzo and Bernini. Technically accomplished work known as *trompe-l'oeil* was also produced by artists such as Mantegna, who was able to copy nature with such precision that the subject depicted could be mistaken for the real thing. M.C. Escher is renowned for his prints of impossible situations. More recently Bridget Riley and Victor Vasarely produced work which gives the illusion of space and depth. Study the techniques of appropriate artists and produce your own work based on 'Illusionism'.

8 *Meeting Places*

Cafés, restaurants, bars and clubs provide a focal point where people meet socially to drink, eat, dance and listen to music. A recent trend has been the design of 'theme' bars, involving the creation of new environments by imaginative use of textiles, wall coverings, furniture and sculptural props. Contemporary graphic designers have also been involved in the production of nightclub flyers and posters. Various artists such as Edward Hopper, Toulouse-Lautrec and van Gogh have depicted people in different meeting places. Study selected artists and designers, then produce your own response to this theme.

END OF QUESTIONS

BACCALAURÉAT GÉNÉRAL

SESSION 2004

ARTS PLASTIQUES
CULTURE ARTISTIQUE

Série L

Durée de l'épreuve : 3 heures 30 mn
Coefficient : 3

Partie écrite portant sur la composante culturelle du programme.
Le candidat doit répondre par écrit à deux questions.

Pour la première question, le candidat est invité à analyser une œuvre ou, selon le sujet donné, à procéder à une analyse comparée d'œuvres à partir de document(s).

Pour la deuxième question, le candidat a le choix entre deux sujets concernant les différents aspects de la création plastique traités dans le cadre du programme limitatif de la classe terminale publié annuellement.

La formulation des sujets conduit les candidats à rédiger un développement s'appuyant sur des exemples précis. Le candidat organise son temps de façon à répondre aux deux questions. Chacune d'elle est évaluée séparément. La maîtrise de la langue française et de l'orthographe est prise en compte sur l'ensemble rédigé.

Tournez la page S.V.P.

PREMIÈRE QUESTION : ANALYSE D'ŒUVRE(S)

Analysez l'œuvre de Martial Raysse « *Made in Japan – La Grande Odalisque* », 1964.

Documents :

- Martial RAYSSE (né en 1936), « *Made in Japan – La Grande Odalisque* », 1964.
Peinture acrylique, verre, mouche, sur photographie marouflée sur toile, 130 x 97 cm.

Musée national d'art moderne, Centre Georges Pompidou, Paris.

La référence à l'œuvre d'Ingres est donnée à titre documentaire, sans avoir à faire l'objet d'une analyse séparée.

- Dominique INGRES (1760-1867), « *La Grande Odalisque* », 1814.
Huile sur toile, 91 x 162 cm.

Musée du Louvre, Paris.

DEUXIÈME QUESTION

Le candidat a le choix entre les deux sujets.

Sujet 1

Montrez, à partir d'exemples précis, comment le corps est un élément déterminant dans les recherches architecturales de Le Corbusier.

*(Référence au programme limitatif :
Champ de l'activité architecturale et du paysage :
Le corps et son échelle dans l'architecture de Le Corbusier.)*

Sujet 2

En quoi la trace, le moulage et l'empreinte du corps remettent-ils en question la conception traditionnelle de la représentation ?

Vous puiserez vos exemples dans le champ de la sculpture de la seconde moitié du XXème siècle.

*(Référence au programme limitatif :
Champ des activités et des productions tridimensionnelles :
Traces, moulages et empreintes du corps dans la sculpture
de la seconde moitié du XXème siècle.)*

Examenopgaven VMBO-GL en TL 2004

tijdvak 1
donderdag 27 mei
9.00 – 11.00 uur

MUZIEK CSE GL EN TL

MUZIEK VBO-MAVO-D

Naam kandidaat _____ Kandidaatnummer _____

Aanwijzingen voor de kandidaat:

- 1 Van 9.00 - 9.05 uur heb je de tijd om de vragen in te zien.
- 2 Na vraag 26 heb je een pauze van vijf minuten.
- 3 Na het beantwoorden van vraag 52 is er nog voldoende antwoordtijd over voor de vragen 5, 17, 41, 52.
- 4 Beantwoord alle vragen in dit opgavenboekje.
- 5 Antwoorden moeten met inkt zijn geschreven.
- 6 Voor elk vraagnummer staat hoeveel punten maximaal behaald kunnen worden.

Aanwijzingen voor de surveillant:

- 1 Er zijn twee cd's. Om 9.05 uur moet worden gestart met cd 1 - track 1.
- 2 Na vraag 26, track 27, is er een pauze van vijf minuten.
- 3 Na deze pauze wordt verder gegaan met cd 2 - track 1.
- 4 Na vraag 52, cd 2 - track 26, wordt de cd stilgezet.

Dit examen bestaat uit 52 vragen.
Voor dit examen zijn maximaal 57 punten te behalen.

400009-1-592-549o

- **Meerkeuzevragen**
- Omcirkel het goede antwoord (voorbeeld 1).
- Geef verbeteringen aan volgens de voorbeelden 2 of 3.

(1)

A
<input checked="" type="radio"/> B
C
D

 (2)

A
<input checked="" type="radio"/> B
<input checked="" type="radio"/> C
D

 (3)

A
<input checked="" type="radio"/> B
<input checked="" type="radio"/> C
<input checked="" type="radio"/> D

KANE – RAIN DOWN ON ME

cd1 track 2 Dit vragenblok is gebaseerd op een song van Kane.

1p • 1 Je hoort het begin twee keer.
Welke grafische notatie geeft het dynamisch verloop van dit begin het best weer?

A 

B 

C 

cd1 track 3
1p ○ 2 Je hoort een fragment van een live-opname van deze song.
→ Waaraan kun je horen dat het een live-opname is? (Geef twee antwoorden.)
Je hoort het fragment twee keer.

- 1
- 2


400009-1-592-549o


2

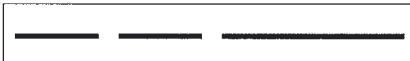
ga naar de volgende pagina →

cd1 track 4

1p ● 3 In het volgende fragment speelt de basgitaar een aantal keren een motief. Welke grafische notatie geeft de toonhoogte van dit motief het best weer? Je hoort het fragment twee keer.

A 

B 

C 

cd1 track 5

1p ● 4 Je hoort een ander fragment twee keer. Welke van onderstaande instrumenten begeleiden de zanger?

- 1 elektrische gitaar
- 2 saxofoon
- 3 elektrische piano
- 4 drums

- A 1, 2 en 3
- B 1, 2 en 4
- C 1, 3 en 4
- D 2, 3 en 4

cd1 track 6



1p ○ 5 De jongen links op de foto is de belangrijkste zanger (de leadzanger) van de band. → Hoe heeft de fotograaf dat duidelijk gemaakt? Beantwoord deze vraag meteen.


.....

J. HAYDN – DIE JAHRESZEITEN, DER WINTER

cd1 track 7

Dit vragenblok gaat over muziek van Joseph Haydn (1732 – 1809).

1p ● 6 In het volgende, langzame fragment wordt een ritmisch motief steeds herhaald. Welk motief is dat? Je hoort het fragment twee keer.

A 

B 

C 

cd1 track 8

1p ● 7 Je hoort een gedeelte uit het vorige fragment twee keer. Hoe is het toonhoogteverloop van de contrabas?

- De toonhoogte
- A daalt.
 - B stijgt.
 - C blijft gelijk.

cd1 track 9

1p ● 8 Het volgende fragment kan worden verdeeld in vier stukjes. De lengte daarvan is hieronder globaal weergegeven.

1	2	3	4
---	---	---	---

In welk stukje spelen alleen houtblazers?

Je hoort het fragment twee keer.

- A 1
- B 2
- C 3
- D 4

cd1 track 10

1p ○ 9 Je hoort een fragment één keer. Hieronder is een schilderij afgebeeld waarop een winterlandschap met dode bomen te zien is.



→ Past deze muziek volgens jou wel of niet daarbij? Leg je antwoord uit. (Geef één antwoord.)

Het muziekfragment past wel / niet bij het schilderij, omdat

cd1 track 11

2p ○ 10 In het volgende fragment wordt ook gezongen. → Bij wat voor weer past volgens jou dit fragment? → Waaraan hoor je dat? (Geef twee antwoorden.) Je hoort het fragment één keer.

weer
1
2

ELTON JOHN / TIM RICE - AIDA

cd1 track 12

Dit vragenblok is gebaseerd op muziek uit de musical Aida.

1p ● 11 Je hoort het begin van de musical twee keer. In welke volgorde zetten de instrumenten in?
A hobo - belletjes - hobo - gitaar
B hobo - belletjes - hobo - harp
C dwarsfluit - belletjes - dwarsfluit - gitaar
D dwarsfluit - belletjes - dwarsfluit - harp

cd1 track 13

2p ○ 12 In het eerste lied uit de musical wordt verteld waar het verhaal over gaat: *Luister dan nu naar het verhaal van liefde in een tijd vol haat.* De haat is in de muziek te horen. → Leg dat uit aan de hand van de begeleiding en de manier van zingen. Je hoort het fragment twee keer.

de begeleiding

de manier van zingen

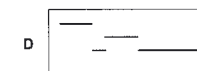
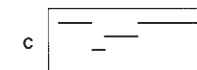
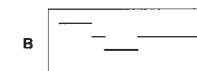
cd1 track 14

1p ● 13 We vergelijken twee fragmenten. Welk verschil of welke verschillen hoor je tussen deze fragmenten? Je hoort eerst fragment 1, daarna fragment 2, en dit twee keer.

- Verskil in:
1 instrumentatie
2 tempo
3 ritme van de bas
A alleen 1
B alleen 2
C alleen 3
D 1 en 2
E 2 en 3
F 1, 2 en 3

cd1 track 15

1p ● 14 In het volgende fragment wordt drie keer een motief van vier tonen gezongen. Welke grafische notatie geeft het verloop van de toonhoogte van dit motief het best weer? Je hoort het fragment twee keer.



cd1 track 16

- 1p ● 15 In dit lied komt het refrein drie keer voor. Elke keer klinkt de zang wat voller. Je hoort uit elk van de drie refreinen een fragment. Welk fragment komt uit het laatste refrein van dit lied?
- A 1
 - B 2
 - C 3

cd1 track 17

- 1p ● 16 Van het volgende fragment is de melodie afgedrukt, maar niet volledig.



Wat is de melodie van maat 4?
Je hoort het fragment drie keer.

- A
- B
- C
- D

cd1 track 18

- 2p ○ 17 Hieronder is een foto van een opvoering van Aida afgedrukt.



- Noem één kunstvorm die je op de foto ziet.
 - Welke functie heeft deze kunstvorm in een musical?
- Beantwoord deze vraag meteen.

kunstvorm

functie

J. MASSENET – THAIS. MEDITATION

cd1 track 19

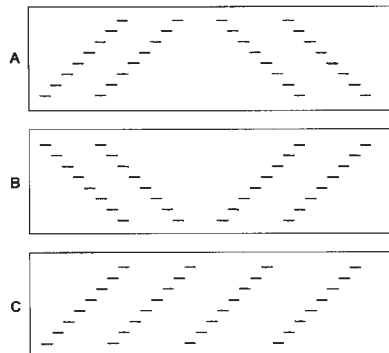
Dit vragenblok gaat over muziek van Jules Massenet (1842 – 1912).

- 1p ○ 18 Je hoort een fragment één keer. De solist wordt begeleid door strijkinstrumenten en een tokkelinstrument. → Welk tokkelinstrument is dat?

.....

cd1 track 20

1p ● 19 Je hoort nog twee keer het begin.
Welke grafische notatie past het best bij het toonhoogteverloop van het tokkelinstrument?



cd1 track 21

1p ● 20 We vergelijken twee fragmenten.
Is de melodie in deze fragmenten geheel of gedeeltelijk gelijk?
Je hoort eerst fragment 1, daarna fragment 2, en dit twee keer.
De melodie is
A geheel gelijk.
B alleen aan het begin gelijk.
C alleen aan het einde gelijk.

cd1 track 22

1p ○ 21 Je hoort twee keer het slot.
→ Waaraan kun je horen dat de muziek gaat eindigen? (Geef één antwoord.)

.....

OLSEN BROTHERS - FLY ON THE WINGS OF LOVE

cd1 track 23

Dit vragenblok gaat over een song van de Olsen Brothers.

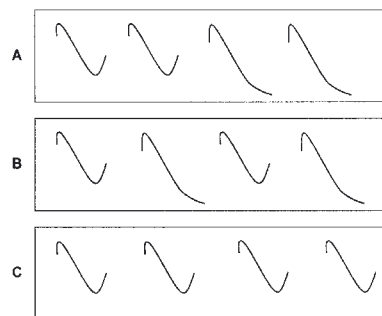
1p ● 22 Je hoort de intro twee keer.
Welke soort of welke soorten instrumenten hoor je?
A alleen akoestische
B alleen elektronische
C akoestische en elektronische

cd1 track 24

1p ● 23 Je hoort de intro en de inzet van de zanger drie keer.
Op welke tel zet de zanger in?
A 1e tel
B 2e tel
C 3e tel
D 4e tel

cd1 track 25

1p ● 24 In het volgende fragment speelt de basgitaar vier keer een motief.
Welk grafisch schema geeft het melodisch verloop van dit motief globaal het best weer?
Je hoort het fragment twee keer.



cd1 track 26

1p ● 25 Je hoort een fragment twee keer.
Welke verschillen hoor je tussen het eerste en het tweede gedeelte van dit fragment?
Verschil in:
1 klankkleur
2 tempo
3 toonhoogte
A 1 en 2
B 1 en 3
C 2 en 3
D 1, 2 en 3

cd1 track 27

- 1p ○ 26 Met deze song wonnen de Olsen Brothers het songfestival. Van deze en van een andere song van het festival hoor je een fragment.
 → Welk fragment heeft jouw voorkeur als je let op de gezongen melodie?
 Leg je antwoord uit. (Geef één antwoord.)
 Je hoort één keer fragment 1, en daarna twee keer fragment 2.

fragment ... omdat

Je hebt nu vijf minuten pauze. Daarna wordt verder gegaan met cd2 - track1.

A. VIVALDI – CONCERT VOOR 2 MANDOLINES, ALLEGRO

cd2 track 1

Dit vragenblok gaat over een deel uit een muziekwerk van Antonio Vivaldi (1678 – 1741).

- 1p ● 27 Van het begin hoor je zeven maten. Wat is de maatsoort?
 Je hoort het fragment twee keer.
 A tweedelig
 B driedelig
 C afwisselend twee- en driedelig

cd2 track 2

- 1p ● 28 Het volgende fragment hoor je één keer.
 Welke soort of welke soorten instrumenten hoor je naast de mandolines?
 A alleen houten blaasinstrumenten
 B alleen strijkinstrumenten
 C houten blaasinstrumenten en strijkinstrumenten

cd2 track 3

- 1p ○ 29 Je hoort een fragment één keer.
 → Welk toetsinstrument hoor je?

cd2 track 4

- 1p ● 30 Het volgende fragment hoor je twee keer.
 Welk schema geeft het tempoverloop juist weer?
 A andante – accelerando – allegro
 B andante – ritenuto – allegro
 C allegro – accelerando – andante
 D allegro – ritenuto – andante

cd2 track 5

- 1p ○ 31 Iemand schreef over deze muziek: *Je wordt er vrolijk, opgewekt van.*
 → Leg aan de hand van de **speelwijze** uit dat deze muziek vrolijk is.
 Je hoort een fragment twee keer.

cd2 track 6

- 1p ○ 32 In het cd-boekje staat het volgende verhaaltje over de mandolineconcerten.

35 jaar geleden kwam deze muziek door een grapje van popzender Radio Luxemburg tot ongekennde populariteit. Een diskjockey blufte dat hij elke muziek op de hitparade kon 'kletsen'. Een platenmaatschappij werkte mee en een 45-toerenplaatje van de mandolineconcerten werd een megahit.

Je hoort nog een fragment één keer.

- Waarom zou het de diskjockey gelukt zijn om deze muziek op de hitparade te krijgen?
 Ga bij je antwoord uit van het bovenstaande verhaaltje of van het muziekfragment.
 (Geef één antwoord.)

S. PROKOFJEV – ROMEO EN JULIA

cd2 track 7

Dit vragenblok gaat over balletmuziek van Sergej Prokofjev (1891 – 1953).

- 1p ● 33 Je hoort het begin twee keer.
 Hoeveel **verschillende** tonen worden gespeeld door de contrabassen?
 A 2
 B 3
 C 4
 D 5

cd2 track 8

1p ● 34 Je hoort het begin nog drie keer.
De violen spelen hierin de melodie.
Welk notenvoorbeeld geeft het ritme van deze melodie juist weer?

A 

B 

C 

D 

cd2 track 9

1p ● 35 Het volgende fragment begint met een melodie, die we A noemen.
Welke letter past het beste bij de melodie, die daarop volgt?
Je hoort eerst de A-melodie; daarna hoor je twee keer het hele fragment.
A A
B A'
C B

cd2 track 10

1p ● 36 Van het volgende fragment is de melodie afgedrukt, maar niet volledig.
De melodie wordt gespeeld door koperblazers.



Wat is de melodie van maat 4?
Je hoort het fragment drie keer.

A 

B 

C 

D 

cd2 track 11

1p ○ 37 In het volgende fragment wordt een melodie ingezet door een blaasinstrument.
→ Welk blaasinstrument is dat?
Je hoort het fragment twee keer.

cd2 track 12

2p ○ 38 Het ballet gaat over twee geliefden, Romeo en Julia.
In dit ballet komen ook dansende ridders voor.
Je hoort twee fragmenten.
→ Welk fragment past bij de ridders en welk fragment past bij Julia?
Leg je antwoord uit.
Je hoort eerst fragment 1, daarna fragment 2, en dit twee keer.

ridders: fragment ... omdat

Julia: fragment ... omdat

cd2 track 13

1p ● 39 Je hoort twee keer een langer fragment.
Hoe is het verloop van het tempo, de maatsoort en de dynamiek?

	tempo	maatsoort	dynamiek
A	blijft hetzelfde	blijft hetzelfde	blijft hetzelfde
B	blijft hetzelfde	verandert	blijft hetzelfde
C	verandert	blijft hetzelfde	verandert
D	verandert	verandert	verandert

cd2 track 14

1p ○ 40 In het volgende fragment wordt de melodie gevarieerd door middel van klankkleur.
→ Op welke manier gebeurt dat?
Je hoort het fragment twee keer.

cd2 track 15

1p ○ 41 Hieronder staan twee foto's. Een van deze foto's hoort bij ballet.



→ Welke foto is dat?
 → Waaraan kun je dat zien? (Geef één antwoord.)
 Beantwoord deze vraag meteen.

foto ... te zien aan

THE EAGLES – DESPERADO

cd2 track 16

Dit vragenblok gaat over een song van The Eagles.

1p ● 42 Je hoort de intro twee keer.
 Hoe verloopt het tempo aan het einde van de intro?
 Het tempo
 A blijft gelijk.
 B wordt langzamer.
 C wordt sneller.

cd2 track 17

1p ● 43 We vergelijken twee fragmenten.
 Welk verschil of welke verschillen hoor je tussen deze fragmenten?
 Je hoort beide fragmenten één keer.
 Verschil in:
 1 klankkleur
 2 tempo
 A alleen 1
 B alleen 2
 C 1 en 2

cd2 track 18

1p ● 44 Je hoort een fragment één keer.
 In welke tekstregel zingt het achtergrondkoor niet mee?

- 1 Don't your feet get cold in the winter time?
- 2 The sky won't snow and the sun won't shine.
- 3 It's hard to tell the night time from the day.
- 4 You're losin' all your highs and lows.
- 5 Ain't it funny how the feelin' goes away?

- A 1
 B 2
 C 3
 D 4
 E 5

cd2 track 19

1p ● 45 In de volgende drie korte fragmenten wordt het woord *Desperado* gezongen.
 In welke twee fragmenten heeft *Desperado* hetzelfde ritme?
 Je hoort de drie fragmenten na elkaar, en dit twee keer.

- A 1 en 2
 B 1 en 3
 C 2 en 3

cd2 track 20

2p ○ 46 Van het slot is de tekst hieronder afgedrukt.

You better let somebody love you,
 let somebody love you,
 you better let somebody love you,
 before it's too late.

In het slot wordt eerst gezongen: *zorg ervoor dat iemand van je houdt*, en daarna: *voordat het te laat is*.

→ Hoe wordt de betekenis van deze twee zinnen in de muziek ondersteund?
 Je hoort het fragment drie keer.

zorg ervoor dat iemand van je houdt

voordat het te laat is

M. THEODORAKIS – ZORBA'S DANCE

cd2 track 21

Dit vragenblok is gebaseerd op een dans van Mikis Theodorakis (1925).

1p ● 47 Je hoort het begin één keer.
Wat voor soort instrumenten hoor je en wat is de maatsoort?

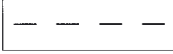
soort instrumenten	maatsoort
A strijkinstrumenten	tweedelig
B strijkinstrumenten	driedelig
C tokkelinstrumenten	tweedelig
D tokkelinstrumenten	driedelig


cd2 track 22

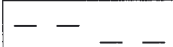
1p ● 48 De melodie bestaat uit vier korte motieven. Drie motieven zijn gelijk. Welk motief wijkt af van de andere motieven?
Je hoort het fragment twee keer.
A 1
B 2
C 3
D 4

cd2 track 23

1p ● 49 Je hoort een fragment één keer.
Welke grafische notatie geeft het verloop van de bastonen het best weer?

A 

B 

C 

cd2 track 24

1p ● 50 Je hoort een fragment uit een andere versie van de dans één keer.
Welke tempoverandering of tempoveranderingen hoor je?
A alleen accelerando
B alleen ritenuto
C accelerando en ritenuto
D ritenuto en accelerando

cd2 track 25

1p ● 51 Uit beide versies hoor je een fragment.
Welke verschillen hoor je tussen deze fragmenten?
Je hoort eerst fragment 1, daarna fragment 2, en dit twee keer.
Verschil in:
1 klankkleur
2 tempo
3 melodie
A 1 en 2
B 1 en 3
C 2 en 3
D 1, 2 en 3

cd2 track26



1p ○ 52 Deze muziek is vooral bekend geworden door de speelfilm *Zorba, de Griek*.
De afbeelding is de aankondiging van de film.
→ Noem twee andere kunstvormen dan muziek die in een film een belangrijke rol kunnen spelen.
Beantwoord deze vraag meteen.

1

2

Bijlage 4

In onderstaande tabel is de variabele 'land van examens' (Duitsland, Frankrijk, Engeland en Nederland) gekruist met de variabele 'verwijzing naar nationaliteit van kunst(enaars) in de examenvragen'. In de cellen op de diagonaal van deze tabel staan de gevonden frequenties (count), de verwachte frequenties (als er geen samenhang zou zijn tussen de twee variabelen) en de percentages voor de gevonden frequenties 'aandacht voor eigen nationale cultuur', in de cellen daarboven en onder de gevonden frequenties, de verwachte frequenties en de percentages 'aandacht voor elkaars cultuur'.

Om te zien of het verband tussen 'land van examens' en 'verwijzing naar nationaliteit van kunst(enaars) in de examenvragen' sterker dan wel zwakker wordt als daarin het tijdvak van de kunst(enaars) wordt betrokken waarop die aandacht gericht is, dan moet dat blijken uit een vergelijking van de samenhang (Cramer's V) zonder dat rekening wordt gehouden met de verschillende tijdvakken met de deelsamenhangen (partiële Cramer's V) tussen deze twee variabelen voor elk tijdvak afzonderlijk.

Uit de analyse van de onderzoeksgegevens blijkt dat de vier landen de eigen nationale cultuur in de eindexamenopgaven bevoordelen boven de cultuur van andere nationaliteiten. Bij muziek is dat minder het geval dan bij beeldende kunst. (Cramer's V .195 voor muziek en .314 voor beeldende kunst)

Kijken we vervolgens naar *het tijdvak* in de examenopgaven dan blijkt dat deze tendens tot bevoordelen van eigen nationale cultuur voor muziek het sterkst is als het om oude muziek gaat. De drie dominante culturen in Europa hebben in die vroege periode hun eigen muziektraditie ontwikkeld, waarvan er geen sterk genoeg was om Europees een dominante positie te verwerven. In de periode tussen 1700–1850 bereikte de muziekcultuur van de Habsburgse Donaumonarchie (Oostenrijk, delen van Duitsland en Oost-Europa: 'de Weense School') een ongekend hoogtepunt en verwierf een positie in Europa waarin zelfs dominante culturen als die van Engeland en Frankrijk hun meerdere moesten erkennen. In het materiaal is hiervoor een bevestiging te vinden, omdat Frankrijk en Engeland voor deze periode (evenals Duitsland) in de examenopgaven overwegend naar de Duits-Oostenrijkse muziektraditie verwijzen en minder naar de eigen traditie (Cramer's V = .113).

In de periode na 1850 neemt de aandacht voor eigen nationale muziekcultuur weer enigszins toe omdat voor deze periode overall het modernisme in de muziek zijn eigen vorm zocht en omdat de canon voor deze periode nog niet zo sterk is uitgekristalliseerd. Men valt dan eerder terug op de eigen voorbeelden.

Tabel bijlage 4a

Aantal, verwacht aantal en percentage items gewijd aan eigen cultuur, elkaars cultuur en aan andere culturen in de eindexamenopgaven 1990 – 2004 voor muziek en beeldende kunst in vier Europese landen

Verwijzingen naar nationaliteit		Duitsland		Engeland		Frankrijk		Nederland	
		Muziek	Kunst	Muziek	Kunst	Muziek	Kunst	Muziek	Kunst
Duitsland	Aantal	149	187	285	228	18	21	31	61
	Verwacht	82	50	318.2	339.5	27.7	25.4	55.1	82.1
		37.1%	39.5%	18.3%	7.1%	13.2%	8.7%	11.5%	7.8%
Engeland	Aantal	21	22	316	935	4	9	42	53
	Verwacht	65	102.5	252.3	696.1	22	52.1	43.7	168.4
		5.2%	4.6%	20.3%	29.0%	2.9%	3.7%	15.6%	6.8%
Frankrijk	Aantal	20	83	138	501	28	104	23	119
	Verwacht	35.5	81.1	137.7	551.2	12	41.3	23.8	133.4
		5.0%	17.5%	8.8%	15.6%	20.6%	43.2%	8.5%	15.3%
Nederland	Aantal	0	26	15	123	0	8	25	250
	Verwacht	6.8	40.9	26.4	278	2.3	20.8	4.6	67.3
		0%	5.5%	1.0%	3.8%	0%	3.3%	9.3%	32.1%
Overige*	Aantal	212	156	806	1433	86	99	149	296
	Verwacht	212.6	199.5	825.5	1355.2	72	101.4	142.9	327.9
		52.7%	32.9%	51.7%	44.5%	63.2%	41.1%	55.2%	38%
Totaal N items		402	474	1560	3220	136	241	270	779
		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

* Inclusief Oostenrijk met de volgende relatief hoge percentages van verwijzingen naar Oostenrijks muzikale verleden (Mozart, Haydn, Beethoven en Schubert) in de Duitse (24.8%), Engelse (17.9%), Franse (33.6%) en Nederlandse (14.3%) examenopgaven.

Voor beeldende kunst valt op dat de bevoordeling van eigen kunst van na 1950 sterk zichtbaar is in de eindexamenopgaven van de vier landen. (Cramer's V = .516). Twee mogelijke verklaringen hiervoor zijn: 1) Net zoals voor muziek van na 1950 geldt ook voor de beeldende kunst dat het proces van canonisering hier nog niet voldoende is uitgewerkt. Bovendien is nationale dominantie in de pluriforme wereld van de beeldende kunst van na 1950 niet gemakkelijk aanwijsbaar. Centra bevinden zich in de VS, in Duitsland, in Engeland en Frankrijk. 2) De betrokken landen, in het bijzonder Nederland en Frankrijk, hebben na 1950 een sterk nationaal cultuurbeleid ontwikkeld, gericht op de bevordering van de beeldende kunsten op nationaal, regionaal en lokaal niveau. De bekendheid met beeldende kunst van eigen bodem is daardoor groter geworden, ook door de kunsteducatie

in die landen. Ontwikkelingen in de beeldende kunst kan men dan ook gemakkelijker met voorbeelden van eigen bodem in het onderwijs aanreiken.

In de periode 1850–1950 nam Frankrijk een vooraanstaande plaats in op het gebied van de beeldende kunst. Die positie wordt door de andere dominante culturen (Duitsland en Engeland) erkend. Vandaar de relatief zwakkere neiging om voor die periode de eigen nationale cultuur te bevoordelen in de examenopgaven (Cramer 's V = .236).

Cramer's V: Verwijzing naar nationaliteit x vier landen (Muziek) = .195

Cramer's V: Verwijzing naar nationaliteit x vier landen (Kunst) = .314

Kruistabellen van verwijzingen naar nationaliteit x vier landen voor elk van de historische perioden zoals in tabel 6 in de tekst gepresenteerd, leverden de volgende partiële Cramer's V associaties op voor muziek en beeldende kunst:

Muziek: partial Cramer's V	Kunst: partial Cramer's V
> 1500 .359	> 1500 .287
1500-1700 .262	1500-1700 .242
1700-1850 .113	1700-1850 .279
1850-1950 .194	1850-1950 .236
1950-2004 .312	1950-2004 .516

Dezelfde procedure is nogmaals uitgevoerd, maar nu alleen met de gegevens over de vier landen onderling, dus zonder de categorie 'overige', waartoe bijvoorbeeld Oostenrijk behoort met zijn sterk muzikaal verleden.

Tabel bijlage 4b

Aantal, verwacht aantal en percentage items gewijd aan eigen cultuur en elkaars cultuur in de eindexamenopgaven 1990 – 2004 voor muziek en beeldende kunst in vier Europese landen

Verwijzingen naar nationaliteit	Duitsland		Engeland		Frankrijk		Nederland		
	Muziek	Kunst	Muziek	Kunst	Muziek	Kunst	Muziek	Kunst	
Duitsland	Aantal	149	187	285	228	18	21	31	61
	Verwacht	82.3	57.9	326.6	325.3	21.7	25.9	52.4	87.9
		78.4%	58.8%	37.8%	12.8%	36%	14.8%	25.6%	12.6%
Engeland	Aantal	21	22	316	935	4	9	42	53
	Verwacht	65.3	118.7	259	667	17.2	53	41.6	180.3
		11.1%	6.9%	41.9%	52.3%	8%	6.3%	34.7%	11%
Frankrijk	Aantal	20	83	138	501	28	104	23	119
	Verwacht	35.6	94	141.3	528.2	9.4	42	22.7	142.8
		10.5%	26.1%	18.3%	28%	56%	73.2%	19%	24.6%
Nederland	Aantal	0	26	15	123	0	8	25	250
	Verwacht	6.8	47.4	27	266.4	1.8	21.2	4.3	72
		.0%	8.2%	2%	6.9%	.0%	5.6%	20.7%	51.8%
Totaal N items		190	318	754	1787	50	142	121	483
		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Cramer's V: Verwijzingen naar nationaliteit x vier landen (Muziek) = .288

Cramer's V: Verwijzingen naar nationaliteit x vier landen (Kunst) = .394

Kruistabellen van verwijzingen naar nationaliteit x vier landen voor elk van de historische perioden zoals gepresenteerd in tabel 6 in de tekst, leverden de volgende partiële Cramer's V associaties op voor muziek en beeldende kunst:

Muziek: Partial Cramer's V	Kunst: Partial Cramer's V
> 1500 .550	> 1500 .382
1500-1700 .321	1500-1700 .345
1700-1850 .161	1700-1850 .383
1850-1950 .272	1850-1950 .277
1950-2004 .478	1950-2004 .682

Bijlage 5

Tabel bijlage 5

Percentages van items over muziek van na 1950 gewijd aan verschillende muziekstijlen in de examenopgaven muziek 1990 – 2004 van havo en vwo, en mavo en vmbo.

	Havo/vwo	Mavo/vmbo
<i>Verwijzingen naar stijlen</i>		
Klassieke muziek	20.4	11.0
Jazz	4.1	2.7
Amusement	10.2	37.0
Pop	61.2	38.4
Wereldmuziek	4.1	11.0
Totaal N items	49	73

Verschenen in Cultuur + Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst.* Gebundelde bijdragen aan het symposium De Moede Muze bij het afscheid van dr. W.P. Knulst als bijzonder hoogleraar Kunsteducatie en Cultuurparticipatie.
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject.* Eerste publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject.* Tweede publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland.* Inventarisatie en analyse van sinds de verschijning van *Kunstzinnige vorming in Nederland* (1973) verricht sociaal-wetenschappelijk en historisch onderzoek naar kunst- en cultuureducatie en haar afzonderlijke disciplines.
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen Culturele Diversiteit.* Casestudies en vergelijking van het beleid Culturele Diversiteit, onderdeel van het Actieplan Cultuurbereik (2001-2004), van de gemeenten Den Haag, Eindhoven, Groningen, Rotterdam en Almere.
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek.* Hoe kan cultuureducatie op conceptueel niveau een specifieke bijdrage leveren aan sociale cohesie? Indicaties over de resultaten van onderzochte 'goede praktijken' zijn hoopgevend.
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland.* Bundel met herziene bijdragen aan de studiedag 'Jaren van onderscheid' bij het afscheid van Harry Ganzeboom als hoogleraar Sociologie aan de Universiteit Utrecht en de onderzoekschool ICS (Interuniversitair Centrum voor Sociologie).
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject.* Eindrapportage van het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en werking van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1) in het voortgezet onderwijs.
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief.* Een pleidooi voor een dynamisch model om uiteenlopende situaties waar muziek wordt (aan)geleerd te beschrijven vanuit een cultureel divers perspectief.
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs.* Vier uitgebreide artikelen over de gebruiksmogelijkheden en de (beoordelings)problemen van portfolio's in kunstvakken en literatuuronderwijs. Met theoretische achtergronden en ervaringsgegevens.

- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk.* Om de kwaliteit en doelmatigheid van het kunstvakonderwijs te verhogen zijn beroepsprofielen, opleidingsprofielen en competentiegerichte opleidingskwalificaties opgesteld. Het gaat daarbij steeds om de vraag: wat maakt een docent in een kunstvak een goede docent? Wat moet hij kennen en kunnen en waarom? In drie forse bijdragen wordt naar antwoorden gezocht.
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties.* Wat is erfgoededucatie of wat zou zij moeten zijn? Welke inhoud wordt er in onderwijsleersituaties aan gegeven? Hoe verhoudt erfgoededucatie zich tot kunst- en cultuureducatie? In het hoofdartikel poneert Paul Holthuis stellingen waarop tien deskundigen uit de erfgoed-, kunst- en onderwijssector reageren.