

Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven
en overdracht in kunst en cultuur

Inhoud

4 **Redactioneel**

Thema: Leerplannen en competenties in internationaal perspectief

8 **Nationale leerplannen en leerplankaders voor de kunstvakken**

Folkert Haanstra

26 ***A Common Wealth of Arts:*
het Australische leerplan voor de kunsten**

John O'Toole

49 **Het competentiedebat in de beeldende vakken in Duitsland**

Ernst Wagner en Katrin Zapp

67 **Reflectie op het ontwerpproces van het leerplankader
kunstzinnige oriëntatie**

Stéfanie van Tuinen en René Leverink

Overige bijdragen

97 **De ongedisciplineerdheid van interdisciplinaire kunsteducatie**

Peter Hermans

109 **Ondermijnt lezen sociale bedrevenheid?**

Ronald Hünneke

133 Colofon

Redactioneel

Over het Franse onderwijs wordt wel eens gegrapt dat om maandagmiddag twee uur alle kinderen in Frankrijk hun rekenboek openslaan. Ofwel: de overheid heeft hier tot achter de komma bepaald wat kinderen moeten leren. Zo'n strak gecentraliseerd curriculum is eerder uitzondering dan regel, maar de meeste (westerse) landen kennen wel enige sturing van overheidswege.

Een aardig beeld van de keuzes en knelpunten die daarbij spelen biedt het dit voorjaar verschenen *Jaarboek 2013* van Cidree (Kuiper & Berkvens 2014), een Europees netwerk van organisaties voor curriculumontwikkeling en onderwijsonderzoek. Het boek, dit jaar samengesteld door SLO, bevat verhalen van dertien Europese landen over het zoeken naar de balans tussen ruimte en regulering. Bijvoorbeeld over Estland waar leraren jarenlang noodgedwongen aan de leiband van de Sovjetdoctrine liepen en nu zowel de lusten als de lasten van vrijheid ervaren. Want hoe zorg je voor samenhang in het onderwijsaanbod en hoe voor zorgvuldige vernieuwing? Of het horrorverhaal over Engeland waar het in 1998 ingevoerde National Curriculum, gekenmerkt door overmatige specificering en strenge controle, de dood in de pot bleek voor creativiteit en motivatie van leraren. De overheid, zo leren de voorbeelden van Schotland en de Scandinavische landen, doet er goed aan leraren zowel vertrouwen als houvast te bieden.

De kwesties die spelen op algemeen curriculumniveau doen zich ook voor bij de ontwikkeling van leerplannen voor specifieke vakgebieden, zoals de kunstvakken. Allereerst betekent een curriculum of leerplan voor een bepaald vakgebied ook de erkenning daarvan: wij bestaan en wij doen ertoe, wij krijgen een plaats in het lesplan. Voor de kunstvakken is die trend zonder meer zichtbaar. Het is niet voor niets dat diverse landen druk doende zijn leerplannen voor de kunstvakken te ontwikkelen dan wel deze recent voltooid hebben. In het themadeel van dit nummer staan we daarbij stil.

Drie artikelen geven een inkijkje in hoe de leerplanontwikkeling voor de kunstvakken in Nederland, Duitsland en Australië is aangepakt. In hun bijdrage schetsen Stéfanie van Tuinen en René Leverink de totstandkoming van het leerplankader kunstzinnige oriëntatie voor basisscholen, door SLO uitgevoerd in opdracht van OCW. Net zoals Nederland geen nationaal curriculum kent, is het karakter van dit leerplankader niet verplichtend, maar richtinggevend voor de invulling van dit lesonderdeel op basisscholen. Het is bedoeld om leerkrachten te helpen cultuureducatie met kwaliteit te realiseren ofwel te komen tot een samenhangend programma voor kunstzinnige oriëntatie. Uitgangspunt daarbij vormt het creatieve proces en competenties die leerlingen hierbij verwerven. Deze heeft SLO uitgewerkt tot vier leerlijnen voor beeldende vakken, dans, drama en muziek. De auteurs staan uitgebreid stil bij leerplanontwikkeling in het algemeen en bij de diverse fasen en overwegingen bij de ontwikkeling van dit leerplankader in het bijzonder. Leerplanontwikkeling in Duitsland en Australië kent een eigen dynamiek doordat deze federale landen zijn onderverdeeld in deelstaten en territoria, elk met een hoge mate van autonomie waar het onderwijs betreft.

Desondanks is er in Australië een leerplan op nationaal niveau tot stand gekomen. Dat de ontwikkeling van zo'n gezamenlijk leerplan spitsroeden lopen was, weet John O'Toole in zijn bijdrage meer dan duidelijk te maken. Bovendien bleken de inhoudelijke verschillen tussen de betrokken kunstdisciplines - beeldende kunsten, dans, drama, mediakunsten en muziek - tot de nodige spanning en struikelblokken te leiden. Uiteindelijk resulteerde al het overleg met de diverse vakverenigingen toch in een leerplan voor de kunsten dat als onderdeel van het nationale curriculum voor alle scholen in Australië ingevoerd gaat worden.

In Duitsland ontbrak een dergelijk overleg op nationaal niveau. Hier ontwikkelde elke deelstaat afzonderlijk een leerplan. Dat neemt niet weg dat deze, zoals Ernst Wagner en Katrin Zapp in hun bijdrage beschrijven, veelal eenzelfde focus delen, namelijk op competenties in plaats van op lesstof of vakinhoud. De auteurs vergelijken competentiegerichte plannen uit vijf Duitse deelstaten en komen tot de conclusie dat veel concepten en formuleringen nog onduidelijk en weinig strikt zijn. Ze wijten dat aan het ontbreken van een gedegen wetenschappelijk fundament. Toch hebben deze leerplannen, anders dan bijvoorbeeld het Nederlandse leerplankader, vaak een bindend karakter en zullen ze de inhoud van het kunstonderwijs op scholen gaan bepalen. De auteurs bepleiten een empirisch gefundeerd, vakspecifiek competentiemodel.

Drie landen, drie verhalen. Maar er zijn ook constanten en rode draden te bespeuren. In zijn inleidende artikel beschrijft Folkert Haanstra de algemene trends in en ideeën achter nationale leerplanontwikkeling voor de kunstvakken. Hij signaleert bijvoorbeeld overal een verschuiving van vakinhoud en kennis naar competenties, ofwel van input naar output. Waarbij het begrip output overigens nog steeds verwijst naar iets wat overheden en scholen beogen te bewerkstelligen bij leerlingen ofwel iets dat vooraf gaat aan daadwerkelijk onderwijs. De centrale idee van leerplan- en curriculumontwikkeling is immers vooraf sturen. (Achteraf sturen gebeurt onder meer door toetsen en onderwijsinspectie). Van input naar output betekent in dit verband veeleer een verschuiving van leraar naar leerling, van wat de leraar er in wil stoppen aan kennis naar wat de leerling zou moeten kunnen aan het eind van een les, een schooljaar of een hele schoolloopbaan. Een andere constante is dat de inhoud van kunstonderwijs overal ligt op productie, receptie en reflectie, al willen de begrippen en onderverdelingen nog wel eens variëren. 'Blijkbaar', zo schrijft Haanstra, 'is er toch zoiets als een internationale "latente consensus" over wat leerlingen geacht worden te leren in de kunstvakken.'

Het eerste artikel buiten het themadeel ligt min of meer toevallig in het verlengde van de discussie over leerplannen en curricula. Het gaat hierin niet om wat kinderen moeten leren in de kunstvakken, maar wat leraren in de kunstvakken als bagage mee moeten krijgen in hun opleiding. Peter Hermans neemt de nieuwe competentiesets en kennisbases onder de loep die in

2013 verschenen voor de bachelorfase van de docentenopleidingen in de kunstvakken. Hij signaleert hierin een opvallende verandering, namelijk dat docenten beeldende kunst en vormgeving voortaan geacht worden interdisciplinair te (kunnen) werken. Hermans verkent het begrip interdisciplinariteit en betoogt dat deze eis aan bkv-docenten onterecht en onverantwoord is.

De laatste bijdrage in dit nummer is een prikkelend essay van Ronald Hünneken. Hij zaagt aan de poten van een door vele onderzoeken geschraagde claim dat het lezen van literatuur een positief effect heeft op inlevingsvermogen en empathie. Hij betoogt dat dit effect echter gestoeld is op ondeugdelijke vooronderstellingen en onderzoeksmethodes. Ten onrechte gaat men ervan uit dat de door lezen opgeroepen gedachtes en inzichten regelrecht leiden tot sociaal en empathisch gedrag. Hünneken zet hier een alternatieve theorie tegenover, het enactivisme. Zijn conclusie: als je iemands inlevingsvermogen en sociaal gedrag wilt vergroten, kun je hem beter in het echte leven dan in de literatuur laten vertoeven.

Daarover lijkt me het laatste woord nog niet gezegd. Voor dit moment volstaat het uitspreken van mijn persoonlijke verwachting dat u door het lezen van deze *Cultuur+Educatie* wijzer wordt over kunstonderwijs en hoe dat in te richten. Dat is het mooie van lezen: u hoeft het niet eens te zijn met het geschrevene, als het maar prikkelt tot nadenken.

Bea Ros

Literatuur

Wilma Kuiper & Jan Berkmans (ed.) (2014), *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*. Cidree Yearbook 2013.

Nationale leerplannen en leerplankaders voor de kunsvakken

Folkert Haanstra

Diverse landen zijn bezig leerplannen voor de kunstvakken te ontwikkelen dan wel hebben deze recent voltooid. In dit inleidende artikel ga ik op zoek naar de algemene trends in en ideeën achter nationale leerplanontwikkeling voor de kunstvakken.

Individuele docenten ontwikkelen regelmatig lessenseries voor hun eigen lespraktijk. Ook kan een team of vaksectie onderwijs op schoolniveau vormgeven. Daarnaast is er, althans in het cultuuronderwijs, een relatief nieuw verschijnsel dat er ook leerplanontwikkeling op plaatselijk en regionaal niveau plaats vindt. Immers, mede in het kader van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit is er geld om op veel plekken in het land leerlijnen te ontwikkelen voor afzonderlijke kunstvakken of voor geïntegreerde vormen van cultuuronderwijs. Zo kan het gebeuren dat bijvoorbeeld de grote steden Amsterdam, Rotterdam, Utrecht en Den Haag ieder een eigen invulling geven aan leerplanontwikkeling voor kunstzinnige oriëntatie in het basisonderwijs.

Maar in dit artikel gaat het om leerplanontwikkeling op macroniveau, dat wil zeggen op nationaal niveau. Veel landen hebben nationale leerplannen die ook kunstvakken omvatten. Sommige landen kennen daarnaast onderwijsstandaarden, omschrijvingen van wat leerlingen op een bepaald moment in de schoolloopbaan minimaal moeten kennen en kunnen. Nederland kent geen verplicht nationaal leerplan, dus ook niet voor de kunstvakken. Standaarden of referentieniveaus zijn er in het basisonderwijs alleen voor taal en rekenen. Voor alle vakken zijn er kerndoelen en eindtermen en voor de kunstvakken bestaan er sinds kort ook leerplankaders, namelijk Cultuur in de Spiegel (Van der Hoeven et al. 2014) en het leerplankader kunstzinnige oriëntatie van SLO (2014).

We hebben het over leerplanontwikkeling op nationaal niveau, maar in federale landen zoals de Verenigde Staten (VS), Australië en Duitsland zijn de deelstaten in hoge mate autonoom in hun onderwijsbeleid en kunnen er, ondanks pogingen tot gezamenlijkheid, grote verschillen tussen deelstaten bestaan.

De nationale leerplannen, onderwijsstandaarden en referentiekaders worden periodiek herzien. De wijzigingen weerspiegelen veranderende maatschappelijke opvattingen, maar ook wijzigingen in onderwijskundige opvattingen en ontwikkelingen in de kunsten zelf. Soms gaat zo'n herziening abrupt, zoals in Engeland wanneer er een wisseling van de politieke macht plaats vindt (Steers 2013). Soms gaat er aan een herziening een jarenlang proces van ontwikkeling en raadpleging vooraf, zoals in Zwitserland (zie: www.lehrplan.ch).

In deze inleiding komen enkele thema's rond de nationale leerplanontwikkeling aan bod. Het gaat steeds om beoogde leerplannen, dus om wat er op papier staat, niet om wat er feitelijk gebeurt in de klas. Ik maak daarbij gebruik van de artikelen van O'Toole, Wagner en Zapp en Van Tuinen en Leverink in dit nummer en van publicaties over de zogeheten Common Core Arts Standards in de VS (NCCAS 2013). De website met de Amerikaanse standaarden voor de kunstvakken werd juni 2014 gelanceerd met (als betrof het nieuwe haring) de aankondiging: 'The new standards have arrived' (www.nationalartsstandards.org). Ze vervangen de oude standaarden uit 1994 en worden

onderbouwd door verschillende studies, zoals een internationale vergelijking van standaarden in vijftien landen (Australië, Canada, China, Japan, Nieuw Zeeland, Singapore, Venezuela, de VS en zeven West Europese landen) (The College Board 2011a), een vergelijking van standaarden in Amerikaanse staten (The College Board 2011b) en een studie over ontwikkelingsstadia van kinderen en jongeren en de consequenties daarvan voor de kunstvakken (The College Board 2012).

Verder put ik uit voorlopige resultaten van een nog lopend vragenlijst-onderzoek onder experts uit tien Europese landen (Haanstra & Kirchner 2013) over een gepubliceerd nationaal leerplan of leerplankader voor de beeldende vakken¹. De vragen gaan over welke doelen en inhouden in het leerplan zijn omschreven, voor welke leeftijdsgroep en schooltype het is bedoeld, maar ook over de onderwijspolitieke context waarin het is ontstaan, de onderliggende didactische concepten en een inschatting van de mate waarin docenten het onderschrijven.

Van input- naar outputbenadering

Bij leerplanontwikkeling kan men onderscheid maken tussen een meer inputgerichte en een meer outputgerichte benadering. Bij een inputgerichte benadering omschrijft het leerplan in de eerste plaats de opeenvolging van leerinhouden die aan de orde moeten komen met de bijbehorende onderwijs- en leeractiviteiten. Daarnaast zijn er algemene doelstellingen geformuleerd. Een outputgerichte benadering begint op een andere manier, door McTighe en Wiggins (2012, p. 6) als volgt omschreven: 'A coherent curriculum is mapped backwards from desired performances'. De eerste vraag voor curriculumontwerpers is dan niet meer: 'Wat zullen we onderwijzen en wanneer?', maar: 'Als de studenten de kerninhouden hebben geleerd, wat zouden ze er dan mee moeten kunnen?'

De publicatie van McTighe en Wiggins vormt een onderdeel van de theoretische basis van de Core Arts Standards in de VS. Standaarden voor de kunstvakken bestonden al sinds de jaren negentig, maar zijn nu integraal herzien, met de outputbenadering als een van de uitgangspunten. Ook in Duitsland is bij recente herzieningen van leerplannen (niet alleen van de kunstvakken) vaak sprake van een outputbenadering (ook wel outcomebenadering genoemd) in plaats van de vroegere nadruk op over te dragen doelen

1. De tussenrapportage is gebaseerd op antwoorden van 20 experts uit 10 landen: 4 uit Duitsland, 2 uit Oostenrijk, 2 uit Zwitserland, 2 uit Hongarije, 2 uit Tsjechië, 2 uit Luxemburg, 2 uit Nederland en 1 uit respectievelijk Frankrijk, Denemarken en Zweden. Voor Nederland ging het om de kerndoelen en tussendoelen en leerlijnen beeldende vorming (SLO) en het leerplan beeldende kunst en vormgeving van VONKC. Zomer 2014 zijn vragenlijsten ontvangen uit nog 8 landen: België (Vlaanderen), Engeland, Estland, Finland, Malta, Schotland, Slovenië, Turkije.

en inhouden. In de onderwijskundige literatuur wordt daarom gesproken over een paradigmawisseling. Internationale vergelijkingen van leerlingprestaties (zoals het Programme for International Student Assessment, kortweg PISA) en de slechte resultaten van Duitsland in de jaren negentig zijn mede aanleiding geweest voor deze verandering. Te weinig was gekeken naar wat leerlingen uiteindelijk als leerprestaties konden tonen.

De beschrijvingen van leerplanontwikkeling in de kunstvakken in Nederland en Australië daarentegen geven geen blijk van een echte paradigmawisseling. De Australische aanpak verzet zich juist tegen het idee dat de handelingen die een leerling moet kunnen verrichten uitgangspunt van het leerplan zijn: 'Mensen hoeven er niet zo nodig iets specifiek mee te doen. Esthetische kennis is voor iedereen van belang, zowel persoonlijk als professioneel', schrijft O'Toole elders in dit nummer.

Competenties

Betekent een outputbenadering een terugkeer naar de zogeheten gedragsdoelstellingen, die onder andere Robert Mager (1966) propageerde in de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw? Hun visie was dat alleen onderwijsdoelstellingen die in observeerbaar gedrag geformuleerd konden worden, toelaatbaar waren. Tegen deze beperkte behavioristische opvatting van onderwijsdoelen zijn veel bezwaren geuit. Dat geldt ook voor het bijbehorende rationele doel-middel-denken, dat wil zeggen de opvatting dat leerinhouden en leeractiviteiten volledig en eenduidig van in gedrag geformuleerde doelen zijn af te leiden (Van der Kamp 1980). De huidige outputgerichte benadering is minder mechanistisch en gaat uit van competenties. Competenties zijn een ondeelbaar geheel van kennis, vaardigheden, attitudes, eigenschappen en inzichten dat nodig is voor probleemoplossend handelen. Competenties zijn context- of situatiegebonden (soms specifieke beroepen, soms meer algemene contexten). Ze zijn duurzaam, maar wel veranderlijk in tijd en leerbaar (Onderwijsraad 2002).

In het Duitse onderwijs is het begrip competentie sinds 2000 vrij algemeen aanvaard en veel nieuwe leerplannen nemen competentieomschrijvingen als uitgangspunt. Dat geldt ook voor leerplanontwikkeling in Oostenrijk, Zwitserland en Luxemburg. Uit het artikel van Wagner en Zapp blijkt echter ook dat het begrip competentie desondanks in Duitsland binnen de beeldende vakken omstreden is. Volgens tegenstanders staat het voor een utilitaire en economische benadering van het onderwijs en is het strijdig met de oude Bildungsgedachte, de algemene vorming gericht op de ontplooiing van menselijke kwaliteiten. Ook de samenstellers van het Australische leerplan voor de kunsten zijn om die reden tegen formuleringen in termen van competenties. Die zijn in hun ogen misschien bruikbaar voor specifieke beroepsopleidingen, maar niet voor algemeen vormend onderwijs.

In Nederland is het competentiebeprij niet zoals in Duitsland in het primair en voortgezet onderwijs, maar in het beroepsonderwijs voor het eerst geïntroduceerd. In het hbo wordt het breed toegepast. Zo zijn er voor de opleidingen in de verschillende beroepssectoren competentieprofielen opgesteld, zoals voor de docentenopleidingen in de kunstvakken.² In het mbo wordt competentiegericht onderwijs ingevoerd, maar daar is het een omstreden en voor sommigen een besmette term. Critici vereenzelvigen het met het nieuwe leren, althans met een nogal karikaturale weergave daarvan. Voor hen staat het begrip gelijk aan het volledig uit handen geven van het onderwijs door de leerkracht en verwaarlozing van kennisoverdracht: 'Het zogenoemde competentiegericht onderwijs, waarbij je geacht werd zelf te ontdekken wat voor kennis je nodig had' (Van Heest 2014).

De kritiek op het competentiebeprij bij leerplanontwikkeling is dus tweërlei: het is te veel gericht op economisch-maatschappelijk bruikbare leeropbrengsten en het is te weinig kennisinhoudelijk en te weinig sturend. Hoewel het competentiebeprij in het Nederlandse primair en voortgezet onderwijs weinig ingang heeft gevonden, gebruikt VONKC (2012) het wel in haar leerplan voor het vakgebied beeldende kunst en vormgeving, voor 4- tot 14-jarigen. Het leerplan formuleert competenties waaraan een gemiddelde 14-jarige leerling zou moeten voldoen. Competenties worden kortweg omschreven als kennis, inzicht en vaardigheden in de vorm van toetsbaar gedrag. Toegevoegd wordt: 'Omdat niet alle essentialia van de beeldende vakken zich in toetsbaar gedrag laten vangen wordt ook aandacht gegeven aan minder of niet-toetsbare leerinhouden' (VONKC 2012, p. 8).

Ook SLO gaat in het leerplankader voor kunstzinnige oriëntatie (2014) uit van een omschrijving van leeropbrengsten in termen van competenties: '*Een competentie is een vermogen dat aantoont dat iemand geschikt is voor een taak. Dit vermogen omvat kennis, vaardigheden en attitudes.*' Op basis van deze competentiebeschrijvingen kunnen, per leeftijdsgroep, tussendoelen en leerinhouden geformuleerd worden voor de kunstzinnige vakdisciplines.

Productie, receptie en meer

Leerplanmakers delen de doelen en leeractiviteiten van een vakgebied meestal op in enkele deelgebieden. Indien men uitgaat van competenties (zoals in het Duitse taalgebied) spreekt men van competentiemodellen, met dimensies van hoofd- en deelcompetenties (onder anderen Klieme et al. 2003 [2007]). Daarnaast bestaat er een indeling in ontwikkelingsniveaus, die aangeeft in welke fase van de onderwijsloopbaan de leerling bepaalde doelen moet hebben bereikt of welk niveau van competenties hij moet

2. Ze zijn te vinden op https://10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_bachelor/kb_beeldende_kunst_en_vormgeving_bachelor.pdf

hebben verworven. In deze paragraaf gaat het alleen om de dimensies, ook wel aangeduid als structuurmodellen. Bij de vraag naar de empirische onderbouwing van leerplannen komen ook niveauverschillen en ontwikkelingsmodellen van competenties aan de orde.

Bij leerplannen van kunstvakken is de gangbare hoofdingeling die tussen (re)productie en receptie ofwel tussen het zelf doen en het kijken of luisteren naar. Die indeling geldt voor alle disciplines. Vaak is echter sprake van meer dan twee dimensies, al betreft het dan vaak opsplitsingen van de genoemde tweedeling. Bijvoorbeeld in het Duitse voorstel voor onderwijsstandaarden voor het vak beeldende kunst in het voortgezet onderwijs (BDK 2008) bestaan productie en receptie elk uit twee deeldimensies. Bij receptie gaat het om (1) beelden waarnemen, beschrijven en analyseren en (2) beelden aanvoelen, duiden en waarderen; bij productie om (3) beelden maken en vormgeven en (4) beelden gebruiken en communiceren.

Een internationale vergelijking van standaarden voor kunstvakken in vijftien landen (The College Board 2011a) concludeert dat deze zijn in te delen in drie categorieën: standaarden voor (1) het conceptualiseren, plannen en genereren van kunst, (2) het (re)produceren van kunst en (3) het reageren op kunst. De eerste twee samen kunnen als productie worden opgevat, het derde komt overeen met receptie. Ook het Australische curriculum voor de kunstvakken kent een dergelijke driedeling in 'generating', 'realizing' en 'responding'. Er zijn ook leerplannen met driedelingen waarbij er naast productie en receptie een derde dimensie bestaat die op de beide andere betrekking heeft. Voorbeelden van zo'n derde dimensie zijn reflectie, waarneming en creatief denken.

De driedeling productie, receptie en reflectie komt in verschillende buitenlandse leerplannen voor. Dit onderscheid was en is ook in Nederland gangbaar (Oostwoud Wijdenes & Haanstra 1997). Reflectie is een metacognitieve vaardigheid en wordt in de leerplannen vaak opgevat als het denken over het maakproces en over het kijk- en beoordelingsproces, hetzij tijdens het proces zelf, hetzij achteraf.

Waarnemen als derde dimensie komt vooral in leerplannen voor de beeldende vakken. Het is daarin niet alleen een belangrijke voorwaarde voor receptie, maar ook een competentie die ten grondslag ligt aan productie. Uitgangspunt is dat verbetering van de waarneming zowel ten goede komt aan de receptie van kunst als aan het zelf maken van beelden.

Creatief denken ten slotte wordt ook vaak als deeldimensie van productie beschouwd met formuleringen als onderzoeken, exploreren, verbeelden, zich voorstellen, spelen, risico nemen, probleem oplossen. In het leerplan beeldende kunst en vormgeving (VONKC 2012) wordt creatief denken echter niet alleen met productie verbonden, maar ook met beschouwen van beelden. In het SLO-leerplankader kunstzinnige oriëntatie vormt het creatieve proces (verdeeld in de fasen oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren) het uitgangspunt om alle competenties in te delen.

Componenten of dimensies van leerplannen worden meestal onafhankelijk van elkaar geformuleerd en gepresenteerd, hoewel de opstellers laten weten dat ze in het eigenlijke leerproces met elkaar verbonden zijn, elkaar overlappen en elkaar beïnvloeden. Soms pogen ze om deze interactie in het leerplanontwerp zelf te verbeelden met tabellen of diagrammen, waarin de verschillende dimensies in elkaar grijpen.

Disciplines: gezamenlijk of gescheiden?

Nationale leerplannen en leerplankaders betreffen in de meeste gevallen afzonderlijke kunstdisciplines, zoals muziek of drama. Welke disciplines worden onderscheiden varieert echter per land en dat geldt vooral voor de beeldende vakken. In bijvoorbeeld de VS en Australië is Media Arts een afzonderlijke discipline met respectievelijk eigen standaarden en een eigen leerplan. In Nederland zijn de pogingen om audiovisuele vormgeving als een afzonderlijk vak met bijbehorende docentenopleiding in te voeren, destijds gestrand. Het is nu grotendeels een vakgebied dat docenten in de beeldende vakken zouden moeten behandelen. Minder dan 5% van de scholen biedt audiovisuele vorming aan in de bovenbouw. In de onderbouw ligt dat percentage rond de 15% (Oomen, Donker, Van der Grinten & Haanstra et al. 2008).

De tijd van een sterke scheiding tussen tekenen, handenarbeid en textiele werkvormen is in Nederland grotendeels voorbij, in Zwitserland daarentegen zijn er ook bij de plannen voor een nieuw nationaal leerplan afzonderlijke leerplannen voor Bildnerisches Gestalten en voor Textiles und technisches Gestalten (Handarbeit).

In Duitsland zijn de leerplannen van de deelstaten en omschrijvingen van eindniveaus op een enkele uitzondering na, strikt gescheiden per discipline. In landen zoals de VS en Australië, maar ook in ons land is geprobeerd een overkoepelend kader voor de verschillende leerplannen van de kunstvakken te formuleren. Zo'n overkoepelend kader krijgt vaak de vorm van gemeenschappelijke processen of vaardigheden en het zijn meestal varianten van of uitbreidingen op de tweedeling (re)productie en receptie. De VS koos bij de Core Arts Standards voor vier artistieke processen: creating (het bedenken en ontwikkelen van nieuwe artistieke ideeën en werk), performing (realiseren van artistieke ideeën door interpretatie en presentatie), responding (begrijpen en evalueren hoe de kunsten betekenis verlenen) en connecting (relateren van artistieke ideeën en werk aan persoonlijke betekenis en externe context). Dat een gemeenschappelijk kader zijn beperkingen heeft, blijkt al uit het tweede artistieke proces. Dat heet nu performing bij dans, theater en muziek, maar presenting bij de beeldende vakken en producing bij Media Arts.

In het leerplankader kunstzinnige oriëntatie van SLO is de gezamenlijke terminologie die van het creatieve proces. Maar ook hierin nemen de

vakdeskundigen niet allemaal eenzelfde standpunt in. Zo stelt Bisschop Boele (2014) creativiteit als uitgangspunt bij muziekonderwijs ter discussie. De dominante visie in muziekeducatie gaat niet over creativiteit, maar ‘over het ambachtelijk en expressief ten gehore brengen van muzikale kunstwerken’ (Bisschop Boele 2014, p. 101). Deze visie noch de creativiteitsvisie doen volgens Bisschop Boele recht aan het veelvormige alledaagse muziekleven van leerlingen.

Het leerplankader Cultuur in de Spiegel (Van der Hoeven et al. 2014) heeft een eigen gemeenschappelijk kader in de vorm van basale cognitieve vaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren, analyseren) die in verschillende ‘media’ kunnen plaatsvinden: met het lichaam, met voorwerpen (zoals een camera), met taal en met grafische symbolen.

Het vinden van een gemeenschappelijke kader en terminologie gaat niet zonder strijd. John O’Toole beschrijft in zijn artikel hoe er felle discussies plaatsvonden tussen de disciplines, en dan vooral tussen de vertegenwoordigers van de beeldende vakken aan de ene kant en van de podiumkunsten aan de andere kant. Het gaat dan niet alleen om inhoudelijke bezwaren tegen onderdelen van een gezamenlijke terminologie. Er is uiteindelijk in de meeste landen maar beperkte plaats en tijd voor de kunstvakken in het totale curriculum en dus spelen bij de verdeling daarvan belangen een rol. Muziek en de beeldende vakken die traditioneel een plaats in het curriculum hebben verworven, staan dan tegenover de vakken die zich zo’n vaste plaats nog moeten veroveren. Ook bij (verwante) discussies over de mogelijkheden van integratie van kunstvakken spelen zowel inhoudelijke kwesties als belangen een rol.

De Australische discussie tussen de disciplines roept herinneringen op aan de strijd tussen de kunstvakken rond de invoering van de basisvorming in ons land. Basisvorming was bedoeld als een gemeenschappelijke, algemene vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied, als grondslag (basis) voor een verdere ontwikkeling van de persoonlijkheid, het zinvol functioneren als lid van de samenleving en een verantwoorde beroepskeuze. Deze werd in 1993 ingevoerd in de vorm van een gemeenschappelijke curriculum van vijftien vakken, maar is inmiddels weer afgeschaft onder de noemer vernieuwde onderbouw.

Een belangrijke fundering voor de basisvorming vormde een rapport van de WRR uit 1986. Hierin kregen muziek en ‘beeldende vorming’ (handenarbeid, tekenen en textiele werkvormen) een plaats in de basisvorming, maar dans en drama niet. Het rapport vermeldt wel waarom muziek en beeldende vakken in de basisvorming horen, maar gaat niet in op de positie van drama en dans. Voor deze laatste waren ook geen voorstudies in de vorm van werkdocumenten verschenen, zoals bij de beeldende vakken en muziek wel het geval was. De Beroepsvereniging Dramadocenten reageerde hierop met de nota *De sluipmoord op drama* (1986). Vooral enkele personen uit deze vereniging hebben krachtig gelobbyd voor een plaats voor drama (en dans) in

de basisvorming. Ze wezen op het recht van leerlingen op een brede ontplooiing en op de zelfstandige bijdrage van alle kunstdisciplines (inclusief dans en drama) aan die ontplooiing. Een bijkomend argument was de noodzaak van continuïteit in het onderwijs. In de basisschool waren drama en dans al wel geaccepteerd onder de noemer spel en beweging.

Wat voor drama en dans een gerechtvaardigde eis was, was voor de beeldende vakken en muziek een bedreiging. Vooral via het samenwerkingsverband BMLO (Beeldend, Muziek, Lichamelijke oefening) is gepleit tegen een uitbreiding die de positie van de beeldende vakken en muziek zou kunnen verzwakken. BMLO achtte de visuele, auditieve en motorische ontwikkeling van de leerling voldoende gedekt door de beeldende vakken, muziek en lichamelijke oefening. In de uiteindelijke wetgeving kregen dans en drama desondanks een volwaardige plaats en de vertegenwoordigers van de beeldende vakken en muziek zagen hun vakken van kernvak in keuzevak veranderen (Haanstra 1997).

De plaats van vakoverstijgende doelen en competenties

In veel leerplannen is behalve voor de vakspecifieke doelen en competenties plaats voor vakoverstijgende doelen of competenties. Ook de nationale leerplannen voor kunstvakken zetten vaak uiteen wat de bijdrage van het kunstvak kan zijn aan de vakoverstijgende competenties zoals zelfreflectie, zelfwaardering, kritisch denken en aan sociale vaardigheden als samenwerken.

In de Amerikaanse Core Arts Standards wordt de relatie aangegeven met de 21e-eeuwse vaardigheden, de competenties die in de huidige kennisamenleving noodzakelijk worden geacht. Hieraan ligt een vergelijking ten grondslag tussen de oude standaarden en deze 21e-eeuwse vaardigheden. De globale conclusie is dat de standaarden duidelijk verbonden zijn met probleemoplossend denken en creativiteit, in veel mindere mate met samenwerken, communicatie en planmatig werken en weinig of niet met ICT-geletterdheid (The College Board 2011c).

Een veelgebruikte indeling van competenties in het Duitstalige gebied is dat naast de vakcompetenties (bijvoorbeeld voor dans) er drie soorten vakoverstijgende competenties worden onderscheiden: persoonlijke, sociale en methodische competenties. Bij het eerste gaat het om zaken als een zelfkritische houding, kunnen omgaan met kritiek en zelfwaardering, bij sociale competenties om bijvoorbeeld kunnen samenwerken, conflicten oplossen en verantwoordelijkheid nemen, en bij de methodische competenties gaat het onder meer om het kunnen toepassen van leerstrategieën, systematisch probleem oplossen, hulpmiddelen kunnen benutten en transfer van kennis naar nieuwe vakgebieden. Het voor het Duitse onderwijsbeleid gezaghebbende rapport Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (Klieme et al. 2003 [2007]) stelt dat die vakoverstijgende competenties niet als zelfstandige en

losstaande competenties moeten worden nagestreefd, maar altijd binnen een bepaald kennis- of vakgebied. In deze visie zijn competenties per definitie in hoge mate domeinspecifiek.

Het SLO-leerplankader maakt onderscheid tussen leergebiedoverstijgend, vakoverstijgend en vakspecifiek. Vakspecifieke vaardigheden behoren tot de afzonderlijke kunstzinnige disciplines, zoals tekenen, dansen of zingen. Bij leergebiedoverstijgend gaat het om de brede ontwikkelingsdoelen van het basisonderwijs, dus de persoonlijke en sociale ontwikkeling van leerlingen. Bij vakoverstijgend gaat het om vaardigheden die de kunstzinnige disciplines beeldende kunst, dans, muziek en theater gemeenschappelijk hebben, zoals deelvaardigheden uit het creatieve proces (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren, evalueren en reflecteren). Ook verslag doen van culturele activiteiten behoort tot de vakoverstijgende vaardigheden. Als we de Duitse driedeling hierop toepassen, dan vallen ze vooral onder de methodische competenties en dat wat SLO leergebiedoverstijgend noemt, behoort tot de persoonlijke en sociale competenties. Van Tuinen en Leverink stellen in hun artikel overigens dat de relatie met de leergebiedoverstijgende competenties in het huidige leerplankader nog niet is uitgewerkt.

Hoe dwingend is het leerplan

De mate waarin nationale leerplannen of leerplankaders het onderwijs dwingend voorschrijven (of geacht worden dat te doen), varieert. Van de twintig leerplannen uit het onderzoek van Haanstra en Kirchner (2013) worden er zestien als verplichtend aangemerkt. Er worden daarbij wel relativerende opmerkingen geplaatst zoals: 'Het leerplan is verplicht, maar laat inhoudelijk speelruimte'. Leerplannen van de Duitse deelstaten vertonen grote verschillen in de mate waarin leerinhouden zijn voorgeschreven. Zo zijn in het leerplan van Beieren voor de beeldende vakken de te behandelen inhouden vastgelegd, terwijl in andere deelstaten alleen competenties zijn geformuleerd en een derde groep een combinatie hanteert van inhouden en competenties.

Het begrip leerplankader duidt al op meer speelruimte dan leerplan. Nederland kent scholen een grote mate van vrijheid toe en de leerplankaders zijn maar in beperkte mate sturend. In hun 'Voortgangsrapportage cultuuronderwijs' schrijven Minister Bussemaker en Staatssecretaris Dekker over het SLO-leerplankader: 'Het leerplankader is geen blauwdruk of afvinklijstje, maar is inhoudelijk richtinggevend en biedt een gemeenschappelijke taal. Het leerplankader is ontwikkeld als een handreiking voor scholen. (...). Het succes staat of valt bij de invulling door scholen en culturele instellingen, lokaal en regionaal. Van belang blijft dat de school de verbinding legt met de onderwijsvisie' (Bussemaker & Dekker 2014, p. 4).

Ook het Australische nationale leerplan heeft veel kenmerken van een leerplankader, in die zin dat het moet dienen als 'een acceptabele

gemeenschappelijke basis, of raamwerk', dat op het niveau van staten en schooldistricten kan worden uitgewerkt en aangepast. Het begrip standaarden klinkt dwingend, maar de nieuwe Core Arts Standards in de VS zijn, evenals hun voorgangers uit 1994, 'voluntary'. Het gaat niet om een 'monolithische opsomming van regels die het curriculum en onderwijsmethoden voorschrijven' (NCASS 2013, p. 6), maar ze dienen als gids en inspiratie voor leerplanontwikkeling in de afzonderlijke staten. De standaarden per staat verschillen weer in de mate waarin ze verplichtend zijn voor het onderwijs.

Beoordeling

Wanneer in leerplannen competentieniveaus of minimaal te bereiken standaarden worden geformuleerd, dan roept dit de vraag op hoe het behalen van de niveaus en standaarden vervolgens wordt vastgesteld. Daarbij is er onderscheid tussen het vaststellen of peilen van het landelijke onderwijsniveau (hoe staat het onderwijs er in een vakgebied voor als we uitgaan van de geformuleerde competenties of standaarden?) en het beoordelen van individuele leerlingen (wat is het niveau van deze leerling?). Als leerplannen al ingaan op beoordeling, dan betreft het vooral dat laatste.

Conclusie uit het internationale overzicht van vijftien leerplannen en standaarden in de kunstvakken (The College Board 2012) is dat er grote verscheidenheid bestaat in de wijze waarop de beoordelingsproblematiek wordt behandeld. Een deel van de leerplannen besteedt er geheel geen aandacht aan en een deel geeft algemene richtlijnen over mogelijke en wenselijke beoordelingsprocedures. Slechts twee leerplannen (namelijk die van Singapore en Zweden) bevatten uitgewerkte beoordelingscriteria voor leeropbrengsten.

Als het leerplan vanuit een outputbenadering, dus in termen van leeropbrengsten is geformuleerd, is de kans groter dat het ook richtlijnen voor de beoordeling daarvan bevat. Bij de Amerikaanse National Core Arts Standards worden ook 'model cornerstone assessments' bijgeleverd. De redenering is dat deze beoordelingen het fundament van het leerproces vormen en niet een losse activiteit achteraf. Ze brengen de standaarden tot leven doordat ze de uitingen van gewenste leeropbrengsten laten zien en de criteria bieden waarmee leerlingprestaties moeten worden beoordeeld. McTighe (Palmarini 2011) geeft een aantal kenmerken waaraan deze 'hoeksteenbeoordelingen' zouden moeten voldoen. Zoals dat ze onderdeel vormen van het curriculum (en er dus er niet los van staan), leerlingen uitnodigen tot betekenisvol leren in een authentieke context, dat ze begrip en transfer (dus nieuwe toepassingen) aantonen via gedemonstreerde kennis en vaardigheden, dat ze in steeds complexere vorm terugkomen in verschillende leerjaren en materiaal voor portfolio's die leerprestaties documenteren. Criteria en niveaus moeten zijn vastgelegd in rubrics.

Wagner (2010) stelt voor het Duitse beeldende onderwijs vergelijkbaar hoge eisen aan de opgaven die competenties operationaliseren en daarmee beoordeelbaar maken. Ze moeten uiteraard van het vakspecifieke competentiemodel zijn afgeleid (en zowel productieve, receptieve en reflectieve aspecten omvatten) en moeten bij voorkeur ook aspecten van vakoverschrijdende competenties beoordeelbaar maken. Ze moeten een complex probleem in een voor leerlingen zinvolle context formuleren, waarvan de oplossing niet louter reproductie van kennis vraagt, maar een eigen oplossingsstrategie van de leerling.

In Australië, dat geen outputbenadering hanteert, zijn er geen aanwijzingen voor beoordeling. Sterker, dit mocht ook niet, want de manier van toetsing is voorbehouden aan de afzonderlijke staten en scholen. In de Nederlandse leerplannen en leerplankaders voor de kunstvakken is de aandacht voor beoordeling of afwezig of, zoals in Cultuur in de Spiegel, omvat slechts enkele algemene richtlijnen.

Latente consensus en haalbaarheid

Nationale leerplannen, leerplankaders of competentie modellen weerspiegelen de 'latente consensus' (Klieme et al. 2003 [2007]) binnen een vakgebied. Ze laten wenselijke leerdoelen en -inhouden zien waarover vakgenoten het in grote lijnen eens zijn. Maar er is een verschil tussen de consensus binnen een vakgemeenschap en consensus binnen de onderwijsgemeenschap als geheel. Vakexperts hebben vaak hogere verwachtingen en eisen omtrent hun vakgebied dan degenen die een heel onderwijsprogramma tot hun verantwoordelijkheid rekenen. De laatste vrezen voor overladenheid van het totale curriculum als aan alle wensen van vakexperts wordt voldaan. Dit leidt tot discussies over versoering of prioritering, bijvoorbeeld door onderscheid te maken tussen een kerncurriculum en een keuzecurriculum.

Een voorbeeld van deze twee posities zien we bij de discussies over muziek in het Nederlandse basisonderwijs. In 1993 zijn er voor muziek (net als voor andere vakken en leergebieden) uitgewerkte kerndoelen geformuleerd (Wallage 1993). Hierbij waren vijf domeinen onderscheiden: muziek beluisteren, muziek maken, muziek en bewegen, muziek vastleggen en spreken over muziek. Bijvoorbeeld muziek vastleggen was als volgt uitgewerkt:

'Leerlingen kunnen

- Op globale wijze het verloop en de vorm van een lied of muziekstuk volgen aan de hand van een traditionele of grafische notatie
- Melodie, ritme en het sterker en zachter worden door middel van een grafische notatie vastleggen
- In een twee- en driedelige maatsoort veel voorkomende ritmen noteren en spelen'

Maar er verschenen destijds ook regelmatig negatieve rapporten over de kwaliteit van het muziekonderwijs, bijvoorbeeld van de Inspectie voor het Onderwijs (1991).

Uit de periodieke peilingsonderzoeken muziek van Cito (Van Weerden & Veldhuijzen 1995, 2000) bleek duidelijk dat de kerndoelen bij lange na niet werden bereikt. Muziekdocenten vroegen om maatregelen om het muziekonderwijs te verbeteren, maar bij de evaluatie van het basisonderwijs en de herziening van de kerndoelen stond de overladenheid van het programma centraal. De Commissie Heroverweging Kerndoelen Basisonderwijs (1994) noemde de kerndoelen muziek al te uitgebreid en veel te ambitieus, want zonder vakdocenten niet haalbaar.

De volgende generaties kerndoelen zijn over de gehele linie in aantal gereduceerd en, behalve voor Nederlands en rekenen en wiskunde, zeer globaal geformuleerd. Voor muziek rest er (evenals voor de andere kunstdisciplines) de volgende formulering:

‘De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren. (...) De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.’ (Greven & Letschert 2006, p. 63)

In de afgelopen jaren is de discussie over de kwaliteit van muziek in het basisonderwijs steeds weer opgelaaid en zijn er tal van projecten en programma's geïnitieerd om die kwaliteit te verbeteren. Ook in het huidige programma Cultuureducatie met Kwaliteit neemt de ontwikkeling van leerlijnen muziek een belangrijke plaats in. Maar de spanning tussen wat de vakgemeenschap als wenselijk en haalbaar ziet en wat veel schoolleiders haalbaar vinden (zowel wat betreft de beschikbare tijd als wat betreft de benodigde kennis en vaardigheden van de leerkrachten), is niet verdwenen. Uit het artikel van O'Toole blijkt dat er in Australië een vergelijkbare spanning bestaat. Het nieuwe leerplan voor de kunstvakken geeft de latente consensus van de vakgemeenschap weer, maar veel schoolleiders zien de inpassing van de benodigde uren in de bestaande lesroosters als een probleem en zijn van mening dat de groepsleerkrachten niet in staat zijn les te geven in alle vijf in het leerplan vertegenwoordigde kunstvormen.

Empirische onderbouwing van leerplannen

In hun artikel halen Van Tuinen en Leverink Nieveen aan die een aantal kwaliteitscriteria noemt voor leerplannen, zoals relevantie, consistentie, bruikbaarheid en effectiviteit. Relevantie betekent dat het leerplan voorziet in behoeften en berust op valide inzichten. Bij dat laatste gaat het om de theoretische en empirische onderbouwing van het leerplan. Leerplannen verwijzen regelmatig naar theoretische achtergronden, zoals SLO in het leerplankader verwijst naar literatuur over creativiteit en creativiteitsontwikkeling. Maar

zelden is er sprake van een empirische onderbouwing van te behalen doelen of competenties.

Soms baseren leerplannen of leerplankaders zich voor de doelen en competentieniveaus wel op ontwikkelingspsychologische literatuur. Zo baseert het leerplankader van Cultuur in de Spiegel zich mede op literatuuronderzoek naar de metacognitieve ontwikkeling van kinderen en jongeren. Als onderbouwing voor de verschillende niveaus van de Amerikaanse Core Arts Standards wordt verwezen naar een uitgebreide literatuurstudie over ontwikkelingspsychologisch onderzoek in relatie tot kunstvakken (The College Board 2012). De ontwikkelingspsychologische literatuur geeft algemene kaders, maar het gros van het onderzoek en de theorievorming was niet bedoeld om te behalen onderwijsniveaus vast te kunnen stellen.

Er zijn ook voorbeelden van domeinspecifiek empirisch onderzoek als directe onderbouwing van leerplannen. Twee voorbeelden laten verschillende benaderingen zien. In Duitsland is in het Ko-Mus-Projekt een competentiemodel voor muziek ontwikkeld op basis van theoretische literatuur en een analyse van bestaande leerplannen (Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge & Lehman 2008). Het model omvat drie hoofddimensies: (1) muziekbeoefening, (2) muziek waarnemen en contextualiseren en (3) reflectie en culturele competentie. De tweede dimensie werd geoperationaliseerd in 169 toetsvragen, mede op basis van een vragenlijstonderzoek onder muziekdocenten. Jordan (2014) testte deze vragen eerst bij een groep van negenhonderd leerlingen van gemiddeld 12 jaar oud en na bijstelling nogmaals bij vijfhonderd leerlingen van dezelfde leeftijdsgroep. Ze komt tot een (volgens haar) succesvolle meting van vier deeldimensies: (1) waarneming en muzikaal geheugen, (2) terminologie, (3) notatie en (4) historische en contextuele kennis. Ze onderscheidt daarbij drie competentieniveaus. Met deze test kunnen scholen competenties op individueel, klasse- en schoolniveau vergelijken. Ook beschrijft Jordan de relatie van de op deze manier gemeten muzikale competentie met achtergrondkenmerken van de leerlingen, zoals sekse, sociaaleconomische achtergrond en mate van ervaring met muziekonderwijs. Volgens de auteur geeft het onderzoek een basis om niveaus en standaarden van muziek verder te ontwikkelen, bij andere leeftijdsgroepen en bij de andere twee muzikale hoofddimensies van het model.

Een heel andere benadering, namelijk kleinschalig en kwalitatief is het zogeheten Raviko-project in Zwitserland (Glaser-Henser, Diehl, Diehl Ott & Peez 2012). Het betreft een empirisch onderzoek om visueel-ruimtelijke competenties in de beeldende vakken vast te stellen. Over de ontwikkeling hiervan en de manieren waarop kinderen van verschillende leeftijden ruimte grafisch weergeven bestaat al veel literatuur. Die gegevens zijn echter vooral gebaseerd op kunstmatige experimenten met het tekenen van geometrische vormen. Dit beperkt de 'ecologische validiteit' ervan ofwel de waarde voor de onderwijspraktijk. In dit onderzoek werden leerlingen (10-13 jaar) een jaar lang gevolgd bij de tekenlessen. De opdrachten die ze kregen, waren

thematisch (bijvoorbeeld ‘piraten’) en omvatten niet alleen ruimtelijke aspecten, maar deden ook een beroep op de fantasie. Veel van de gemaakte tekeningen waren voorbeelden van mengvormen van ontwikkelingsstadia. Leerlingen blijken verschillende ruimtelijke tekenstrategieën te kunnen toepassen en waren in staat tussen verschillende oplossingen te kiezen. Factoren die dit beïnvloedden, waren het soort opdracht, verschillen in tekenervaring, maar ook of getekend werd in cartoonstijl of in een realistische stijl.

Dat weinig leerlingen met hun tekenproducten pasten in de theoretisch onderscheiden, ‘zuivere’ ontwikkelingsstadia, is het verschil tussen ontwikkelingslogica en ontwikkelingsdynamica. Ontwikkelingslogica omschrijft een theoretische opeenvolging van verschillende structuren en betreft niet de feitelijke ontwikkeling van een persoon. Dat laatste noemt men ontwikkelingsdynamica (Van Haften, Korthals, Snik, De Mul & Widdershoven 1986). Beide zijn van belang voor een ontwikkelingsmodel van competenties.

Volgens de auteurs van het Raviko-project is hun kwalitatieve onderzoeksaanpak geschikt om een realistische inschatting van te behalen competentieniveaus te maken. Het optimisme van de onderzoekers behoeft wel een kanttekening. Een dergelijke empirische onderbouwing is erg bewerkelijk, want dit arbeidsintensieve project behandelt maar één deelcompetentie van beeldende productie en dan alleen voor een bepaalde leeftijdsgroep. En uiteindelijk blijft, ook met empirische gegevens, de vaststelling van standaarden en competentieniveaus een normatieve aangelegenheid.

Een gemeenschappelijk referentiekader?

Uit de beschikbare overzichten en vergelijkingen van nationale leerplannen en standaarden van kunstvakken is het niet moeilijk veel verschillen tussen die leerplannen aan te geven. Die verschillen hebben betrekking op de afbakening en naamgeving van vakgebieden, de mate van integratie en samenhang van de verschillende kunstdisciplines en de dimensies of componenten waarin de doelstellingen of competenties zijn ingedeeld. Deze verschillen hangen samen met verschillende opvattingen over cultuur en kunst: hoe breed of hoe smal wordt het opgevat, hoe traditioneel of hoe actueel?

Maar ook zijn er aanzienlijke verschillen in onderwijskundige uitgangspunten - een input- of outputbenadering, wel of geen competentiebeprijping, omgang met vakoverstijgende competenties - en in de theoretische onderbouwing, zoals het zich al dan niet baseren op ontwikkelingspsychologische stadia. Ook zijn er verschillen in de mate waarin landen het leerplan wel of niet dwingend opleggen.

Toch kunnen we concluderen dat er ondanks de vele verschillen wel een zekere mate van overeenstemming is over belangrijke aspecten. Het Amerikaanse rapport stelt zelfs: ‘There is a high degree of similarity in both

concepts and language shown in the Art education standards, learning goals, aims and skills in the fifteen countries studied show a high degree of conceptual similarity' (The College Board 2012, p. 5).

Blijkbaar is er toch zoiets als een internationale 'latente consensus' over wat leerlingen geacht worden te leren in de kunstvakken. Waarbij internationaal vooral lijkt te slaan op de westerse landen, hoewel het Amerikaanse onderzoek ook China en Japan omvat. De vraag is of die latente consensus expliciet kan worden gemaakt en kan leiden tot zoiets als een gedeeld referentiekader, zoals het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader Talen. Dat verschaft in heel Europa een gemeenschappelijke basis voor de uitwerking van lesprogramma's, leerplanrichtlijnen, examens, leerboeken en dergelijke en beschrijft wat je moet leren om een taal te kunnen gebruiken voor communicatie en welke kennis en vaardigheden je moet ontwikkelen om daarbij doeltreffend te kunnen handelen. Het referentiekader definieert zes vaardigheidsniveaus voor lezen, luisteren, spreken en schrijven, waarmee in iedere fase de voortgang van het leerproces kan worden vastgesteld (Nederlandse Taalunie 2008).

De voordelen van zo'n referentiekader zijn dat het internationale uitwisselingen van leerplannen en vergelijkingen van gewenste en gerealiseerde leerlingprestaties mogelijk maakt. Het is echter de vraag of zo'n gemeenschappelijk referentiekader voor kunstvakken mogelijk is. Voor de beeldende vakken wordt dit wel onderzocht in een Europees project met de titel European Network Visual Literacy (www.envil.eu). Maar de wetenschap dat het ruim twee decennia en de bijdragen van zeer veel deskundigen heeft gevraagd om tot het gemeenschappelijke referentiekader talen te komen, noopt tot bescheidenheid.

Folkert Haanstra is lector kunst- en cultuureducatie aan de Hogeschool voor de Kunsten Amsterdam en bijzonder hoogleraar cultuurparticipatie en cultuureducatie aan de Universiteit Utrecht.

Literatuur

BDK, Fachverband für Kunstpädagogik (2008). *Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss. BDK-Mitteilungen*, (3), 2-4.

Beroepsvereniging Dramadocenten (1986). *De sluipmoord op drama : een nota over de positie van het vak drama in het onderwijs, mede gezien het advies van de WRR over de basisvorming*. Amsterdam: Beroepsvereniging Dramadocenten.

Bisschop Boele, E. (2014). Het vak muziek in het creatieve tijdperk. *Cultuur+Educatie*, 13(38), 86-106.

Bussemaker, J. & Dekker, S. (2014). *Voortgangsrapportage cultuuronderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. [Brief van de minister en staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 20 juni 2014].

Commissie Heroverweging Kerndoelen Basisonderwijs (1994). *Doelbewust leren. Kerndoelen basisonderwijs in maatschappelijk perspectief*. Den Haag: SDU.

Glaser-Henzer, E., Diehl, L., Diehl Ott, L. & Peez, G. (2012). *Zeichnen: Wahrnehmen, Verarbeiten, Darstellen. Empirische Untersuchungen zur Ermittlung räumlich-visueller Kompetenzen im Kunstunterricht*. München: Kopaed.

Greven, J. & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Haaften, A.W. van, Korthals, M., Snik, G.L.M., Mul, J. de & Widdershoven, G.A.M. (1986). *Ontwikkelingsfilosofie. Een onderzoek naar grondslagen van ontwikkeling en opvoeding*. Muiderberg: Coutinho.

Haanstra, F. (1997). *Onderwijsvernieuwing in de kunstvakken*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.

Haanstra, F. & Kirchner, C. (2013). *Lehrpläne und Kompetenzmodelle im Vergleich. Ergebnisse der Expertenbefragung im Rahmen von ENViL*. Manuscript.

Heest, F. van (2014, 7 mei). De onderkant van het onderwijsgebouw. *Parool*, 7 mei 2014. [ingezonden brief].

Hoeven, M. van der, Jacobse, A., Lanschot Hubrecht, V. van, Rass, A., Roozen, I., Sluijsmans, L., Vorle, R. van der, Copini, E., Dorsten, T. van, Ekster, W. (2014). *Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO.

Inspectie van het Onderwijs (1991). *Muziek de maat genomen. Rapport over de kwaliteit van het muziekonderwijs op de Nederlandse basisscholen*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Jordan, A-K. (2014). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik*. Münster: Waxmann.

Kamp, M. van der (1980). *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H-E. & Vollmerckhard, H. (2003 [2007]). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bildungsforschungsband 1*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Mager, R.R. (1966). *Het bepalen van doelstellingen voor geprogrammeerde instructie*. Alphen aan den Rijn: Samson.

- McTighe, J. & Wiggins, G. (2012). *From common core standards to curriculum: five big ideas*.
- NCCAS, National Coalition for Core Arts Standards (2013). *National Core Arts Standards: A Conceptual Framework for Arts Learning*. New York, NY: NCCAS, National Coalition for Core Arts Standards.
- Nederlandse Taalunie (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag.
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. & Lehman, A.C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells Musik wahrnehmen und kontextualisieren. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Sonderedition 2*, 3-33.
- Onderwijsraad (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oomen, C., Donker, A., Grinten, M. van der & Haanstra, F. (2008). *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Meting 2008*. Utrecht: Oberon.
- Oostwoud Wijdenes, J. & Haanstra, F. (1997). *Over actief, receptief en reflectief*. Utrecht: LOKV.
- Palmarini, J. (2011). The role of cornerstone tasks in the next generation of the theatre standards. An interview with assessment expert JayMcTighe. *Teaching Theatre*.
- SLO ([2014]). *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie*. www.kunstzinnigeorientatie.slo.nl, geraadpleegd 9 augustus 2014.
- Steers, J. (2013). The rise and fall of art and design in English schools? In E. Liebau, E. Wagner & M. Wyman (Eds.), *International Yearbook for Research in Arts Education, Volume 1* (pp. 195-202). Münster: Waxmann.
- The College Board (2011a). *International arts education standards: A survey of the arts education standards and practices of fifteen countries and regions*. New York, NY: National Coalition of Core Arts Standards.
- The College Board (2011b). *A Review of Selected State Arts Standards*. New York, NY: National Coalition for Core Arts Standards.
- The College board (2011c). *Arts Education Standards and 21st Century Skills An Analysis of the National Standards for Arts Education (1994). As Compared to the 21st Century Skills Map for the Arts*. New York, NY: National Coalition for core Arts Standards.
- The College Board (2012). *Child development and arts education: A review of recent research and best practices*. New York, NY: National Coalition for Core Arts Standards.
- VONKC (2012). *Leerplan Beeldende kunst en vormgeving*.
- Wagner, E. (2010). Aufgaben, Bildungsstandards, Kompetenzen. *Kunst + Unterricht*, 341, 4-14.
- Wallage, J. (1993). *Besluit kerndoelen basisonderwijs*. Den Haag: SDU. [Brief van de staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen aan de voorzitters van de Eerste en Tweede Kamer der Staten- Generaal].
- Weerden, J. van & N. Veldhuijzen (1995). *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool*. Arnhem: Cito.
- Weerden, J. van & N. Veldhuijzen (2000). *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2*. Arnhem: Cito.
- WRR, Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1986). *Basisvorming in het onderwijs*. (Rapporten aan de regering 27). 's-Gravenhage: WRR.

A Common Wealth of Arts: het Australische leerplan voor de kunsten

John O'Toole

Als onderdeel van het nationaal curriculum heeft Australië een nieuw leerplan voor de kunsten ontwikkeld (ACARA 2014). Hierin worden de verschillende kunstvormen als samenhangend leergebied beschouwd. Dit artikel¹ beschrijft het complexe proces om te komen tot gemeenschappelijke begrippen en basisprincipes voor beeldende kunsten, dans, drama, mediakunsten en muziek. Daarbij sta ik uitgebreid stil bij de inhoudelijke afwegingen van de samenstellers, met drama als voorbeeld.

1. Dit artikel is geschreven voor *Cultuur + Educatie*. Sommige passages worden bewerkt voor publicatie in het Engelstalige *Routledge International Handbook of Arts and Education*. Deze zijn opgenomen en aangepast met toestemming van de uitgever en de redacteurs.

Als een van de hoofdsamenstellers van het Australische leerplan voor de kunsten was ik verantwoordelijk voor het leergebied drama. Onze taak en die van onze adviesteams was om de algemene grondslagen, structuren en inhoud van het vakgebied en alle bijbehorende onderdelen in een zogeheten Shape Paper vast te leggen. Dit paper was de basis voor het uitgewerkte leerplan voor het basisonderwijs (4-12 jaar).²

Ik zal eerst uiteenzetten hoe het vak drama op Australische scholen zich heeft ontwikkeld. Vervolgens ga ik in op de opkomst van het nationale kunstleerplan als leergebied, bestaande uit beeldende kunst, dans, drama, mediakunsten en muziek. Tot slot laat ik zien hoe het vak drama zich heeft gevoegd naar het keurslijf van algemene, gemeenschappelijke eisen en de beperkingen die werden opgelegd door de andere kunstvormen.

Met het gebruik van de termen drama en theater erken ik impliciet en accepteer ik hier expliciet dat het idee van afzonderlijke kunstvormen cultureel bepaald is. Dat er afzonderlijke kunstvormen zijn, is in westerse culturen, in elk geval sinds de Renaissance, een algemeen aanvaard principe, maar dit geldt niet voor alle culturen. De Australische Aboriginal- en eilandersamenlevingen kennen bijvoorbeeld een holistisch artistiek proces dat al jong begint en een leven lang voortduurt. Het bevat visuele, kinesthetische, muzikale, poëtische en representatieve elementen, zonder dat men echter onderscheid maakt tussen afzonderlijke kunstvormen. Dit artistieke proces was al voor de komst van de Europeanen een belangrijk aspect bij het vergaren van wijsheid en het aanleren van tribale overlevingsvaardigheden (oftewel onderwijs).

Maar ook in de westerse cultuur van na de Renaissance zijn talloze voorbeelden te vinden van verbindingen tussen kunstvormen en van integratie en vermenging van kunstvormen, zoals de grand opéra en multimediale performancekunst. Dat is in tegenspraak met de strenge scheiding tussen de afzonderlijke disciplines en dat was voor ons als samenstellers een complicerende factor. Ik zal hier nog niet ingaan op de verhitte discussie over definities binnen de kunstvorm drama. Ik gebruik vanaf nu 'drama' als breed begrip en 'theater' om de uitvoering voor een publiek aan te duiden.

Drama als schoolvak

Dramatische en theatrale representatie is een vrijwel universeel, natuurlijk en onbewust verschijnsel van menselijk gedrag. Kleine kinderen doen al

2. Australië kent drie bestuurlijke niveaus: het federale bestuur, daaronder bevinden zich de staten en territoria en als laagste niveau zijn er de lokale bestuurlijke gebieden (local government areas, vaak afgekort tot LGA). Tot nu toe hebben de staten en territoria het leerplan alleen goedgekeurd tot het einde van jaar 10, hoewel het leerplan voor 11- en 12-jarigen al in concept klaarligt.

vanaf hun eerste levensjaar aan drama, van kiekeboe-spelletjes tot ‘doen alsof’. Dat is cruciaal voor hoe we fantaseren en betekenis geven aan onszelf en de wereld om ons heen en het is een veilige manier om beide uit te testen (we doen immers maar alsof). Op speelse, creatieve wijze kunnen we vragen stellen, leren door trial-and-error en dingen ontdekken over de subjectieve wereld (‘ik’), de sociale wereld (‘wij’ en ‘jij’) en de werelden daarbuiten (‘het’ en ‘zij’). Op school botsen spelen en speelsheid vaak al in de eerste twee leerjaren met het leerplan en de schoolse sociale structuren die gelden als het belangrijkste (en vaak enige) kennis- en leersysteem op school. Spelen doe je in de speeltuin, niet in de klas. Je zou daar immers zomaar de ‘verkeerde’ antwoorden op je vragen kunnen vinden.

Als we het over vragen en antwoorden hebben dan is de januskop van het vak drama, de kop met twee gezichten, of maskers, die elk een andere kant uitkijken, misschien een cliché. Toch is het een bruikbaar beeld, zowel in onderwijskundige als theatrale zin, omdat dit het tegenstrijdige effect dat drama op ons heeft, zichtbaar maakt. Het ene masker, het treurige,³ zaait verwarring en roept onbeantwoordbare vragen op over wie we zijn en wat we doen. Het andere, komische masker staat voor de geruststellende zekerheid van de antwoorden, ongeacht de onvoorspelbare dingen die we meemaken. Een masker heeft bovendien nog een ander kenmerk: het verbergt en vervangt tijdelijk een echt gezicht, vervormt dit tot een symbool of verzinsel en houdt ons in het ongewisse over het echte gezicht en de mogelijke gelaatsuitdrukkingen eronder. Een masker vertegenwoordigt dus niet alleen een vaste, directe waarheid ofwel statement, maar kan ook een dubbelzinnig effect hebben op het publiek (en de gebruiker), waardoor we ons oordeel over het gezicht en zijn eigenaar moeten opschorten en er een scala van verschillende, voorlopige mogelijkheden (vragen) wordt gepresenteerd.

Deze zeer verschillende kanten van drama hebben van meet af aan voor verwarring en problemen gezorgd in het westerse kunstonderwijs. Toen Groot-Brittannië halverwege de negentiende eeuw de leerplicht invoerde (en dus ook in de toenmalige Britse dominions Australië en Canada), lag de nadruk op het leveren van geletterde, vaardige en volgzame arbeiders voor het Britse rijk, niet op leergierige kinderen die vragen stelden. Scholen deden nog niets aan kunst of creativiteit; het eerst verplichte leerplan in Australië bestond uit ‘lezen, schrijven, rekenen, grammatica, aardrijkskunde, discipline⁴ en eventueel gymnastiek als dat praktisch uitvoerbaar was. En naaien en borduren voor meisjes’ (bijlage *Victorian Education Act*, Government of Victoria 1872). Sommige privéscholen, dus scholen voor de toekomstige

3. Vergelijk bijvoorbeeld Aristoteles (ca. 330 v. Chr.), voor wie een tragedie bedoeld leek te zijn om het publiek gerust te stellen dat er inderdaad vaste antwoorden bestonden over de aard van goed en kwaad en de gevolgen ervan, met Augusto Boal (1979), die hem daarop aanviel, omdat hij vond dat het onderdrukken van vragen de onderdrukking van het volk in stand houdt.
4. Een vroege vorm van lichamelijke oefening, gebaseerd op gevechtshoudingen.

leiders en bevoorrechten, propageerden echter wel de beschavende vakken muziek, dans en drama.

Net als Proteus, de zeegod uit de oudheid, nam het vak drama gedurende de twintigste eeuw vele verschillende gedaanten aan en vormde het vele allianties om geaccepteerd te worden en in het vaste leerplan te worden opgenomen (O'Toole, Stinson & Moore 2009). Dat is illustratief voor de moeite die drama- en theaterdocenten zich hebben getroost om zich te verdedigen tegen de ambivalente houding van onderwijskundigen tegenover deze kunstvorm. Het is ook illustratief voor de vele verschillende manieren en mogelijkheden om drama in te zetten op scholen: als kunstvorm (kunst om de kunst), als hulpmiddel in het taalonderwijs (vooral voor spreekvaardigheid), als onderdeel van het literatuuronderwijs, als expressief spel (vooral voor jonge kinderen), voor de psychomotorische en kinesthetische ontwikkeling (met beweging en muziek), voor het aanleren van welbespraaktheid, manieren en procedurele vaardigheden (als rollenspel en simulatie), voor de emotionele ontwikkeling (empathie en zelfbeheersing), voor zelfexpressie, het ontwikkelen van eigenwaarde, het aanmoedigen van creatieve fantasie, als motiverende prikkel om leerlingen bij het onderwijs te betrekken, voor sociale vaardigheden en teamwerk, om zelfvertrouwen te ontwikkelen en, meer recentelijk, als pedagogisch hulpmiddel door het hele leerplan heen. Soms zetten scholen drama ook in bij godsdienst, gezondheidskunde, ethiek en burgerschap. Drama wordt bovendien vaak toegepast in communicatietrainingen voor volwassenen, bijvoorbeeld bij de politie en in de verpleging. En de afgelopen jaren is het ingezet als instrument om onderwijs en gezondheid te bevorderen in opkomende economieën en afgelegen gebieden, onder de naam 'theater voor ontwikkeling'.

Ook drama als kunstvorm heeft in het onderwijs vele verschijningsvormen gekend: het trainen van acteervaardigheden, sociaal-dramatisch spel, de studie van (vooral klassieke) scripts, de productie van toneelstukken, rollenspel en improvisatie waarin de leerling centraal staat, enscenering, licht en geluid, en, meer recentelijk games en oefeningen. En ook hier wordt het als pedagogisch hulpmiddel toegepast.

Pas aan het einde van de twintigste eeuw waren voorstanders van dramaonderwijs zo ver dat ze hiervoor een gemeenschappelijke inhoud en een gemeenschappelijk kennisdomein konden formuleren en konden ze een schoolvak aanbieden waarin ook de geplaagde schoolleiders zich konden herkennen. Ironisch genoeg kwam dit zinvolle initiatief vooral voort uit de langdurige en schadelijke tweedeling die dramadocenten zelf maakten tussen 'drama' en 'theater', vooral in het Verenigd Koninkrijk (wij noemden dit verschijnsel 'the British disease').

Deze tweedeling ontstond in de eerste helft van de twintigste eeuw, toen een invloedrijke groep onderwijskundigen onder leiding van Peter Slade in het spel van kleine kinderen elementen ontdekten van spontane dramatische improvisatie, rollenspel, verhalen vertellen en dans. Deze 'natuurlijke'

elementen moesten ontwikkeld worden, maar waren niet te trainen. Zij bedachten hiervoor de term 'Child Drama' (1954) en vonden dat iedereen hiermee in aanraking moest komen. Vanaf de jaren dertig was de theaterwereld laatdunkend over vooral de artistieke kwaliteit van Child Drama en ontstond er een verbitterde discussie tussen de voorstanders van 'natuurlijk drama' in het onderwijs (Slade en zijn volgelingen) en de voorstanders van 'theater als kunstvorm', die aandrongen op een gedisciplineerde opleiding (zie ook Allen 1979).

Dat deze kloof in de jaren tachtig steeds dieper werd - de basis van het vak drama in het Engelse onderwijs was erg wankel, terwijl het in andere delen van de wereld, zoals Canada, Scandinavië, delen van de VS, Australië en Nieuw-Zeeland juist snel meer aanzien kreeg - baarde sommige dramadocenten grote zorgen. In Australië beseften dramadocenten dat ze, in navolging van twee pioniers in het dramaonderwijs, Dorothy Heathcote (1984) en Gavin Bolton (1985), de basiselementen van drama als kunstvorm moesten afbakenen en omschrijven, om deze valse tegenstelling op te heffen. Net als Aristoteles en modernere denkers zoals theaterdirecteur Martin Esslin (1978) leek het hen mogelijk om alle drama-activiteiten op school onder de loep te nemen en de gemeenschappelijke elementen daarin vast te stellen. Halverwege de jaren tachtig verschenen er onafhankelijk van elkaar twee vergelijkbare versies van 'de elementen van drama' in Australische lesboeken (Burgess & Gaudry 1985; Haseman & O'Toole 1987).

Deze modellen werden meteen opgenomen in de nieuwe dramasyllabi in de twee staten waar de auteurs woonden (Victoria en Queensland), als ordenend principe en basisonderdeel van het dramaleerplan. Al snel werden deze elementen in heel Australië erkend als nuttig ordeningsinstrument, in elk geval informeel, en boden ze een kader voor alle verschillende activiteiten onder de noemer drama en theater, van spontaan kinderspel tot Hamlet. Bovendien was het waardevol promotiemateriaal om scholen te overtuigen van het belang van drama in het leerplan. Het vak drama had een herkenbare inhoud gekregen. Net als scheikunde bestond het uit een aantal basiselementen; door deze te bestuderen leerden kinderen hoe ze deze konden combineren om stabiele (of explosieve!) verbindingen te maken. Later bleek dit cruciaal, toen er samen met de andere kunstvormen een gemeenschappelijk nationaal leerplan moest komen. Opvallend genoeg was het aanhaken bij de andere kunstvormen een van de strategieën die ook Proteus hanteerde.

In het Australische onderwijssysteem hadden, net als in veel andere landen, muziek en de beeldende vakken (en soms ook dans) zich al, met schijnbaar minder onrust dan bij drama, een redelijk vaste plek in het leerplan verworven. Net als drama hadden deze vakken een goede reputatie door de buitenschoolse activiteiten waarin onderdelen als kunst en sport een school prestige gaven. Ze boden allerlei nuttige en vormende extra's zoals schoolmusicals, kunstclubs, ballet- en muziekles, dramacursussen, optredens, koren, tentoonstellingen en voordrachtavonden. Veel kunstliefhebbers

hadden het idee dat ze in dat buitenschoolse aanbod beter pasten dan in het keurslijf van de vakken in het klaslokaal. Ze wilden niet dat andere kunstvormen hetzelfde lot beschoren zou zijn als literatuur. Eenmaal onderdeel van het taalverwervingsonderwijs werd poëzie vaak alleen 'misbruikt' als geheugentraining, begripsoefening of voor tekstanalyse, terwijl het dramatische element van literatuur werd gereduceerd tot het plichtmatig hardop voorlezen van Shakespeare in de klas, een kwelling voor zowel de leerkracht als de leerlingen.

Toch werd drama als schoolvak steeds breder geaccepteerd in Australië, tot het uiteindelijk in het leerplan van scholen werd opgenomen. Australië is een federatie van zeer verschillende staten en territoria met elk hun eigen onderwijssysteem en het vak heeft zich de afgelopen decennia in de verschillende staten verschillend ontwikkeld. Ergens in de jaren zestig, zeventig van de vorige eeuw sloot het vak drama zich in alle Australische staten op hoop van zegen aan bij de beeldende vakken en andere podiumkunsten (muziek, dans). Vooral muziek en de beeldende vakken hadden vaak al een plek in het leerplan van de scholen en betoonden zich niet altijd even gastvrij. In plaats van de kunstvorm drama liefdevol te verwelkomen als lid in de kunstfamilie waren ze beducht dat ze de ruimte in het leerplan en dus ook de beschikbare middelen, moesten delen.

Sinds de oprichting van een federale Association of Drama Teachers (NADIE, het huidige Drama Australia) in 1976 is het vak echter aan een onstuitbare opmars bezig, in sommige staten zelfs spectaculair. In de jaren tachtig steeg het aantal bovenbouwleerlingen in Queensland dat drama als examenvak koos van 750 naar 13.000 en in 2008 haalde het de beeldende vakken in als populairste kunstvak op dat niveau⁵.

Het nationale leerplan

Zo was de situatie in 2008, toen de kunstvakken zich voorbereidden op opname in het nieuwe nationale Australische leerplan. Australië is een enorm uitgestrekt land met 22 miljoen inwoners van allerlei pluimage verspreid over het hele land. Het onderwijs is al even divers en valt grotendeels onder de verantwoordelijkheid van de zeer onafhankelijke staten en territoria. Federale bemoeienis wordt niet op prijs gesteld. Dat er toch een nationaal leerplan is gekomen, vloeit voort uit de behoefte om leerlingen die vaak verhuizen (vooral de kinderen van de 80.000 Australische militairen) overal in het land hetzelfde programma te kunnen aanbieden.

Er werd een wettelijk orgaan opgericht, de Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA), om het leerplan te

5. Statistische gegevens uit 2000 en 2008 afkomstig van de Queensland Studies Authority en zijn voorganger, de Queensland Board of Senior Secondary School Studies (BSSS). <https://www.qsa.qld.edu.au>.

ontwikkelen en er toezicht op te houden. Oorspronkelijk was het nationale leerplan alleen bedoeld voor wiskunde, natuurwetenschappen en Engels (de vakken die internationaal worden getoetst via onderzoeksprogramma's als PISA⁶). Onder invloed van de politiek werd het uitgebreid met andere conventionele vakken, zoals geschiedenis, aardrijkskunde en vreemde talen. Toen de kunsten buiten de boot dreigden te vallen, vormden de vele verenigingen van kunstdocenten, waaronder Drama Australia, één front en dankzij een slim geleide, gezamenlijke politieke campagne werden de kunsten alsnog toegelaten tot het nationale leerplan. Daarbij kon het geen kwaad dat de federale minister van onderwijs een voormalige rockster was (Peter Garrett van *Midnight Oil*).

Referentiegroepen: wat behoort tot kunst?

Er kwamen referentiegroepen met deskundigen uit elke staat en elk territorium, vertegenwoordigers van de verschillende kunstvakken (via hun docentenverenigingen) en een afvaardiging van elk onderwijssysteem (staat, privé, religieus) en van alle schoolniveaus en -types. Tijdens de intensieve, twee dagen durende gesprekken viel op hoeveel filosofische overeenstemming er was. Men was het eens over wat de kunsten met elkaar gemeen hadden en over de gemeenschappelijke onderwijsdoelen. Deze (bijna-)consensus speelde een belangrijke rol in de totstandkoming van het leerplan, zeker voor de betrokken samenstellers en hun adviespanels. In totaal ging het om ruim honderd direct betrokkenen en nog vele anderen die indirect werden geraadpleegd, zoals verenigingen van gespecialiseerde kunstdocenten en andere belangenorganisaties. Het was een uitzonderlijk democratisch proces waarin we alle betrokkenen raadpleegden en met ieders mening rekening hielden.

De eerste taak van de referentiegroep was te bepalen van welke kunstvormen sprake was. In alle staten en territoria had drama zich inmiddels aangesloten bij wat in de zeer gerespecteerde Melbourne Declaration on Educational Goals (MCEECDYA 2008) staat omschreven als de 'beeldende kunsten en de podiumkunsten', ter onderscheiding van schoolvakken die weliswaar in naam 'arts' dragen - zoals Manual Arts (hout- en metaalbewerking), Commercial Arts (typen en boekhouden) en Language Arts (taalbegrip) - maar niets met kunstzinnige vakken te maken hebben.

Het vak was tot dan toe voornamelijk een keuzevak. Uit twee recente nationale evaluaties van muziekonderwijs en onderwijs in de beeldende kunsten (Pascoe et al. 2005; Davis 2008) bleek duidelijk hoe versnipperd de situatie was. Er waren scholen die zich sterk profileerden met kunstvakken, maar er waren ook gebieden waar het aanbod beperkt of zelfs helemaal afwezig was. New South Wales was de enige staat met kunst als wettelijk verplicht schoolvak, zij het dat daar alleen beeldende kunst en muziek onder viel. Beeldende kunst en muziek

6. Programme for International Student Assessment, beheerd door de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO).

waren in alle staten min of meer geaccepteerd. Queensland had speciale muziekleerkrachten in het basisonderwijs en in Victoria waren vakdocenten voor tekenen en handvaardigheid. In de meeste staten deden scholen voor voortgezet onderwijs (vanaf 12 jaar) veel meer aan kunst dan basisscholen; ze hadden een breed aanbod aan kunstvakken tot in het examenjaar en goed opgeleide vakdocenten voor alle kunstvakken. In elke staat deden scholen wel iets aan dans, zij het voornamelijk als onderdeel van het vak lichamelijke oefening. In sommige staten werden media of film en televisie als aparte kunstvorm geaccepteerd, andere boden design of visuele communicatie aan.

Wat nu moesten we precies scharen onder het vak kunst? In de groepsdiscussie losten we dit complexe vraagstuk snel op via de weg van de minste weerstand: tot de kunsten zouden die kunstvormen behoren die vertegenwoordigd werden door de docentenorganisaties die zo hard hadden gevochten om in het leerplan te worden opgenomen: beeldende kunst, dans, drama, media en muziek. Media werd later omgedoopt tot mediakunst (met duidelijk esthetisch producten), ter onderscheid van vakken als journalistiek, reclame- en mediatechnologie. We benadrukten met klem dat elk van deze kunstvormen als apart vak zou worden behandeld en onderwezen, zonder de onderlinge overeenkomsten uit het oog te verliezen die ertoe geleid hadden dat kunst in zijn geheel als apart leergebied werd erkend. Afsproken werd dat design een eigen plek kreeg binnen de beeldende kunsten, maar omdat de andere kunstvormen het begrip 'ontwerpen' ook claimden, zou het ook daar duidelijk aan bod komen.

Ik vermeld de vijf kunstvormen overigens steeds in alfabetische volgorde. Een van de meest fanatieke en langdurige discussies binnen de eerste referentiegroep betrof de vraag of de kunstvormen gelijkwaardig moesten zijn, of het verplichte vakken moesten worden en in welke schooljaren ze gedoceerd moesten worden. Sommige deskundigen in de beeldende kunsten en de muziek wilden een voorkeurspositie, omdat deze disciplines al lange tijd algemeen geaccepteerd waren, vanwege de alom beschikbare middelen en omdat deze twee vakken in New South Wales al wettelijk verplicht waren. Er kwamen belangrijke vragen aan de orde. Die betroffen inhoudelijke kwesties als de gelijkwaardigheid, het veranderende profiel en de functie van kunst in de samenleving, de veranderingen in de hedendaagse kunst en het ontstaan van gemengde, hybride kunstvormen en de invloed van moderne technologieën en multimedia. Daarnaast maakte men zich zorgen over de verschrapping van het lesaanbod als aan alle kunstvormen aandacht moest worden besteed, het tekort aan gespecialiseerde kunstdocenten in het basisonderwijs en het vermogen van reguliere leerkrachten om de benodigde vaardigheden en kennis te vergaren, de grote druk op de nu al overvolle lesroosters, het risico van een magere invulling van kunstvakken door het streven naar een voor iedereen acceptabele invulling, en het gebrek aan ruimte en middelen voor kunstonderwijs, vooral in afgelegen gebieden en op de vele kleine scholen die Australië telt.

Uitgangspunten voor het leerplan

Uiteindelijk heeft de referentiegroep met grote stelligheid en in meerderheid gekozen voor een aantal ondernemende, uitdagende richtlijnen. Deze waren als in steen gebeiteld en waren met slechts geringe aanpassingen gedurende de hele leerplanontwikkeling bepalend:

- In het leerplan spreken we van ‘de kunsten’ in plaats van ‘beeldende en podiumkunsten’. (Unaniem vond men dat het impliciete onderscheid tussen ‘beeldend’ en ‘podium’ misleidend was en niet voldeed als het om eigentijdse kunstvormen ging of om de vele traditionele kunsten, die misschien onder beide noemers vallen).
- De kunsten in het leerplan omvatten (in alfabetische volgorde) beeldende kunsten, dans, drama, media[kunst] en muziek.
- Alle Australische kinderen hebben vanaf hun eerste schooljaar [‘foundation year’, ‘pre-school’, ‘prep’ of ‘Kindergarten’] tot het einde van de basisschool [afhankelijk van de staat het zesde of zevende leerjaar] recht op les in *alle vijf* kunstvormen.
- In het zevende en achtste leerjaar kunnen scholen ervoor kiezen dit recht voort te zetten of zich te specialiseren in de kunstvorm(en) waarin zij het sterkst zijn.
(Oorspronkelijk moest een school zich minimaal in twee disciplines specialiseren, maar deze strijd hebben de samenstellers van het leerplan na veel discussie verloren).
- Van het negende tot het twaalfde schooljaar mag het aanbod aan kunstvakken niet verminderen.
- Het leerplan is ambitieus.
(Het is niet alleen gericht op waar docenten al ervaring mee hebben).
- Het is een leerplan voor de 21ste eeuw.
De muziekdeskundigen lieten hun eis van een voorkeurspositie vallen en stonden helemaal achter het eindresultaat, want: ‘Wat goed is voor alle kunsten, is ook goed voor de muziek!’⁷

Deze mantra gebruikten de samenstellers om hun voorstellen te verdedigen, want hoe groot de steun voor deze uitgangspunten ook was, men was niet unaniem. Een aantal deskundigen in beeldende kunst, die toevalligerwijs ook de dichtstbevolkte en invloedrijkste staten vertegenwoordigden, verzette zich met hand en tand tegen de idee van gelijkwaardigheid van alle kunstvormen en verklaarden onomwonden

7. De invloedrijke directeur van de Victorian Opera Richard Gill, tevens muziek docent, verkondigde dit luidkeels tijdens een National Conference of Arts Organisations in de National Portrait Gallery in Canberra, in oktober 2009. Omdat Gill daarvoor een uitgesproken criticus was van het initiatief voor het nationale leerplan, legde zijn goedkeuring binnen de muziekwereld veel gewicht in de schaal.

dat zij hun vakgebied uit de aard der zaak en uit historische overwegingen de belangrijkste kunstvorm was. Ze wilden daarom de naam 'beeldende en podiumkunsten' handhaven en eisten 50 procent van de beschikbare tijd en middelen voor hun vakgebied. Vanzelfsprekend wilde de muzieklobby daar niets van weten en gelukkig droeg dit er uiteindelijk aan bij dat muziekdeskundigen de uitgangspunten steunden. De dissidenten vonden ook dat reguliere leerkrachten te weinig deskundigheid bezaten om onderwijs te kunnen geven in de vijf kunstvakken en de benodigde vaardigheden ook niet konden aanleren. Hun verzet bleef een rol spelen in het proces en heeft het uiteindelijke leerplan, zij het in geringe mate, beïnvloed. Daarover later meer.

Er waren ook uitgangspunten waarover geen enkele discussie was, omdat ze in heel Australië algemeen geaccepteerd zijn. Een voorbeeld is de overkoepelende vraag naar het doel van onderwijs en of je daarbij uit moet gaan van wat jonge mensen nodig hebben om te kunnen leren en om hun capaciteiten te kunnen ontwikkelen, of van wat zij met het geleerde moeten kunnen en doen en wat we hen dus moeten leren om de benodigde competenties te ontwikkelen. Het algemene onderwijs op Australische scholen gaat vooral uit van het eerste standpunt. Specialistische, vakgerichte opleidingen zoals technische scholen of, om bij ons vakgebied te blijven, theater- of kunstvakopleidingen zijn er nog steeds, maar zij maken zelden deel uit van het funderend onderwijs. Diverse scholen stemmen in de bovenbouw wel bepaalde vakken af op gangbare carrières, zoals landbouwwetenschap in landelijke gebieden of luchtvaartkunde op een high school in de buurt van de luchthaven van Brisbane, maar daar blijft het dan ook bij.

We zijn zeker bekend met begrippen als 'competenties' en 'competentiegericht onderwijs', die de afgelopen jaren overal ter wereld in zwang zijn geraakt. Een kleine twintig jaar geleden was ik projectleider bij een nationale rapportage over de belangrijkste (algemene) competenties waaraan de kunsten konden bijdragen (Bryce, Beavis, Livermore & O'Toole 1996). Wij (en ACARA) zijn de term competentie echter automatisch gaan vermijden en niet alleen omdat deze term in Australië zeer omstreden is bij kunstdocenten (zie ook het artikel van Wagner en Zapp in dit nummer). Het idee van onderwijs dat toewerkt naar een vooraf gedefinieerd eindproduct en waarbij het geleerde op een bepaald doel gericht is, vinden wij absoluut verwerpelijk. In Australië is het woord competentie heel populair binnen het technische en beroeps-onderwijs, waar het is verbonden aan resultaten die zeer specifiek zijn afgestemd op bepaalde vaardigheden en loopbanen. Iedereen was het erover eens (ook de dissidenten) dat kunst belangrijk is voor goed onderwijs voor alle mensen, en niet alleen gericht moet zijn op bepaalde banen of functies of 'gewenste prestaties'. Mensen hoeven er niet zo nodig iets specifiek mee te doen. Esthetische kennis is voor iedereen van belang, zowel persoonlijk als professioneel. Dit leerplan is evenmin bedoeld om leerlingen op te leiden voor een artistiek beroep, al is enige bekendheid met het vakgebied een eerste stap voor hen die talent hebben en ermee verder willen gaan. Mede

daarom vonden we het zo belangrijk dat álle kunstvormen in het basisonderwijs een gelijkwaardige positie kregen.

Onderliggende principes

In de volgende fase van het proces hebben we als hoofdsamenstellers eerst weloverwogen een aantal andere onderliggende principes expliciet omschreven:

- Alle kinderen hebben artistieke vermogens en rechten, als kunstenaar en als toeschouwer. Daarom wordt kunst vooral onderwezen via ervaringen zodat kinderen kunst leren begrijpen en waarderen, zowel door het zelf te beoefenen als door kunst (van anderen) te beschouwen.
- Andere overwegingen, zoals het herkennen en koesteren van talent met het oog op een professionele carrière in de kunst of jonge mensen laten kennismaken met de nationale cultuur of de inzet van kunst als pedagogisch hulpmiddel, zijn daaraan ondergeschikt.
- *Creativiteit, verbeelding en spel* staan centraal in de kunsten (waarbij het woord *spel*, door ons zorgvuldig omschreven en gebruikt, warm werd ontvangen door mensen die met jonge kinderen werken en minder enthousiast door sommige docenten in het voortgezet onderwijs, omdat zij meenden dat hun werk daarmee te kort werd gedaan).
- De kunsten komen voort uit de cultuur, zijn erdoor gevormd en worden via de cultuur doorgegeven.
- Het proces is belangrijker dan het product.
- Alle kunstvormen op scholen werken in hoge mate samen.
- Elke kunstvorm onderscheidt zich en wordt als apart vak onderwezen, zonder de onderlinge overeenkomsten ertussen uit het oog te verliezen.
- Vanwege de eigenheid vereist elke kunstvorm een eigen didactiek.⁸

We moesten deze principes onderbouwen en de kunsten daarmee definiëren om duidelijk te maken wat deze vakken zo bijzonder maakt en waarom ze recht hebben op een eigen plaats in het leerplan. Daarbij kozen we voor het begrip ‘esthetische kennis’ als kenmerk waarmee de kunsten zich onderscheiden van andere leergebieden op school.

We staan dus achter de trend om het woord ‘esthetisch’ weer algemeen toe te passen. Sinds de negentiende eeuw hebben geleerden zich deze term toegeëigend voor gebruik in zeer specialistische filosofische discussies (het woord ‘artistiek’ lijkt een wat minder brede, functionelere betekenis te hebben). We moesten uiteraard wel omschrijven wat we met de term bedoelden. Met verschillende kunst- en onderwijsfilosofen, vooral de klassieke kunstanalyse van Louis Arnaud Reid (1969), zijn we tot de volgende definitie gekomen:

8. Het verwerven van muzikale vaardigheden vraagt bijvoorbeeld om veel korte oefensessies met veel herhaling, terwijl leerlingen bij drama verschillende taken na elkaar kunnen doen.

Kunst bedrijven en ervaren wordt gekenmerkt door drie **dimensies van perceptie** die nauw met elkaar verweven zijn: *fysiek* (via het lichaam en de zintuigen), *cognitief* (via de geest) en *affectief* (via de emoties).

We geven er betekenis aan binnen onze drie **ervaringsgebieden**: het *subjectieve* domein van de persoonlijke ervaring, het *relationele* domein van anderen en de maatschappij binnen onze belevingswereld, en het *objectieve* domein van de voorwerpen, processen, plaatsen en mensen die buiten onze directe belevingswereld liggen.

Via kunstvormen creëren we symbolische (her)representaties van deze drie domeinen, zodat we deze op nieuwe manieren kunnen ervaren ('aanvoelen') en begrijpen ('doorgronden'). Dit holistische inzicht is esthetische kennis.

Deze definitie en uitleg van het begrip komt helaas niet voor in het definitieve leerplan. Dat heeft vooral te maken met de eis dat het leerplan kort en bondig moest zijn en geschreven in begrijpelijke taal: een gemiddelde basisschoolleerkracht in het derde leerjaar moest de tekst goed kunnen begrijpen (en dus ook de leden van de ACARA-validatiecommissie die, niet gehinderd door enige kennis van kunst, in vijf minuten het concept moesten kunnen doorgronden). Geen van deze lezers, zo dacht men, zou dit filosofische abstractieniveau aankunnen. Daarnaast heeft het te maken met gevoeligheden bij ACARA. De dissidente beeldende kunstenaars verzetten zich luidkeels tegen deze definitie en tegen onze hernieuwde toe-eigening van het woord esthetisch – een begrip dat zij als hun territorium beschouwden.

Samenstellen en schrijven

De Australische politiek legde de twee hoofdsamenstellers en de schrijfteams twee beperkingen op, één ervan was bevrijdend, de andere complicerend. Hoewel ACARA verantwoordelijk was voor de totstandkoming van een nationaal leerplan, bleven de afzonderlijke staten en territoria en de scholen zelf verantwoordelijk voor de uitvoering, toetsing en verslaglegging aan de ouders en andere belanghebbenden. Dit betekende dat de schrijvers niet hoefden na te denken (en dat zelfs niet mochten) over wat en hoe er getoetst moest worden. Ze hoefden alleen de inhoud van de vakken en het beoogde resultaat op papier te zetten. Dit was een plezierige en bevrijdende afwijking van 'MacNamara's Law', het dogma dat je alleen onderwijst wat je kunt toetsen, zeker als het onderwijs gericht is op een bepaald eindproduct.

Om dezelfde reden mochten de samenstellers zich ook niet uitlaten over didactiek ofwel over hoe de inhoud moest worden overgebracht. Vooral voor de vakken drama en mediakunst, waarin vaak het medium (dus de manier waarop) centraal staat, was deze beperking weinig zinvol. We hebben ons er vaker niet dan wel aan gehouden. Soms moesten we lesmethoden verbergen die zowel onderdeel vormden van de structuur als de inhoud van onze kunstvormen (zoals bepaalde soorten rollenspellen en gesproken presentaties). Niemand klaagde daarover.

We waren er ook helemaal over eens dat het leerplan niet normatief of rigide mocht zijn. Vooral in het voortgezet onderwijs gebruiken alle staten syllabi waarin rekening wordt gehouden met de specifieke behoeften en de demografie van de betreffende staat. In sommige gevallen is het onderwijs grotendeels decentraal georganiseerd en in handen van lokale systemen en scholen. Dat is vooral het geval in Queensland, dat geen centrale examens kent, in geen enkel vak en op geen enkel niveau. De verantwoordelijkheid voor opleiding en toetsing ligt volledig bij de scholen zelf, die met flexibele, algemene syllabi werken, en het toezicht en de aansturing zijn in handen van docentpanels op districts- en staatsniveau. Omdat deze syllabi over het algemeen vrij goed aansloten bij onze eigen filosofie, wilden we daar niet tussenkomen met lange, gedetailleerde teksten met een aanvechtbare inhoud. In plaats daarvan hebben we ons gericht op een acceptabele gemeenschappelijke basis, of raamwerk, dat de verschillende autoriteiten verder konden uitwerken en aanpassen aan de *couleur locale*, maar dat nog altijd herkenbaar zou zijn voor de regelmatig verhuizende militairen en hun gezinnen.

Wat daarbij hielp, was een overwinning in een vroeg stadium. Bij de eerste ACARA-vakken voor het leerplan (wiskunde, Engels, geschiedenis en natuurwetenschappen) ging men uit van een ontwikkelingsfase van één jaar, met vastomlijnde lesstof per leerjaar, waarbij aan het eind van elk jaar verslag moest worden uitgebracht. Voor de kunsten vonden we dit te geforceerd en ongeschikt en we hebben met succes gepleit voor een tweejarige ontwikkelingsfase. De leeftijdsgrenzen lopen nu van het basisjaar tot en met jaar 2 (feitelijk de eerste drie jaren), gevolgd door jaar 3 en 4, enzovoorts, tot en met jaar 11 en 12.

Discussie over begrippen

Het idee van een gemeenschappelijk kader bracht ons (althans sommigen van ons) terug bij het idee dat het leerplan van elke kunstvorm gebaseerd moest zijn op begrip en beheersing van de basiselementen waarbij gebruik werd gemaakt van de specifieke kennis, vaardigheden, processen, instrumenten, materialen en middelen. Deze vormden het fundament voor het zelf kunnen maken van kunst en het beschouwen van en reageren op kunst. Deze kennis zou worden verworven via een reeks centrale vraagstukken, gericht op *vorm, betekenis en bedoeling, culturele, sociale en historische context, filosofische en ideologische oriëntatie, psychologische dimensies, een kritische en evaluerende blik* en in sommige gevallen ook *spirituele aspecten*.

'Terug naar de afzonderlijke elementen' bleek een waardevolle aanpak, maar leidde ook tot meningsverschillen en een echt structureel probleem, omdat we worstelden met de behoefte aan een vergelijkbaar en gelijkwaardig leerplan voor elk vak. Struikelblok bleek vooral het woord 'elementen'. Drama en dans hadden daar geen bezwaar tegen, maar muziek vond het te beperkt. Voor de mediakunsten had het geen enkele betekenis, omdat men daar van een heel ander ordenend paradigma uitgaat. En de beeldende

kunsten verfoeiden de term, die zeer omstreden bleek en zelfs onderwerp van spot, als gevolg van een schisma binnen de rangen van de beeldende kunsten zelf. Bij elementen denkt men aan de beeldelementen (zoals lijn, vorm, kleur, compositie). Hoewel deze elementen voor veel (vooral traditionele) docenten beeldende kunst een belangrijke pijler vormen, vinden veel anderen, vooral de meer postmodernistische docenten, dat deze te veel nadruk leggen op de formalistische benadering die geen recht doet aan de conceptuele en contextuele aspecten van het maken en reageren op beeldende kunst. Het team dat de beeldende kunsten vertegenwoordigde, ging met tegenzin akkoord met 'elementen', mits deze als kennisaspecten onder de 'grondslagen' werden gerangschikt. Ze drongen er bovendien op aan dat 'centrale vraagstukken' zou worden vervangen door de term 'standpunten'. De andere kunstvormen deden ook allemaal een duit in het zakje. Zo leverde het woord 'vormen' natuurlijk ook een levendige discussie op.

Toen dit alles moest worden vertaald naar een sjabloon voor alle kunstvormen, leverde dit een nogal problematische en hiërarchische overkoepelende nomenclatuur op:

- **Kennis:** bestaat uit vier deelonderwerpen: grondslagen, elementen, standpunten, vormen
- **Vaardigheden, technieken en processen**
- **Materialen**

Daarna bleek het een behoorlijke uitdaging om met dit sjabloon de gedetailleerde inhoud van het leerplan beknopt te beschrijven, zonder dat alle details bij de docenten tot verwarring zouden leiden, vooral bij leerkrachten in het basisonderwijs.

De autonomie van elke kunstvorm en zijn relatie tot de andere kunstvormen en de rest van het leerplan waren natuurlijk een voortdurende bron van discussie. De deskundigen hebben bijna allemaal wel een negatieve ervaring gehad waarbij hun kunstvorm werd gereduceerd tot hulpmiddel voor iets anders, bijvoorbeeld muzikale rijmpjes om wiskunde te leren, het schilderen van de decors voor een theaterproductie, dansspasjes leren bij gymnastiek, een sketch opvoeren bij geschiedenis. Het woord 'integratie' werd taboe en wie het woord alleen al mompelde, kon rekenen op verzuchtingen als 'kunstmuesli', 'kunst als vlaflip' of 'kunstpap' (het waren vaak culinaire metaforen). Elke rationele discussie was daarna onmogelijk.

In plaats daarvan hebben we gekozen voor de term 'verbinding', om nog enige genuanceerde discussie mogelijk te maken en de kou bij de deskundigen uit de lucht te halen. Sommige verbindingen (van kunstvormen onderling en met andere leergebieden) zijn natuurlijk volstrekt vanzelfsprekend als we het over meervoudige kunsten hebben. Hoe kunnen we anders lesgeven in de traditionele Aboriginalkunst of slechts het concept van een masker bespreken, laat staan een opera of de hybride en gemengde kunstvormen die hedendaagse jongeren zich hebben toegeëigend? En we beseften maar al te

goed dat ons ambitieuze voorstel om in het basisonderwijs alle vijf de kunstvormen aan bod te laten komen, nooit in het rooster zou passen zonder enige vorm van integratie, niet alleen met de andere kunstvormen, maar ook met de andere leergebieden. Voor drama is dit natuurlijk een bekend verschijnsel, maar we vonden het belangrijk om de volledigheid en schoonheid van deze kunstvorm te beschermen en bevorderen.

De structuur van het leerplan hielp daarbij, dankzij de definitie van 'esthetische kennis'. Als bijvoorbeeld drama wordt ingezet om een bepaalde historische gebeurtenis of literatuur tot leven te wekken en men dit ook als drama wil laten meetellen, moet de leeropbrengst ook drama omvatten, inclusief die elementen, en de kennis, vaardigheden, instrumenten en materialen die nodig zijn om deze elementen te kunnen begrijpen en sturen. Voor alle andere kunstvormen geldt hetzelfde.

Ordeningsprincipes

Beslissingen over het vak drama – dus wat wanneer onderwezen moest worden - namen we van meet af aan op basis van een aantal ordeningsprincipes die we ook op de andere kunstvormen zouden toepassen, om ze enigszins vergelijkbaar en overdraagbaar te maken. Twee van deze principes golden ook al voor alle andere leergebieden in de eerste fase, zoals wiskunde en Engels: (1) het leerplan gaat uit van de inhoud die moest worden onderwezen en (2) het is duidelijk wat en in welke volgorde moet worden geleerd.

Daarnaast eisten kunstvormen zelf ook een set ordeningsprincipes, omwille van een zekere mate van vergelijkbaarheid en overdraagbaarheid. De kunsten waren immers als gemeenschappelijk leergebied samengebracht, dus moest het mogelijk zijn gemeenschappelijke kenmerken te definiëren, als basis voor hoeveel van elke kunstvorm er gedoceerd moest worden en hoeveel daarvan praktisch moest zijn, enzovoort. Dit was vooral van belang voor groepsleerkrachten in het basisonderwijs die onmogelijk vijf verschillende en los van elkaar staande stukken inhoud en kennis over zouden kunnen dragen.

Net als bij een eerdere mislukte poging om een nationaal leerplan op te stellen, twintig jaar eerder, bleek dit veruit het meest controversiële vraagstuk in het hele schrijfproces. Ook nu weer waren het de beeldende kunstenaars die er het grootste probleem mee hadden om een gemeenschappelijk kader te accepteren. Deze keer wilden alle samenstellers aanstootgevende en in artistiek opzicht ongeschikte tweedelingen als 'theorie-praktijk' en 'kunstenaar-publiek' vermijden. Want die doen geen recht aan de organische relatie tussen beide elementen onderling en tussen deze elementen en hun context. We gaven ook de voorkeur aan het gebruik van werkwoorden in plaats van zelfstandige naamwoorden, om de dynamiek van artistieke processen te benadrukken. Dus stelden we de simpele vraag: Wat doen mensen als ze met kunst bezig zijn?

De meeste staten waren de simplistische tweedelingen al ontstegen (de zelfstandige naamwoorden nog niet per se), maar ze hanteerden

verschillende manieren om inhoud te categoriseren. De meest voorkomende basale ordeningsstructuur in Australië, en ook internationaal, was het verdelen van de activiteiten over drie of vier groepen, waarbij verschillende termen werden gehanteerd, zoals maken, creëren en produceren (termen die in verschillende leerplannen in binnen- en buitenland een verschillende betekenis hebben). Wie uitging van vier ordenende principes, verdeelde de categorieën meestal grofweg in tweeën: producerende kunstenaars versus reagerende toeschouwers. Wie drie ordenende principes hanteerde, zoals Queensland, splitste de producerende kunstenaars op in de oorspronkelijke kunstenaar die iets creëert of componeert en de kunstenaar die het gecreëerde werk uitvoert of presenteert. Daarmee kreeg de functie van de kunstenaar op subtiele wijze meer gewicht dan die van de toeschouwer, en prevaleerde praktijk boven theorie. Uit een analyse van de 39 syllabi van de staten en territoria kwam een overdaad aan indelingen naar voren, waarbij de gebruikte terminologie zelden was gedefinieerd. We besloten om te beginnen de drie- en vierdelingen te combineren, waarbij we dubbelzinnige of verschillende termen probeerden te vermijden:

Kunstenaars **genereren** symbolische representaties van de werkelijkheid die ze waarnemen, of verhalen over ervaringsaspecten met de elementen van de kunstvorm.

Kunstenaars **verwezenlijken** deze representaties als kunstwerk door instrumenten, media en materialen te *gebruiken* in de processen en praktijken van de kunstvorm om hiermee te *communiceren* met toeschouwers en gebruikers van kunst.

Toeschouwers **reageren** op twee manieren⁹:

- in eerste instantie *nemen* ze de artistieke ervaring *zelf in zich op* via hun zintuiglijke, cognitieve en emotionele waarneming;
- na verloop van tijd *bevatten* ze de ervaring in kritische zin, wat leidt tot actief begrip.

Genereren, verwezenlijken en reageren vormen bij elkaar het **esthetisch weten**. Deze **esthetische kennis** wordt gevormd en verrijkt door een individueel en collectief begrip van de context waarin kunstwerken en ervaringen gevormd zijn en hun historische precedentes en de reacties van anderen daarop [de eerder besproken 'centrale vraagstukken'].

De samenstellers en ons adviesteam beschouwen deze indeling als het meest effectief en praktisch. Ze is vrij basaal en logisch voor drama, muziek of dans, want in onze beleving schrijft een toneelschrijver een toneelstuk, voeren acteurs het op en reageren de toeschouwers daar weer op.

Dat laatste begint met waarneming en begrip, gevolgd door cognitieve analyse en synthese (bevatten). Deze drie functies of modi kunnen duidelijk worden geïntegreerd, maar blijven herkenbaar in activiteiten als improvisatie

9. Dit zinvolle onderscheid is letterlijk overgenomen van Arnaud Reid (1969).

en rollenspel, procesgericht drama en de eigentijdse regiemethoden waarin de acteurs bij alle drie de modi betrokken zijn. Hetzelfde onderscheid valt eenvoudig toe te passen op muziek en dans, met gebruik van specifieke begrippen als componeren en choreograferen. Voor sommige beeldende kunsten is de indeling wat problematischer, omdat in hun kunstvorm niet duidelijk is waar uitvoering thuishoort en creëren en presenteren lastig te scheiden zijn. Ook voor de mediakunsten zijn creëren en produceren vaak onlosmakelijk met elkaar verbonden. In sommige staten, zoals Queensland, hadden de beeldende en mediakunsten zich onder de rubriek ‘vormen, presenteren en reageren’ geschaard, maar bij de totstandkoming van het nationale leerplan was de dissidente beeldende-kunstlobby niet zo inschikkelijk. In twee invloedrijke staten had ze voorheen heel andere ordeningsprincipes gehanteerd, gebaseerd op de oude tweedeling theorie-praktijk en kunstenaar-toeschouwer. Als de kunstvorm met de hoogste anciënniteit hadden ze deze indeling aan de andere kunstvormen opgelegd.

Uiteindelijk werd er een compromis bereikt en werd afgesproken om de volgende twee ordenende werkwoorden te hanteren: **maken** en **reageren**. Deze begrippen zijn verder niet gedefinieerd, maar we hebben wel kunnen afspreken dat ze omkeerbaar zijn, dat het ene tot het andere kan leiden of dat beide tegelijkertijd kunnen plaatsvinden. De eerste die op een kunstwerk reageert, is immers de kunstenaar zelf en in bijvoorbeeld de jazz of dramatische improvisatie lopen de twee begrippen door elkaar heen.

De inhoud kan als volgt worden onderverdeeld:

- **kennis** bestaande uit *elementen*, *principes*, *standpunten* (de nieuwe term voor ons concept ‘centrale vraagstukken’, vooral als het gaat om betekenis, gezichtspunten, kritiek en evaluatie) en *vormen* (waar de andere centrale vraagstukken onder vallen die met vorm, stijl, genre en de historische, culturele en sociale context te maken hebben)
- **vaardigheden, technieken en processen**
- **materialen**: beheer en begrip van de materialen, instrumenten en media die bij de betreffende kunstvorm horen, inclusief het menselijk lichaam en de stem

Deze reductie tot twee globale ordeningsprincipes was voor drama, muziek, dans of mediakunst niet erg bevredigend. Zij wilden aan het ‘maken’ minstens één dimensie toevoegen om de creatieve totstandkoming van een kunstwerk te onderscheiden van de productie en interpretatie bij de uitvoering. Dat wrong met onze poging om de inhoudskenmerken voor alle kunstvormen en alle leeftijdscategorieën vergelijkbaar te maken. Uiteindelijk hebben we ze in de eerste leerjaren ondergebracht, waarbij elke kunstvorm voor elke leeftijdscategorie van twee jaar vier inhoudskenmerken had, met ‘uitwerkingen’ in de vorm van voorgestelde bijpassende les- en leeractiviteiten. Het eerste inhoudskenmerk voor elk niveau moest gaan over het creatieve genereren van het kunstwerk, het tweede over de verwezenlijking en productie, het

derde over de uitvoering of presentatie en het vierde over het reageren op het kunstwerk als toeschouwer. In de bovenbouw ging elke kunstvorm zijn eigen weg, waarbij sommige nieuwe en meer verfijnde *reagerende* inhoudskenmerken toevoegden, om het belang ervan te benadrukken naar mate leerlingen verder gevorderd raakten, evenals de 'centrale vraagstukken' (*standpunten* en *vormen*). Andere kunstvormen braken met de termen *maken* en *reageren* en vervingen die door specifiekere termen als componeren, luisteren en interpreteren (bij muziek).

Toen deze strijd was beslecht, verliep het proces voor drama relatief soepel, omdat de achterban sinds de oprichting van Drama Australia al min of meer op één lijn zat en deze organisatie het hele proces heeft begeleid. We hielden een nationale enquête onder alle beroepsverenigingen in de staten, om bewijs van diversiteit te vergaren en erachter te komen over welke principes en inhoud men het eens was. Over bijna alle, zo bleek, als het om algemene principes en prioriteiten ging. Want de 'British disease' was in de jaren tachtig immers al uitgebannen.

Drama in het leerplan

Drama begint met een aantal bedrieglijk eenvoudige verklaringen, die vervolgens worden verrijkt en verduidelijkt en de basis vormen voor gedetailleerde inhoudskenmerken en uitwerkingen per leeftijdscategorie:

Bij drama spelen leerlingen fysiek een ingebeelde rol in een bepaalde situatie. Door zich in te leven in een rol en erop te reageren, onderzoeken ze gedrag in de symbolische vorm van het dramatisch vertellen van een verhaal en van dramatische handeling. Als toeschouwers leren leerlingen kritisch te reageren op de dramatische handeling en verhalen die ze zien en leren ze deze in een context te plaatsen.

Om ervoor te zorgen dat de inhoud van drama past binnen de gemeenschappelijke ordeningsprincipes (die uiteindelijk zijn afgedankt), begint men eenvoudigweg met het onderwijzen van de *elementen* als de primaire kennispijler. Het model dat we daarvoor gebruikten, was in feite een enigszins aangepaste en eigentijdse combinatie van twee schoolboekdefinities uit de jaren tachtig:

Drama wordt bedacht, geordend en gevormd door aspecten en combinaties van rol, personage en relaties, situatie, stem en beweging, ruimte en tijd, focus en spanning, taal, ideeën en dramatische betekenis, stemming, sfeer en symbool.

Onder *vaardigheden, technieken en processen* van drama verstaan we het volgende:

Leerlingen ontwikkelen kennis en begrip van en vaardigheden in dramaspel en ontwikkelen het vermogen om met vakkundig gebruik van stem- en bewegingstechnieken drama te maken. Ze leren samen te werken en leren dat

verbeeldend, creatief en kritisch-analytisch teamwerk cruciaal is voor drama. Ze passen de elementen van drama en de principes van verhalen vertellen toe. Ze interpreteren en presenteren teksten, ze ontwerpen drama, schrijven scripts en ontwikkelen vaardigheden in het schrijven van scripts. Ze passen ontwerpelementen en productiecomponenten toe.

Bezig met drama ontwikkelen leerlingen begrip van de processen van dramatisch spel, rollenspel, improvisatie, procesgericht drama, spelontwikkeling, scriptinterpretatie, repetitie en regie en hoe ze als toeschouwer op drama kunnen reageren. Naarmate leerlingen zich verder ontwikkelen, vooral in het voortgezet onderwijs, voegen ze specifieke vaardigheden en processen toe: acteren, regisseren, scripts schrijven, dramaturgie, ontwerp, productie, management en kritische analyse.

De volledige beschrijving van wat er bij het vak drama aan bod komt, evenals alle inhoudskenmerken en uitwerkingen, zijn terug te vinden in het Australische leerplan voor de kunsten (www.australiancurriculum.edu.au/thearts/learning-in-drama). Dit is een handige, informatieve website met links naar nuttige bronnen en achtergrondinformatie.

De vooruitzichten en de toekomst

Tot onze verrassing en opluchting reageerden de meeste docentgroepen en -organisaties die we hebben geraadpleegd positief op ons leerplan, zelfs in het besef dat dit extra eisen aan hen stelde aan kennis en vaardigheden. Veel groepsleerkrachten in het basisonderwijs verwelkomden het feit dat zij nu ook kunstlessen mogen geven. Dat is niet gering, want het leerplan omvat namelijk niet meer aandacht, opleiding of middelen op professioneel niveau, tijdens de vooropleiding noch op het werk.

Twee partijen waren er fel op tegen: de dissidente deskundigen die de beeldende kunst vertegenwoordigden en de vereniging van schoolleiders in het basisonderwijs. Zij vonden allebei dat groepsleerkrachten niet in staat zijn om de noodzakelijke vaardigheden en kennis op te doen om in alle vijf de kunstvormen te kunnen lesgeven. Dat is inderdaad een bron van zorg, maar zoals sommige leerkrachten zelf al te kennen gaven, is kunst niet hetzelfde als kwantumfysica of Chinese geschiedenis; leerkrachten bezitten meestal al enige kennis van de kunsten. Elke volwassene komt gedurende zijn leven met alle kunstvormen in aanraking, op wat voor manier dan ook, en tot op zekere hoogte hebben mensen intuïtief zowel artistieke vaardigheden als een onderscheidend vermogen ontwikkeld. Mensen die zichzelf als niet creatief of niet artistiek bestempelen, beseffen gewoon niet hoeveel ze al weten. Dat kan voor iedereen een goede uitgangspositie zijn om het benodigde kennisniveau te bereiken en de vaardigheden op te doen die nodig zijn voor een gemeenschappelijke basisvorming. De toekomst zal uitmaken of deze verwachting gerechtvaardigd is.

Bovendien beschikken bijna alle scholen en de gemeenschappen eromheen, zelfs de leerlingen zelf, over een groot arsenaal aan vaardigheden, deskundigheid en vaak ook professionele kennis, die tot dusver grotendeels onbenut is gebleven. Daar komt nog bij dat er een grote hoeveelheid bronnen op internet te vinden is. Veel daarvan staan vermeld in het leerplan of op de website van het leerplan, zoals de ArtsPOP-pakketten (www.artspop.org.au), die we als onderdeel van het leerplan hebben ontworpen voor op kunstzinnig gebied onervaren groepsleerkrachten. Daar begint de implementatie van het leerplan.

ACARA is zo verstandig geweest om niet op onmiddellijke invoering van het nieuwe kunstleerplan aan te dringen. Anders dan bij Engels of wiskunde gaat dit gefaseerd gebeuren over een periode van drie, vier jaar. Elke school of instelling gaat daarbij uit van de eigen sterke punten. Wat kunnen de muziekspecialisten in Queensland bijvoorbeeld nog meer voor de kunsten betekenen?

De schoolleiders hebben natuurlijk andere zwaarwegende redenen om negatief te zijn over het leerplan. Geld bijvoorbeeld: het vergt investeringen om voor het nieuwe leerplan middelen te ontwikkelen. En zelfs ruimte kan een probleem zijn, zoals een veilige ruimte met voldoende vloeroppervlak om te dansen. Dit aspect is namelijk vaak gemakshalve verwaarloosd, omdat kunst voorheen geen prioriteit had en buiten het verplichte leerplan viel. Kun je het vak dans op het sportveld geven? Het grootste probleem, vooral voor minder flexibele geesten, is het nu al overvolle lesrooster: als er per week één à twee uur aan kunst moet worden besteed, dan kun je per kunstvorm dus maar twaalf minuten uittrekken (wist iemand van een staatsoverheid fijntjes op te merken). Zulke onzinnige, voorspelbare reacties moet men pareren met innovatieve oplossingen en een nieuw paradigma, zowel voor tijd en middelen als het bijscholen van leerkrachten. Creatief met problemen omgaan is vermoeiend en tijdrovend voor de nu al overbelaste schoolleiders, die gebukt gaan onder de voortdurende roep om goede taal- en rekenvaardigheden en het nieuwe nationale regime van de terugkerende NAPLAN-toets. Een evidente eerste stap die we hun aanbevelen, is te kijken naar de lesroosters van scholen die nu al veel aan kunst doen, ook in andere staten, en waar het kunstonderwijs al (grotendeels) is ingeburgerd en wordt gekoesterd. Ook het leerplan zelf biedt aanknopingspunten. Er staat bijvoorbeeld duidelijk in dat elke kunstvorm een andere tijdsinvestering en opbouw vereist en op eigen manier aan andere leergebieden valt te koppelen. De kunsten bieden bovendien krachtige, zij het uiteenlopende, pedagogisch-didactische mogelijkheden die nog amper worden benut, vooral drama. Integratie van vakken is voor schoolmanagers bepaald geen vies woord en velen van hen zouden dit graag vaker toegepast zien op scholen, want een geïntegreerd leerplan past binnen de nationale visie op onderwijs. Kunst kan wellicht als paard van Troje fungeren en schoolleiders dwingen de dikke muren tussen de verschillende schoolvakken te slechten.

Nu het nieuwe leerplan klaar ligt om te worden ingevoerd, bestaat er nog altijd angst en onzekerheid. Het definitieve document is waarschijnlijk niet het gouden resultaat waar de samenstellers en de voorbereidende referentiegroep vooraf op hadden gehoopt. Het proces was misschien te democratisch en er moesten te veel compromissen worden gesloten om tot een allesomvattend, samenhangend document te kunnen komen. We werden ernstig belemmerd door de eis van ACARA dat het leerplan in eenvoudige taal moest worden geschreven en volledig te begrijpen moest zijn voor een gewone basisschoolleerkracht in het derde leerjaar, zonder enige kennis van kunst. Aan de ene kant was dit een nuttige richtlijn, omdat deze ons dwong helder en begrijpelijk te formuleren voor de lager opgeleide doelgroep. Maar aan de andere kant was het een ramp, omdat we elke subtiliteit en complexe gedachtegang moesten schrappen en ons samenhangende, fijnmazige web van onderling gerelateerde concepten en praktijken kapot moesten maken. Terwijl dit juist absoluut onmisbaar was om de gespecialiseerde docenten en kunstdeskundigen te kunnen uitleggen welke filosofische en praktische overwegingen er aan onze besluiten ten grondslag lagen. Vier jaar lang hebben we tevergeefs geprobeerd ACARA te overtuigen van het nut van twee versies, al was het maar voor het archief. Autoriteiten, docenten en scholen komen dus met gemengde reacties, van geïnteresseerd tot bezorgd. De verenigingen van kunstdocenten die voortdurend bij het proces waren betrokken, zijn, de *usual suspects* daargelaten, hoopvol gestemd, vooral Drama Australia.

Iedereen die een nieuw leerplan introduceert, moet zich realiseren dat het er eigenlijk drie zijn: het leerplan zoals het op papier staat (het onderwerp van dit artikel), het leerplan zoals het wordt onderwezen, dus waar docenten en scholen verantwoordelijk voor zijn, en het leerplan zoals het wordt geleerd. En zoals zo vaak, waren het juist de leerlingen die als enige grote belangengroep nauwelijks zijn geraadpleegd tijdens het hele traject. Wij hebben er al vroeg in het proces op aangedrongen om dat wel te doen. Dat idee werd al snel van tafel geveegd als te ingewikkeld. We hopen van harte dat de leerkrachten en docenten zich grotendeels zullen herkennen in het geschreven leerplan en dat het waardevol onderwijs oplevert voor de leerlingen.

John O'Toole was hoofdsamensteller van het leerplan voor de kunsten – en daarbinnen ook voor het leerplan drama – binnen het Australische Curriculum, 2009-2013. Hij is Foundation Chair of Arts Education aan de Universiteit van Melbourne. Daarvoor was hij hoogleraar Drama and Applied Theatre aan Griffith University Queensland. Gedurende veertig jaar was hij leraar in het voortgezet onderwijs en aan de universiteit, bovendien toneelschrijver voor jongeren en onderwees hij overal ter wereld mensen van jong tot oud. Hij was (co)auteur van vele boeken over drama, kunsteducatie, onderwijskundig onderzoek. In 2001 werd hij onderscheiden met the American Alliance for Theatre and Education lifetime achievement award. In 2014 werd hij onderscheiden als lid van de Order of Australia (AM) voor zijn verdiensten voor het dramaonderwijs.

Literatuur

- ACARA (2014). *The Australian Curriculum: The Arts*. Sydney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.
- Allen, J. (1979). *Drama in Schools: Its Theory and Practice*. Londen: Heinemann.
- Aristoteles (ca. 330 v. Chr.). *Poetica*.
- Arnaud Reid, L. (1969). *Meaning in the Arts*. Londen: Allen and Unwin.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. Londen: Pluto Press.
- Bolton, G. (1985). Section Three: Implications for Drama as an Art Form. In D. Davis & C. Lawrence (Eds.), *Gavin Bolton: Selected Writings*. Londen: Hutchinson.
- Bryce, J., Beavis, A., Livermore, J. & O'Toole, J. (1996). *The Mayer key competencies and arts education. The Selected Works of Adrian Beavis*. Burgess, R. & Gaudry, P. (1985). *Time for Drama*. Melbourne: Longman Cheshire.
- Davis, D. (2008). *First We See: The National Review of Visual Education*. Canberra: Australian Government
- Dept of Education, Employment and Workplace Relations.
- Esslin, M. (1978). *An Anatomy of Drama*. Londen: Abacus.
- Government of Victoria (1872). *The Victorian Education Act*. Melbourne: Victorian Government.
- Haseman, B. & O'Toole, J. (1987). *Dramawise*. Melbourne: Heinemann.
- Heathcote, D. (1984). *Dramatic Activity*.
- In L. Johnson & C. O'Neill (Eds.), *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Londen: Hutchinson.
- MCEECDYA (2008). *Melbourne Declaration on Goals for Young Australians*. Canberra: Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs.
- O'Toole, J., Stinson, M. & Moore, T. (2009) *Drama and Curriculum: A Giant at the Door*. Amsterdam: Springer.
- Pascoe, R., Leong, S., MacCallum, J., Mackinlay, E., Marsh, K., Smith, B., Church, T. & Winterton, A. (2005). *National Review of School Music Education: Augmenting the Diminished*. Perth, WA: The Centre for Learning, Change and Development, Murdoch University.

Het competentie- debat in de beeldende vakken in Duitsland

Ernst Wagner en Katrin Zapp

Net als in andere landen heeft in het Duitse onderwijs een paradigmaverschuiving plaatsgevonden van inhoudelijke leerdoelen naar leerlinggerichte competenties. Dat geldt ook voor de beeldende vakken. In dit artikel¹ worden competentiegerichte plannen uit vijf Duitse deelstaten vergeleken. Wat opvalt, zijn de onduidelijke, weinig strikte formuleringen en concepten. Wij pleiten dan ook voor een meer integrale en vooral wetenschappelijk gefundeerde aanpak van een nieuw curriculum voor de beeldende vakken.

1. Delen van dit artikel zijn gebaseerd op: Birkner, C. & Zapp, K. (2014). Kunst und Können in der Kompetenzdebatte. In O. Jahraus, E. Pöppel, E. Liebau & E. Wagner (Eds.), *Gestalten und Erkennen: ästhetische Bildung und Kompetenz* (pp. 135-154). Münster: Waxmann.

Het Duitse debat over kunstzinnige competenties kent een korte, maar controversiële geschiedenis. Duitsland heeft zestien deelstaten, waarover de nationale regering geen enkele bevoegdheid heeft als het om onderwijs en cultuur gaat. Dit federalisme, de 'soevereiniteit van de deelstaten op het gebied van cultuur', is verankerd in de grondwet - een resultaat van de verwerking van het nationaalsocialisme (1933-1945). Het leidt tot een grote verscheidenheid van opleidingstrajecten; alle deelstaten ontwikkelen hun eigen curricula, veelal zonder onderlinge afstemming. Anders dan in Nederland, waar de overheid alleen kerndoelen en eindtermen vaststelt, vaardigen de onderwijsministeries van de deelstaten na een ingewikkelde afstemming met het veld, leerplannen uit die bindend zijn voor de betreffende scholen.

Ook de benamingen voor vakken verschillen. De kunstvakken bijvoorbeeld worden aangeduid als 'Kunst', 'Bildnerische Erziehung', 'Bildnerisches Gestalten', 'Bildende Kunst', 'Kunst und Gestaltung', 'Werken', 'Design' of 'Kunsterziehung'. Het meest gangbare begrip is 'Kunst', waarmee alleen de beeldende kunst wordt bedoeld en dat in deze Nederlandse tekst daarom is vertaald met 'beeldende vakken'. De verschillende namen weerspiegelen ook de verschillende richtingen en ideologieën van de universitaire vakmensen van de lerarenopleiding. Dat de onderwijspraktijk desondanks grote overeenkomsten vertoont in methodes en vakinhoud, is dan ook een merkwaardige paradox.

Competentiegerichtheid in het Duitse onderwijs

TIMSS en PISA

Zowel de onderwijspraktijk in als de wetenschappelijke theorievorming over de beeldende vakken hielden zich lange tijd ver van competentiegerichtheid. Maar sinds 1997 heeft het begrip competentie in Duitsland steeds meer betekenis gekregen door de *Konstanzer Beschlüssen* (besluiten van Konstanz) van de *Ständiger Konferenz der Kultusminister der Länder* (permanente conferentie van de cultuurministers van de deelstaten; KMK is het coördinatieorgaan voor onderwijsbeleid van de Duitse deelstaten). Deze besluiten waren een reactie op de uitkomsten van de Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). Voor Duitsland, dat in 1995 voor de eerste keer deelnam aan deze internationale onderwijstrendstudie, brachten de resultaten een ontvullende schok teweeg. De bedroevend slechte prestaties van Duitse leerlingen werden uitgebreid bediscussieerd. Om de resultaten te verbeteren moesten scholen zich voortaan richten op 'de ontwikkeling van fundamentele competenties [...], die de leerlingen in staat moeten stellen tot een gelijkwaardige deelname aan het maatschappelijke, economische, culturele en politieke leven' (Kultusministerkonferenz 1997).

Niet veel later zorgden de slechte prestaties van Duitse scholen in de eerste PISA-studie (Programme for International Student Assessment) (2000) opnieuw voor veel ophef in de media. Het begrip 'PISA-shock' is inmiddels

spreekwoordelijk. De roep om een fundamentele hervorming van het onderwijsstelsel vond plotseling in alle kringen veel bijval, zowel bij leerkrachten als bij ministeries, ouders en vakverenigingen. De KMK besloot met deze brede consensus nu definitief tot de invoering van bindende onderwijsstandaarden.²

Het Klieme-advies

In de hervorming van het onderwijs speelde een onderzoeksconsortium rondom de Duitse onderwijsonderzoeker Eckhard Klieme een centrale rol. Deze groep onderzoekers kreeg de opdracht een wetenschappelijk advies op te stellen voor de op handen zijnde hervorming – een interessant voorbeeld van op wetenschap gebaseerd beleid! Het in 2003 gepresenteerde advies neemt een zeer gematigde positie in tussen het oude onderwijsidee en de moderne competentiegerichtheid: goede onderwijsstandaarden zouden enerzijds algemene onderwijsdoelen moeten omvatten, dus input-georiënteerd moeten blijven, en anderzijds moeten vaststellen welke ‘competenties’ kinderen en jongeren in een bepaalde klas minimaal moeten hebben verworven, dus outcomegeoriënteerd³ (Klieme et al. 2003 [2007]). Voor het begrip competentie gebruiken de onderzoekers de definitie van pedagoog Franz E. Weinert uit 2001. Hij beschreef competenties als ‘de bij individuen beschikbare of door hen aan te leren cognitieve bekwaamheden en vaardigheden om bepaalde problemen op te lossen, met inbegrip van motivationele, intentionele en sociale houdingen en bekwaamheden om die oplossingen in wisselende situaties succesvol en verantwoord te kunnen gebruiken’ (Weinert 2001, p. 27 e.v.). In het advies wordt deze definitie geplaatst in de context van het Duitse onderwijsbegrip: “‘Competenties’ beschrijven (...) dezelfde bekwaamheden van de individuen die het onderwijsbegrip bedoelde en veronderstelde: verworven, dus niet aangeboren bekwaamheden die op bepaalde gebieden van de maatschappelijke werkelijkheid ervaren worden en geschikt zijn voor de vormgeving daarvan; bekwaamheden die bovendien toegankelijk zijn om levenslang te worden gecultiveerd, vergroot en verfijnd’ (Klieme et al. 2003 [2007], p. 65).

Paradigmaverschuiving

De ontwikkelingen na het advies betekenden een paradigmaverschuiving binnen het Duitse onderwijsstelsel: een verschuiving van een zuivere input-naar bij voorkeur een outcomeoriëntatie, van over te dragen inhoud of

2. De basis voor het concept en de ontwikkeling van onderwijsstandaarden is te vinden in: Kultusministerkonferenz (2005). *Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. (Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen)*. Luchterhand.
3. Outcome beschrijft de werking van het onderwijs op de lange termijn, in de zin van duurzame, algemene competentieverwerving, output het onmiddellijke, concrete resultaat.

doelen naar door de leerling te verwerven competenties.

Bij een inputoriëntatie schrijven wettelijke verplichtingen (leerplannen, onderwijswetgeving) voor welke inhouden en onderwerpen scholen moeten behandelen. Bij een outcomeoriëntatie worden de feitelijke leerprestaties van leerlingen gestuurd. De sturing verloopt daarbij niet meer uitsluitend via leerplannen, maar ook via onderwijsstandaarden, waarin per vak is vastgesteld welke bekwaamheden en kennis leerlingen in een bepaalde klas moeten hebben verworven, en via (bijvoorbeeld nationale of internationale) vergelijkingen en evaluaties, die het feitelijke onderwijsrendement onderzoeken en meten. Dit houdt in dat dus niet meer uitsluitend de over te dragen vakinhoud voorop staat, maar veeleer de uit die inhoud te verwerven bekwaamheden, vaardigheden en houdingen, ofwel de te verwerven competenties. Deze paradigmaverschuiving werd de basis voor de curriculumontwikkelingen in alle Duitse deelstaten. Het competentiebegrip komt daardoor volgens Oelkers en Reusser (2008, p. 24) vooral overeen met een pragmatisch-functioneel of handelingsgericht kennis- en onderwijsconcept.

Het 'verbinden van weten en kunnen bij het onder de knie krijgen van de handelingseisen' (Klieme & Hartig 2007, p. 19) ofwel de koppeling tussen competentie en handeling (performance), was daar van meet af aan al een onderdeel van. Een competentie is een dispositie die iemand in staat stelt met de eisen van een specifieke situatie om te gaan. De competentie uit zich via handelingen en wordt dus (pas) zichtbaar in de feitelijk geleverde prestatie. Bijvoorbeeld bij het oplossen van problemen in het dagelijks leven, maar ook bij leertaken, examens of toetsen.

Verder legt competentiegerichte curriculumontwikkeling de nadruk op de betekenis van het vakspecifieke. Dat is begrijpelijk, want competenties ontwikkelen zich altijd in het omgaan met concrete vakthema's, en zijn daarom in eerste instantie domeinspecifiek (Klieme et al. 2003 [2007], p. 75). Dit geldt ook voor het verwerven van de zogeheten vakoverstijgende competenties, zoals sociale of persoonlijke competenties - die eveneens binnen een specifiek vakgebied worden aangeleerd.

Om te weten hoe dergelijke vakspecifieke competentieformuleringen kunnen worden gerealiseerd, moeten er eerst competentiemodellen worden ontwikkeld. Deze, zo benadrukt het Klieme-advies, moeten berusten op een 'latente consensus' binnen het vakgebied (Klieme et al. 2003 [2007], p. 62), ze moeten het 'wezen', de identiteit van het desbetreffende vak (vanuit de consensus van de vakgemeenschap) weerspiegelen. Nieuw hierbij is dat er geen canon van inhouden wordt geformuleerd, maar een canon van handelingseisen die typerend zijn voor het betreffende vak.

Nieuwe onderwijsstandaarden na 2003

Na publicatie van het Klieme-advies besloot de KMK dat er onderwijsstandaarden voor de vakken Duits, wiskunde, de vreemde talen en de natuurwetenschappen moesten worden uitgewerkt. Daarmee was de paradigmaverschuiving naar competentiegerichte leerplanontwikkeling een feit.

De beperking tot deze kernvakken bevestigt en versterkt daarbij de hiërarchie van hoofd- en bijvakken. Vakken zonder onderwijsstandaarden worden in toenemende mate gemarginaliseerd. Zo zijn de onderzoeksprojecten van het Deutsches Institut für Pädagogische Forschung (DIPF), het Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) of de Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) vooral gericht op leesvaardigheid, wiskundige of natuurwetenschappelijke competenties⁴; aan de beeldende vakken is geen enkel project gewijd.

Om deze ontwikkeling het hoofd te bieden, begonnen vakverenigingen en vakdidactici van de gemarginaliseerde vakken op eigen initiatief met het uitwerken van onderwijsstandaarden. Binnen de beeldende vakken is het eerste en belangrijkste voorstel afkomstig van de BDK, de vakvereniging voor kunstpedagogiek.⁵ In 2007 stelde een groep leerkrachten die in hun eigen deelstaten ook actief waren binnen de leerplanontwikkeling⁶, in opdracht van de BDK onderwijsstandaarden voor de beeldende vakken in het voortgezet onderwijs op. Hun paper *Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss* werd in 2008 ingediend en door de algemene vergadering van de BDK unaniem aangenomen.

De opstellers benoemen om te beginnen op inputniveau de bijdrage van het vak aan de algemene vorming: 'Beelden begrijpen, met beelden communiceren, verschillende beeldende uitdrukkingvormen beheersen en ook het voorstellingsvermogen en de creativiteit ontplooiën, zijn voorwaarden voor de oriëntatie binnen een in toenemende mate door beelden gekenmerkte wereld en de deelname aan het culturele leven, evenals ter voorbereiding op een beroepsopleiding' (BDK 2008). Als belangrijkste vakspecifieke

4. Zie de websites van de betreffende instituten over hun onderzoekswerk: DIPF www.dipf.de/de/forschung/forschungsthemen#c3=&b_start=0; IQB www.iqb.hu-berlin.de/research; DFG-Schwerpunktprogramm 'Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernprozesse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen' (<http://kompetenzmodelle.dipf.de/de>), geraadpleegd 13 februari 2014.
5. De BDK is een ngo, waarin vooral kunstvakleerkrachten zijn georganiseerd. De vereniging is te beschouwen als een belangenbehartiger en een platform voor inhoudelijke uitwisseling. Ze heeft op dit moment ca. 3.700 leden (per mei 2014). www.bdk-online.info.
6. Tot de leden behoorden Detlef David (Brandenburg/Berlijn), Jutta Johannsen (Sleeswijk-Holstein), Rolf Niehoff (NRW), Ernst Wagner (Beieren) en Rainer Wenrich (Beieren), met medewerking van het toenmalige bondsbestuur. Uit de samenstelling blijkt dat dit gebeurde zonder dat de hogescholen erbij werden betrokken. Pas bij het 'vormgeven en herkennen' (www.gestalten-und-erkennen.de) en met ENViL (www.envil.eu) kwam het verband met de wetenschappen / vakdidactiek tot stand.

onderwijsstandaard noemen ze beeldcompetentie, waarbij ze het begrip 'beeld' zeer ruim opvatten als alle, bij voorkeur visueel waargenomen fenomenen, respectievelijk de autonome kunst, toegepaste kunsten (architectuur, design) en de esthetiek van het alledaagse.

De verschillende aspecten van het vak worden - heel conventioneel - samengevat in twee competentiedomeinen: receptie en productie - met de duidelijke verwijzing dat beide onderling nauw verbonden zijn. Deze domeinen worden vervolgens met een systematische catalogus van individuele competenties nader gedifferentieerd. Zo zijn waarnemen, beschrijven, analyseren, ervaren, duiden en beoordelen de centrale competenties voor receptie en gaat het bij productie om vervaardigen, vormgeven, toepassen en communiceren.

Het BDK-concept is, net zo min als andere modellen die vakcommunities op eigen initiatief ontwikkelden, niet goedgekeurd door de KMK en is daarmee geen bindend model. Zo is sindsdien bij de ontwikkeling van nieuwe curricula een veelheid aan deelstaatspecifieke competentie modellen voor de beeldende vakken ontstaan.

Vergelijking van vijf deelstaten

Sinds 2003 hebben vrijwel alle Duitse deelstaten de curricula herzien, waarbij ze naast leerdoelen te verwerven competenties vastleggen. We zullen hierna de curricula voor beeldende vakken op het gymnasium uit vijf deelstaten vergelijken om de verschillen en overeenkomsten in kaart te brengen. Het gaat om de volgende curricula:

- Baden-Württemberg (2004): *Bildungsplan 2004*, Gymnasium, klas 6, 8, 10, cursusniveau
- Beieren (2004): *Lehrplan Gymnasium*⁷
- Berlijn (2006): *Rahmenlehrplan Kunst* voor het voortgezet onderwijs I; klas 7-10
- Hamburg (2011): *Bildungsplan Gymnasium*, voortgezet onderwijs I
- Nedersaksen (2012): *Kerncurriculum für das Gymnasium*, klas 5 t/m 10

De relatie tussen competenties en inhouds- en leerdoelformuleringen uit de aanduidingen van de curricula zijn de uiteenlopende opvattingen van de deelstaten al op te maken. Waar Beieren de onderwijstaak bijvoorbeeld in een 'Lehrplan' formuleerde, ontwikkelde Berlijn een 'Rahmenlehrplan', Hamburg een 'Bildungsplan', Baden-Württemberg eveneens een 'Bildungsplan met onderwijsstandaarden en niveauconcretisering'

7. Zowel in Beieren als in Baden-Württemberg worden de curricula van 2004 op dit moment herzien; de nieuwe versie wordt in 2016 bekendgemaakt.

en Nedersaksen een 'Kerncurriculum'.⁸

Baden-Württemberg benoemt meteen op de eerste bladzijde heel duidelijk het verschil tussen de nieuwe competentiegerichtheid en het klassieke leerplan (zoals nog aanwezig in het ook op inhoud gerichte Lehrplan van Beieren): leerplannen vermelden wat 'geleerd' moet worden. Een Bildungsplan vermeldt wat jonge mensen in de breedste zin des woords moeten 'verwerven' en daarin staan voornamelijk competenties in de vorm van onderwijsstandaarden voor 12-, 14-, 16- en 18-jarigen. In deze omvorming van de jaarleerplannen naar onderwijsstandaarden, steeds om de andere klas, wordt de competentiegerichtheid al duidelijk: het gaat er niet meer om welke inhoud leerlingen per schooljaar moeten leren, maar om bekwaamheden die in de tijd niet zo precies gesynchroniseerd kunnen worden. Daarom wordt ook zoveel mogelijk afgezien van het benoemen van de vakinhouden en specifieke vakken waarin leerlingen de competenties moeten verwerven.

Zo worden voor de 12-jarigen de competenties binnen het domein Receptie met de volgende 'kunnen-formuleringen' weergegeven:

De leerlingen kunnen

- *de grote verscheidenheid aan uitdrukkingswijzen opvatten als een stimulans voor hun eigen praktische werk;*
- *verzamelen en documenteren;*
- *werkstukken die als voorbeeld dienen bekijken, benoemen, beschrijven, vergelijken en erover nadenken;*
- *mondeling en schriftelijk een passende vaktaal gebruiken.*

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, p. 295)

Wat hierbij opvalt, is het overheersende gebruik van werkwoorden (operatoren), die beschrijven wat leerlingen kunnen. Als inhoudelijk kader wordt alleen vastgesteld dat deze competenties door 'intuïtief-experimentele en bewuste omgang met werkstukken van leerlingen, hedendaagse en traditionele kunstwerken, met beeldmedia en met de gebouwde omgeving', dus eigenlijk met van alles en nog wat, worden gerealiseerd. Er worden geen kunsthistorische thema's (bijvoorbeeld te behandelen tijdperken of kunstenaars) genoemd.

Aan de andere kant van het spectrum staat het Beierse Lehrplan, waarin concrete inhoud bindend is vastgelegd. Zo is er een consequente indeling van de inhoud in vier vakgebieden: leefomgeving, communicatie, architectuur en beeldende kunst – en al deze gebieden dienen verplicht tijdens de lessen te worden behandeld. Voor de beeldende kunst zijn bijvoorbeeld

8. Kerncurricula definiëren alleen het kader; de individuele school is verantwoordelijk voor de vormgeving en concretisering, waarmee de autonomie van de school en de planningsvrijheid van de leerkrachten wordt benadrukt.

kunsthistorische tijdperken voorgeschreven: voor de klas 5⁹ (11-jarigen) staan de prehistorie en Egypte op het leerplan, voor klas 6 de klassieke oudheid, voor klas 7 de Romaanse periode tot en met de barok enzovoort, tot en met de hedendaagse kunst voor de oudste leerlingen. Alle Beierse gymnasiumleerlingen worden dus in klas 7 met middeleeuwse kunst geconfronteerd, terwijl

de leerlingen in Baden-Württemberg hun competenties verwerven met ter plekke gekozen onderwerpen.

Ook bij nadere bestudering blijkt hoe concreet het Beierse Lehrplan is: 12-jarige leerlingen in Beieren moeten volgens het leerplan voor het vakgebied communicatie bijvoorbeeld het volgende doen respectievelijk bereiken:

- *observeren van lichaamstaal (mimiek en gebaren) in afbeeldingen; beschrijven van het mythische en sprookjesachtige, in bijv. afbeeldingen, toneelstukken en films;*
- *inzicht in de ontwikkeling van het schrift: Romeinse kapitalen als basis voor het huidige blokschrift (bijv. letterbreedte, afstanden, proporties; hedendaags schreefloos schrift en schreefletters);*
- *inzicht in mogelijkheden voor de presentatie van informatie (vormgegeven tekst, afbeeldingen, diagrammen).*

(Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2004, klas 6)

Bij vergelijking worden nogmaals de verschillen in basisoriëntatie duidelijk: het Bildungsplan van Baden-Württemberg benoemt uitsluitend competenties als leerresultaten, terwijl het Beierse Lehrplan concrete lesonderwerpen vaststelt.

Naast deze twee principiële opvattingen kent het huidige Duitse onderwijslandschap ook curricula die beide beginselen integreren en die zowel competenties formuleren als inhouden op grond waarvan leerlingen die competenties moeten verwerven. Het Berlijnse Rahmlehrplan en het Hamburgse Bildungsplan zijn voorbeelden van deze benadering. In het Berlijnse plan zijn competentiegerichte onderwijsstandaarden voor de domeinen Productie, Reflectie en Receptie, en thema's en inhoud vastgesteld. Er zijn bijvoorbeeld strategieën (zoals verzamelen, onderzoeken, vervreemden en ensceneren), materialen (zoals gebruiksvoorwerpen, plantaardige, dierlijke en textiele materialen), methodes (drukken, collages maken of met de computer werken) en een lijst met individuele kunstenaars te vinden. Ook het Hamburgse model benoemt vakcompetenties binnen de drie domeinen Productie, Reflectie en Receptie, en daarnaast inhouden (verdeeld in werkgebied, referentievelden, strategieën, basiskennis en praktische vaardigheden).

9. Het voortgezet onderwijs begint in Duitsland normaal gesproken met de vijfde klas.

Standaarden: minimumeisen of gemiddelde eisen?

Onderwijsstandaarden zijn verwachtingen over welke competenties in welke mate en op welke leeftijd behaald zijn. We kunnen hierbij drie soorten onderscheiden:

- minimumstandaarden: minimaal of basaal niveau van competenties dat alle leerlingen van een schoolsysteem ten minste (zouden) moeten bereiken
- gemiddelde standaarden: het gemiddelde niveau van competenties dat leerlingen (zouden) moeten verwerven
- maximumstandaarden: het hoogste niveau van competenties dat leerlingen (zouden) moeten verwerven

In Duitsland heeft de KMK de gefundeerde aanbeveling uit de Klieme-studie om minimumstandaarden uit te werken, niet opgevolgd. In plaats daarvan heeft men zich verplicht tot gemiddelde standaarden (*Regelstandards*). Toch blijken enkele deelstaten minimumstandaarden te hanteren, bijvoorbeeld in het Hamburgse Bildungsplan voor 12-, 14- en 16-jarigen. Het Berlijnse Rahmlehrplan daarentegen omvat standaarden voor drie op elkaar voortbouwende fasen: gemiddelde eisen voor 14-jarigen, uitgebreide eisen voor 14-jarigen en uitgebreide eisen voor 16-jarigen.

Wat dit betekent voor bijvoorbeeld het beschouwen van werkstukken van medeleerlingen en kunstwerken binnen het domein Receptie voor 14-jarigen (Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung/Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2011, p. 24; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg/Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2006, p. 15), laat onderstaande vergelijking zien:

Hamburg (minimumstandaarden)

De leerlingen kunnen zich zelfstandig en aandachtig bezighouden met het bekijken van vormgegeven werkstukken, onderzoeken systematisch afbeeldingen en objecten, benaderen afbeeldingen met associatieve methodes.

Berlijn (gemiddelde standaarden)

De leerlingen benaderen de van hun medeleerlingen en kunstwerken met vragen en via het vergelijken van afbeeldingen en vinden antwoorden door hun eigen ervaringen en verwerkte informatie.

Uit deze vergelijking blijkt dat de (eigen) indeling naar minimum- of gemiddelde standaarden nu niet bepaald strikt wordt doorgevoerd. Beide formuleringen blijven vaag en uiteindelijk willekeurig. Wat betreft het nagestreefde niveau van de competentie bestaat weinig tot geen verschil, ondanks dat de ene deelstaat een minimum en de andere een gemiddelde standaard nastreeft. Integendeel: de

minimumeisen van Hamburg richten zich met hun systematische aanpak eigenlijk op een planmatiger en meer gestructureerde analyse van afbeeldingen en daarmee op een hoger niveau dan de Berlijnse gemiddelde standaard, die immers alleen een benadering van werkstukken via vragen en eigen ervaringen eisen. Bovendien zijn de formuleringen onderwijskundig niet zuiver: zo is het werkwoord ‘benaderen’, dat in beide curricula wordt gebezigd, meer een procesbeschrijving dan een beschrijving van het kunnen.

Dat een plan volgens minimumstandaarden af en toe doelen bevat die dicht bij maximumstandaarden liggen, blijkt ook uit het volgende voorbeeld. In het Hamburgse Bildungsplan staat dat 14-jarige ‘leerlingen steeds gedifferentieerder over hun waarnemingsproces reflecteren en daarbij persoonlijke indrukken, associaties en oordelen begrijpelijk en passend bij de zaak formuleren’ (Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung/Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2011, p. 24).

Reflecteren over het eigen waarnemingsproces, ofwel nadenken over het waarnemen zelf, is een uiterst veeleisend en complex proces (metaniveau), dat hier desondanks als minimumstandaard voor 14-jarigen (!) wordt gesteld. Een dergelijke reflectie komt echter overeen met kritisch observeren van het eigen leren dat Klieme en zijn collega’s als het hoogste niveau beschrijven. Zij stellen dat een beoogde competentie pas volledig verworven is ‘wanneer deze het vermogen tot anders leren en nieuwe dingen leren (...) het vermogen tot kritische observatie van de wereld en het eigen leren omvat’ (Klieme et al. 2003 [2007], p. 66).

Andere deelstaten formuleren helemaal niet welk type standaarden ze hantieren. Deze onduidelijkheid en het gebrek aan striktheid zijn wederom een aanwijzing voor de systematische tekortkomingen bij het formuleren van curricula – en dat geldt zeker niet alleen voor de beeldende vakken en zeker niet alleen voor Duitsland. De hier als voorbeeld beschreven problemen zijn net zo goed te vinden in de leerplannen voor andere schoolniveaus, omdat deze onder dezelfde omstandigheden worden opgesteld. De kritiek van Kristina Reiss (2004, p. 641) op de onderwijsstandaarden voor wiskunde zijn ook van toepassing op de leerplannen voor de beeldende vakken: ‘Vanuit vakperspectief schijnt het niet eenvoudig te zijn om onderscheid te maken tussen wenselijke en wezenlijke competenties, en om die op hun beurt weer te onderscheiden van onontbeerlijke competenties.’

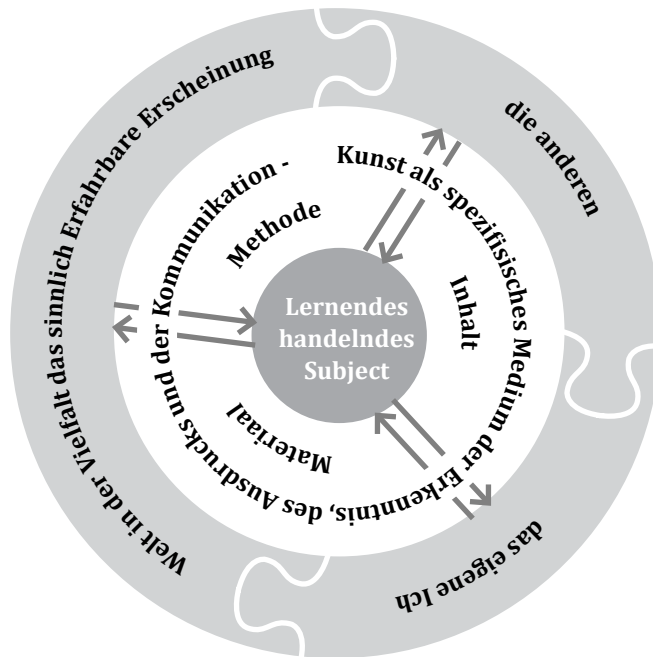
Visualisatie van competentie modellen

Elke onderwijsstandaard, ongeacht of het gaat om gemiddelde, minimum- of maximumstandaarden, heeft een onderliggend, gedifferentieerd competentie-model nodig waarin is vastgelegd over welke competenties leerlingen moeten beschikken. Een model geeft de belangrijkste componenten van de betreffende competenties weer (in dimensies of deelgebieden) en zo mogelijk de verschillende ontwikkelingsniveaus ervan.¹⁰ Aangezien er echter geen verplicht model

10. Er zijn Componentenmodellen, die alleen de verschillende dimensies vermelden, en Stufenmodellen die ook vermelden in welke fase van de onderwijsloopbaan een leerling over welk niveau van competenties moet beschikken. Je hebt vakgebonden en vakoverstijgende competenties.

voor heel Duitsland bestaat, hebben enkele deelstaten eigen modellen ontwikkeld. Van de hier besproken vijf deelstaten bevat echter alleen het Berlijnse plan een expliciet en bovendien gevisualiseerd competentiemodel.

figuur 1. Vakdidactisch competentiemodel, Rahmlehrplan Berlijn (2006, p. 12)



De leerling als handelend individu staat in dit model in het brandpunt, van waaruit verbanden worden gelegd met het eigen ik, met anderen en met de wereld. Beeldende kunst is daarbij het medium dat de domeinen met elkaar verbindt - in onze optiek een mogelijke, maar zeker geen dwingende constructie. Het is vooral interessant dat dit model geen competentieformuleringen bevat. Het visualiseert eerder een vakdidactisch concept dan een competentiemodel. Onze analyse brengt dus niet alleen de systematische begripsmatige gebreken aan het licht, maar ook de tekortkomingen in de modellen.

Indeling in dimensies - consensus en verschillen

Ook als er dus amper overtuigende, expliciete modellen bestaan, valt uit bijna alle curricula toch een impliciet competentiemodel af te lezen. De vijf deelstaten onderscheiden de volgende dimensies of deelgebieden:

- Baden-Württemberg: Omgang met werkstukken en praktisch werken
- Beieren: Waarnemen en vormgeven

- Berlijn: Productie, receptie en reflectie
- Hamburg: Productie, receptie/reflectie en presentatie
- Nedersaksen: Productie en receptie

Hoewel de formuleringen soms wat uiteenlopen, staan in alle curricula receptie en productie als de twee centrale competentiedimensies genoemd. Bij een paar curricula wordt dit aangevuld met een derde dimensie (reflectie of presentatie). Reflectie en presentatie duiken echter ook in de andere curricula op, zij het als onderdeel van een van de twee hoofddimensies (productie, receptie). Het wordt dus - ondanks de verscheidenheid aan formuleringen - duidelijk dat we in de verschillende curricula vergaande inhoudelijke overeenkomsten aantreffen en dat de latente consensus in heel Duitsland verbazingwekkend groot is. Een bevinding die tot vele Europese staten kan worden uitgebreid, zoals de studie van Folkert Haanstra en Constanze Kirchner (2013) laat zien.

Het competentiedebat

Het is interessant dat in de kritische discussie over de competentiegerichtheid in Duitsland nauwelijks oog is voor bovengenoemde onvolkomenheden. Tegenstanders keren zich fel tegen het fenomeen competenties als zodanig. Dit heeft allerlei oorzaken.

Zo was de snelle implementatie van de competentiegerichtheid in het Duitse onderwijsstelsel – in elk geval volgens de publieke opinie – een belangrijk gevolg van de slechte Duitse PISA-scores. Daarbij zag men over het hoofd dat alle moderne westerse onderwijssystemen onafhankelijk van de PISA-ranking eveneens aan een dergelijke paradigmaverschuiving werkten en werken en dat het fundamentele onderzoek en de theorieontwikkeling rondom competenties al dateren uit de jaren zestig, dus lang voor PISA (Wagner 2014). Omdat PISA bovendien wordt uitgevoerd in opdracht van de OESO, een organisatie waarvan het perspectief wordt ingegeven door economische belangen, en daarnaast ook nog eens in de bloeitijd van het neoliberalisme, lag de conclusie voor de hand: competentiegerichtheid staat gelijk aan economisering van het onderwijs.¹¹ Kenmerkend hiervoor is de positie van de anders zo bedachtzame en evenwichtige Michael Parmentier, die in 2011 schreef:

*Het onheil begon met **de beperking van het begrip onderwijs tot kennis en competentie**. Daarmee was de voorwaarde geschapen voor de verandering van onderwijs in een product, dat volgens gecertificeerde fabricageprocessen kon worden gemaakt en waarvan het rendement op grond van normen*

11. Zie ook Aden (2011). Een andere typische vertegenwoordiger van dit standpunt is Krautz (2009).

gekwantificeerd, getest en geëvalueerd kon worden. Onderwijs werd een deel van de economische waardecyclus.

Deze tekst is vooral zo verhelderend, omdat hierin heel kenmerkend¹² en met veel pathos tegenover de competentiegerichtheid het begrip Bildung wordt geplaatst, waarvan Friedrich Schiller (Ästhetische Briefe) uiteraard de voorvader is. Dit is niet de plaats om dit discours verder te deconstrueren, maar wat we wel moeten constateren, is dat hier sprake is van een vermenging van algemene systeemkritiek met machtskritiek. Bij de vakken die - in elk geval in hun optiek - bijzonder te lijden hadden onder het gebrek aan aandacht na PISA, namelijk de beeldende vakken, was deze kritiek niet aan dovemansoren gericht. Nog een reden waarom de curriculumherziening vrijwel volledig zonder de universitaire vakdidactici moest plaatsvinden – met waarschijnlijk als negatief gevolg de geschetste systematische tekortkomingen.

De laatste jaren dienen zich echter meer gedifferentieerde posities aan. Zo argumenteren Maike Aden en Maria Peters (2011) vanuit het standpunt van procesgeoriënteerd beeldend onderwijs en eisen ze standaarden die ‘perspectieven formuleren die enerzijds stabiel zijn qua kennis en anderzijds openstaan voor ervaringen’ en om ‘rekening te houden met de processen van interactie en lichamenlijk en linguïstisch handelen’. Een pragmatisch voorstel is afkomstig van Dietrich Grünewald en Hubert Sowa, die basiscompetenties en daarnaast ‘kunstzinnig esthetische surpluscompetenties’ (Grünewald & Sowa 2008, p. 299) opstellen. Terwijl de beheersing van basiscompetenties gecontroleerd kan en moet worden, om bijvoorbeeld ‘overgangen tussen de schooltypen mogelijk te maken’, zijn de surpluscompetenties alleen ‘als tendens waarneembaar en interpreteerbaar, maar niet met bijvoorbeeld toetsen of een geleverde prestatie te beoordelen’ (Grünewald & Sowa 2008, p. 308). Ten slotte vatten slechts weinig vakdidactici het competentiebegrif zo expliciet als een kans op als Günther Regel (2003, p. [8]):

Competentie is een zeer complex kenmerk van onderwijs en is juist daarom bijzonder geschikt om onderwijsdoelen op de lange termijn mee aan te duiden, vooral wanneer het om zeer complexe kunstzinnige vorming gaat.

Onderwerp van discussie binnen de beeldende vakken is meestal niet de vraag hoe competenties beschreven kunnen worden, maar veeleer of de competentiebenadering niet voorbijgaat aan het wezen van het vak. In dat geval zou competentiegerichtheid met alle middelen voorkomen moeten worden.¹³ De standpunten over competentiegerichtheid zijn bijgevolg te beschrijven op

12. Zie ook het debat in de artikelen van Liebau en Wagner (2014) in *International Yearbook for Research in Arts Education, Volume 2*.
13. Zo stelt Jochen Krautz (2013) voor de ontwikkeling op te schorten, om het economisch onhoudbare en functionalistische competentieconcept van de OESO niet in de kaart te spelen.

een schaal die loopt van pragmatici tot systeemcritici. De eerstgenoemden beschouwen de paradigmaverschuiving als een kans voor het verder ontwikkelen van het vak en proberen de vormgeving van competenties zo positief mogelijk te beïnvloeden (en daarbij de aansluiting op de discourses niet te verliezen). De systeemcritici willen geen deel uitmaken van een competentiegericht onderwijsdiscours, omdat ze die oriëntatie principieel afwijzen.

Bij dit debat gaat men echter volkomen voorbij aan de vraag welk potentieel en welke positieve gevolgen competentiegerichtheid kan hebben voor de beeldende vakken. Daarbij gaat het er onder meer om dat:

- er meer aandacht is voor de empirische werkelijkheid (waarneembare prestaties van leerlingen) in theorie en praktijk, in onderzoek en leerplanontwikkeling,
- men zich bewust is van utopische zeepbellen, opgeblazen illusies en de overvraging van leerlingen waarvan men alle heil verwachtte,
- er een nieuwe bril nodig is om de eigen praktijk telkens weer met een frisse blik te bezien en het daarmee verbonden enorme ontwikkelingspotentieel voor het vak,
- men zich mengt in de lopende discourses over het onderwijsbeleid en die in de andere vakken.

Wat bij het lezen van de kritieken duidelijk wordt, is dat ze een theoretisch-conceptioneel noch een concreet tegenvoorstel op tafel leggen voor hoe het vak verder ontwikkeld zou moeten worden. Daarmee is er voor de progressieve beweging geen tegenmodel dat serieus genomen en besproken kan worden.

Conclusie

Vanuit de eis van competentiegerichte curricula schreven en schrijven alle Duitse deelstaten nieuwe curricula voor de beeldende vakken, echter vrijwel altijd zonder wetenschappelijke onderbouwing. De concentratie op ontwikkelingen binnen de kernvakken en het daaruit voortvloeiende gebrek aan middelen voor onderzoek naar andere vakken gaan hand in hand met de afwijzende houding van veel vakdidactici binnen de beeldende vakken. Daardoor zijn Duitse curricula voor deze vakken nog altijd niet op een wetenschappelijk-theoretisch, laat staan op een empirisch gefundeerd competentiemodel gebaseerd. Dat is fataal, want er is juist grote behoefte aan theorievorming over competentiegerichtheid binnen het vak. De curricula die nu ontstaan bepalen echter - door hun bindende karakter - de onderwijspraktijk in de deelstaten. Door de afzijdigheid van de vakdidactici wordt een belangrijke kans op ontwikkeling en invloed verspeeld, wat tot een verdere marginalisering van de beeldende vakken leidt.

Tegelijkertijd verergert het federale systeem de toch al precaire situatie nog

eens. Zo vindt de curriculumontwikkeling in elke deelstaat geïsoleerd plaats, zonder afstemming met de andere deelstaten. Daarbij zijn de middelen voor curriculumontwikkeling zo beperkt, dat zinvol, stringent werken aan modellen op deelstaatniveau amper mogelijk is. De grote verscheidenheid aan onderwijs-trajecten op de scholen leidt ertoe dat elke deelstaat met volkomen ontoereikende middelen het wiel telkens opnieuw uitvindt. Dat deze gang van zaken tot het hierboven aangetoonde gebrek aan striktheid, begrijpelijkheid en eenduidigheid van de concrete (en beslissende!) competentieformuleringen in de curricula leidt, is gezien deze randvoorwaarden geenszins verwonderlijk. Al met al maakt dit de absurditeit van het opstellen van dergelijke curricula binnen een federaal systeem duidelijk.

Desondanks toont de vergelijking van de curricula in Duitsland en in andere Europese staten aan, dat er in de praktijk een verstrekkende consensus (zie ook BDK Modell, ENViL) heerst. Daarom had er allang een bundeling van krachten moeten plaatsvinden met als doel het ontwikkelen van een gezamenlijk, empirisch gefundeerd, vakspecifiek competentiemodel. ENViL¹⁴, een netwerk van onderzoekers en leerplanontwikkelaars uit elf Europese landen, zet een belangrijke stap in deze richting met de ontwikkeling van een gemeenschappelijk Europees referentiekader voor de beeldende vakken. Deze werkzaamheden steunen op zowel pedagogisch-psychologisch onderzoek naar het verwerven van kennis en vaardigheden, als empirische bevindingen binnen de beeldende vakken, om zo een op onderzoek gebaseerd en praktisch passend model te ontwikkelen. Dat het daarbij om een integratief model gaat, dat rekening houdt met diverse nationale inzichten en concepten, maakt duidelijk dat juist door de focusverschuiving naar leerlingcompetenties, een verstrekkende latente consensus kan worden verkregen.

14. ENViL: www.envil.net

Ernst Wagner studeerde aan de Akademie der Bildenden Künste in München en kunstgeschiedenis, filosofie en volkskunde. In dit laatste vakgebied is hij ook gepromoveerd. Hij is docent aan de Ludwigs-Maximilians-Universität in München. Sinds 2006 is hij referent voor kunst, theater en film aan het Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München en sinds 2009 is hij wetenschappelijk medewerker binnen de UNESCO-leerstoel voor culturele vorming aan de Universität Erlangen-Nürnberg.

Katrin Zapp is kunstpedagoge en kunstbemiddelaar. Sinds 2007 werkt ze als kunstdocent aan een gymnasium in Beieren; haar lerarenbevoegdheid voor de vakken Kunst en Engels behaalde ze aan de Technischen Universität Dresden en de University of Stellenbosch. Sinds 2014 coördineert ze binnen de UNESCO-leerstoel voor culturele vorming het internationale Comenius-onderzoeksproject Common European Framework of Reference in Visual Literacy van het European Network for Visual Literacy. Ze doet promotieonderzoek naar kleurgebruik door kinderen in relatie tot competentiegericht onderwijs.

Literatuur

- Aden, M. (2011). *Risiken und Nebenwirkungen einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. Ein kritischer Forschungsbericht*. Bremen: Universität Bremen.
- Aden, M. & Peters, M. (2011). 'Standart' – Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik. *Kunstpädagogische Positionen*, 22.
- BDK, Fachverband für Kunstpädagogik (2008). Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss. *BDK-Mitteilungen*, (3), 2-4.
- Birkner, C. & Zapp, K. (2014). Kunst und Können in der Kompetenzdebatte. In O. Jahraus, E. Pöppel, E. Liebau & E. Wagner (Eds.), *Gestalten und Erkennen: ästhetische Bildung und Kompetenz* (pp. 135-154). Münster: Waxmann.
- Grünewald, D. & Sowa, H. (2008). Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetisches Surplus. Zum Problem der Standardisierung von künstlerisch-ästhetischer Bildung zu Bildungsstandards. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Eds.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (pp. 286-313). München: Kopaed.
- Haanstra, F. & Kirchner, C. (2013). *Lehrpläne und Kompetenzmodelle im Vergleich. Ergebnisse der Expertenbefragung im Rahmen von Envil*. Manuscript.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H-E. & Vollmerckhard, H. (2003 [2007]). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bildungsforschungsband 1*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(8), 11-29.
- Krautz, J. (2009). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München: Diederichs.
- Krautz, J. (2013). Kompetenzorientierung und ihre Folgen. Stellungnahme zur Entwurfsfassung des Kernlehrplans Kunst (Sekundarstufe II) für Nordrhein-Westfalen. *BDK-Mitteilungen*, (4), 13-18.
- Kultusministerkonferenz (1997). *Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland. Konstanzer Beschluss. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997)*.
- Kultusministerkonferenz (2005). *Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. (Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen)*. Luchterhand.
- Liebau, E. (2014). Limitations of the competence-approach. In L. O'Farrell, S. Schonmann & E. Wagner (Eds.). *International Yearbook for Research in Arts Education. Volume 2*. (pp. 93-94). Münster/New York: Waxmann.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Bildungsforschung Band 27*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

O'Farrell, L., Schonmann, S. & Wagner, E. (Eds.) (2014). *International Yearbook for Research in Arts Education. Volume 2*. Münster/New York: Waxmann.

Parmentier, M. (2011). Ästhetische Lust. *Didaktischen Forum*, 11.

Regel, G. (2003). *Zur Problematik der Fachkompetenz und der langfristigen Bildungsstandards für den Kunstunterricht und die künstlerische Bildung überhaupt. Vortrag auf dem Internationalen Symposium 'MAPPING BLIND SPACES – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung' zur universitären, schulischen und außerschulischen künstlerischen Bildung als Ressource individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. Vom 8. bis 10. Oktober 2003 im Museum für Neue Kunst / ZKM Karlsruhe und an der Akademie Schloss Rotenfels.*

Reiss, K. (2004). Bildungsstandards und die Rolle der Fachdidaktik am Beispiel der Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(5), 635–649.

Wagner, E. (2014). The concept of competencies in formal and non-formal arts education. The perspective of research. In L. O'Farrell, S. Schonmann & E. Wagner (Eds.), *International Yearbook for Research in Arts Education. Volume 2*. (pp. 89-92). Münster/New York: Waxmann.

Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessung in Schulen* (pp. 17-31). Weinheim: Beltz.

Curricula:

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2004). *Lehrplan Gymnasium*. www.isb.bayern.de/schulartsspezifisches/lehrplan/gymnasium/fachprofil-ebene-2/kunst/320/

Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung/Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2011). *Bildungsplan Gymnasium, Sekundarstufe I*. www.hamburg.de/contentblob/2373218/data/bildende-kunst-gym-seki.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004). *Bildungsplan 2004 - Allgemein bildendes Gymnasium*. www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_Bk_bs.pdf

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg/Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2006). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Hauptschule. Realschule. Gesamtschule. Gymnasium. Bildende Kunst*. www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_bildende_kunst.pdf?start&ts=1394618125&file=sek1_bildende_kunst.pdf

Niedersächsisches Kultusministerium (2012). *Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5 bis 10. Kunst*. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_kunst_gym_i.pdf

Reflectie op het ontwerpproces van het leerplankader kunstzinnige oriëntatie

Stéfanie van Tuinen en René Leverink

Sinds juni 2014 is er een leerplankader kunstzinnige oriëntatie, dat richtinggevend is voor de invulling van dit lesonderdeel op basisscholen. SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, heeft het kader in opdracht van het ministerie van OCW ontworpen. In dit artikel staan we stil bij de leerplankundige perspectieven en de inhoudelijke overwegingen, keuzes en dilemma's die tijdens het ontwerpproces van dit kader een rol hebben gespeeld.

Het is woensdagmiddag. Mijn zoontje moet aan de slag voor school. Hij heeft materiaal nodig voor een project. Hij moet een baardagaam van klei 'in zijn natuurlijke habitat' maken. Een baardagaam blijkt een soort hagedis te zijn, zo weet ik nu. Op mijn vraag wat hij precies moet maken en waarom, en of hij dit eigenlijk niet op school moet doen, kijkt hij mij fronsend aan. 'Ja kijk, de informatie kan ik op school wel op de computer vinden, maar dat materiaal ervoor heb je daar allemaal niet. En daarbij is er niemand die me kan helpen hoe je dat moet doen, dat kleien...hoe krijg je bijvoorbeeld de kop aan het lijf?' Wanneer ik later bij juf Femke navraag hoe dat nu precies zit met die opdrachten, begint ze zich uitvoerig te verontschuldigen. Te weinig tijd, drukke klas, taal en rekenen gaan voor. En vooral: geen houvast, geen zicht op doelen, geen idee. Ik had met haar te doen.

De bedoeling van het leerplankader kunstzinnige oriëntatie is dat het leerkrachten helpt bij het doelgericht werken aan goede lesprogramma's in het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Niet de kunstzinnige oriëntatie waar je wel of niet 'iets mee hebt', maar gewoon het normale, verbeeldende onderdeel van het brede curriculum voor primair onderwijs.

Dit leerplankader komt voort uit het gezamenlijke advies van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur uit 2012 aan het ministerie van OCW over de stand van zaken van cultuureducatie in het primair onderwijs. De beide raden constateerden dat 'cultuureducatie vaak een marginale plek inneemt in het curriculum van scholen in het primair onderwijs. Het onderwijs in kunst en cultuur is steeds meer weggeorganiseerd van de scholen en leraren. Scholen slagen er tot nu toe, om diverse redenen, onvoldoende in cultuureducatie de plek te geven die het verdient. Ook de verschillende overheidslagen zijn rond dit thema onvoldoende op elkaar afgestemd, waardoor een versnipperde culturele infrastructuur is ontstaan' (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur 2012, p. 7).

De raden deden drie aanbevelingen: geef scholen meer grip op de inhoud, bevorder de deskundigheid in de school en stel de culturele infrastructuur in dienst van de school. Bij de eerste aanbeveling adviseerden ze een referentiekader cultuureducatie te laten ontwikkelen: een inhoudelijk overzicht van de doorgaande lijn in kennis, vaardigheden en attitudes voor alle leerlingen. Dit omdat de kerndoelen van het leergebied kunstzinnige oriëntatie volgens de raden te weinig houvast gaven en een nadere uitwerking ervan nodig is om inhoudelijk richting te geven aan scholen en culturele instellingen. Deze uitwerking moest bovendien een basis verschaffen voor het gesprek over de kwaliteit van cultuuronderwijs en daarmee ook een uitgangspunt voor het evalueren van het leren.

Het ministerie van OCW gaf gehoor aan deze aanbevelingen en verleende SLO de opdracht om een richtinggevend kader te ontwerpen waarmee scholen en culturele instellingen hun programma voor kunstzinnige oriëntatie

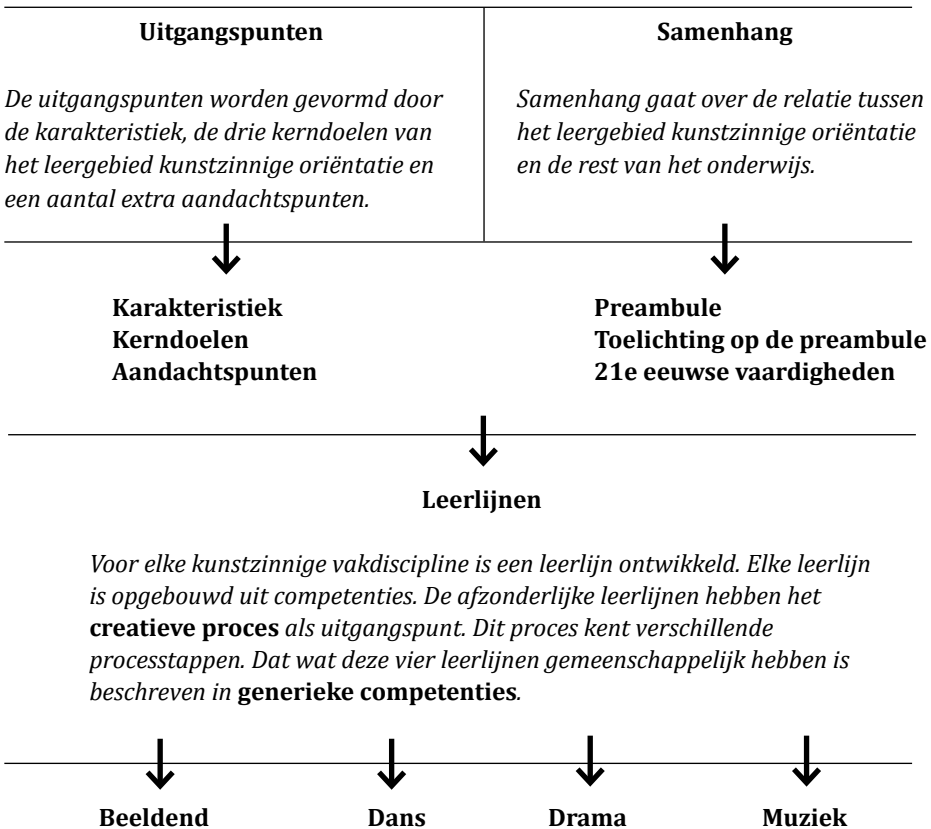
kunnen samenstellen. Deze opdracht maakte deel uit van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit (Rijksoverheid z.d.)¹. Het kader moest tevens zorgen voor een meer gemeenschappelijke taal. De verschillende belanghebbenden (scholen, culturele instellingen, methodemakers, kunstvakdocenten en pabo's) kunnen hun aanbod afstemmen op de inhoud van het leerplankader. De inhoud van dit landelijke leerplankader zal regionaal en lokaal verder geconcretiseerd moeten worden. Daarbij zijn doelgroep-specifieke handreikingen nodig om het kader met de bijbehorende leerlijnen (beeldend, dans, drama en muziek) te implementeren en te borgen. SLO heeft hierover advies uitgebracht aan het ministerie van OCW.

Het leerplankader in het kort

In het leerplankader kunstzinnige oriëntatie zijn competenties van leerlingen met betrekking tot het creatieve proces uitgewerkt in de vorm van *leerlijnen* voor beeldende vakken, dans, drama en muziek. Deze leerlijnen laten de opbouw van inhouden, vaardigheden en attitudes zien van deze vier kunstvakdisciplines. Cultureel erfgoed is geïntegreerd binnen deze leerlijnen. Het leerplankader biedt houvast bij de invulling en borging van het curriculum voor kunstzinnige oriëntatie op basisscholen. Het laat daarbij voldoende ruimte voor concretisering en besteedt bovendien aandacht aan de rol die het kan spelen in het onderwijs aan kinderen met een speciale onderwijsbehoefte.

1. Onderdeel van deze regeling is de Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs van het Fonds voor Cultuurparticipatie (2012). Culturele instellingen konden een subsidieaanvraag indienen voor vier activiteiten, waaronder de ontwikkeling, vernieuwing en verdieping van het curriculum voor cultuureducatie. Voorwaarde voor het honoreren van de aanvraag was een nauw samenwerkingsverband met scholen voor primair onderwijs. In totaal zijn 54 aanvragen gehonoreerd. Al deze aanvragers richtten zich op de ontwikkeling, vernieuwing en verdieping van het curriculum voor cultuureducatie.

Figuur 1. Het leerplankader kunstzinnige oriëntatie



Het fundament van het leerplankader (figuur 1) bestaat uit een aantal uitgangspunten en aspecten van samenhang tussen het leergebied kunstzinnige oriëntatie en de rest van het onderwijs. De uitgangspunten vormen de wettelijke kaders: de karakteristiek en de kerndoelen van het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Ter concretisering zijn daarbij acht extra aandachtspunten toegevoegd. Deze aandachtspunten bespreken we verderop in dit artikel uitgebreider. De preambule bij het onderdeel samenhang is het wettelijk kader. Op verzoek van het ministerie van OCW zijn hieraan de 21^e -eeuwse vaardigheden toegevoegd.

Uit dit fundament volgen de leerlijnen voor de kunstzinnige vakdisciplines met daarin uitgewerkt competenties van leerlingen met betrekking tot het creatieve proces in beeldende vakken, dans, drama en muziek. Hierbij wordt een leerlijn beschouwd als ‘... een beredeneerde opbouw van tussen-doelen en inhouden naar een einddoel. Afhankelijk van de precieze functie,

gebruikscontext en doelgroep variëren leerlijnen in de mate waarin implicaties voor verschillende leerplanelementen zijn uitgewerkt' (Strijker 2010, p. 10).

De leerlijnen laten de opbouw van de competenties van leerlingen zien. Deze competenties zijn geformuleerd in termen van 'de leerling kan' en geven daarmee zicht op het beheersingsniveau van leerlingen. Ze geven tevens zicht op de mogelijke invulling van het onderwijsaanbod voor kunstzinnige oriëntatie. Uitgangspunt vormen een set van generieke competenties voor het creatieve proces. Van daaruit zijn voor elke kunstzinnige vakdiscipline streefcompetenties (niveau eind groep 8) geformuleerd. Elke fase van het creatieve proces laat een set van streefcompetenties zien (figuur 2). De leerlijnen laten de ontwikkeling van competenties (de tussendoelen) naar deze set van streefcompetenties zien, verdeeld over de groepen 1-2, 3-4, 5-6 en 7-8. Sommige competenties kennen binnen elke groep een toename in complexiteit, bij andere competenties start de opbouw pas in groep 3-4 of wordt er langere tijd aan eenzelfde competentie gewerkt.

Figuur 2. Detail leerlijn beeldend

Leerlijn Beeldend				
Competenties Groep 1-2	Competenties Groep 3-4 <i>als groep 1-2 plus:</i>	Competenties Groep 5-6 <i>als groep 1-4 plus:</i>	Competenties Groep 7-8 <i>als groep 1-6 plus:</i>	Streefcompetenties beeldend
<p>De leerling kan zijn ideeën vormgeven in beeldende werken en vertellen over wat hij wil maken.</p> <p>De leerling kan tijdens het werken de gebruikte materialen en gereedschappen benoemen en kent de regels voor veilig gebruik.</p>	<p>De leerling kan een persoonlijke invulling geven aan de opdracht en daarbij gebruik maken van zijn ontdekkingen tijdens de onderzoeksfase.</p> <p>De leerling kan bij het vormgeven van zijn ideeën rekening houden met de richtlijnen van de opdracht.</p>	<p>De leerling kan bewuste keuzes maken bij het uitvoeren van de opdracht en aangeven hoe hij gebruik heeft gemaakt van ideeën die hij heeft opgedaan in de onderzoeksfase.</p> <p>De leerling kan zijn keuzes motiveren en daarbij rekening houden met de criteria van de opdracht en zijn eigen criteria.</p> <p>De leerling kan zijn plannen volgens een bepaalde werkvolgorde uitvoeren en daarbij gebruik maken van zijn kennis en inzicht in het gebruik van materialen, technieken en gereedschappen.</p>	<p>De leerling kan (individueel of in een groep) zijn plannen uitvoeren en gebruik maken van zijn kennis van beelddaspecten en materialen en technieken en ideeën uit de onderzoeksfase om de zeggingskracht van zijn werk zo groot mogelijk te maken.</p> <p>De leerling kan tijdens het vormgevingsproces rekening houden met de gegeven en eigen criteria (individueel of als groep).</p> <p>De leerling kan waar relevant samenhang in zijn werk benoemen tussen beelden, dans, muziek, drama, taal en de wereldoriënterende vakken.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling kan zijn plannen uitvoeren en gebruik maken van zijn kennis van materialen/technieken en beelddaspecten om de zeggingskracht van zijn werk zo groot mogelijk te maken. • De leerling kan zijn keuzes motiveren en daarbij een relatie leggen met de onderzoeksfase. • De leerling kan, daar waar relevant, samenhang benoemen tussen beelden en taal, dans, muziek, drama en/of andere vakken.

uitvoeren

reflecteren

Alvorens het ontwerpproces van het leerplankader kunstzinnige oriëntatie nader te beschrijven gaan we eerst in op de theoretische uitgangspunten van leerplanontwikkeling.

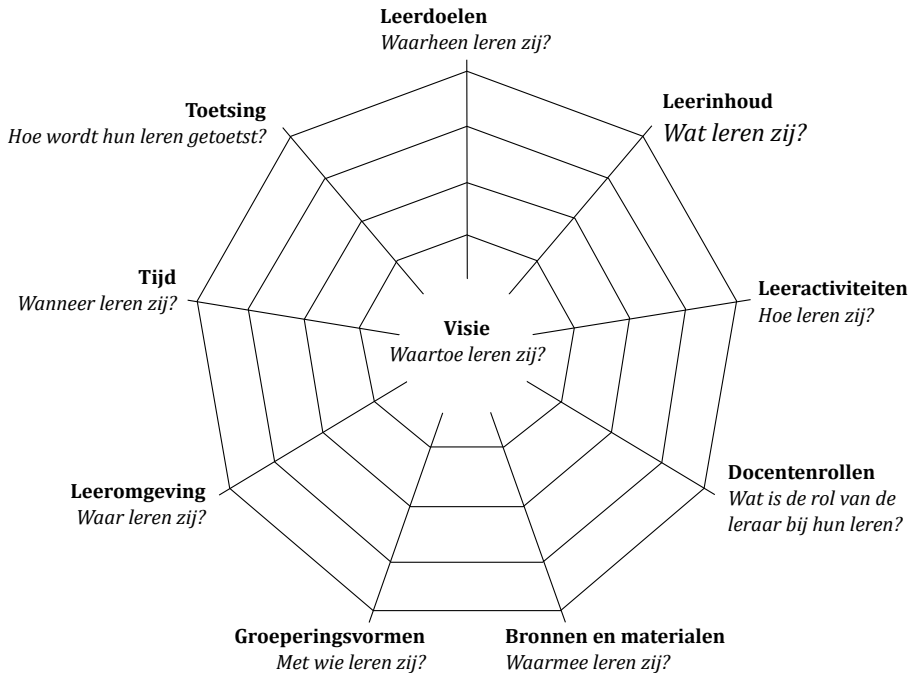
Een inleiding in leerplanontwikkeling

Het leerplan als spinnenweb

Een van de grootste uitdagingen bij het ontwikkelen van onderwijs is het ontwerpen van een (samenhangende) les, lessenreeks of jaarprogramma. Hoe zorg je voor een logisch, consistent geheel? Welke consequenties hebben de gekozen leerdoelen en leerinhouden voor de leeractiviteiten? Wat betekenen deze doelen en inhouden voor de beoordeling; wat en hoe wordt er beoordeeld? Wat betekenen ze voor de plaats waar leerlingen leren?

Het uitgangspunt voor het leerplankader kunstzinnige oriëntatie is het curriculair spinnenweb zoals ontwikkeld door Van den Akker (2003) (figuur 3). In een lessenreeks of onderwijsprogramma gaat het vaak om meer dan alleen de inhouden en doelen van het leren. Het curriculaire spinnenweb visualiseert welke leerplanaspecten nog meer een belangrijke rol spelen. Centraal staat het onderdeel 'visie', de overige onderdelen (leerplanaspecten) zijn daarmee verbonden en idealiter ook onderling verbonden, zodat er sprake is van consistentie en samenhang. De metafoer van het spinnenweb onderstreept het kwetsbare karakter van een curriculum: als er eenzijdig of te hard aan één van de draden getrokken wordt, zal het spinnenweb knappen.

Figuur 3. Curriculair spinnenweb (Van den Akker 2003)



De basisvisie met drie S'en

Centraal in het spinnenweb staat de vraag 'Waarheen leren zij?' Dit is de kernvraag bij onderwijsontwikkeling. Om overladenheid in het onderwijs te voorkomen zijn keuzes nodig. Niet alles wat wenselijk is, is immers mogelijk of uitvoerbaar. Doorgaans onderscheiden we drie typen doelen en inhoud van onderwijs, namelijk: *student*, *subject* en *society*. Onderwijs zou zich moeten richten op het leren van de leerling (*student*); op regelgeving in het vak zoals kerndoelen (*subject*) en op maatschappelijke en beroepsmatige ontwikkelingen (*society*). Uitspraken over deze drie doelen en inhoud fungeren als ankerpunten tijdens het ontwerpproces van een leerlijn of leerplankader. Ze vormen het middelpunt van het curriculaire spinnenweb.

Ten grondslag aan het leerplankader kunstzinnige oriëntatie ligt de sociaal-constructivistische visie op onderwijs. Deze gaat ervan uit dat de leerling zich ontwikkelt door actief en samen met anderen een combinatie van kennis, vaardigheden en attitudes te verwerven (Simons 2000).

Leerplanniveaus en -verschijningsvormen

Een leerplan kan zich manifesteren op verschillende niveaus: van de leraar die zijn lesprogramma samenstelt tot en met de overheid die kerndoelen en eindtermen bepaalt. De volgende leerplanniveaus laten zich onderscheiden (Van den Akker 2003):

Tabel 1. Leerplanniveaus (Van den Akker 2003)

leerplanniveau	bereik	betrokkenen	leerplanproducten
Supra	<ul style="list-style-type: none"> • internationaal 	<ul style="list-style-type: none"> • de Europese Commissie 	<ul style="list-style-type: none"> • EC-afspraken over voortijdig schoolverlaten en levenslang leren het Europees Referentiekader voor de moderne vreemde talen
Macro	<ul style="list-style-type: none"> • het nationale onderwijsstelsel 	<ul style="list-style-type: none"> • het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 	<ul style="list-style-type: none"> • kerndoelen • eindtermen • examenprogramma's • eindexamenopgaven
Meso	<ul style="list-style-type: none"> • de school • de opleiding • het vak op school 	<ul style="list-style-type: none"> • de schoolleiding • het onderwijsteam • de vaksectie 	<ul style="list-style-type: none"> • het schoolbeleidsplan • het opleidingsprogramma • het vakleerplan • het programma van toetsing en afsluiting
Micro	<ul style="list-style-type: none"> • het leerjaar • het vak op school • de projecten • de lessen 	<ul style="list-style-type: none"> • de sectie • het onderwijsteam • de docent • de klas/groep 	<ul style="list-style-type: none"> • het onderwijsprogramma • de leergang • de methode • lessen • onderwijsmaterialen • toetsen
Nano	<ul style="list-style-type: none"> • de individuele leerling • het onderwijs/zorgteam 	<ul style="list-style-type: none"> • de leerling • de docent 	<ul style="list-style-type: none"> • het persoonlijke leerplan • het individuele leer(werk)traject

Voor onderwijsontwikkelaars op microniveau is het belangrijk dat hun programma's passen binnen de kaders van het meso- en macroniveau. Hun onderwijs moet aansluiten bij de visie van de school en bij de landelijk vastgestelde kaders, zoals kerndoelen en eindtermen (Thijs & Van den Akker 2009).

Het leerplankader voor kunstzinnige oriëntatie bevindt zich op het macroniveau. Het is een concretisering van de kerndoelen voor kunstzinnige

oriëntatie en geeft daarmee richting aan de mogelijke invulling van het leergebied. Het is geen verplichtend kader. Een landelijke leerlijn (macro) is globaler beschreven dan een leerlijn in een regionale of lokale context. De binnen de *Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs* van het Fonds voor Cultuurparticipatie (2012) uitgevoerde activiteiten rondom de ontwikkeling, vernieuwing en verdieping van het curriculum voor cultuureducatie, bevinden zich veelal op het meso- of microniveau van leerplanontwikkeling.

Leerplannen kennen naast een verschil in niveau ook verschillende *verschijningsvormen*, Zoals onderstaande tabel laat zien (naar Goodlad 1979):

Tabel 2. Curriculaire verschijningsvormen (Thijs & Van den Akker 2009)

verschijningsvormen		toelichting
beoogd	denkbeeldig	visie (onderliggende ideeën van het leerplan/onderwijs en/of de te ontwerpen lessenreeks)
	geschreven	bedoelingen van het leerplan, zoals uitgewerkt in documenten en materialen, bijvoorbeeld een te ontwerpen
	les(senreeks)	
uitgevoerd	geïnterpreteerd	het curriculum zoals geïnterpreteerd door de gebruikers; de docenten.
	in actie	het daadwerkelijke proces van lesgeven en leren, dus de uitvoering van de lessenreeks
gerealiseerd	ervaren	de leerervaringen van leerlingen en/of docenten
	geleerd	de leerresultaten van de leerlingen

Het onderscheiden van deze verschillende curriculaire verschijningsvormen werkt verhelderend bij het analyseren, ontwerpen en ontwikkelen van bijvoorbeeld een lessenreeks of een project. Daarbij zorgt een beter zicht op de verschijningsvormen van het leerplan ook voor helderheid in het werken aan een doorlopende leerlijn. Hierbij kan dan voortgebouwd worden op wat leerlingen hebben geleerd.

Curriculumconsistentie

Zoals tabel 2 liet zien, is er onderscheid te maken tussen het beoogde, het uitgevoerde en het gerealiseerde curriculum. Er is sprake van curriculumconsistentie wanneer het gerealiseerde curriculum in sterke mate overeenkomt met het beoogde (Kessels 1996). Het leerplankader kunstzinnige oriëntatie bevindt zich op het niveau van het beoogde curriculum. Vandaar dat we spreken over een richtinggevend kader dat een inspirerende beschrijving geeft voor de invulling van het leergebied kunstzinnige oriëntatie.

Verder is zowel de interne als de externe consistentie van belang. Er is sprake van *interne* consistentie wanneer visie, doelen, inhouden en activiteiten adequaat inspelen op veranderingen in de praktijk. Tegelijkertijd moet het leerplankader op landelijk niveau relevant, bruikbaar en duurzaam zijn en dienen de wettelijke kaders het uitgangspunt te vormen. *Externe* consistentie verwijst naar de samenhang in opvattingen die verschillende betrokkenen hebben over het leerplan. In dit geval gaat het om schoolleiders, culturele instellingen, vertegenwoordigers van docentopleidingen, expertisecentra, inspectie, gemeenten, provincies, fondsen en methodemakers. Volgens Kessels (1996) is het belangrijk dat er een balans is tussen de interne en externe consistentie van een leerplan.

De consistentie van een leerplan is ook bepalend voor de kwaliteit ervan. De kwaliteit van ons onderwijs – ook op het gebied van kunstzinnige oriëntatie – is onderwerp van actuele discussies. Scholen vragen zich af of dat wat leerlingen leren op school, relevant is voor hun toekomst. Waar zijn leerlingen het meest bij gebaat: individuele maatwerktrajecten of samenwerking? En hoe presteren leerlingen ten opzichte van leerlingen van andere scholen? Naast consistentie zijn er nog meer criteria die de kwaliteit van een leerplan kunnen bepalen:

Tabel 3. Kwaliteitscriteria (Nieveen, geciteerd in Thijs & Van den Akker 2009)

Criteria voor de kwaliteit van een leerplan

<i>Relevantie</i>	Het leerplan voorziet in behoeften en berust op valide inzichten.
<i>Consistentie</i>	Het leerplan zit logisch en samenhangend in elkaar.
<i>Bruikbaarheid</i>	Verwachte: De inschatting is dat het leerplan praktisch uitvoerbaar is in de situatie waarvoor het bedoeld is. Werkelijke: Het leerplan blijkt praktisch uitvoerbaar in de situatie waarvoor het bedoeld is.
<i>Effectiviteit</i>	Verwachte: De inschatting is dat het werken met het leerplan leidt tot de gewenste resultaten. Werkelijke: Werken met het leerplan blijkt te leiden tot de gewenste resultaten.

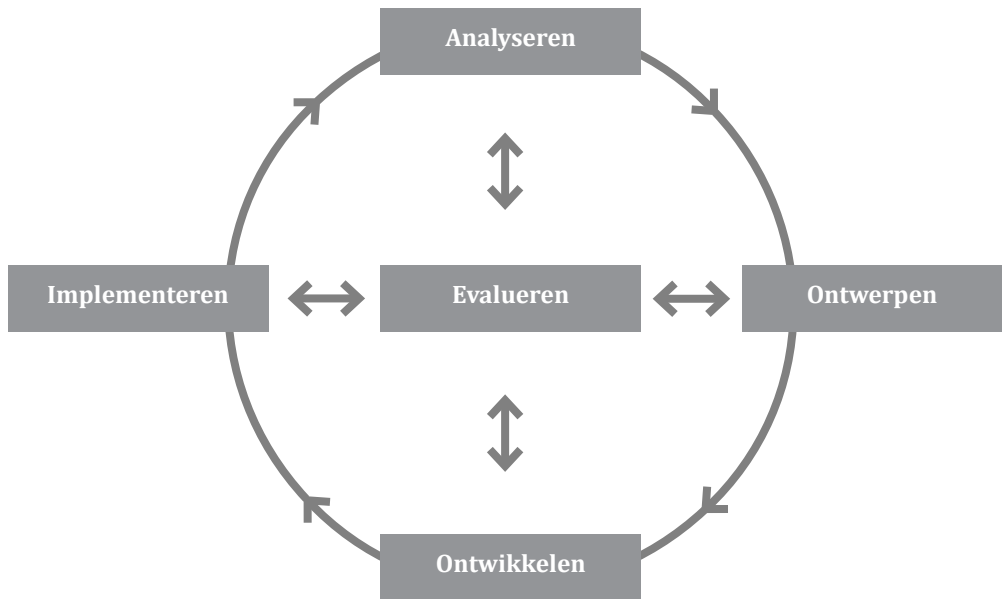
Deze criteria bouwen op elkaar voort. Zo is de effectiviteit van een leerplan afhankelijk van de relevantie, consistentie en bruikbaarheid ervan. Bij de criteria bruikbaarheid en effectiviteit zijn zowel de verwachte als de werkelijke status gedefinieerd. De werkelijke bruikbaarheid en effectiviteit van een leerplanproduct kan uiteindelijk pas bepaald worden als leerkrachten en leerlingen ook daadwerkelijk met materialen werken die met dit leerplankader zijn ontworpen. Het is dus van belang om tijdens het ontwerpen regelmatig de kwaliteit van de (tussen)producten te evalueren.

Bij het ontwerpen van het leerplankader kunstzinnige oriëntatie voegde SLO, in opdracht van het ministerie van OCW, nog twee kwaliteitscriteria toe, te weten duurzaamheid en de mogelijkheid tot opschaling. Met dit laatste criterium bedoelen we dat het landelijke leerplankader inspirerend en richtinggevend moet zijn voor het ontwikkelen van leerplannen op het meso- en microniveau.

Verschillende ontwerpbenaderingen

Het hoofddoel van leerplanontwikkeling is het verbeteren en vernieuwen van onderwijs. Leerplanontwikkeling is een langdurig en cyclisch proces. Figuur 4 toont de kernactiviteiten in dit proces: analyseren, ontwerpen, ontwikkelen, implementeren en evalueren (Thijs & Van den Akker 2009):

Figuur 4. Kernactiviteiten bij leerplanontwikkeling



Deze activiteiten staan met elkaar in relatie en vinden afwisselend plaats. Leerplanontwikkeling start vaak met de analyse van de behoefte aan een onderwijsverbetering of -vernieuwing. Daarna komen het ontwerp, de ontwikkeling en de implementatie van het leerplanproduct. Evaluëren is een permanente controle- en bijsturingsactiviteit. Tijdens het gehele ontwerp-proces is dit een belangrijke activiteit. Evaluatie, volgens de kwaliteitscriteria uit tabel 3 geeft zicht op de kwaliteit van het ontwerp van een leerplanproduct. Zo kan dit nog tijdens het ontwerpproces verbeterd worden.

De leerplanontwikkelaar kan uit verschillende benaderingen kiezen. Thijs en Van den Akker (2009, p. 17-21) onderscheiden vier hoofdstromen: instrumenteel, communicatief, artistiek en pragmatisch. In de *instrumentele* benadering werk je planmatig en met meetbare doelstellingen. Ontwerpers van onderwijs gaan met vijf vragen aan de slag met leerplanontwikkeling:

- Welke doelen dient de opleiding na te streven?
- Welke leerervaringen zijn het meest geschikt om die doelen te behalen?
- Hoe kunnen deze leerervaringen georganiseerd worden?
- Hoe stelt de opleiding vast of de doelen bereikt zijn?
- Hoe kan de opleiding dit proces het beste aanpakken?

De nadruk ligt hier dus op het behalen van doelen. Deze benadering zorgt voor een geordend en gestructureerd programma op papier en wordt daarmee ook wel het *formele* curriculum genoemd.

Kenmerkend voor de *communicatieve* benadering is een relationele aanpak, waarbij de opvattingen en visies van de gebruikers en de ontwerpers van het leerplanproduct centraal staan. Het doel is consensus te verkrijgen over wat het beste leerplanproduct is. Er wordt veel ruimte (en tijd) gecreëerd voor de inbreng van gebruikers, wat het draagvlak voor het leerplanproduct vergroot (Thijs & Van den Akker 2009).

Bij de *artistieke* benadering staat de creativiteit van de ontwerpers centraal. Zij ontwerpen een leerplan op basis van hun eigen visie en expertise. Het gaat hierbij vooral om de ruimte van de ontwerpers om op eigen wijze in te spelen op de kenmerken van de doelgroep. Het nadeel van deze benadering is dat de leerplanproducten meestal alleen bruikbaar zijn in de context waarvoor ze werden ontworpen. Deze benadering biedt echter wel veel ruimte aan persoonlijke visies, opvattingen en ideeën van de ontwerpers.

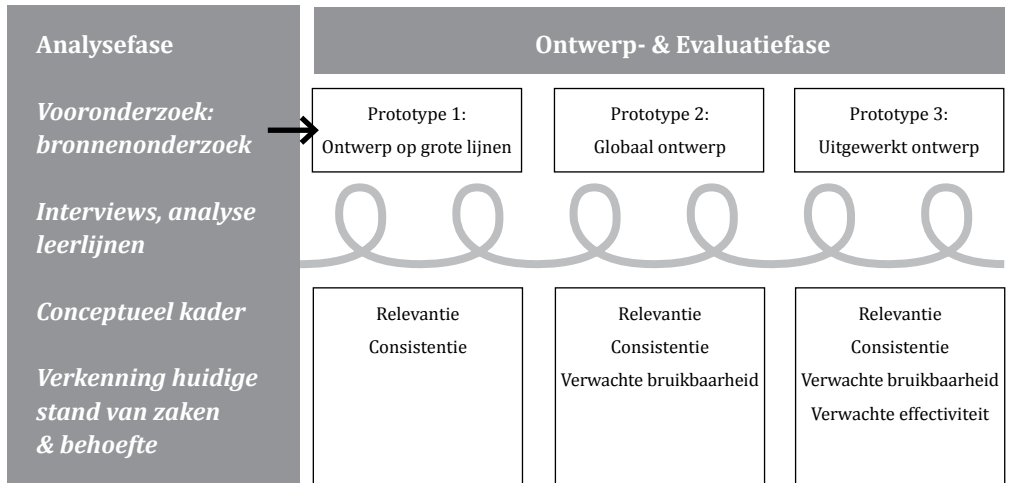
In de *pragmatische* benadering staat praktische bruikbaarheid van de leerplanproducten voorop. De ontwerpers houden rekening met de gebruikerscontext en zoeken regelmatig contact met de gebruikers. Na een kort vooronderzoek leggen ze meermalen prototypes van het leerplanproduct voor aan de gebruikers. Het doel hierbij is om de praktische bruikbaarheid en het draagvlak voor het leerplanproduct te vergroten.

Op klasniveau (micro) wordt regelmatig voor de artistieke benadering gekozen. De instrumentele en communicatieve benadering komen vaker voor op macroniveau, waar meer algemeen toepasbare leerplanproducten gewenst zijn. Ontwerpers van onderwijs zouden verschillende benaderingen moeten kunnen toepassen dan wel aspecten van verschillende benaderingen moeten kunnen combineren. Elke benadering heeft namelijk haar waarde en ontwerpers zouden ze flexibel moeten kunnen gebruiken en inzetten in specifieke situaties. Erickson (2004) stelt hierbij dat de autonomie van de kunstvakdocenten groter is dan die van andere vakleraren en dat, in de context van curriculumontwikkeling, het samenstellen van een netwerk een kwaliteitsverhogende factor is. Doordat leraren samen de verantwoordelijkheid dragen voor het kunstcurriculum, neemt de kwaliteit toe, aldus Erickson. Er zijn in de praktijk van het Nederlandse basisonderwijs maar weinig scholen die eigen kunstvakdocenten in dienst hebben. Kunstvakdocenten geven over het algemeen enkel incidenteel les op een basisschool. Uit het bovenstaande zou men kunnen concluderen dat een netwerk van kunstvakdocenten en interne cultuurcoördinatoren of leerkrachten van basisscholen, waarin samen gewerkt wordt aan curriculumontwikkeling, de kwaliteit van cultuuronderwijs ten goede zou komen.

Hoewel tijdens curriculaire ontwerponderzoek verschillende benaderingen gecombineerd worden, hebben we ons bij het ontwerpen van het leerplankader kunstzinnige oriëntatie vooral gericht op de *pragmatische* benadering. Het kader bevindt zich op landelijk niveau en zijn focus ligt vooral op de situatie van de leerling in de klas.

Ontwerponderzoek leerplankader kunstzinnige oriëntatie

Figuur 5. Onderzoeksontwerp: leerplankader kunstzinnige oriëntatie



Het ontwerpproces van het leerplankader kunstzinnige oriëntatie laat zich het beste typeren als *leerplankundig ontwerponderzoek*. Dit type onderzoek heeft als doel samen met betrokkenen een leerplan te maken – in dit geval voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs –, waarmee scholen, samen met culturele instellingen, kunnen werken aan kwalitatief goede lesprogramma's.

Hieronder beschrijven we de verschillende fasen van het curriculaire ontwerponderzoek (figuur 5), met voorbeelden uit het ontwerponderzoek van het leerplankader kunstzinnige oriëntatie. Overigens verloopt zo'n ontwerpproces niet zo lineair als hier wordt geschetst.

Analysefase

In de analysefase wordt de huidige stand van zaken van het curriculum onderzocht. Doel is het probleem, de context en de behoefte in beeld te brengen, als opstart voor de ontwerp- en evaluatiefase. Vaak vindt in deze fase literatuuronderzoek plaats om het begrippenkader in het onderzoek helder te kunnen schetsen, al dan niet aangevuld met interviews met experts, enquêtes en documentanalyse.

In de analysefase hebben we de verschillende opdrachtcriteria van het ministerie van OCW (bijlage A) nader verkend. Het vooronderzoek beoogde een verheldering van het *begrip* 'leerplankader'; de *functie* en de mogelijke *doelgroepen* van het te ontwikkelen leerplankader, en de mogelijke *vorm* en *inhoud* ervan, inclusief eventuele voorbeeldmatige uitwerkingen.

Het *begrip* leerplankader staat hier voor een richtinggevend, concretiserend kader op landelijk niveau, waarmee scholen - in samenwerking met culturele instellingen - curricula voor kunstzinnige oriëntatie kunnen bouwen.

De *functie* van het leerplankader is inzicht bieden in de vertrekpunten (het 'wat') van het leergebied kunstzinnige oriëntatie en tevens ruimte te laten voor scholen om hun eigen keuzes hierin te maken (het 'hoe'). Daarbij moet het leerplankader richting geven aan het gesprek over de kwaliteit van het leergebied. Scholen, bestuur, schoolleiding en leerkrachten, moeten met dit leerplankader het gesprek kunnen voeren met culturele instellingen over de invulling van het programma voor kunstzinnige oriëntatie. Hiermee zijn meteen de twee voornaamste *doelgroepen* benoemd. Andere belanghebbenden (zoals steuninstellingen, methodemakers of docentopleidingen) hebben vooral een faciliterende, ondersteunende functie.

Het onderzoek naar de mogelijke *vorm en inhoud* van het te ontwikkelen leerplankader vergde veel van de beperkt beschikbare tijd. Als basis dienden de karakteristiek en de kerndoelen voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Kerndoelen zijn geformuleerd als globale streefdoelen voor de inrichting van het onderwijsaanbod, zonder aanduiding van te realiseren beheersingsniveaus. Ze schetsen de contouren van het aanbod en scholen kunnen daarbinnen eigen accenten leggen, passend bij lokale wensen en behoeften. Leraren in Nederland hebben dus te maken met een globaal geformuleerd curriculum, waarbinnen zij zelf onderwijsinhoudelijke keuzes moeten maken. Het leerplankader is vooral bedoeld als ondersteuning bij deze concretisering van het onderwijsaanbod. De beschreven competenties in de leerlijnen dienen te worden opgevat als leerdoelen op globaal niveau.

Figuur 6. Concept voor prototype leerplankader kunstzinnige oriëntatie



Voor het vooronderzoek naar de vorm en inhoud van het leerplankader kunstzinnige oriëntatie was er niet direct iets vergelijkbaars voorhanden. De twee belangrijkste aangrijpingspunten waren een vooronderzoek door SLO over een kennisbasis science voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs (Van der Hoeven et al. 2012), met daarin opgenomen een verkenning van een kennisbasis voor kunstonderwijs, en een conceptueel raamwerk, ontwikkeld door de National Coalition for Core Arts Standards (NCCAS 2013). De verkenning van de kennisbasis voor kunstonderwijs gaf zicht op de mogelijke structuur voor ons ontwerp, zoals karakteristieke werk- en denkwijzen en specifieke vakinhouden voor het leergebied kunst en cultuur.

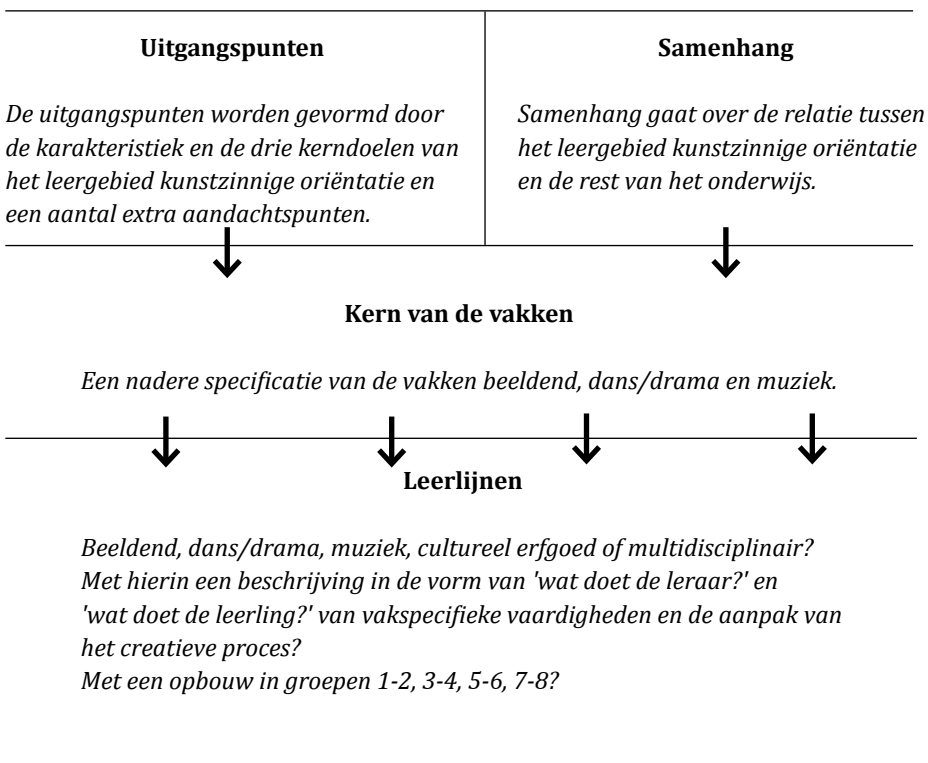
Het NCCAS-raamwerk was geïnspireerd op een onderzoek naar de (gedeelde) visie op kunstonderwijs, met bijbehorende doelen, binnen internationale curricula en vervolgens aangepast aan de Amerikaanse situatie. Zowel voor het doel van het raamwerk (het bieden van een richtinggevend kader) als de aanleiding (onder meer beter cultuuronderwijs en de wens van de opdrachtgever om het accent te leggen op het proces binnen de kunstvakken) waren parallellen te trekken met de Nederlandse situatie. Binnen het raamwerk ligt het accent op het artistieke proces van de kunstvakken en het start vanuit gemeenschappelijke procesvaardigheden van vijf kunstdisciplines (dance, media arts, music, theatre en visual arts). Voor deze set van procesvaardigheden zijn eindtermen geformuleerd die voor elke kunstdiscipline nader zijn gespecificeerd. Vervolgens staan op een aantal momenten tussen-doelen, in de vorm van competenties, geformuleerd. Hoewel dit raamwerk zich uitstrekt over een doelgroep van leerlingen in de kleuterleeftijd tot aan studenten in het hoger onderwijs, bood het zowel inhoudelijk als procesmatig inspiratie bij het ontwerpen van het Nederlandse leerplankader kunstzinnige oriëntatie.

Op basis van de bovengenoemde verkenning en het raamwerk hebben we een eerste concept voor een prototype van het leerplankader (figuur 6) ontworpen en dit gespiegeld aan de ontwerpcriteria van OCW. Binnen de ontwerpcriteria werd ook verwezen naar specifieke bronnen, waaronder diverse leerlijnen ontworpen door culturele instellingen (denk bijvoorbeeld aan *De culturele ladekast* (Muller, Frijters & Remmits 2013) en de *SKVR leerlijnen Cultuureducatie* (SKVR 2013)). Deze leerlijnen gaven vooral zicht op regionale concretisering en accenten. De belangrijkste uitgangspunten voor deze leerlijnen, zo bleek uit gesprekken met medewerkers van deze instellingen, bleken TULE (Jacobse, Van der Lei, Loenen, Nieuwmeijer & Roozen 2008) en het theoretisch kader van Cultuur in de Spiegel (Van Heusden 2010) te zijn. De overige bronnen (kennisbasis pabo, leerplan beeldend onderwijs voor 4- tot 14-jarigen (VONKC 2012), authentieke kunsteducatie (Haanstra 2011) en methodes voor de verschillende kunstvakken op de pabo's) deden vooral dienst bij het maken van inhoudelijke keuzes van het leerplankader. Zo spiegelde de inhoud van het leerplankader regelmatig aan de kennisbasis pabo, namen we verschillende uitgangspunten van authentieke kunsteducatie en het

theoretisch kader van Cultuur in de Spiegel op in de extra aandachtspunten (zoals die rondom betekenisvol leren, de belevingswereld van de leerling, divergente opdrachten, het belang van reflectie en de aansluiting bij de ontwikkeling van leerlingen) en bekeken we hoe de didactiek van verschillende kunstvakken uitgewerkt was binnen methodes voor de pabo en of hierin generieke procesvaardigheden te onderscheiden waren.

De verkenning in de analysefase, waarbij ook een aantal vakexperts in kunstonderwijs en primair onderwijs werden geraadpleegd, resulteerde in het eerste prototype voor het leerplankader kunstzinnige oriëntatie. De opzet bestond uit een onderdeel met (formeel) uitgangspunten en een beschrijving van elementen over de samenhang tussen het leergebied kunstzinnige oriëntatie en de rest van het onderwijs. Deze onderdelen vormden de fundering voor de leerlijnen.

Figuur 7. Prototype 1 leerplankader kunstzinnige oriëntatie



Ontwerp- en evaluatiefase

Zoals geschetst in figuur 4 leveren de opbrengsten uit de analysefase de ontwerpcriteria op voor een eerste ontwerp voor onderwijsaanbod (prototype 1, figuur 7). De evaluatie van het leerplankader kunstzinnige oriëntatie richtte zich hierbij vooral op de relevantie en consistentie van het prototype (Nieveen 2010). Hiervóór noemden we al de verschillende mogelijke benaderingen voor deze evaluatie. Gezien onze keuze voor de pragmatische benadering hebben we zoveel mogelijk afstemming en samenwerking gezocht met de toekomstige gebruikers van het leerplankader. In de vervolgstap werden de evaluatieopbrengsten verwerkt in een globaal product (prototype 2, zie figuur 9). De evaluatie van dit product richtte zich vooral op de relevantie, consistentie en verwachte bruikbaarheid (Nieveen 2010). Hierna verwerkten we de evaluatieopbrengsten in een uitgewerkt product.

Validatie prototype 1: hoe zit het met opzet en inhoud?

Voor de evaluatie van het eerste prototype vonden eind juni 2013 validatiebijeenkomsten plaats met experts in de kunstvakken, leerplanontwikkelaars, pabodocenten, medewerkers van culturele instellingen en expertisecentra voor kunsteducatie, experts in ontwikkelingsgericht onderwijs en interne cultuurcoördinatoren. Belangrijke vraag was of zij zich konden vinden in de opzet en de inhoud van het onderdeel 'uitgangspunten' en 'samenhang' van het leerplankader. Een specifiek aspect daarbij betrof de *extra aandachtspunten*, geformuleerd met verschillende bronnen. Het ging daarbij om de volgende acht aandachtspunten:

- 1 Alle kunstzinnige vakdisciplines binnen het leergebied kunstzinnige oriëntatie kennen aspecten van de volgende vaardigheden: produceren en/of reproduceren, receptie en reflectie.
- 2 De kunstzinnige vakdisciplines kennen alle aspecten van het (cyclische) creatieve proces. De vaardigheid reflecteren heeft een relatie met elke fase in dit proces.
- 3 De belevingswereld van de leerling staat centraal bij de ontwikkeling van kennis en vaardigheden.
- 4 De inhoud van de kunstzinnige vakdisciplines van het leergebied kunstzinnige oriëntatie worden, waar mogelijk, in samenhang met elkaar en met andere leergebieden aangeboden.
- 5 Er is sprake van betekenisvol leren en divergente opdrachten.
- 6 Het leren vindt zowel binnen- als buitenschools plaats.
- 7 Het leren vindt plaats in onderlinge communicatie en samenwerking tussen leerlingen.
- 8 Er is sprake van een procesgerichte didactiek.

Daarnaast kregen respondenten de vraag voorgelegd over de nadere invulling van het onderdeel samenhang en de kern van de vakken, met bijbehorende leerlijnen.

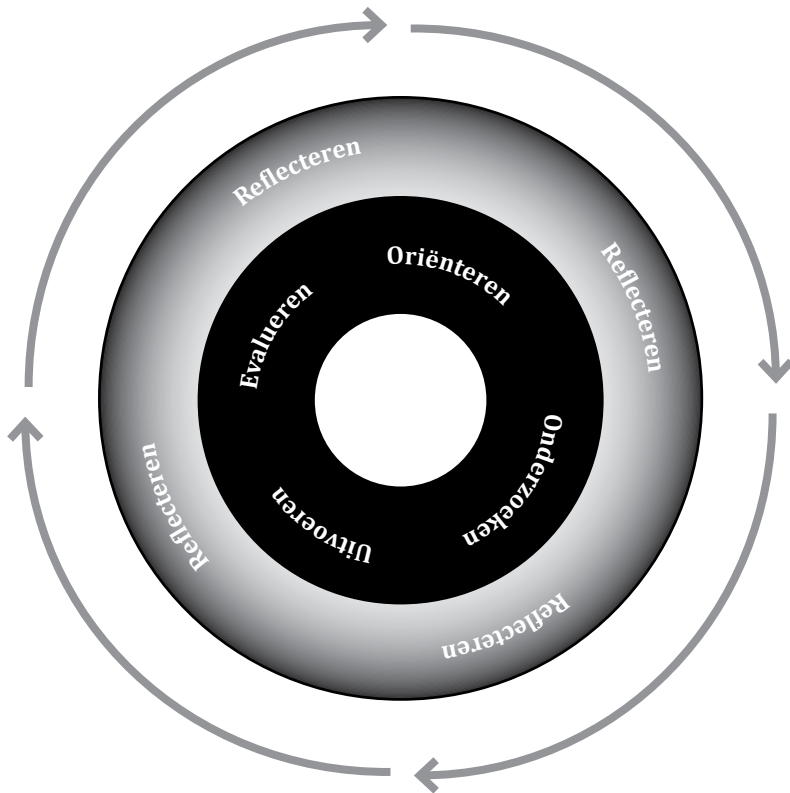
In algemene zin vond men de opzet en inhoud van het leerplankader overzichtelijk, compleet en goed opgebouwd, en het taalgebruik prettig. Respondenten dachten dat de toevoeging van extra aandachtspunten kwaliteitsverhogend kon werken en een duidelijke concretisering van de karakteristiek en de kerndoelen vormde. Vooral de expliciete aandacht voor het (creatieve) proces, betekenisvol leren, divergente opdrachten en de rol van reflecteren werd positief ontvangen. Een belangrijke aanbeveling was om verschillende begrippen, zoals betekenisvol leren, creativiteit, het creatieve proces en de leerlijn, nader te definiëren en de keuze voor de indeling in leeftijds categorieën te verantwoorden. Daarbij verzocht een aantal respondenten de relatie met cultuuronderwijs, zoals gedefinieerd in het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel (Van Heusden 2010) nader te omschrijven, inclusief de bijbehorende vaardigheden. Ook vroegen ze om in de leerlijnen van de kunstzinnige vakdisciplines duidelijke relaties te leggen met TULE (Jacobse et al. 2008) en de leerlijnen dans en drama apart uit te werken. Een aantal respondenten gaf de voorkeur aan een praktische uitwerking van de leerlijnen met daarbij een opbouw volgens de groepsindeling zoals scholen en lesmethodes die hanteren. Anderen zagen liever globaal beschreven leerlijnen, waarbij de doelen niet gekoppeld werden aan leeftijds categorieën. Over de omschrijving van de rol van cultureel erfgoed (in het onderdeel samenhang) waren de meeste respondenten tevreden.

Ontwikkeling prototype 2: definiëren en vormgeven

Hierna gingen we aan de slag met het vormgeven van het tweede prototype. Het betrof vooral het definiëren van verschillende begrippen in de vorm van een lexicon en het nader vormgeven van de leerlijnen voor beeldend, dans, drama en muziek. Vooralsnog beschouwden we cultureel erfgoed vooral als een vakinhoudelijke invulling van de verschillende leerlijnen. Anders gezegd: de vakinhouden van cultureel erfgoed konden binnen alle leerlijnen geïntegreerd worden.

Het creatieve proces en de vaardigheden produceren, reproduceren, receptie en reflecteren waren het leidend principe voor de invulling van de leerlijnen in het tweede prototype. De belangrijkste bronnen waren de positieve waardering tijdens de eerste validatiebijeenkomst en het NCCAS-raamwerk. In de leerlijnen namen we het (cyclische) creatieve proces als uitgangspunt voor de inhoud van het onderwijsaanbod (figuur 8). In een creatief proces doorloopt de leerling vier fasen: oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren. Deze fasen zijn overigens niet scherp gescheiden, maar lopen in elkaar over en soms door elkaar heen. Ook kan een leerkracht incidenteel kiezen om slechts één fase aan bod te laten komen, wanneer de ontwikkeling van leerlingen daarom vraagt. Centrale vaardigheid in deze cyclus is het reflecteren op die verschillende fasen. Deze fasen zijn nodig om tot een nieuwe ontdekking of tot een (kunst)werk te komen. Ze zijn toepasbaar op ieder mogelijk probleem, idee of thema.

Figuur 8. Het creatieve proces



Het model van het creatieve proces is voornamelijk gebaseerd op dat van Ma, zoals beschreven door Hoogeveen en Bos (2013, p. 47): 'Ma verbindt creativiteit met creatief denken en het oplossen van problemen. Hij onderscheidt hierbij vijf fasen: definiëren van het probleem (1), ophalen van probleemgerelateerde kennis (2), verzamelen van mogelijke oplossingen (3), genereren van criteria voor beoordeling van passende oplossingen (4) en selecteren van de oplossing en de uitvoering ervan (5)'. Het model van Ma is gecombineerd met de PDCA-cyclus (Moen & Norman 2006). Deze cyclus is een model voor continue procesverbetering en bestaat uit vier stappen: Plan (het bedenken, verkennen en onderzoeken van een plan), Do (de uitvoering van het plan), Check (de beoordeling van het plan) en Act (het bijstellen van het plan en het formuleren van verbeteringen).

Binnen het creatieve proces van het leerplankader kunstzinnige oriëntatie zijn zowel aspecten van oriëntatie, experiment, onderzoek en uitvoering, als het aspect van reflectie en evaluatie verwerkt. Daarbij zijn er overeenkomsten tussen de fasen van het creatieve proces en de didactiek van de kunstvakken in de onderwijspraktijk. We hebben voor deze, wellicht

ietwat instrumentele, ontwerpbenadering van het creatieve proces gekozen, omdat het leerplankader richtinggevend en inspirerend moest zijn voor de onderwijspraktijk, met het accent op doel- en opbrengstgericht werken aan kunstzinnige oriëntatie. Daarbij wilden we de nadruk leggen op het creatieve proces. Het product is niet (langer) een doel op zich, maar een logisch onderdeel van dit proces. Daarbij dient er veel ruimte te zijn voor feedback van de leerling, medeleerlingen en de leerkracht. In het tweede prototype van het leerplankader zijn daarom zowel de doelen voor de leerling als die voor de leerkracht uitgewerkt. Deze concretisering van het creatieve proces bood de leerkracht een handreiking om doelen vorm te geven en te beoordelen, de effectiviteit van het programma te monitoren en de rol van feedback actief te gebruiken (Scheerens 2014).

Er werd bewust gekozen om de leerlijnen voor beeldend, dans, drama en muziek apart uit te werken. Dit vooral ook om zicht te bieden op de inhoudelijke overeenkomsten en verschillen tussen de verschillende kunstzinnige vakdisciplines. Op deze wijze kon wellicht ook zichtbaar worden hoe scholen het programma van kunstzinnige oriëntatie in samenhang konden aanbieden.

Tijdens deze fase van het ontwerponderzoek zijn tevens de tussendoelen uit TULE in de context van het creatieve proces geplaatst. Dit gaf zicht op de blinde vlekken in TULE, vooral bij de doelen van het kunstzinnige proces. In het leerplankader hebben we deze blinde vlekken vervolgens 'gerepareerd'. Vooral voor muziek bleek het niet eenvoudig doelen te omschrijven die recht deden aan het karakter van het vak. Binnen de onderwijspraktijk van muziek zijn veel activiteiten nu eenmaal gericht op reproductie (en minder op productie, zoals bij de andere kunstzinnige vakdisciplines) en de verschillende domeinen (zoals beschreven in de kennisbasis pabo) van het vakgebied passen niet één op één in het concept van het creatief proces. Met een netwerk van muziekvakexperts is veelvuldig doordacht hoe de kennis, vaardigheden en attitudes van het vak muziek een plek konden krijgen in een creatief proces, zonder daarbij onrecht te doen aan het karakter van dit vak.

Met de feedback op het eerste prototype werkten we ook aan een eerste conceptversie van een handreiking voor basisscholen die leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte bedienen. Daartoe behoren ook scholen voor speciaal onderwijs. Het leerplankader zou, met eventuele aanpassingen, voldoende aanknopingspunten voor het onderwijs aan deze leerlingen moeten bieden. De conceptversie van deze handreiking is voorgelegd aan een netwerk van specialisten (in het vakgebied en in het werken met de doelgroep) en vervolgens bijgesteld.

Eind 2013 legden we het tweede prototype voor aan verschillende groepen (eind)gebruikers en vakinhoudelijke experts (waaronder een groep van lectoren voor kunsteducatie en cultuuronderwijs).

Figuur 9. Prototype 2 leerplankader kunstzinnige oriëntatie



Leerlijnen

(per vak, per leeftijdscategorie)

Met hierin verwerkt: uitgangspunten, relaties en kern van de vakken.

Creatief proces	Groep 1-2		Groep 3-4		Groep 5-6		Groep 7-8	
	<i>(re)productie en receptie</i>	<i>reflectie</i>	<i>idem</i>	<i>idem</i>	<i>idem</i>	<i>idem</i>	<i>idem</i>	<i>idem</i>
	↔							
Oriënteren	leerkracht:							
	leerling:							
Onderzoeken								
Uitvoeren								
Evalueren								

Validatie prototype 2: relevant, consistent, bruikbaar?

In de tweede validatiebijeenkomst stond de inhoud van het leerplankader ter discussie en vooral de vraag of de verschillende onderdelen van het leerplankader relevant, consistent en bruikbaar waren. Daarbij waren ook een aantal respondenten uit de eerste validatiebijeenkomst aanwezig. Zij konden zeggen of zij de aanbevelingen uit eerdere sessies terugvonden in het tweede prototype.

In algemene zin vonden respondenten wederom de opzet en inhoud van het leerplankader overzichtelijk, compleet en goed opgebouwd en het taalgebruik prettig. Ze waardeerden de toevoeging van het lexicon. Wel waren er vragen over de verantwoording van bepaalde keuzes binnen het leerplankader. Over de invulling van de leerlijnen was men minder te spreken. Een grote groep respondenten vond de leerlijnen te gedetailleerd. Een belangrijke aanbeveling was om in het leerplankader geen didactische ondersteuning voor leerkrachten te verwerken, maar deze in een handreiking nader uit te werken. Daarbij riep de omschrijving van de vaardigheid reflecteren vragen op. Een aantal erfgoed specialisten was minder te spreken over de plek van cultureel erfgoed. Graag zagen zij in het vervolgtraject een aparte leerlijn voor cultureel erfgoed, om dit onderdeel de aandacht te kunnen geven die het verdient. Ten slotte was er de aanbeveling om in vervolgtrajecten een handreiking voor het beoordelen van het creatief proces samen te stellen en een beschrijving toe te voegen over de relatie tussen het leerplankader kunstzinnige oriëntatie en Cultuur in de Spiegel.

De voornaamste feedback van de groep lectoren was om terug te keren naar de kern van de opdracht: een richtinggevend kader op grond van de kerndoelen van het leergebied kunstzinnige oriëntatie, waarmee scholen en culturele instellingen het programma voor het leergebied konden vormgeven. Ook de lectoren vonden de omschrijving van de vaardigheid reflecteren problematisch. Het leerplankader zou vooral zicht moeten geven op de vaardigheid reflecteren en niet zozeer in moeten gaan op kunst als vorm van reflectie (zoals beschreven in het theoretisch kader van Cultuur in de Spiegel, Van Heusden 2010). Over de integratie van cultureel erfgoed binnen de leerlijnen waren ze redelijk positief. Wel deden ze de aanbeveling om een duidelijke verantwoording bij gemaakte keuzes toe te voegen aan het leerplankader en om de tekst in z'n geheel sober te houden.

Daarnaast ging de feedback van de lectoren over de beschrijving van de verschillende doelen in de leerlijnen. Ook de lectoren vonden dat hierin geen didactische aanwijzingen thuishoren. Ze ervoeren de doelen als ongelijkwaardig: vooral op (algemene) procesvaardigheden gericht en te weinig op vakkennis of attitudes. Ze adviseerden om deze doelen in de vorm van competenties te omschrijven, omdat het leerplankader zicht moet geven op de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en houdingen (competenties). Hoe scholen dit proces inrichten is vrij, maar de competentiebeschrijvingen zouden wel richtinggevend moeten zijn voor de invulling van het

onderwijsprogramma. Ze adviseerden streefcompetenties te formuleren voor eind groep acht en vervolgens terug te redeneren naar de laagste groepen.

Ontwikkeling prototype 3: competenties nader gedefinieerd

Voor het derde prototype werden de competenties van het creatieve proces nader gedefinieerd. Hiervoor werkten de vakinhoudelijke projectmedewerkers intensief samen met vakspecialisten. Daarbij hebben ze, samen met een aantal erfgoed specialisten, de rol van cultureel erfgoed scherper geformuleerd en geïntegreerd in de verschillende leerlijnen. Specifieke vakinhouden voor cultureel erfgoed werden aan de verschillende leerlijnen toegevoegd. Daarnaast verwerkten we de aanbevelingen van de tweede validatiebijeenkomst: de verantwoording van de keuzes, waaronder de visie en de beschrijving van competenties, de omschrijving van reflecteren, de focus op het creatieve proces in de leerlijnen, de beschrijving van de kunstzinnige vakdisciplines en de globale ontwikkeling van leerlingen binnen die kunstzinnige vakdisciplines. Het laatstgenoemde aspect is gebaseerd op TULE (Jacobse et al. 2008), een survey-onderzoek binnen vijftien landen over standaarden en de praktijk van kunsteducatie (The College Board 2011) en een reviewstudie naar de ontwikkeling van kinderen in kunsteducatie (The College Board 2012).

Validatie prototype 3: leerplankader gereed

Voor de validatie van het derde prototype werd het gehele leerplankader opnieuw aan de groep lectoren voorgelegd. Daarnaast kregen vakexperts gelegenheid naar de leerlijnen van de kunstzinnige vakdisciplines te kijken. Hieruit volgde een aantal kleine veranderingen. Het geheel werd in een webomgeving - www.kunstzinnigeorientatie.slo.nl - geplaatst en medio maart 2014 was het leerplankader kunstzinnige oriëntatie gereed.

Hoe nu verder

Het leerplankader kunstzinnige oriëntatie is gereed, maar eigenlijk is dit natuurlijk nog maar het begin. In de klaslokalen moet het uiteindelijk gaan gebeuren. Het werk van alle betrokken leerkrachten, vakexperts, interne cultuurcoördinatoren, didactici, schoolbestuurders, medewerkers van culturele instellingen, leerplandeskundigen en andere enthousiaste deskundigen was uitsluitend bedoeld om de leerkracht te ondersteunen bij het geven van goede, inspirerende, consistente, leerzame en interessante lessen in kunstzinnige oriëntatie. Het leerplankader is beslist niet bedoeld als eindpunt.

Gedurende de korte productietijd liepen – en lopen – er allerlei ontwikkelingen die vervlochten zijn met kunstzinnige oriëntatie. Daarbij valt te denken aan het leerplankader Cultuur in de Spiegel (Van der Hoeven et al. 2014; Van Heusden 2010), het onderzoek naar 21^e-eeuwse vaardigheden (Thijs &

Loenen 2013; Loenen & Elijzen 2014; Thijs, Fisser & Van der Hoeven 2014) en het debat rondom het brede curriculum in het funderend onderwijs (De Jong & De Witte 2014). De uitkomsten hiervan waren nog niet direct beschikbaar, hoewel ze zeer relevant zijn voor de invulling van het leerplankader kunstzinnige oriëntatie. De discussies bijvoorbeeld over de 21^e-eeuwse vaardigheden en het brede curriculum zijn volop aan de gang. Dat is ook de reden waarom bijvoorbeeld de sociale competentie in het leerplankader niet is uitgewerkt.

Het leerplankader is gereed, maar over de werkelijke bruikbaarheid en effectiviteit ervan valt pas na een aantal jaren praktijkervaring iets te zeggen. En dan nog hangt de effectiviteit van veel meer zaken af dan van het leerplankader alleen. Het kader is zo vormgegeven dat het zicht geeft op onderwijsaanbod. Het is dan ook zaak dat de beoordeling van de effectiviteit van kunstzinnige oriëntatie plaatsvindt op basis van de keuzes die scholen maken ten aanzien van dit onderwijsaanbod en de manier waarop zij het bijbehorende onderwijsproces vormgeven.

Voor een succesvolle invoering van het leerplankader lijkt samenwerking tussen scholen en culturele instellingen onontbeerlijk. Hoe gaan ze kunstzinnige oriëntatie vormgeven? Wat beogen ze? Hoe voeren ze het uit? Een belangrijke rol is weggelegd voor de schoolleiders, colleges van bestuur en raden van toezicht. Zij beschikken op dit moment amper over repertoire om zich te verantwoorden voor de kwaliteit van onderwijs in kunstzinnige oriëntatie. Wellicht zijn er mogelijkheden om dit te versterken.

Aan de opleidingen en nascholingsinstellingen de taak om te zorgen voor een optimale afstemming tussen het beoogde curriculum en dat wat studenten in de opleiding leren. De kennisbasis speelt daarin een belangrijke rol. Denk hierbij ook aan de rol die kunstvakdocentenopleidingen hierin spelen. Zij leveren namelijk de experts aan de culturele instellingen die, op hun beurt, weer in de scholen komen. Het is verder zaak uitgevers en materiaalontwikkelaars te verleiden voort te bouwen op het landelijk leerplankader, rijke opbrengsten van onderaf te inventariseren en te investeren in het beschrijven en analyseren van bruikbare leermiddelen.

Culturele instellingen zouden moeten inzetten op draagvlak voor en gebruik van het landelijke leerplankader. Hoe verhouden specifieke ontwikkelingen, zoals die binnen de *Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit*, zich tot het landelijk kader en de sturingsfilosofie van OCW? En waar nodig moet het ook andersom: wat vragen nieuwe inzichten aan aanpassingen van het landelijke kader? Hierbij is ook het inventariseren, beschrijven en overdraagbaar maken van opbrengsten uit lokale en regionale initiatieven en het verbinden van deze opbrengsten met het landelijk leerplankader belangrijk.

Hopelijk krijgt juf Femke grip op alles wat samenhangt met kunstzinnige oriëntatie en weten kinderen straks precies wat er aan kunstzinnige oriëntatie van ze verwacht wordt en hoe ze dat aan moeten pakken. En hopelijk kunnen we de tijd van baardagamen zonder kop dan snel achter ons laten.

Stéfanie van Tuinen werkt als leerplanontwikkelaar bij SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, en is projectleider van het project 'leerplankader kunstzinnige oriëntatie'. Naast de coördinatie van de vaksectie kunst & cultuur, houdt zij zich bezig met onderwijsthema's als talentontwikkeling, samenhang, doorlopende leerlijnen en curriculumontwikkeling en leraren. Ze is tevens beeldend kunstenaar en dichter.

René Leverink is onderwijsjournalist en publiceert veelvuldig voor SLO, onder meer in onderwijsmagazine *Van Twaalf Tot Achttien*. Leverink schrijft recensies over moderne literatuur en muziek en is redacteur van een weblog over onderwijs, cultuur en wetenschap: reneleverink.wordpress.com. Daarnaast is hij docent Nederlands aan een school voor voortgezet onderwijs.

Literatuur

Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp.1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Erickson, M. (2004). Interaction of Teachers and Curriculum. In M. Day & E. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 467-486). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Fonds voor Cultuurparticipatie (2012). Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs. *Staatscourant*, 15826.

Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York, NY: McGraw-Hill.

Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. In M. van Hoorn (Ed.), *Authentieke kunsteducatie* (pp. 8-35). (Cultuur + Educatie 31). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Heusden, B.P. van (2010). *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen/ Enschede: Rijksuniversiteit Groningen/SLO.

Hoeven, M. van der, Kuiper, W., Meijs, L., Ottevanger, W., Spek, W. & Eijkelhof, H. (2012). *Kennisbases onderbouw voortgezet onderwijs. Rapportage van een vooronderzoek*. Enschede: SLO.

Hoeven, M. van der, Jacobse, A., Lanschot Hubrecht, V. van, Rass, A., Roozen, I., Sluijsmans, L., Vorle, R. van der, Copini, E., Dorsten, T. van, & Ekster, W. (2014). *Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO.

Hoogeveen, K. & Bos, E. (2013). Opvattingen over de ontwikkeling van creativiteit in het onderwijs. *Cultuur + Educatie*, 13(36), 41-61.

Jacobse, A., Lei, R. van der, Loenen, S., Nieuwmeijer, C. & Roozen, I. (2008). *TULE - Kunstzinnige oriëntatie. Inhouden en activiteiten bij de kerndoelen van 2006*. Enschede: SLO.

Jong, P. de & Witte, A. de (2014). Leraren willen inhoudelijk meer sturing. *Didactief*, 44(3), 8-10.

Kessels, J.W.M. (1996). *Succesvol ontwerpen. Curriculumconsistentie in opleidingen*. Deventer: Kluwer bedrijfswetenschappen.

Loenen, S. & Elijzen, N. (2014). *Analyse van de kerndoelen PO op inhoud die is gerelateerd aan de 21^e eeuwse vaardigheden. (Concept 10 januari 2014)*. Enschede: SLO

Moen, R. & Norman, C. (2006). *Evolution of the PDCA cyclus*.

Muller, K., Frijters, I. & Remmits, B. (2013). *De Culturele Ladekast. Een doorlopende leerlijn cultuureducatie*. Breda/'s-Hertogenbosch/Eindhoven/Helmond/Tilburg: Cultuurwinkel Breda/Bureau Babel/CultuurStation/CultuurContact/Bureau CiST.

NCCAS, National Coalition for Core Arts Standards (2013). *National Core Arts Standards: A Conceptual Framework for Arts Learning*. New York, NY: NCCAS, National Coalition for Core Arts Standards.

Nieveen, N. (2010). Formative evaluation in educational design research. In Tj. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp.89-101). Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China), November 23-26, 2007.

Onderwijsraad & Raad voor Cultuur. (2012). *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* Den Haag: Onderwijsraad/Raad voor Cultuur.

Rijksoverheid (z.d.). *Kunst en cultuur voor iedereen*.
www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kunst-en-cultuur/kunst-en-cultuur-voor-iedereen, geraadpleegd op 30 mei 2014.

Scheerens, J. (2014). Schoolkwaliteit en de kennisbasis voor onderwijseffectiviteit. *Cultuur + Educatie*, 13(38), 9-25.

Simons, P.R.J. (2000). *Competentieontwikkeling: van behaviorisme en cognitivisme naar sociaal-constructivisme. Epiloog*.

SKVR (2013). *SKVR Leerlijnen cultuureducatie. KunstID. Ieder kind een instrument*. Rotterdam: SKVR.

Strijker, A. (2010). *Leerlijnen en vocabulaires in de praktijk. Verkennende studie in opdracht van het Programma 'Stimuleren Gebruik Digitaal Leermateriaal'*. Enschede: SLO.

Thijs, A. & Akker, J. van den (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.

Thijs, A. & Loenen, S. (2013). *21e eeuwse vaardigheden in het funderend onderwijs: een verkenning. (Concept 23 oktober 2013)*. Enschede: SLO.

Thijs, A., Fisser, P. & Hoeven, M. van der (2014). *Digitale geletterdheid en 21e eeuwse vaardigheden in het funderend onderwijs: een conceptueel kader. Concept*. Enschede: SLO.

The College Board (2011). *International arts education standards: A survey of the arts education standards and practices of fifteen countries and regions*. New York, NY: NCCAS, National Coalition of Core Arts Standards.

The College Board (2012). *Child development and arts education: A review of recent research and best practices*. New York, NY: The College Board.

VONKC (2012). *Leerplan Beeldende kunst en vormgeving*.

De ongediscipli- neerdheid van interdisciplinaire kunsteducatie

Peter Hermans

In 2013 verschenen de nieuwe competentiesets en kennisbases voor de bachelorfase van de docentenopleidingen in de kunstvakken. Een opvallende verandering is dat van docenten beeldende kunst en vormgeving (bkv) voortaan een interdisciplinaire aanpak wordt verwacht. In dit artikel verken ik het begrip interdisciplinariteit en betoog ik dat deze eis aan docenten bkv onterecht en onverantwoord is.

De competentiesets en kennisbases beschrijven over welke kennis en vaardigheden een beginnende docent in de kunstvakken in ieder geval moet beschikken om succesvol te kunnen werken in het beroepsdomein (Vereniging van Hogescholen 2012). Een belangrijke verandering ten opzichte van vorige versies (2004 en 2009) is dat er aan beginnende docenten in de kunstvakken verschillende eisen worden gesteld waar het de interdisciplinaire dimensie van kunsteducatie betreft. Zo moet een docent beeldende kunst en vormgeving (bkv) zijn inzicht in 'de samenhang tussen de verschillende kunstdisciplines en hun maatschappelijke en historische context' in kunnen zetten in een 'interdisciplinair werkproces'. Van andere kunstvakdocenten wordt dat niet gevraagd. Voor hen volstaat kennis van interdisciplinaire werkvormen of het leveren van een bijdrage aan interdisciplinair leren.

De onderbouwing voor deze toevoeging aan de beroepskwalificaties van bkv-docenten geven de Vereniging van Hogescholen en het KVDO, verantwoordelijk voor de competentiesets en kennisbases in de kunstvakken, voortsnog niet. Ook ontbreekt een verklaring voor de verschillen in invulling van interdisciplinariteit in de diverse beroepskwalificaties.

In dit artikel neem ik eerst het begrip interdisciplinariteit onder de loep om vervolgens de vragen te kunnen beantwoorden wat onder interdisciplinaire kunsteducatie moet worden verstaan¹ en of de interdisciplinaire dimensie aan de beroepskwalificatie van kunstvakdocenten te verdedigen valt.

Over disciplines en interdisciplinariteit

Interdisciplinariteit bestaat bij de gratie van het feit dat wij disciplines onderscheiden en in dat onderscheid ligt het antwoord op de vraag wat *interdisciplinariteit is*, deels besloten. De tendens om typen kennis te onderscheiden, bestaat al sinds de klassieke oudheid. Het idee om kennis te ordenen in disciplines (waaronder de kunsten) werd pas in de late middeleeuwen algemeen geaccepteerd en sindsdien is de scheiding tussen disciplines steeds strikter geworden. In de negentiende eeuw raakte dit proces in een versnelling door de opkomst van de moderne natuurwetenschappen, de 'verwetenschappelijking' van kennis, de industriële revolutie en daarmee gepaarde gaande technologische ontwikkelingen. Er ontstonden steeds meer disciplines die steeds strenger van elkaar gescheiden werden, een ontwikkeling die ook werd gedreven door de groeiende vraag naar specialismen in de industrie.

1. In de nadere begripsbepaling die als bijlage aan het document van de Vereniging van Hogescholen is toegevoegd, wordt alleen vermeld dat *onderwijskunde* 'een interdisciplinair karakter (heeft) en steunt op de funderende wetenschappen; psychologie, pedagogiek, en sociologie'.

Toen na de Tweede Wereldoorlog de samenleving en het onderwijs opnieuw uitgevonden moesten worden, omvatte het vooruitgangsgeloof ook het besef dat een strikt disciplinaire benadering van kennisontwikkeling volkomen ontoereikend zou zijn om de problemen van een moderne samenleving op te lossen. Onderwijsvernieuwers als Piaget wezen op het belang van het slechten van grenzen tussen wetenschapsgebieden. Historisch gezien een wrang pleidooi, omdat het eerste voorbeeld van een geslaagd interdisciplinair project, het Manhattan Project, leidde tot de ontwikkeling van de wapens die uiteindelijk een eind maakten aan de Tweede Wereldoorlog.

Het woord 'gebied' in 'wetenschapsgebied' verwijst naar de belangrijkste typering van een discipline: dat van een territorium van kennis, afgegrensd van de kennis in andere disciplines. In het typeren van interdisciplinariteit is de territoriale metafoor dominant: beoefenaren kijken over grenzen heen en slechten grenzen, ze werken in enclaves, vertonen grensoverschrijdend gedrag en zoeken naar 'common ground'. En de processen die ermee gepaard gaan, worden getypeerd met verwijzingen naar de evolutie van organismen: er vindt kruisbestuiving plaats en er ontstaan hybride vormen.

Disciplines verschillen niet alleen inhoudelijk van elkaar en in de taal die ze spreken, maar ook in organisatievorm en regelsysteem. Net als bij wetenschappelijke disciplines wordt de inhoud van een kunstdiscipline bepaald door het discours binnen een gemeenschap van beoefenaren (de 'discipelen'). Dit discours verloopt in de eerste plaats via het werk dat de leden van een gemeenschap voortbrengen en dat op zijn beurt weer wordt gevoed door de dialoog met een aantal actoren om die gemeenschap heen (in het geval de van kunsten: publiek, critici, kopers, impresario's, enzovoort). Deze dynamische uiteenzetting is bepalend voor wat en wie er wel of niet tot de discipline worden gerekend en verwijst daarmee naar twee andere dimensies van een discipline: die van een gilde of een 'stam' (*tribe*) en die van orde, regels en tucht. Een discipline is niet alleen een intellectuele structuur, maar ook een sociale, het ordent het beroepenveld en de reputaties van degenen die zich daarbinnen bewegen.

Samenwerking tussen vertegenwoordigers van verschillende disciplines kan allerlei vormen aannemen, aangeduid met een veelheid aan termen zoals multidisciplinair (pluridisciplinair), interdisciplinair (crossdisciplinair), en transdisciplinair (supradisciplinair). Aan al deze vormen van samenwerking liggen drie centrale processen ten grondslag: samenwerking, interactie en integratie.

Bij *multidisciplinaire* vormen van samenwerking blijft iedere deelnemer vanuit zijn eigen discipline en expertise denken en werken. De deelnemers leveren ieder op grond van hun specifieke expertise een bijdrage en de afzonderlijke bijdragen blijven herkenbaar.

Interdisciplinariteit geldt als een proces van het analyseren van verbindingen tussen disciplines en het synthetiseren van deze verbindingen tot een nieuw, samenhangend geheel. Het belang van specifieke kwaliteiten van de

afzonderlijke disciplines wordt niet ontkend, maar er wordt wél gestuurd op het vervagen en opheffen van grenzen door interactie en integratie.

Transdisciplinariteit duidt de samenwerking aan tussen vertegenwoordigers vanuit de wetenschap en andere maatschappelijke actoren (technici, politiek, bedrijfsleven, kunstenaars) om complexe maatschappelijke vraagstukken aan te pakken. Het gaat dan niet meer om een zelfstandige wetenschappelijke ontwikkeling, maar om een nieuwe vorm van samenwerking tussen samenleving en wetenschap (of kunst) waarbij het primaat op kennis niet langer alleen bij de wetenschap ligt.

Terwijl interdisciplinariteit en multidisciplinariteit binnen wetenschappelijk onderzoek als twee duidelijk verschillende conceptualisering van samenwerking gelden, worden de begrippen in de kunsteducatie als uitwisselbaar of vergelijkbaar gebruikt (zie onder andere Hagenaars, Lieftink & Kommers 2004).

Hoe interdisciplinair kan onderwijs zijn?

Voorals in de bètawetenschappen, de zorg en de techniek is samenwerking binnen multi- of interdisciplinaire teams eerder regel dan uitzondering (Frodeman, Thompson Klein & Mitcham 2010). Dit soort vormen van samenwerking is ook terug te vinden in opleidingen, zoals bij het programma Product Engineering Processes van het Massachusetts Institute of Technology (MIT) waar studenten in kleine teams werken aan het ontwerp en de realisatie van prototypes van nieuwe producten. In deze programma's komen twee dominante disciplineoverstijgende vormen van samenwerking voor:

- Docenten begeleiden een groep waarvan de leden afkomstig zijn uit verschillende disciplines
- Docenten uit verschillende disciplines begeleiden een homogeen (monodisciplinaire) groep

Uit de grote hoeveelheid onderzoeksliteratuur over samenwerking door wetenschappers uit verschillende disciplines doemt geen eenduidig beeld op dat richtinggevend zou kunnen zijn voor interdisciplinair kunstonderwijs. Dat komt vooral omdat (interdisciplinaire) samenwerking in een professionele setting niet te vergelijken is met die in het educatieve werkveld: het verschil tussen een schoolvak en een wetenschappelijke of kunstdiscipline is, als het op samenwerken aankomt, domweg te groot. De mate waarin de wetenschappers en kunstenaars binnen en door een discipline zijn en worden *gevormd* is onvergelykbaar met de vorming van leerlingen in het onderwijs. Volgens Dieleman (2010) is dat een van de redenen waarom een interdisciplinaire benadering in de praktijk van het voortgezet onderwijs niet blijkt te werken: docenten en leerlingen ontberen de kennis van en het inzicht in de specifieke kenmerken van de verschillende kunstdisciplines wanneer ze

worden gevraagd een thema interdisciplinair te benaderen. Daarnaast speelt samenwerking tussen vertegenwoordigers van verschillende disciplines in wetenschap en kunst zich af in een maatschappelijk spanningsveld dat in een onderwijssetting nu eenmaal ontbreekt, met alle gevolgen van dien voor de aanleiding voor en het proces en resultaat van die samenwerking.

ArteZ was de eerste, en lange tijd de enige, hogeschool die bij de introductie van brede kunstvakken het opleidingsprogramma van de docentenopleidingen wijzigde door de introductie van een disciplinedoorsnijdend programma. In Arnhem gebeurde dit voor bkv, dans en drama en in Zwolle voor bkv, drama en muziek. De achterliggende gedachte was dat studenten aan de verschillende docentenopleidingen meer van en over elkaars kunstdiscipline zouden leren wanneer ze regelmatig met elkaar aan één project zouden werken. Of, anders gezegd: leren in een breed kunstvak is gebaat bij het actief leren van en in verschillende disciplines.

Nadat een werkgroep in 1996 de eerste contouren van een interfacultair programma had geschetst, zette een team van docenten van de verschillende faculteiten een programma op dat ze in de praktijk verder ontwikkelden. Vanaf 2006 profileert ArteZ dit programma als een 'interdisciplinair' programma zonder overigens een expliciete visie op interdisciplinaire kunsteducatie te formuleren. In 2010 werd besloten om de opgedane ervaringen in kaart te brengen en twee jaar later publiceerden vier docenten van de verschillende docentenopleidingen van ArteZ voor hun masterstudie een eerste bijdrage aan de theorie van interdisciplinaire kunsteducatie volgens ArteZ.

Eerder kwam uit onderzoek naar interdisciplinaire samenwerking tussen wetenschappers een aantal fenomenen aan het licht die in een onderwijssetting problematisch kunnen zijn (Bromme 2000). Enkele hiervan zijn ook bij het onderzoek van de ArteZ-docenten naar voren gekomen (Martinot 2012):

- Oppervlakkige overeenkomsten maken de verschillen tussen disciplines eerder groter dan kleiner. Een bekend voorbeeld is het gebruik van ogenschijnlijk dezelfde taal, terwijl de gebruikte termen in werkelijkheid niet dezelfde inhoud dekken, bijvoorbeeld 'ontwerp' of 'maakproces'. Omdat het lijkt te gaan om iets dat twee of meer disciplines delen, ligt uitwisseling voor de hand, tot in de praktijk blijkt dat er juist grote verschillen zijn die het verwachte proces soms ernstig frustreren.
- Eenzelfde effect treedt op bij werkwijzen en processen: ogenschijnlijk bestaan ze uit dezelfde componenten of fasen en lijken ze in een vergelijkbare volgorde aan elkaar geregen te zijn. In de praktijk blijkt dat opvattingen over duur, invulling en volgorde van elk van die fasen per discipline sterk kunnen verschillen en dat leidt weer tot afstemmingsproblemen (zoals (doorloop)tijd en synchronisatie van activiteiten). Dit effect wordt nog eens versterkt als de deelnemers helemaal niet bekend zijn met de denk- en werkwijzen van de andere betrokken disciplines.

- Het gesloten karakter van een discipline en een sterke identificatie met het bijbehorende waardensysteem en de overtuigingen komen op gespannen voet te staan met de flexibiliteit die bij samenwerking van de deelnemers gevraagd wordt. Bij interdisciplinaire samenwerking kunnen de deelnemers niet om dit spanningsveld heen en niet alle deelnemers kunnen hier zonder voorbereiding mee omgaan. Daarbij komt dat interdisciplinair samenwerken een extra beroep doet op persoonskenmerken die niet bij iedereen in gelijke mate aanwezig zijn: vertrouwen, verdraagzaamheid, incasseringsvermogen en een bereidheid om verantwoordelijkheden te delen.
- De motivatie om deel te nemen aan een interdisciplinaire activiteit verschilt per deelnemer. In een onderwijssetting hebben deelnemers meestal weinig te kiezen, maar ook bij vrijwillige samenwerking blijven verschillen in motivatie het proces van samenwerken beïnvloeden. Veel deelnemers die in een interdisciplinair project stappen, overschat ten het belang van hun (disciplinaire) inbreng. Ze doen eraan mee, niet om van de ander te leren, maar vanuit de overtuiging dat de ander veel van hén kan leren. Dat je ideeën ook buiten je eigen biotoop een klankbord vinden is een opwindende gedachte die vaak snel omslaat in frustratie wanneer blijkt dat je door je eigen disciplinaire blikvernauwing belangrijke ideeën over het hoofd hebt gezien.

Alles wijst erop dat interdisciplinair samenwerken in een onderwijssetting vraagt om deskundige leiding en begeleiding bij een ingewikkeld proces dat nogal wat obstakels kent. Een aantal daarvan kan misschien worden weggenomen door een goede voorbereiding, andere zijn inherent aan elke vorm van samenwerken, maar wegen extra zwaar bij interdisciplinair samenwerken.

Waarom interdisciplinaire kunsteducatie?

Interdisciplinaire kunsteducatie kwam pas in beeld bij de invoering van de basisvorming in 1993, toen dans, drama en audiovisuele vorming werden toegevoegd aan het onderwijsaanbod, ondanks heftige tegenstand van vertegenwoordigers van de zittende kunstvakken. Tot dan toe bestond het aanbod uit een of meer beeldende vakken (tekenen, handenarbeid en textiele werkvormen) en muziek. Scholen konden weliswaar in de 'vrije ruimte' andere kunstvakken (film, toneel, fotografie of volksdansen) aanbieden, maar daar maakten ze nauwelijks gebruik van. In eerste instantie waren voor de basisvorming 300 eindtermen geformuleerd, bij de invoering teruggebracht tot 122 kerndoelen en in 1998 verder gereduceerd tot 103. De derde generatie kerndoelen die in 2006 van kracht werd, telt er nog 58.

De oorspronkelijke eindtermen en de eerste generatie kerndoelen waren

vakgericht; de volgende versies waren gericht op grotere leergebieden, waarbij expliciet gestuurd werd op toepassingsgericht onderwijs met inhoudelijke en pedagogisch-didactische samenhang. Het streven naar samenhangend onderwijs wordt ook na het mislukken van de basisvorming, bij de invoering van de nieuwe basisvorming voortgezet, bij voorkeur door integratie van vakken in leergebieden, het gebruik van vakoverstijgende thema's en het verbinden van binnen- en buitenschoolse activiteiten. Tot een echt samenhangende visie op integratie van kunstvakken is het nooit gekomen, de argumenten voor en tegen werden vooral gevoed door overtuiging en nauwelijks door onderzoek (Haanstra, Hagen & Konings 2006). De invoering van de vernieuwde tweede fase, in 2004, leidde tot een volgende herschikking bestaande uit de introductie van brede kunst- en cultuurvakken: CKV in de onderbouw en CKV2 in de bovenbouw.

Deze veranderingen gaven destijds geen aanleiding tot ingrijpende wijzigingen van de beroepsprofielen en startkwalificaties van leraren. Wat interdisciplinariteit betreft bleef het bij een verwijzing naar wat nu de kennisbasis heet: 'de toekomstige docent in een kunstvak zal meer theoretische bagage moeten krijgen en zal behalve van zijn eigen kunstvak meer moeten weten van de andere kunstdisciplines en de samenhangen daartussen' (Deering & Haanstra 1999). Ook het opleidingsprofiel voor de opleiding van kunstvakdocenten dat het KVDO in 2004 publiceerde, bevatte geen grote veranderingen, anders dan dat docenten ook onderwijs in het 'interdisciplinaire' theorievak CKV2 moesten kunnen verzorgen (Netwerk KVDO 2004).

Ook de Verkenningscommissie Kunstvakken zag in haar eindadvies *De Kunst van het Nieuwe: vier disciplines, één doel* (2012), na tien jaar brede kunstvakken geen aanleiding tot wijzigingen in de kwalificaties van kunstvakdocenten voor te stellen. De commissie vindt weliswaar dat docenten hun leerlingen de mogelijkheid moeten bieden om te kunnen werken vanuit een 'interdisciplinair perspectief' en dat ook docenten kennis moeten hebben van betekenis, doel en functioneren van kunstwerken en producties in een 'interdisciplinaire context', maar dan in een multidisciplinaire, vakoverstijgende context.

Het advies voor een Sectorplan Kunstonderwijs van de commissie-Dijkgraaf, dat ongeveer op hetzelfde moment als het rapport van de verkenningscommissie verscheen, bevat wél een pleidooi voor interdisciplinaire kunsteducatie. De commissie constateert dat docenten nog te veel in hun vakdiscipline opgesloten zitten, waardoor er kansen worden gemist voor relevantie, samenwerking en innovatie. Als oorzaak noemt de commissie te weinig aandacht voor nieuwe, vaak interdisciplinaire, ook via de straatcultuur 'binnenwaaiende trends'. Ten slotte, ook het onderzoek van Van Meerkerk en Frankenhuis (2013) naar de startbekwaamheid van kunstdocenten voor de bovenbouw van havo en vwo, in opdracht van de Vereniging van Hogescholen uitgevoerd, geeft aanwijzingen dat interdisciplinariteit in kunsteducatie tot wijziging van die startbekwaamheid zou moeten leiden.

Uit de summiere verwijzingen naar interdisciplinariteit in de literatuur die richting zouden kunnen geven aan de opleiding van kunstvakdocenten, zijn twee motieven af te leiden om de monodisciplinaire benadering van kunsteducatie in te wisselen voor een bredere oriëntatie.

Als eerste heeft de introductie van een brede gemeenschappelijke theoretische component in het examenprogramma voor de vier kunstvakken in het voortgezet onderwijs (CKV, CKV2/Kunst Algemeen) als consequentie dat leerlingen (en dus ook hun docenten) iets moeten *weten* over de denken en werkwijzen, de historie, de maatschappelijke bedding en het discours van een aantal kunstdisciplines, waarbij literatuur, beeldende kunst, film en televisie, muziek, en theater (toneel, muziektheater, dans) in gelijke mate aan bod zouden moeten komen. Volgens Dieleman (2010) zou daarbij de nadruk moeten worden gelegd 'op de onderlinge beïnvloeding en het vervagen van de grenzen tussen de verschillende kunstdisciplines'. Deze laatste aanvulling verwijst naar een interdisciplinaire oriëntatie op kunst (en dat is niet hetzelfde als interdisciplinaire kunsteducatie), maar dat is niet als zodanig terug te vinden in de officiële documenten (eindtermen, curricula, syllabi en examenprogramma's).

Als verder de ontwikkeling van een schoolvak een weerspiegeling dient te zijn van ontwikkeling in een 'moederdiscipline' (voor zover deze bestaat), dan ligt het voor de hand om, wanneer de grenzen tussen kunstdisciplines steeds rekbaarder worden en soms helemaal vervagen, de vraag te stellen of dit, en zo ja welke, consequenties zou moeten hebben voor de inrichting van het onderwijs. Het tweede motief voor interdisciplinaire kunsteducatie zou dan kunnen zijn dat kunstenaars steeds meer 'grensoverschrijdend' werken en samen met collega's uit andere disciplines kunst produceren. Dat zou dan moeten leiden tot het initiëren van interdisciplinaire werkprocessen in het onderwijs zoals dit in de nieuwe kennisbases en competentiesets van bkv-docenten wordt gevraagd

Het eerste motief, de theoretische component, vinden we terug in de nieuwe eisen voor bkv-docenten: 'inzicht in de samenhang tussen de verschillende kunstdisciplines, de maatschappelijke en historische context'. Het sluit aan bij de introductie van een brede kunsteducatie. Maar het feit dat kunstenaars zich in hun werk niet meer beperken tot de denk- en werkwijzen van de discipline waarvoor ze oorspronkelijk zijn opgeleid en er soms een hybride beroepspraktijk op nahouden, is nog geen legitimatie voor het introduceren van 'een interdisciplinair werkproces' en 'interdisciplinair leren' in het curriculum van het voortgezet onderwijs.

Hoe noodzakelijk is interdisciplinaire kunsteducatie?

Interdisciplinariteit is een reactie op de verregaande specialisatie (vooral in wetenschap en bedrijfsleven) in combinatie met de groeiende complexiteit

van de samenleving en de problemen die dat met zich meebrengt. Veel van de problemen waar de samenleving voor staat, kunnen niet meer binnen één enkele wetenschappelijke discipline opgelost kunnen worden. Interdisciplinariteit is dus in de eerste plaats een kenmerk van een probleem dat opgelost moet worden en in de tweede plaats een voorwaardelijk kenmerk van het oplosproces.

Zoiets is in het voortgezet onderwijs niet of nauwelijks aan de orde. Leerlingen worden niet zodanig door grenzen van een verregaande discipline specialisatie belemmerd dat ze een interdisciplinair proces behoeven om die beperkingen op te heffen. Ook voor de notie dat leren in en van verschillende kunstdisciplines bevorderlijk kan zijn voor een breed kunst- en cultuurbegrip, is een interdisciplinair proces geen noodzakelijke voorwaarde, eerder een keuze. Dat geldt ook voor het interfacultaire programma van de docentenopleidingen.

Het gegeven dat kunst- en cultuureducatie, in ieder geval voor een deel van het curriculum, niet meer beperkt zijn tot de inhoud van één van de kunstvakken en de daaraan gerelateerde kunstdiscipline, is niet voldoende om er het stempel 'interdisciplinair' op te drukken. Vooral omdat bij het opgaan van verschillende kunstvakken in een breder kunstvak, de inhoud niet zodanig is geïntegreerd dat het een interdisciplinaire benadering noodzakelijk maakt

Conclusie

Vijftig jaar geleden verschenen drie essays in *Studies in Art Education*, waarvan twee met dezelfde titel: 'Is there a discipline of Art Education?' (Barkan 1963) (Logan 1963) en een derde met de titel 'Art Education, A Discipline?' (Kaufman 1963). Elk van de bijdragen gaat in op de vraag of kunsteducatie opgevat kan worden als een discipline, vergelijkbaar met een wetenschappelijke discipline. Historisch gezien is het niet verwonderlijk dat die vraag op dat moment werd gesteld; het is zes jaar nadat Rusland de Spoetnik lanceerde en de kwaliteit van het onderwijs werd als de grootste boosdoener gezien van de technologische achterstand van de Verenigde Staten. De essays verschenen bovendien drie jaar na de Woods Hole conferentie waar bezorgde wetenschappers en leerpsychologen onder leiding van onder andere Jerome Bruner de notie ontwikkelden dat een curriculum voor het funderend onderwijs inhoudelijk en vooral in structuur een direct afgeleide van een wetenschappelijke moederdiscipline zou moeten zijn (Bruner 1971, 1977). De Amerikaanse kunsteducatie, traditioneel ergens weggemoffeld in Art Departments van universiteiten, kon die uitdaging domweg niet negeren. Manuel Barkan, concludeerde dat er wel sprake is van een discipline in conceptuele zin (het 'wat'), maar dat het schortte aan de praktische uitvoering (het 'hoe'). Frederick Logan komt tot de geforceerde slotsom dat

kunsteducatie in ieder geval gezien kan worden als een activiteit gericht op de ontwikkeling van discipelen. Volgens Irving Kaufman ten slotte was kunsteducatie geen discipline - 'there is no characteristic and defining mode with which to identify it as a discipline' - en dat moest ze volgens hem ook niet willen worden.

De Nederlandse kunsteducatie is altijd een amalgaam geweest van elementen uit artistieke, ambachtelijke en academische disciplines. Door de introductie van een interdisciplinaire benadering begint het toch al onbegrijpelijke assortiment aan schoolvakken steeds meer op een chaotisch ongeluk te lijken. Buiten een handjevol initiatieven op enkele docentenopleidingen is er, sinds de verbreding van kunsteducatie in de jaren tachtig niet alleen weinig concreets met de notie van interdisciplinaire kunsteducatie gedaan, ook onderzoek en theorievorming zijn niet of nauwelijks van de grond gekomen.

Barkan, Logan en Kaufman hebben vijftig jaar geleden een debat aangewengeld dat nog steeds actueel is. De vraag naar de identiteit van kunsteducatie (discipline – interdiscipline) kan niet worden beantwoord zonder ook de hybriditeit van de wortels (educatie – kunst) en de evenzeer hybride beroepspraktijk van docenten (kunstenaar – docent) aan de orde te stellen. Het gemak waarmee interdisciplinariteit zonder onderbouwing in de beroepskwalificaties voor kunstvakdocenten is geïntroduceerd, is tekenend voor de ongedisciplineerde manier waarop beoefenaren van kunsteducatie met deze vragen omspringen. De claims die in de competentiesets en kennisbases voor de docentenopleidingen in de kunst- en cultuurvakken op de bekwaamheid van beginnende docenten worden gelegd voor het verzorgen van interdisciplinair onderwijs blijven daarmee letterlijk en figuurlijk onverantwoord.

Peter Hermans is hoofd van het Kenniscentrum van Cito.

Literatuur

- Barkan, M. (1963). Is there a discipline of art education? *Studies in Art Education*, 4(2), 4-9.
- Bromme, R. (2000). Beyond one's own perspective: the psychology of cognitive interdisciplinarity. In P. Weingart & N. Stehr (Eds.), *Practising Interdisciplinarity* (pp. 115-133). Toronto: University of Toronto Press.
- Bruner, J. (1971). The Process of Education Revisited. *The Phi Delta Kappan*, 53(1), 18-21.
- Bruner, J. (1977). *The Process of Education, Revised Edition*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Commissie-Dijkgraaf (2010). Onderscheiden, verbinden en vernieuwen. De toekomst van het kunstonderwijs. Advies van de commissie-Dijkgraaf voor een sectorplan kunstonderwijs.
- Deering, J. & Haanstra, F. (1999). *Profiel docenten in de kunstvakken beroepsprofielen en startkwalificaties muziek beeldende kunst en vormgeving dans theater/drama audiovisueel*. Utrecht: Projectorganisatie Kunstvakonderwijs.
- Dieleman, C. (2010). *Het Nieuwe Theaterleren*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Frodeman, R., Thompson Klein, J. & Mitcham, C. (2010). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. New York: Oxford University Press.
- Haanstra, F., Hagen, T. & Konings, F. (2006). *Grenzen aan de samenhang, de kunstvakken in de vernieuwde onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Hagenaars, P., Lieftink, J. & Kommers, M.-J. (2004). Competenties in de praktijk: verslag van een haalbaarheidsdiscussie. In M. van Hoorn (Ed.), *Beroep: docent kunstvakken : competenties en kwalificaties in theorie en praktijk* (pp.64-67). (Cultuur + Educatie). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Kaufman, I. (1963). *Art education: a discipline*. *Studies in Art Education*, 4(2), 10-14.
- Logan, F. (1963). Is there a discipline of art education? *Studies in Art Education*, 4(2), 10-14.
- Martinot, N. (2012). *Interdisciplinaire maakprocessen*. Zwolle: ArtEZ.
- Netwerk KVDO (2004). *Opleiding Docent Beeldende Kunst en Vormgeving*. Netwerk KVDO.
- Meerkerk, E. van & Frankenhuys, S. (2013). *Citroenen Proeven. Onderzoek naar de startbekwaamheid van kunstdocenten voor de bovenbouw van havo en vwo*.
- Vereniging van Hogescholen (2012). Kennisbasis Docent beeldende kunst & vormgeving. Den Haag: Vereniging van Hogescholen.
- Verkenningcommissie Kunstvakken (2012). *De Kunst van het Nieuwe: vier disciplines, één doel*.

Ondermijnt lezen sociale bedrevenheid?

Ronald Hünne-man

Diverse onderzoeken claimen een heilzaam effect van het lezen van literatuur op empathie of inlevingsvermogen en daarmee op sociaal gedrag. Dit geclaimde effect lijkt echter vooral voort te komen uit de vooronderstellingen van de onderzoekers over menselijk denken en voelen. In dit essay beschrijf en bepleit ik een alternatieve benadering die binnen de cognitiefilosofie, psychologie en biologie snel terrein wint, en tot bijna tegengestelde inzichten leidt: het enactivisme.

*D'r zijn geen pleinen meer om het op te kunnen leren
De gouden tijden zijn voorbij
Panta rhei ouden menei
Jeroen van Merwijk¹*

Ludwig van Beethoven heeft een prachtige, doch nooit verzonden liefdesbrief nagelaten. De hartstochtelijke woorden zijn gericht aan een mysterieuze 'Mijn Onsterfelijke Geliefde':

'Hoewel nog steeds in bed gaan mijn gedachten uit naar jou, mijn Onsterfelijke Geliefde, nu en dan vreugdevol, dan bedroef[d], wachtend om te horen of het lot ons al dan niet zal verhoren - Ik kan alleen samen met je leven of helemaal niet - Niemand anders kan ooit mijn hart bezitten - nooit - nooit - O God, waarom moet men gescheiden zijn van degene van wie men zoveel houdt.'

(Beethoven, geciteerd in Morris 2007, p. 105)

Volgens Edmund Morris (2007, p. 104) is de brief gericht aan Antonie Brentano, dochter van een Oostenrijkse diplomaat. Jammer genoeg voor Beethoven was de sociale en fysieke afstand tussen hem en Antonie onoverbrugbaar, al speelt Morris met het idee dat de Achtste symfonie voortkomt uit Beethovens gelukzaligheid nadat hij een keer met Antonie het bed heeft mogen delen (Morris 2007, p. 104). Waar of niet, de optimistische en speelse Achtste symfonie lijkt in ieder geval eerder te zijn voortgekomen uit geconsumeerde liefde dan uit een briefwisseling.

Ik wil mij hier beslist niet mengen in de historische wetenswaardigheden rond het liefdesleven van Beethoven, maar de brieven en de fraaie analyse van Morris slechts gebruiken om te illustreren dat tijdens het bedrijven van de liefde inlevingsvermogen en emoties een wezenlijk andere vorm aannemen dan tijdens het schrijven van een liefdesbrief. Tijdens het bedrijven van de liefde was Beethoven fysiek bij Antonie aanwezig (sic!) en bepaalden zijn gezichtsuitdrukkingen, bewegingen en geluiden wat Tonie voelde, net zoals de hare zijn gevoelens bepaalden. Beethoven danste met haar, leidde haar en werd geleid. Tijdens het schrijven van zijn liefdesbrief daarentegen ontwikkelden zijn gevoelens zich los van haar bewegingen en reacties. Om zijn gevoelens overtuigend voor haar te verwoorden moest hij haar gedachten en gevoelens denkend achterhalen, zonder dat hem een vragende blik, een eenvoudig gebaar of een zachte zucht ter beschikking stond. En omdat haar lijf noch haar zuchten mee bewogen, verwerd zijn liefdesbrief tot een noodkreet, waarbij zijn inlevingsvermogen in Tonie werd weggevaagd door zijn wanhoop:

1. Uit: 'Er zijn geen pleinen meer' van de cd *De Laarsbenen 2*

‘[Z]o dichtbij!, zo ver!...

O God, waarom moet men gescheiden zijn van degene van wie men zoveel houdt.’

(Beethoven, geciteerd in Morris 2007, p. 105)

Gekoppelde en ontkoppelde empathie

Beethovens inlevingsvermogen, empathie, kende zo twee verschijningsvormen, *gekoppeld* en *ontkoppeld*. Van gekoppelde empathie kan sprake zijn in contexten waarin mensenlichamen elkaar raken en direct op elkaar reageren, waarin, zogezegd sprake is van *sensomotorische interactie*. Ontkoppelde empathie is het inlevingsvermogen dat zich voltrekt als een dergelijke directe fysieke uitwisseling is uitgesloten.

Ik plaats hier gekoppelde tegenover ontkoppelde empathie in reactie op een toenemend aantal onderzoeken en publicaties dat ons ervan wil overtuigen dat lezen, vooral het lezen van literatuur, ons inlevingsvermogen verbetert. Die claim is echter te breed. De claim dat het lezen van Dickens, Brönte of Nabokov ons empathischer maakt, geldt volgens mij alleen voor vormen van ontkoppelde empathie. Als Beethoven zijn geliefde wil schrijven, moet hij inderdaad haar gedachten overdenken, zoals een lezer de gedachten van een romanfiguur overdenkt. Maar, Beethoven heeft weinig aan het type gedachtelezen waarin literatuur hem scherpte als hij, zittend op de bank naast haar, Antonie wil verleiden tot het bedrijven van de liefde.

Er zijn zelfs goede gronden, zo zal ik hierna betogen, om te vrezen dat het lezen van literatuur waarbij je je in de gedachten en gevoelens van personages moet verplaatsen om het verhaal te kunnen volgen, een negatief effect heeft op de gekoppelde empathie van verleiden en bedrijven. Toekomstig empirisch onderzoek zal moeten uitwijzen wat werkelijk de relatie is tussen het lezen van literatuur en alledaags, gekoppeld gedachtelezen. Tot dergelijk onderzoek is uitgevoerd, dienen we ervoor te waken dat we met onze stoutmoedige vooronderstellingen omtrent de heilzame werking van literatuur en daarop gebaseerde conclusies en werkwijzen de plank niet volledig mislaan.

Ik start met een beschrijving van de theorie van het *enactivisme*, waarin de afstemming van de zintuigen en bewegingen (de sensomotoriek) van een organisme op zijn omgeving centraal staat. Enactivistische analyses leiden tot alternatieve beschrijvingen van mechanismen van gedrag, zeker als lichamelijke bewegingen, stemgeluid en gezichtsuitdrukkingen een cruciale rol spelen, zoals bij gekoppelde empathie. Daarnaast verdient enactivisme de nodige aandacht, omdat een snel toenemend aantal onderzoekers vanuit de psychologie, biologie en cognitiefilosofie enactivisme als nadrukkelijk

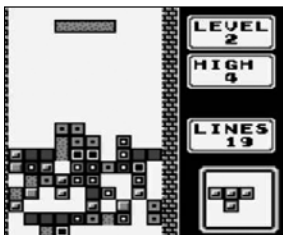
uitgangspunt neemt.² Vervolgens zet ik uiteen hoe binnen deze theorie wordt gedacht over kunstproducten, zoals boeken, video en film. Ten slotte buig ik mij over de vraag of onderzoeken waarin een positief effect wordt geclaimd van lezen op empathie of gedachtelezen de kracht van literatuur niet verkeerdt beschrijven, en daarmee literatuur- en andere vormen van kunstonderwijs niet eerder schaden dan baten.

Een laatste waarschuwing vooraf. Enactivistische theorieën vormen een breuk met traditionele theorieën over cognitie waarin de computermetafoor centraal staat en waarbij de hersenen worden vergeleken met een *informatieverwerkend* systeem dat via de zintuigen *input* krijgt en dat een *output* geeft in de vorm van gedrag. Sommigen vatten, aangemoedigd door vereenvoudigde berichtgeving in kranten, de metafoor zelfs letterlijk op en menen dat de hersenen kunnen worden onderverdeeld in gebieden voor gespecialiseerde vormen van informatieverwerking, zoals taal- of emotieherkenning. Enactivisten zijn juist wars van begrippen als input, output en informatieoverdracht in gespecialiseerde hersengebieden. Enactivisme legt een wezenlijk ander fundament onder het onderzoek naar menselijk denken en handelen en leidt derhalve tot tegen-intuïtieve conclusies. Ik zal hieronder daarom het enactivisme stap voor stap inleiden, uitleggen, en het verschil met traditionele theorieën weergeven. Theoretische aanscherpingen en begrippen zal ik gaandeweg invoeren, en een verdediging zal soms even op zich laten wachten. Mijn voornaamste doel is een gedegen indruk te geven van het enactivisme en de consequenties hiervan op het overdenken van de mogelijke effecten van kunstonderwijs op sociaal gedrag en welbevinden.

Methode van onderzoek: enactivisme

Historisch gezien staat de analyse van Kirsch en Maglio (1994) van het computerspelletje Tetris aan het begin van empirisch onderzoek op basis van enactivistische uitgangspunten.

Afbeelding 1. Screenshot van het computerspel Tetris.



2. Voor een overzicht zie Wikipedia over Enactivism, Embodied Cognition en The Extended Mind. Een bewogen fundament van Rob Withagen (2013) is een goed leesbare inleiding voor studenten.

Anders dan in 1994 heeft iedereen dit computerspelletje vast wel eens gezien: bij Tetris moet de speler verschillend gevormde blokjes die omlaag vallen met de pijltjestoetsen op het toetsenbord zo draaien en verschuiven dat de ruimtes onder in de schacht opgevuld raken en daardoor verdwijnen (zie afbeelding 1). Kirsh en Maglio beschrijven nauwgezet hoe goede spelers de knoppen voor het draaien en verschuiven van de blokjes niet slechts gebruiken om de blokjes te plaatsen, maar ook en vooral om na te denken. Ze noemen dat de *epistemische functie van handelingen*:

‘We present data and argument to show that in Tetris [...] certain cognitive and perceptual problems are more quickly, easily and reliably solved by performing actions in the world than by performing computational actions in the head alone. We have found that some of the translations [verschuivingen, RH] and rotations made by players of this video game are best understood as actions that use the world to improve cognition. These actions are not used to implement a plan, or to implement a reaction; they are used to change the world in order to simplify the problem-solving task. [...] We argue that traditional accounts are limited because they regard action as having a single function: to change the world. By recognizing a second function of action - an epistemic function - we can explain many of the actions that a traditional model cannot.’
(Kirsh & Maglio 1994, p. 513)

Epistemische handelingen, handelingen waarmee de omgeving wordt gemanipuleerd om problemen op te lossen, maken het mogelijk Tetris te spelen op de snelheid die het spel vereist. ‘Denken door te doen’ is het devies bij dit spel. Via de pijltjestoetsen duwen en trekken bedreven spelers aan de blokken, om vervolgens met hun vingers op de nieuwe waarnemingen te reageren. Ze zijn meesters in sensomotorisch gekoppelde interactie, en daarmee snelle denkers.

Althans, dat laatste is de vraag, want hoewel er een brede consensus is over het bestaan van epistemische handelingen, blijft de vraag wat er zich, bewust of onbewust, in het hoofd van de Tetris-spelers afspeelt. Het zou zo kunnen zijn dat de overdenkingen zijn geautomatiseerd en zich razendsnel voltrekken. De discussie gaat over de vraag of de handelingen van de spelers extra input leveren voor een informatieverwerkend proces in de hersenen (cognitivism) of dat het denkproces zich voornamelijk buiten de hersenen afspeelt, in de handen, de ogen en het beeldscherm (enactivisme). Met andere woorden, (cognitivism) vormen hersenen een plek waar het denken zich afspeelt en waar verschijnselen die we doorgaans associëren met de menselijke geest zich bevinden, of (enactivisme) zijn de hersenen een orgaan dat gedachteloze invloed heeft op de handelingen van een bewegend lichaam in een omgeving, zodat het resulterende organisme kan worden beschreven in termen van een gestrijk wezen?

De Watt Governor

Afbeelding 2. De Watt Governor

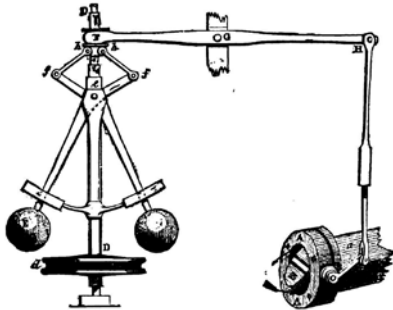


FIG. 4.—Governor and Throttle-Valve.

De zogenaamde *Watt Governor* (afbeelding 2) is in deze discussie een bruikbaar model om het verschil tussen geautomatiseerde gedachten en een gedachteloos schakelorgaan nader te overdenken (zie Shapiro 2011 voor een uitgebreide bespreking). De Watt Governor is een door James Watt in 1788 uitgevonden apparaat dat de snelheid van een stoommachine constant houdt. Het werkt verrassend simpel. Twee ballen zijn op armen bevestigd aan een as die meedraait met de stoommachine. Als de as sneller gaat draaien, gaan de ballen door de middelpuntvliedende kracht naar buiten en wordt de stoomtoevoer dichtgeknepen. Als de as langzamer gaat draaien, gebeurt het tegenovergestelde: de ballen zakken naar de as toe en de stoomtoevoer komt verder open te staan. Zo draait de stoommachine op een snelheid die voor praktische toepassingen constant genoeg is.³

In principe zou de Watt Governor kunnen worden vervangen door een computerchip, een rekenmodule. Als de snelheid van de machine wordt omgezet in een digitaal signaal dan kan dit dienen als en benut dit als input voor de chip waarna deze de benodigde stoomtoevoer berekent en als outputsignaal doorgeeft aan een mechanische schakeling. Het grote voordeel van een dergelijke chip is de universele toepasbaarheid ervan. Iedere machine, ieder apparaat, hoe andersoortig ook dan een stoommachine, kan door de chip worden beheerst, mits de werking van het apparaat wordt omgezet in een inputsignaal dat de chip kan verwerken. De chip voert het rekenwerk uit onafhankelijk van hoe die verder is aangesloten. De Watt Governor functioneert daarentegen slechts als de rest van de machine erop is afgesteld.

Enactivisten beschouwen de hersenen als een orgaan waarin door interactie met een omgeving Watt Governors ontstaan. Hersenen koppelen

3. Zie voor een prachtige uitleg en animatie: <http://www.youtube.com/watch?v=OG1AiaNTT6s>

onderdelen van het lichaam op fysieke wijze, zonder dat daarbij informatie wordt verwerkt, op een wijze die is afgesteld op de bijzonderheden van een lichaam. Zij claimen dus dat hersenen slechts functioneren zolang ze aan die fysieke omgeving zijn gekoppeld. Voor enactivisten zijn de hersenen een wirwar van Watt Governors voor sensomotorische interactie met de wereld. Cognitivisten echter claimen dat in de hersenen modules, netwerken en informatiestromen (*wetware* in het Engels) ontstaan, die ook los van een fysieke omgeving kunnen functioneren, mits voorzien van een juiste input. Voor hen vormen de hersenen dus een informatieverwerkend systeem dat waarnemingen, via doelen, aan handelingen koppelt. De modules in de hersenen kunnen in principe ook zonder een dergelijke omgeving op hun functionaliteit worden bestudeerd. Het is niet zo dat enactivisten denken dat mensen niet in staat zijn tot internalisering (zoals bij fantaseren, dromen of hoofdrekken), wel dat dit menselijk vermogen tot internalisatie slechts begrepen kan worden vanuit een handelend lichaam in een omgeving. Hoe radicaler de enactivist, hoe harder zij de cognitivistische claims van informatieverwerking ontkent.

Indien, zoals cognitivisten menen, het inlevingsvermogen van Beethoven een module is, dan kan hij deze gebruiken om Antonie een brief te schrijven, maar tevens om haar in een directe fysieke interactie te begrijpen en verleiden. Volgens enactivisten kan dit nooit (!) het geval zijn, omdat het schrijven van een brief en het in directe interactie verleiden van een geliefde twee fysiek onvergelykbare activiteiten zijn.

Transfer in onderwijs

Tot zover een snelle schets van de stand van fundamenteel onderzoek binnen de cognitiewetenschappen, waarbij ik de posities van enactivisten en cognitivisten omwille van de duidelijkheid met opzet zo scherp mogelijk tegenover elkaar heb gezet. Dit is niet slechts een filosofische discussie zonder praktische consequenties. Vooral voor het onderwijs is zij van groot belang, aangezien zij betrekking heeft op het zogenaamde *transfervraagstuk*: Hoe kunnen we ervoor zorgen dat wat in een onderwijscontext is geleerd, daarbuiten wordt toegepast? Wanneer zijn de jongeren die we onderwijzen in staat om het geleerde in andere, alledaagse contexten toe te passen? En als we het hebben over de relatie tussen kunstonderwijs en empathie, hoe kan kunstonderwijs bijdragen aan empathie in het dagelijks leven? Of, specifiek, maakt het lezen van literatuur ons beter in alledaagse vormen van empathie?

Bij dergelijke vraagstukken lopen de antwoorden van cognitivisten en enactivisten sterk uiteen. Cognitivisten zullen benadrukken dat onderwijs robuuste denkmodules dient op te leveren in combinatie met een sterke interne motivatie. Enactivisten zijn pessimistischer over eenvoudige modulaire oplossingen voor transferproblemen. De sensomotorische situatie van een boekhouder bij een bedrijf verschilt niet zoveel van die van een student die leert voor de module Administratie in het *Midden en Klein Bedrijf*. Maar,

de situatie van een arts in haar spreekkamer verschilt radicaal van die van een arts in opleiding die ter voorbereiding van haar tentamen een boek leest over de praktijk van de spreekkamer. Dit verschil in sensomotorische context is, volgens enactivisten, een van de grootste problemen voor het onderwijs.

In een zorgvuldig opgezet experiment in december 1970 zorgden John Darley en Daniel Batson ervoor dat seminariestudenten op weg naar een kantoorgebouw door een steeg kwamen waar zij een 'shabbily dressed person slumped by the side of the road' aantreffen (Darley & Batson 1970, p. 100). Van tevoren hadden de studenten te horen gekregen dat ze in het kantoorgebouw een korte presentatie moesten geven. De ene helft van de studenten was gevraagd een presentatie te geven over de beroepsmogelijkheden voor seminariestudenten., de andere helft kreeg de gelijkenis van de barmhartige Samaritaan uit Lucas 10 (30-36) voorgelezen en moest daarover een presentatie geven.

De helft van de studenten had dus een Bijbelse tekst over medeleven en empathie gehoord, een paar minuten geanalyseerd en overdacht, terwijl de andere studenten hadden nagedacht over een onderwerp dat niets met het helpen van anderen te maken had. Darley en Batson vonden echter geen enkel verschil tussen beide groepen studenten in hun bereidheid om de man langs de kant van de weg te helpen. Of studenten hielpen of niet, hing af van de haast waarmee ze zich naar het kantoorgebouw spoedden (Darley & Batson 1970, p. 105).

Dit experiment, waarbij niet zomaar, maar intensief wordt gelezen en begrepen, zou ons zeer kritisch moeten maken over alle onderzoeken waarin een gemakkelijk verband wordt gelegd tussen lezen en empathie. Ook al kan lezen de interpretatiemogelijkheden vergroten, ook al kunnen de seminariestudenten zich het leed van de hulpbehoevende man beter voorstellen, dan nog is er geen enkele garantie dat ze daadwerkelijk hulp verlenen. En als beschrijvende literaire empathie niet zomaar wordt omgezet in bedrijvende empathie, wat wordt er dan bedoeld met een *vermogen tot empathie*?

De kwestie: Does Reading Literary Fiction Improve Theory of Mind?

Mijn grootste bezwaar tegen vrijwel alle onderzoeken naar de effecten van het lezen van literatuur op het vermogen tot inleving en sociale omgang met anderen, is dat cognitivistische vooronderstellingen in de opzet van het onderzoek zijn ingebakken. Dat geldt vooral voor de onderzoeken van Mar en collega's (2006, 2009) en het overzichtshoofdstuk van Oatley (2011). Hier zal ik het recente onderzoek van David Comer Kidd en Emanuele Castano, 'Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind' (2013), als voorbeeld nemen, mede omdat dit onderzoek zich recentelijk heeft mogen verheugen in veel pers aandacht. In hun inleidende alinea schrijven Kidd en Castano:

‘The capacity to identify and understand others’ subjective states is one of the most stunning products of human evolution. It allows successful navigation of complex social relationships and helps to support the empathic responses that maintain them. Deficits in this set of abilities, commonly referred to as Theory of Mind (ToM), are associated with psychopathologies marked by interpersonal difficulties. Even when the ability is intact, disengagement of ToM has been linked to the breakdown of positive interpersonal and intergroup relationships.’

(Kidd & Castano 2013, p. 377)

Het vermogen om grip te krijgen op de intenties van anderen is voor een sociaal dier als de mens van levensbelang. Daarover verschillen de meningen niet. Er valt echter te twisten over de vraag of de aanduiding van dit vermogen als een *Theory* (of Mind) gelukkig is. Over het algemeen worden ondertheorieën (reken)modellen verstaan die al dan niet op een situatie kunnen worden toegepast. Dat komt al akelig dicht in de buurt van een module in het hoofd die in een bepaalde sociale situatie dan niet kan worden toegepast. In de laatste zin van het citaat maken Kidd en Castano dan ook die stap. Het vermogen kan intact zijn, maar losgekoppeld (‘disengaged’). De schrijvers verschuiven dus gemakkelijk van een vermogen dat het in dagelijks leven een voorname rol speelt naar het hanteren van een theorie, ToM. Het is dan ook geen wonder dat ze even later stellen dat het lezen van literaire fictie processen oproept (‘engages’) die overeenkomen met het toepassen van ToM in het alledaagse leven (‘real life’):

‘Our contention is that literary fiction, which we consider to be both writerly and polyphonic, uniquely engages the psychological processes needed to gain access to characters’ subjective experiences. Just as in real life, the worlds of literary fiction are replete with complicated individuals whose inner lives are rarely easily discerned but warrant exploration. Readers of literary fiction must draw on more flexible interpretive resources to infer the feelings and thoughts of characters. That is, they must engage ToM processes.’

(Kidd & Castano 2013, p. 377)

ToM is dus niet verbonden met specifieke sensomotorische omstandigheden, maar kan door de juiste input worden geactiveerd. Oftewel, Beethoven schrijft en verleidt op basis van een en dezelfde module in zijn hoofd. ToM is geen Watt Governor die de omgang met anderen reguleert en slechts in combinatie daarmee kan worden begrepen. ToM is een module die desnoods ook in aanwezigheid van bladzijden met letters haar werk kan doen, mits de input maar in het juiste formaat wordt aangeboden:

'Bruner, like Barthes and Bakhtin, has proposed that literature engages readers in a discourse that forces them to fill in gaps and search "for meanings among a spectrum of possible meanings". Bruner argues that to elicit this writerly stance, literary fiction triggers presupposition (a focus on implicit meanings), subjectification [depicting reality "through the filter of the consciousness of protagonists in the story"], and multiple perspectives (perceiving the world simultaneously from different viewpoints). These features mimic those of ToM.'

(Kidd & Castano 2013, p. 377)

Verderop citeert Castano een eigen artikel uit *The Oxford Handbook of Personality and Social Psychology* (2012) om te onderbouwen dat een 'disengagement of ToM has been linked to the breakdown of positive interpersonal and intergroup relationships'.⁴ 'Is empathy an inhibitor of antisocial behavior?', vraagt Castano zich in dit handboekartikel vervolgens af. Wat ook hier onmiddellijk opvalt is de loskoppeling van sociaal gedrag en empathie. Empathie ontstaat niet in sociale verwevenheid, maar gaat eraan vooraf en kan gedrag stimuleren of voorkomen. De module waarmee iemand een emotionele en affectieve toestand herkent, levert (wellicht via een empathie-module) de input voor de module waarmee het gedrag wordt aangestuurd. Kidd en Castano staan in het veronderstellen van een onafhankelijke ToM-module beslist niet alleen, zoals onder meer blijkt uit de onderzoeken waarnaar zij en ook Louise Barrett (2010) verwijzen. Dé autoriteit op het gebied van empathie, Simon Baron-Cohen, heeft het softwarepakket waarmee empathie kan worden getraind zelfs *Mindreading* genoemd, wat toch suggereert dat het inleven in anderen draait om het lezen van andermans gedachten. Dat neemt niet weg dat de aanname van een onafhankelijke ToM op z'n minst voorbarig is. In wat volgt zal ik eerst laten zien dat in onderzoeken die op een ToM-leest zijn geschoeid, ongetwijfeld een meer of minder groot positief effect van lezen op inlevingsvermogen zal worden gevonden, maar dat van dat resultaat steeds onduidelijk zal zijn in hoeverre het ecologisch valide is, ofwel in hoeverre het iets zegt over de relatie tussen het lezen van literatuur en alledaags gedachtelezen.

Termen als inlevingsvermogen, empathie en gedachtelezen leiden bijna automatisch tot de veronderstelling dat dit cognitieve vermogens zijn die zich in het hoofd bevinden. Daarom, en om de ecologische validiteit van bovenstaande onderzoeken te bespreken, introduceer ik een nieuwe term: *sociale bedrevenheid*. Deze term sluit nauw aan bij wat Kidd en Castano (2013, p. 377) hierboven schreven: 'It allows successful navigation of complex social relationships and helps to support the empathic responses that maintain them'. Ik definieer daarbij *sociale bedrevenheid* als het vermogen om in een sociale context (een context waarin je fysiek contact hebt met andere

4. In dit artikel wordt overigens de relatie tussen empathie en ToM niet uiteengezet.

mensen) te krijgen wat je wilt (een zoen van je minnaar, een goede samenwerking, een gezellig samenzijn, sympathie van de anderen, enzovoort).

Nu zullen de meest dogmatische cognitivisten onmiddellijk tegenwerpen dat sociale bedrevenheid iets anders is dan inlevingsvermogen, gedachtelezen of empathie. Dat is logisch, want binnen het cognitivisme vormen inlevingsvermogen of empathie aparte cognitieve modules die al dan niet worden aangewend. In de discussie met enactivisten is dat echter geen argument, omdat deze juist precies menen dat inlevingsvermogen niet los te koppelen is van sociale bedrevenheid, het vermogen om gedrag succesvol af te stemmen op anderen.

De analyse: interacties met media en mensen

Wanneer we uitsluitend naar de sensomotorische aspecten kijken, is lezen een radicaal andere bezigheid dan interacties als praten, uitdagen en speels plagen. Een lezer zit bijna bewegingloos met zijn boek. De ogen glijden over de letters en de woorden. Zo nu en dan slaat hij een pagina om. Wellicht dwaalt de blik een enkele keer weg van de letters, de ruimte buiten het boek in. Dit type sensomotoriek duid ik aan met de term *verstild*. Verstilde sensomotoriek wil niet zeggen dat er in het lichaam en de hersenen van de lezer helemaal niets gebeurt. Integendeel, tijdens het lezen zal hij waarschijnlijk een beeld creëren dat past bij hetgeen hij in het boek leest. Op het gezicht zullen vagelijk de emoties af te lezen zijn die het lezen oproept. De lezer zal de namen en gebeurtenissen uit het verhaal onthouden en herinneren als ernaar wordt verwezen. Maar dit alles gebeurt in een verstilde sensomotorische relatie tot de omgeving.

Bij interacties met andere mensen is bijna het tegenovergestelde het geval. Hier zijn de bewegingen van het lichaam en de stem de instrumenten om de situatie te begrijpen, als de knoppen van het *Tetris*-spel. Het voornaamste daarbij is dat deze bewegingen niet moeten zijn afgestemd op een onveranderlijk object zoals een boek of een beeldhouwwerk, maar op een omgeving die reageert, en soms onverwachts reageert, op deze bewegingen. Zo ontstaat een sensomotorische dans tussen mensen met een schier onvoorspelbaar verloop. Voor dit type sensomotoriek gebruik ik de term *verweven*. Bij een verweven sensomotoriek zijn de bewegingspatronen sterk afhankelijk van de omgeving en de reacties van die omgeving. De sensomotoriek van goede *Tetris*-spelers is verweven met het toetsenbord en het beeldscherm. Maar dat is niets vergeleken met een meisje dat een jongen op het schoolplein plaagt en uitdaagt, die verwevenheid lijkt meer op de wijze waarop de sensomotoriek van een bejaagd prooidier is verweven met het roofdier. De ogen van het meisje zullen op de jongen zijn gericht. Haar gezichtsuitdrukkingen zijn enerzijds een reactie op de jongen, anderzijds een op hem gerichte actie. Haar woorden komen zonder

nadenken, want ze duwt en trekt met haar woorden. Natuurlijk heeft ze gedachten naast hetgeen er daadwerkelijk gebeurt, al moeten we de hoeveelheid daarvan niet overschatten, want iedere bijgedachte maakt haar minder slagvaardig. Haar bewegingen in reactie op de jongen, haar verweven sensomotoriek, is leidend.

Psycholoog en etholoog Louise Barrett (2010) spreekt bij primaten en dolfinen in dit verband over 'behavioural coordination'. Ze noemt als voorbeeld het vormen van coalities, als twee individuen gezamenlijk hun agressie richten tegen een derde. Dit wordt gekarakteriseerd door gecoördineerde en synchrone bewegingen van de coalitiepartners. Zo gaan bavianen schouder aan schouder staan, en lopen ze in strakke formatie op hun slachtoffer af. Dolfinen vertonen vergelijkbaar gedrag. Barrett beschrijft het afstemmen van gedrag nadrukkelijk niet als een vorm van informatie-uitwisseling, maar als een vorm van wat ze *affect-inductie* noemt: het gecoördineerde gedrag beïnvloedt direct de emoties van de betrokkenen.

In hun analyse van de gebaren van chimpansees komen Catherine Hobaiter en Richard Byrne (2014) tot een vergelijkbare conclusie. Veel gebaren verkrijgen pas een eenduidige betekenis in de daaropvolgende interactie: '[E]xactly what the signaler wants by giving the gesture may often become clear only after some further interaction.' Gebaren zijn dus geen simpele vorm van informatie-uitwisseling, maar een vorm van gedragsafstemming, van verweven sensomotoriek.

De vraag die in dit essay centraal staat, kan ik nu als volgt herformuleren: Kan een verstilde sensomotorische interactie waarbij het gaat om de overdracht van informatie, zoals lezen, leiden tot de verbetering van vormen van sterk verweven sensomotoriek, zoals sociale bedrevenheid? In wetenschappelijke onderzoeken waarbij in deze vraag 'sociale bedrevenheid' wordt vervangen door 'gedachtelezen' of 'Theory of Mind' wordt er vrijwel gedachteloos vanuit gegaan dat een verstilde sensomotoriek modules op kan leveren die later in een verweven sensomotorische interactie een rol kunnen spelen. De kwintessens van het enactivisme is dat zoiets niet, of slechts in uitzonderingsgevallen, zal plaatsvinden. Zoals een Watt Governor slechts zal functioneren in een specifieke stoommachine en hooguit, met wat kunst en vliegwerk, in fysiek vergelijkbare machines, zo zal de vaardigheid waarmee een boek wordt gelezen en begrepen slechts toepasbaar zijn in vergelijkbaar verstilde contexten zoals kunstinterpretatie.

Het opvallende is dat psychologen voor het meten van sociale bedrevenheid bijna zonder uitzondering media gebruiken die vragen om een verstilde sensomotoriek, zoals teksten, vragenlijsten en video's. Een veelgebruikte, mede door Baron-Cohen ontwikkelde, meetmethode als de Faux-pas test bijvoorbeeld, geeft de expliciete instructie dat de onderzoeker verhaaltjes dient voor te lezen op een neutrale manier, zonder de reacties van deelnemers te versterken. De deelnemer aan de test moet dus aandachtig luisteren,

verstillen, om daarna vragen en vervolgvragen over een verhaaltje zoals het volgende te beantwoorden:

‘Rogier was net begonnen bij een baan op een nieuwe werkplek. Op een dag was hij in de koffiekamer aan het praten met een nieuwe vriend, André. ‘Wat doet jouw vrouw?’ vroeg André. ‘Ze is advocaat’, antwoordde Rogier. Een paar minuten later kwam Carla binnen in de koffiekamer, ze zag er geïrriteerd uit. ‘Ik had zojuist een vreselijk telefoongesprek’, vertelde ze aan hen. ‘Advocaten zijn allemaal zo arrogant en hebberig. Ik kan ze niet uitstaan.’ ‘Wil je even komen om deze verslagen na te kijken?’ vroeg André aan Carla. ‘Nu niet’, antwoordde ze, ‘ik heb mijn koffie nodig’. Vraag aan de onderzochte:
Heeft iemand iets onhandigs gezegd of iets wat hij of zij beter niet had kunnen zeggen?’

(Stone en Baron-Cohen, *Faux-pas test*, vraag 9, Gregory et al. 2002; Stone 1998)

Kan een dergelijke test ooit sociale bedrevenheid meten? Andere tests maken gebruik van stripverhalen, foto’s van gezichten of ogen (de Facial Expressions of Emotion Stimuli and Tests en de Reading the Mind in the Eyes Task, zie afbeelding 3), en een enkele keer wordt er gebruik gemaakt van video. Zijn dit testen voor sociale bedrevenheid of testen voor specifieke vormen van mediavaardigheid? Kan met een passief medium de vaardigheid in verweven sensomotoriek worden gemeten?

Zo bezien zijn de resultaten van onderzoeken naar de positieve effecten van lezen op sociale behendigheid triviaal, aangezien de onderzoeksmethoden om die behendigheid te meten louter van dergelijke passieve media gebruikmaken. Vanuit een enactivistisch perspectief ligt het dus volkomen in de lijn der verwachting dat dergelijke onderzoeken een (klein) positief resultaat zullen opleveren. Zonder al te veel risico kan zelfs worden voorspeld dat naarmate de sensomotorische interactie die nodig is om de test te maken meer gelijkenis vertoont met die van de leestaak het effect groter zal zijn. Dus als proefpersonen een lastig leesbare tekst voorgelegd krijgen waarvoor een grotere concentratie is vereist en waarbij hun ogen langzamer over de regels bewegen en vaker terugspringen, dan zullen zij daarna een test in een passief medium beter maken dan proefpersonen die een gemakkelijker leesbare tekst voorgelegd kregen. Na een verstilde sensomotorische taak zal een trainingseffect te zien zijn bij een volgende sensomotorisch verstilde taak. En mensen die sowieso vaker lastige teksten lezen zullen gemiddeld beter scoren op testen in een passief medium. Deze effecten van priming en training worden dan ook in diverse onderzoeken gevonden (onder meer in Kidd & Castano 2013; Mar, Oatley, Hirsh, dela Paz & Peterson 2006).

Een sensomotorische training stimuleert kortom vormen van vergelijkbare sensomotoriek. Daarom achten enactivisten het uiterst onwaarschijnlijk dat het lezen van literatuur (verstilde interactie) sociale bedrevenheid

(verweven interactie) kan stimuleren. De sensomotoriek die is vereist om grip te krijgen op alledaagse sociale situaties verschilt van, en is zelfs tegengesteld aan, de sensomotoriek van lezen. Zo beschouwd zou lezen wel eens de alledaagse sociale slagvaardigheid kunnen vertragen, aangezien er volgens het enactivisme geen sprake is van een ToM, een inlevings- of empathiemodule die aan sociale handelingen voorafgaat. Gebrekkige sociale bedrevenheid komt niet voort uit een disfunctionerende empathiemodule of een empathiemodule die niet verbonden is met het handelen, maar uit een gebrekkig handelingsproces of handelingsverlegenheid. Gebrekkige sociale bedrevenheid is een kwestie van niet weten wat te doen, zoals een slechte of onervaren minnaar niet in staat is de juiste bewegingen te maken om een geliefde te verleiden, terwijl zijn brieven weergaloos zijn.

Kunstonderwijs: het versterken van sociale bedrevenheid

‘Socrates: [...] [D]e voortbrengselen van de schilderkunst lijken te leven zoals ze daar staan. Maar vraag je ze wat, dan bewaren ze een plechtig stilzwijgen. Hetzelfde gebeurt ook met geschreven woorden: je zou verwachten dat ze als een verstandig wezen konden praten, maar vraag je hun iets omdat je meer over hun beweringen wilt weten, dan verwijzen ze altijd en eeuwig naar dat ene.’

(Socrates in Plato's *Faidros*, 275D)

Wij enactivisten delen de zorg van Socrates: schilderijen en geschreven woorden hebben hun tong verloren en zijn niet langer verstandige wezens waarmee kan worden gesproken. De sensomotorische verstilde interactie met een geschilderd of geschreven medium verschilt van de verweven interactie met een schilder of een schrijver. Als we niet, zoals de cognitivisten doen, op voorhand uitgaan van een universeel inzetbare module waarin empathische kennis tot stand komt, dan kan de vraag hoe kunstonderwijs kan bijdragen aan het ontwikkelen van sociale bedrevenheid niet langer worden beantwoord door losjes te wijzen naar vormen van empathie of inleving die binnen kunstvormen een rol spelen. Zoals betoogd vragen passieve media nu eenmaal om een andere vorm van sensomotorische interactie en begripsvorming dan andere mensen of interactieve media.

Op grond van deze enactivistische overwegingen kan kunstonderwijs worden onderverdeeld in onderwijs dat gericht is op de verstilde omgang met passieve media en kunstonderwijs dat vormen van verweven omgang traint. Improvisatietheater is een goed voorbeeld van dat laatste. Stel dat er een toneel wordt opgebouwd van een kamer met een tafel en een stoel. Een speler krijgt de opdracht om aan de tafel te gaan zitten. De lerares fluistert in haar oor of ze boos of verdrietig moet spelen. Daarna krijgt een tegenspeler de opdracht: ‘Loop de kamer binnen, ga naar het meisje dat aan de tafel zit en

ontdek of ze boos of verdrietig is.' In het vervolg kan de leraar aanwijzingen geven, zoals 'Leg anders je hand eens voorzichtig op haar schouder', 'Vraag of er iets is' of 'Haal de stoel van de andere kant van de tafel en ga naast haar zitten'. Van een dergelijke training verwachten wij enactivisten een positievere uitwerking op sociale bedrevenheid dan van het lezen van een tekst over een meisje dat boos of verdrietig aan een tafel zit.

Enige ondersteuning hiervoor komt uit een onderzoek van Schellenberg (2004). Hij was in eerste instantie niet op zoek naar effecten van kunstonderwijs op sociale bedrevenheid, maar naar de effecten van muzieklessen op het IQ van kinderen. Alhoewel hij er niet op uit was, vond Schellenberg dat

'[c]hanges in social behavior (as measured by the BASC) told a different story. Improvements in adaptive social behavior were evident in the drama group, $t(33) = 4.00$, $p < .0005$, but the two music groups and the no-lessons group did not change from before to after the lessons ($ps > .15$). The drama group had a significantly larger improvement than the other groups, $t(129) = 2.88$, $p < .005$ (medium effect size, $d = 0.57$), which did not differ from each other.' (Schellenberg 2004, p. 513)

Schellenbergs conclusie was kort gezegd dat muzieklessen (keyboard of zang) het IQ licht deden toenemen en dat dramalessen een significante verbetering te zien gaven in de sociale bedrevenheid. Jammer genoeg vermeldt het paper niet wat de precieze inhoud van de dramalessen is geweest. Maar van dramalessen waarin van de kinderen wordt gevraagd om op het spel van elkaar te reageren, en ik kan mij bij 36 wekelijkse lessen niet voorstellen dat zoiets niet met enige regelmaat gebeurt, mag op enactivistische gronden worden verwacht dat het enig effect heeft op de sociale bedrevenheid buiten de lessen. Mar en zijn collega's (2006, p. 697) schrijven over dit onderzoek:

'Schellenberg (2004) randomly assigned 6 year-olds to 36 weeks of music lessons, drama lessons, or a waiting list. Only children who had received training in drama displayed an increase in adaptive social behaviour (medium effect-size; $d=0.57$). Education in a narrative art for these children thus appears to have improved empathic or perspective-taking abilities to the extent that measurable changes in prosocial behaviour occurred.'

Het gemak waarmee zij toneellessen beschrijven als onderwijs in een narratieve kunst ('education in a narrative art') en het verband dat zij vervolgens leggen tussen die narrativiteit en empathie of inleving ('perspective-taking'), laat zien dat zij zich geenszins bekommeren om

de verschillen in sensomotoriek van lezen en sociale bedrevenheid. Terwijl Schellenberg in zijn onderzoek toch de BASC (Behavior Assessment System for Children) gebruikt, een test die de observaties van ouders en leraren gebruikt om de sociale bedrevenheid van de kinderen te scoren. Deze test heeft dus als groot voordeel boven de testen van Mar en collega's dat niet wordt onderzocht hoe goed de kinderen zijn in de omgang met een passief medium, maar hoe goed ze zijn in de omgang met andere kinderen. Aangezien in toneellessen de omgang met andere kinderen wordt getraind, ligt het effect dat Schellenberg vindt voor de hand; het hoeft niet vanuit de narrativiteit van het medium toneel te worden verklaard.

De bijzondere status van dramalessen met betrekking tot sociale bedrevenheid wordt nog eens bevestigd door de metastudie van Winner, Goldstein en Vincent-Lancrin (2013) naar de effecten van kunstonderwijs:

'Initial evidence concerned with education in dramatic art appears the most promising, with a few studies revealing that drama classes enhance empathy, perspective taking, and emotion regulation – plausible findings given the nature of such education.'

(Winner et al. 2013, p. 8)

Het lastige van deze metastudie is dat zij geen analyse geven van de gebruikte methoden om verbeteringen in sociale bedrevenheid vast te stellen, terwijl dat, zoals hierboven uiteengezet, juist van het grootste belang is. Tegelijkertijd stellen Winner, Goldstein en Vincent-Lancrin (2013, p. 12) vast dat '[t]he extant empirical research does not always build on strong theoretical frameworks' en bepleiten daarna een versterking van de theoretische kaders, alvorens verder onderzoek naar de effecten van kunstonderwijs te verrichten. De huidige discussie tussen enactivisten en cognitivisten noopt echter tot een omgekeerde aanpak, waarbij zeer zorgvuldige empirische studies met diverse meetmethodes, opgezet met een minimum aan vooronderstellingen, worden gebruikt om theoretische kaders te versterken. Zo zou ook van muzieklessen waarbij leerlingen op elkaar moeten reageren, het effect op sociale behendigheid kunnen worden onderzocht. (Al vermoed ik dat dit effect veel kleiner zal zijn dan dat van theater- dans- en sportlessen waarbij interactie met andere spelers een beslissende rol speelt.)

Therapie: is therapie op basis van een passief medium contraproductief?

Omdat lezen en foto's of video's kijken tot sensomotorische verstillings leidt, ligt het erg voor de hand dat interactie met deze passieve media sociale bedrevenheid ondermijnt. Vergelijk bijvoorbeeld eens een meisje dat op haar bed ligt te lezen met een meisje dat op het schoolplein tikkertje speelt met jongens.

Net zo min als we verwachten dat een meisje dat tikkertje speelt beter gaat lezen, mogen we verwachten een meisje dat veel leest handiger wordt in de omgang met jongens. Hedendaagse therapeutische methoden, zoals die van Baron-Cohen, trainen dus niet het vermogen tot empathie, inlevingsvermogen, sociale bedrevenheid of zelfs gedachtelezen, maar de vaardigheid om met de semiotiek van specifieke mediale vormen om te gaan.

Hier moet één voorbeeld volstaan om dit laatste te illustreren: het waarnemen van emoties op foto's. De weergave van emoties op foto's is niet eenvoudigweg realistisch, als we 'realistisch' naïef opvatten als intuïtief gelijkend op de werkelijkheid. Gedurende ons leven moeten we leren om naar foto's te kijken. Tussen de makers van foto's en degenen die ernaar kijken ontstaat in een visuele cultuur een complexe beeldtaal. De vraag hoe een gezichtsuitdrukking van verdriet of woede er in het dagelijks leven, en niet op een foto, uitziet is lastiger dan u in eerste instantie geneigd zult zijn te denken. Afbeelding 3 laat foto's van gezichtsuitdrukkingen zien, die worden gebruikt in de FEEST (Facial Expression of Emotion: Stimuli and Tests), een test om te bepalen in hoeverre iemand in staat is gezichtsuitdrukkingen te herkennen. In het dagelijks leven komen we zelden iemand tegen die een dergelijk gezicht trekt.

Afbeelding 3. Afbeeldingen van gezichtsuitdrukkingen zoals gebruikt in de Facial Expression of Emotion: Stimuli and Tests.



Strikt genomen wordt met de FEEST dus getest hoe goed iemand met afbeeldingen om kan gaan en niet welke gezichtsuitdrukkingen iemand in het dagelijks leven herkent. Dat dit over het algemeen wel voetstoots wordt aangenomen, is het gevolg van het verwarren van het herkennen

van emotionele toestanden in verweven sensomotoriek, een proces dat bij de FEEST afwezig is, met het machtig zijn van de beeldtaal die in de fotografie en andere visuele media wordt gebruikt om emotionele toestanden weer te geven. In de dagelijkse praktijk stuiten we zelden op gezichtsuitdrukkingen die zo extreem zijn als op de foto's uit de FEEST. Daarnaast zijn gezichtsuitdrukkingen in het dagelijks leven ambigu. Stel dat ik op de faculteit een bekende tegenkom met een uitdrukking zoals de vrouw rechtsonder. Volgens de beeldtaal van de fotografie kijkt zij bedroefd (als er tenminste aan mijn vermogen tot het begrijpen van beeldtaal niets mankeert). Maar is zij ook bedroefd? Kan zij niet boos zijn of woedend zelfs? Kan zij niet walgen van iets dat zij zojuist heeft meegemaakt? In het dagelijks leven is een dergelijke gezichtsuitdrukking, juist in deze groteske vorm, in de eerste plaats een uitnodiging tot een sensomotorische interactie. Haar emotionele toestand zal in die verweven interactie blijken, en niet uit de uitdrukking die zij gebruikt om de interactie op gang te brengen. Om dezelfde redenen geeft een neutrale gezichtsuitdrukking geen enkele garantie dat iemands emotionele toestand neutraal is.

Volgens het perspectief van de talige analyse echter (Baron-Cohens mind *reading* of *gedachtelezen*) bestaat het verschil tussen interacties met foto's en met mensen niet. Mensen die in het dagelijks leven sociaal-emotionele problemen hebben, worden in klinische settingen getraind door ze met video's op de elementen van emotionele expressies te wijzen, zoals opgetrokken mondhoeken, ontblote tanden en samengeknepen ogen. Daarbij leren ze hoe uit een combinatie van deze elementen uitdrukkingen van emoties, zoals angst, blijdschap of verdriet, zijn te destilleren. Voor het bekijken van foto's, video's en film kan deze aanpak werken, want we leven in een beeldcultuur. Enactivisten zoals ik vrezen dat voor het dagelijks leven dergelijke trainingen op z'n minst gemankeerd zijn en zelfs contraproductief kunnen werken. In plaats van het stimuleren van actief onderzoekend gedrag aangevuld met een gevoeligheid voor de reacties van de ander, wordt namelijk een contemplatieve, verstilde houding aangeleerd die in de praktijk juist het proces van emotieherkenning ondermijnt. In theorie kunnen problemen van sociale interactie door een dergelijke training dus juist worden vergroot, omdat een passieve, denkende onderzoekende blik, hoe genuanceerd ook, in de praktijk leidt tot onbegrip en uitsluiting.

Kunstonderwijs heeft ditzelfde gevaar. Ieder uur dat aan passieve media wordt besteed in plaats van aan drukke, ruwe, sluwe spelletjes op het plein, zoals verstoppertje, tikkertje en schipper-mag-ik-overvaren wordt niet besteed aan het oefenen van sociale bedrevenheid. Wellicht leidt dergelijk lees- en kunstonderwijs op een te jonge leeftijd zelfs tot een vermindering van sociale bedrevenheid of een minder snelle ontwikkeling ten opzichte van leeftijdsgenoten. Als sociale behendigheid het leerdoel is, is de kwestie wat voor type kunstonderwijs je jonge kinderen moet aanbieden dus een uiterst precare zaak die vraagt om grondig onderzoek.

Ten slotte: literatuur

Uit het bovenstaande volgt niet dat het lezen van literatuur, het kijken naar beeldende kunst of meer in het algemeen de omgang met passieve kunstmedia niet kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van specifieke vormen van sociale bedrevenheid. Zeker in ontkoppelde situaties waarin we ons moeten inleven in anderen zonder een mogelijkheid tot directe interactie, kan literatuur ons helpen met het vinden van rijkere en welwillendere interpretaties. Martha Nussbaum is wellicht de bekendste filosoof die heeft geschreven over deze effecten van het lezen van literatuur. Mar en zijn collega's (2006) refereren aan haar in hun paper waarin zij de positieve effecten van literatuur op sociale bedrevenheid onderzoeken:

'Martha Nussbaum (1995) has taken the argument yet further. She has proposed that literature, most typically the novel, actively develops a form of imaginative thinking and feeling about others and their predicaments that is essential for social life, not just in personal relationships, but also in more public modes such as the administration of justice.'
(Mar et al. 2006, p.696)

Waar zij het idee vandaan halen dat Nussbaum voorstellings- en inlevingsvermogen ('imaginative thinking and feeling about others') essentieel acht voor *persoonlijke* relaties ('essential [...] in personal relationships'), is verre van duidelijk. In *Poetic Justice* schrijft Nussbaum namelijk:

'The literary imagination is a part of public rationality, and not the whole. [...] I defend the literary imagination precisely because it seems to me an essential ingredient of an ethical stance that asks us to concern ourselves with the good of other people whose lives are distant from our own.'
(Nussbaum 1995, xvi)

Publieke rationaliteit heeft betrekking op mensen die meer of minder ver van ons af staan ('people whose lives are distant from our own'). Het is de rationaliteit van de rechter die haar oordeel moet vellen op basis van getuigenverklaringen en dossiers. Het is de rationaliteit van de stemmer die slechts enkele beelden en krantenartikelen heeft om te beslissen of zij het asielbeleid van haar regering goedkeurt. Publieke rationaliteit is gebaseerd op de ontkoppelde empathie die we nodig hebben voor de verstilde interpretatie van passieve media. Er is derhalve geen garantie dat een rechtvaardige rechter haar minnaar begrijpt, net zo min als kinderen van een voorstander van een menselijk asielbeleid geheel een begrijpende moeder hebben. Nussbaum bepleit de *metacognitieve* effecten van literatuur. Met haar onderschrijf ik de mogelijkheden van literatuur om ons voorstellings- en inlevingsvermogen te verrijken, maar het is een farce om deze kennis te

laten samenvallen met de sociale bedrevenheid die nodig is om je geliefde te bereiken.

Het is veelzeggend dat geen van de empirische onderzoeken naar het effect van lezen op sociale bedrevenheid de filosoof Richard Rorty citeert. Want hoewel Rorty de positieve effecten van literatuur hartstochtelijk onderschrijft en verdedigt, wijst hij ook op de andersoortige, tegengestelde, wrede effecten van literatuur en andere kunsten. In *The Barber of Kasbeam: Nabokov on Cruelty* (Rorty 1989) laat Rorty zien hoe de lezers van Nabokovs *Lolita* op basis van hun literaire voorstellingsvermogen, en niet gehinderd door weerstand of tegenspraak, met genoegen meegaan in de kunstzinnige obsessie van Humbert, de hoofdpersoon die de veel te jonge Lolita schaakt. Voor Nabokov en voor Rorty is Humbert echter het paradigmatische voorbeeld van een wrede kunstenaar, 'a vain and cruel wretch who manages to appear "touching"' (Rorty 1989, p. 158). Humbert ervaart Lolita als een creatie die voortkomt uit zijn eigen kunstzinnige voorstellingsvermogen en daardoor wordt hij ongevoelig voor haar lijden, staat hij los van haar. Hij koestert Lolita en houdt van haar en tegelijkertijd ziet hij haar noden en verlangens niet. De moraal van *Lolita*, Rorty's moraal van *Lolita*, is niet

'to keep one's hands off little girls but to notice what one is doing, and in particular to notice what people are saying. For it might turn out, it very often does turn out, that people are trying to tell you that they are suffering.'

(Rorty 1989, p. 164)

Onze wreedheden liggen niet in de fouten in onze interpretaties, maar in ons onvermogen om ons handelen met anderen te verweven, met anderen te dansen. En hoe meer wij onder de indruk zijn van onze kunst om teksten en anderen te interpreteren en hoe meer we genieten van onze steeds rijkere duidingen van een kunstwerk, hoe groter het gevaar dat wij door deze empathische ontkoppeling onze eigen wreedheden niet zien.

Does too Much Literary Fiction Improve Cruelty? (Only further research will tell...).

Ronald Hünne-man studeerde filosofie en is docent en onderzoeker bij de opleiding Kunsten, Cultuur en Media van de Rijksuniversiteit Groningen. In samenwerking met bewegingswetenschappers doet hij onderzoek naar de effecten van media op het denken en gedrag van mensen. Eerder werkte hij twaalf jaar als groepsleerkracht in het speciaal onderwijs (Cluster 4), en deed hij onderzoek naar de trainingsmogelijkheden van sociaal-emotioneel problematische jongeren.

Literatuur

- Barrett, L. (2010). Too much monkey business. In G. Semin & G. Echterhoff (Eds.), *Grounding Sociality: Neurons, Minds and Culture* (pp. 207-224). New York: Psychology Press.
- Castano, E. (2012). Antisocial Behavior in Individuals and Groups. An Empathy-Focused Approach. In K. Deaux & M. Snyder (Eds.), *The Oxford Handbook of Personality and Social Psychology* (pp. 419-445). Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195398991.013.0017
- Darley, J.M. & Batson, D.C. (1973). From Jerusalem to Jericho: A study of situational and dispositional variables in helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(1), 100-108.
- Gregory, C., Lough, S., Stone, V.E., Erzinclioglu, S., Martin, L., Baron-Cohen, S. & Hodges, J. (2002). Theory of mind in frontotemporal dementia and Alzheimer's disease: Theoretical and practical implications. In *Brain*, 125, 752-764.
- Hobaiter, C. & Byrne, R.W. (2014). The Meanings of Chimpanzee Gestures. *Current Biology*, 24(14), 1-5. doi: 10.1016/j.cub.2014.05.066
- Kidd, D.C. & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science Magazine*, 342(6156), 377-380. doi: 10.1126/science.1239918.
- Kirsh, D. & Maglio, P. (1994). On Distinguishing Epistemic from Pragmatic Action. *Cognitive Science*, 18(4), 513-549. doi: 10.1207/s15516709cog1804_1
- Mar, R.A., Oatley, K., Hirsh, J., Paz, J. dela & Peterson, J.B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to Fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40, 694-712.
- Mar, R.A., Oatley, K. & Peterson, J.B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34, 407-428.
- Morris, E. (2007). *Beethoven*. (Bevlogen Levens). Wormer: Inmerc.
- Nussbaum, M.C. (1995). *Poetic Justice - The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press Books.
- Oatley, K. (2011). Effects of Fiction: Is fiction good for you?. In K. Oatley, *Such Stuff as Dreams: The Psychology of Fiction*. Malden MA: Wiley.
- Plato (ca. 370-360 v. Chr. [1998]). *Faidros*. (Verzameld werk. Deel VIII). Amsterdam: Bert Bakker.
- Rorty, R. (1989). *The Barber of Kasbeam: Nabokov on Cruelty*. In R. Rorty, *Contingency, irony, and solidarity*. (pp. 141-168). Cambridge: Cambridge UP.
- Schellenberg, E.G. (2004). Music Lessons Enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514.
- Semin, G. & Echterhoff, G. (Eds.) (2010). *Grounding Sociality: Neurons, Minds and Culture*. New York: Psychology Press.
- Shapiro, L. (2011). *Embodied Cognition*. New York: Routledge.
- Stone, V.E., Baron-Cohen, S. & Knight, R.T. (1998). Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10(5), 640-656.

Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? Overview*. Paris: OECD Publishing.

Withagen, R. (2013). *Een bewogen fundament. De filosofische grondslagen van de bewegingswetenschappen*. Rotterdam: 2010Uitgevers.

Colofon

Cultuur+Educatie

Cultuur+Educatie is hét tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven en overdracht in kunst en cultuur. Het tijdschrift maakt actuele inzichten uit onderzoek toegankelijk. Cultuur+Educatie verschijnt drie keer per jaar

Kernredactie

Marjo van Hoorn
(hoofdredacteur)
Folkert Haanstra, Adri de Vugt

Redactieraad

Gudrun Beckmann, Thomas De Baets, Koen van Eijck, Emiel Heijnen, Rixt Hulshof-Pol, Edwin van Meerkerk, Diederik Schönau, Melissa de Vreede en Theo Witte.

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Productiebegeleiding en redactiesecretariaat

Miriam Schout

Vormgeving

Thonik, Amsterdam

Opmaak

Taluut, Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Libertas, Utrecht

Uitgever

Landelijk Kennisinstituut
Cultuureducatie en
Amateurkunst (LKCA)
Kromme Nieuwegracht 66
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
cultuur+educatie@lkca.nl
www.lkca.nl/cultuur+educatie

Abonnementen

Een abonnement kost € 37,50 per jaar (voor studenten/aio's/oio's € 28,-). Een los nummer kost € 12,95 (excl. verzendkosten).
Aanvragen abonnement of los nummer:
cultuur+educatie@lkca.nl

Informatie voor auteurs
Voorstellen voor artikelen
of essays t.a.v.:
MarjovanHoorn@lkca.nl

Het LKCA is het landelijk kennisplatform voor educatie en participatie in kunst en cultuur. We dragen bij aan de kwaliteit van praktijk en beleid door kennis toegankelijk te maken, te delen en te ontwikkelen. We stimuleren de professionele ontwikkeling van het veld door ontmoeting en debat en we bieden advies bij vraagstukken op het gebied van cultuureducatie en cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837

