

# Tegen de stroom

## De aparte positie van kunstvakken

**Folkert Haanstra** Volgens Susanne Janssen zijn sinds de jaren vijftig traditionele kunstopvattingen en culturele scheidslijnen geërodeerd. Cultuurdeelnemers zijn steeds ongevoeliger voor het traditionele onderscheid tussen hoge en lage cultuur. Folkert Haanstra, lector Kunst- en Cultuureducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, reageert, en nuanceert het betoog van Janssen met name op het gebied van de kunstvakken.

Het gewijzigde socialisatieklimaat in gezin en school is in hoge mate bepalend voor de veranderde classificatie van cultuur, met als omslagpunt de Mammoetwet. Het curriculum verschoof van leerstofgericht naar een leerlinggericht – ook binnen het literatuuronderwijs en de kunstvakken – en deed het traditionele bildungsideaal verbleken. Met deze stellingname geeft Susanne Janssen in haar oratie alleen de grote lijnen aan, nuanceringen en tegenbewegingen signaleert zij niet. Echter: voor de positie van de kunstvakken voor en na de Mammoetwet is zo'n nuancering op zijn plaats. Daar is namelijk eerder sprake van een beweging van leerlinggericht naar leerstofgericht en is de aandacht voor hoge of legitieme cultuur niet afgenomen.

De Mammoetwet als omslagpunt in de culturele socialisatie in het onderwijs is, aldus Janssen, vooral door het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP) empirisch onderbouwd. Maar wat

het SCP aantoont, is een breuk in het cultuurdeelnamepatroon: cultuursocialisatie in het onderwijs is in hun onderzoeken niet geoperationaliseerd. Het verband tussen onderwijsverandering, classificatie van cultuur en cultuurdeelname is dan ook niet empirisch aangetoond. Er zijn wel aanwijzingen voor veranderingen in culturele socialisatie, maar eenduidige operationalisering daarvan is problematisch. Op onderdelen is dat wel gebeurd, maar niet over de hele periode van voor en na de Mammoetwet. Voor het literatuuronderwijs heeft onder andere Verboord (2003) op basis van informatie van (oud-)docenten laten zien dat sinds 1975 het aantal lessen en het aantal verplichte boeken is verminderd en dat het literaire prestige van de behandelde auteurs is gedaald. Maar voor de kunstvakken is zo'n trend niet aangetoond, eerder het tegendeel (Van Bemmel 2005).

De langst bestaande kunstvakken in het voortgezet onderwijs zijn de beeldende vakken

(tekenen en handvaardigheid) en muziek. Maar in het premammoettijdperk was alleen tekenen daar een verplicht vak. De positie van muziek en de andere kunstvakken was marginaal. Met de Mammoetwet kwamen er voor het voortgezet onderwijs minimumtabellen voor tekenen, handenarbeid en muziek. Dans en drama/theater kregen pas sinds 1995 (bij de invoering van de – inmiddels alweer afgeschafte – basisvorming) een gelijkwaardige plaats. Althans in theorie, want in de praktijk biedt nog maar een minderheid van de scholen deze vakken aan. Met de invoering van de Tweede Fase zijn in 1998 de nieuwe vakken Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 en 2,3 (CKV1 en CKV2,3) ingevoerd. De doelstelling van het algemeen verplichte CKV1 is dat de leerling een gemotiveerde keuze leert maken door deelname aan culturele activiteiten en kennisneemt van kunst en cultuur. CKV2 omvat cultuurgeschiedenis van beeldende kunst en vormgeving, muziek, dans en theater/drama. Het wordt gegeven in combinatie met CKV3, de keuze voor één kunstdiscipline (beeldende vorming, dans, drama/theater of muziek) zowel praktijk (het zelf doen en maken) als theorie. CKV2,3 was oorspronkelijk ontworpen als verplicht kernvak in het profiel ‘Cultuur en Maatschappij’ maar in de laatste overheidsplannen voor de herziene Tweede Fase blijft het een keuzevak.

### Meer theorie

Het aantal uren voor de kunstvakken in de afgelopen decennia schommelt, maar er is geen dalende trend, zoals bij literatuuronderwijs. Sinds de jaren zeventig is wel de aandacht voor theorie (kunstbeschouwing, kunstgeschiedenis) toegenomen, evenals de aandacht voor receptieve kunsteducatie als het bezoeken van musea, concerten en voorstellingen. In de jaren vijftig en zestig overheerste de ideologie van de kindelijke artistieke vorming en expressie stonden voorop, zonder veel didacti-

sche sturing van de docent en zonder toetsing van leerprestaties: voor de kunstvakken de hoogtijdagen van het leerlinggerichte onderwijs. In de loop van de jaren zeventig werden de vakinhouden steeds meer centraal gesteld: een disciplinegerichte benadering die samenging met een meer technologisch gerichte aanpak met gestructureerde curricula en toetsing van leervorderingen.

De invoering van de eindexamens in de beeldende vakken en muziek markeert deze verandering. De docenten tekenen (en indien aanwezig muziek) waren tot dan toe volstrekt autonoom in het bepalen van de lesinhoud. Door de examens is de onderlinge communicatie van docenten over de vakken bevorderd en kwam de leerplanontwikkeling op gang. Ontwikkeling van landelijke examens bracht ook een verder gaande verantwoording van wat leerlingen van de vakken moeten opsteken met zich mee. Theorie kreeg een belangrijker plaats in vakken als kunst/muziekgeschiedenis en kunstbeschouwing, die voordien geen officiële plek in het curriculum hadden.

De theoretische eindexamens in de beeldende vakken en muziek betekenen overigens niet dat daarin uitsluitend de klassieke kunstuitingen aan de orde zijn of waren. Er wordt veel aandacht besteed aan hedendaagse vormgeving, popmuziek et cetera. Bevers (2005) laat zien dat, vergeleken met de omringende landen, de aandacht daarvoor in de Nederlandse examens groter is. Ook besteden onze examens minder aandacht aan de nationale cultuur dan in Frankrijk, Engeland en Duitsland.

Meer theorie en meer kennismaken van professionele kunst bleef niet beperkt tot de examenprogramma's, maar kwam ook tot uiting in de zogeheten kerndoelen van de kunstvakken in de basisvorming. Zo moesten leraren van beeldende vakken aandacht besteden aan kunstbeschouwelijke doelen als: 'Leerlingen kunnen de vorm en de inhoud van werk van

**Folkert Haanstra**

is lector Kunst- en Cultuureducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

kunstenaren en vormgevers in verband brengen met gebruikte middelen en de tijd en plaats van ontstaan.' Een trend die zich voortzette bij het OCenW-project *Cultuur en School*, gericht op meer samenwerking tussen onderwijs en professionele kunsten en bij de invoering van de eerder genoemde CKV-vakken. De verandering richting 'leren over kunst' in plaats van 'zelf kunst maken' was zelfs zo sterk dat kunstvakdocenten protesteerden in de vakbladen. 'Niet meer theorie' was de titel van een van de ingezonden stukken.

De verandering wordt goed geïllustreerd door de nieuwe verzamelnamen die worden gebruikt. 'Expressievakken', 'creatieve vakken' en 'kunstzinnige vorming' heten later 'kunsteducatie' en 'kunstvakken'. De noemer Culturele Kunstzinnige *Vorming* past daar niet in. Nu waren er ook maar weinigen gelukkig met die benaming, laat staan met de verwarrende nummering. Binnenkort verandert de terminologie dan ook weer en heten de verschillende varianten van CKV2,3: kunst (beeldende vormgeving), kunst (muziek), kunst (drama) en kunst (dans). CKV2 laat leerlingen kennismaken met de belangrijkste periodes uit onze cultuurgeschiedenis en verschillende vormen van kunst en cultuur kennen binnen de context van een bepaalde tijd. Dat vak is daarmee in hoge mate illustratief voor de hierboven geschetste ontwikkeling.

Maar CKV1 is dat niet. Het richt zich wel op confrontatie met kunst, maar het past ook geheel in de Studiehuisgedachte, in de zin dat het leerlinggericht is en de eigen ervaring en beleving vooropstaan. Onderzoek (Ganzeboom et al. 2003) laat zien dat het merendeel van de door leerlingen bezochte CKV1-activiteiten valt in de categorie populaire cultuur. Met name film is favoriet; het klassieke concert wordt veel minder bezocht. Susanne Janssen noemt CKV1 om de tendens naar leerlinggericht onderwijs bij de kunstvakken aan te geven. Voor dat

vak klopt het, maar het is niet het hele verhaal. Ganzeboom toont namelijk ook aan dat de huidige CKV1-leerlingen tijdens hun schoolperiode meer aan klassieke cultuur deelnemen dan de leerlingen die dat vak nog niet hadden. Je zou kunnen zeggen dat CKV1 een poging is tot het trainen van culturele omnivoren, maar het vak betekent geen vermindering van confrontatie met klassieke cultuur vergeleken met de daaraan voorafgaande periode.

Het 'soortelijk gewicht van kunst' is vandaag de dag minder groot dan in de jaren vijftig of zestig. Volgens Janssen komt die tijd ook nooit meer terug, al voert men weer leeslijsten in of stelt men een culturele canon voor het onderwijs op. Met de algemene lijn van haar betoog en met die conclusie ben ik het eens, maar ik voeg er wel aan toe dat voor de kunstvakken die 'goede oude tijd' ook niet terug kán komen, omdat hij voor die vakken nooit heeft bestaan.

**Literatuur**

- Bevers, A. (2005) *Canon en kunstvakken*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Bemmel, T. van (2005) *Het culturele gehalte van het onderwijs*. Stageonderzoek SCP, Algemene Cultuurwetenschappen Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Ganzeboom, H. (et al.) (2003) *Momentopnames CKV1: Eindrapportage CKV1-Volggproject*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Verboord, M. (2003) 'Van Bint tot Giph: trends in literatuuronderwijs en leesgedrag tussen 1975 en 2000'. In: *Jaren van onderscheid: trends in cultuurdeelname in Nederland*, 30-49.