

Op school mag alles

Het kwaliteitsoordeel bij het nieuwe schoolvak CKV1

Marcel van den Haak In het nieuwe schoolvak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 ervaren leerlingen wat cultuur is. Docenten blijken een ruimere opvatting van cultuur te hebben dan hun leerlingen.

Het is interessant bij het nieuwe schoolvak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1) de vraag te stellen welke vormen van cultuur binnen het vak vallen. De culturele activiteiten dienen van ‘algemeen erkende kwaliteit’ te zijn. Wat dat precies inhoudt is niet duidelijk en de scholen blijken het dan ook ruim te interpreteren. Naast de zogenaamde ‘hoge kunst’ zijn de meeste vormen van populaire cultuur toegestaan, mits de leerlingen op een zinvolle manier op de activiteiten reflecteren en zich niet tot populaire cultuur beperken. Men wil leerlingen kennis laten maken met het onbekende, zodat ze later voor zichzelf een beredeneerde keuze kunnen maken uit een breed scala van cultuurvormen. Opvallend is dat de meeste leerlingen niet eens op het idee komen om populaire cultuur bij CKV1 te betrekken. De docenten hanteren dus een ruimer cultuurbegrip dan de leerlingen.

Het examenprogramma van CKV1 is zeer ruim opgezet. Binnen een bepaald kader kunnen scholen vrij opereren, met als gevolg dat zij het vak op uiteenlopende wijzen invullen. Op sommige scholen is het vak verspreid over een aantal leerjaren, op andere is het in de vierde klas geconcentreerd. Op de ene school ligt de nadruk op theorielessen, op de andere wordt het in de vorm van speciale projectdagen aangeboden. Soms worden alle culturele activiteiten door de school georganiseerd en

verplicht gesteld, soms zijn leerlingen vrij in hun keuze. Zeven uitgeverijen hebben lesmethoden op de markt gebracht, maar sommige scholen ontwikkelen hun eigen materiaal.

Bij al deze vrijheid is het opvallend dat de culturele activiteiten volgens het examenprogramma van ‘algemeen erkende kwaliteit’ dienen te zijn. Velen zullen verschillende vormen van populaire cultuur hier niet onder rekenen, terwijl deze volgens onder andere de notitie *Cultuur en School* ook serieus moeten worden genomen, als ‘uitgangspunt voor een tocht naar voor [jongeren] nog minder bekende vormen van cultuur’ (Ministerie van OCenW 1996 14). Waarom dan die eis van ‘algemeen erkende kwaliteit’? Wordt ergens centraal vastgesteld wat hieronder moet worden verstaan, of hebben scholen ook hierin veel vrijheid? De voormalige Stuurgroep Profiel Tweede Fase geeft als richtlijn: ‘Het begrip kwaliteit kan niet voor iedere leerling eenduidig omschreven worden. De criteria voor kwaliteit zullen per leerling, per school, per regio, per aanbod verschillen. Juist in samspraak tussen leerling, school (kunstmentoren) en kunstwerk krijgt die kwaliteit verder inhoud en vorm’ (1995, 12). Uiteindelijk wordt de inhoud van het begrip ‘algemeen erkende kwaliteit’ vanuit de lespraktijk ingevuld. Hoe wordt het daar geïnterpreteerd? Moeten de leerlingen per se

naar de hogere cultuur, en zo ja wie bepaalt dan waar de grens ligt tussen wat wel en niet mag? Is populaire cultuur ook toegestaan? En liggen er dan nog grenzen binnen de populaire cultuur?

Om deze vragen te beantwoorden heb ik negen van de 42 scholen bezocht waar CKV1 al in het schooljaar 1998/1999 op zowel havo als vwo was ingevoerd. Op 125 scholen was het alleen nog op het vwo ingevoerd en de overige 75 procent van de scholen volgen pas in 1999/2000. Op elk van de negen scholen heb ik een docent gesproken. Ook heb ik gesproken met Jan Wagemakers van het PMVO (Procesmanagement Voortgezet Onderwijs, de opvolger van de Stuurgroep Profiel Tweede Fase), Jonaske de Ruiters van het LOKV (Nederlands Instituut voor Kunsteducatie) en Antoine Gerrits van de KPC-Groep (het pedagogische centrum dat zich onder andere bezighoudt met de kunstvakken).

Doelen van CKV1

Het belangrijkste doel van CKV1 is volgens de meeste geïnterviewde docenten de kennismaking met allerlei vormen van kunst en cultuur, iets wat veel leerlingen niet van huis uit meekrijgen. Belangrijk is de confrontatie met culturele uitingen die de leerlingen nog niet kennen, waar hun interesse nog niet naar uitgaat. Jan Wagemakers formuleert deze doelstelling op een algemener niveau: ‘Alle leerlingen moeten kennismaken met de culturele, technologische en sociaal-maatschappelijke omgeving waarin we leven. Daarom zijn in de tweede fase de vakken CKV1 en Algemene Natuurwetenschappen verplicht en wordt er nog gepraat over het vak ‘Mens en Maatschappij’.

Officieel is de kennismaking echter geen doel op zich, maar een middel om een verder reikend doel te bereiken. Volgens het examenprogramma is de doelstelling van CKV1 namelijk: ‘De kandidaat kan [na afronding van

het programma] een gemotiveerde keuze maken voor voor hem betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur (...)’¹ Leerlingen moeten kennismaken met allerlei vormen van cultuur voordat ze kunnen bepalen wat ze wel en niet goed vinden en waar ze in de toekomst naartoe willen gaan. Hans Blokland noemt dit, in navolging van de filosoof Isaiah Berlin, ‘positieve vrijheid’: de vrijheid om te kiezen wat je wilt, maar pas nadat je met de verschillende mogelijkheden kennis hebt gemaakt (1993, 13-31).

Slechts weinig docenten noemen deze doelstelling expliciet. Kees Valentijn (OSG Bijlmer, Amsterdam) vindt het erg dubbel: aan de ene kant moeten leerlingen zelfstandig keuzes maken en hun eigen smaak ontwikkelen, terwijl ze aan de andere kant ook over de drempel van de hoge cultuur moeten worden getrokken. Twee docenten ondersteunen de doelstelling expliciet. Zo vindt Bé Hendriks (Zernike College, Haren) het belangrijk ‘dat leerlingen voor zichzelf een duidelijk beeld krijgen wat voor hen cultuur is, (...) en dat ze aan smaakontwikkeling doen, zich bewuster worden van wat ze mooi vinden en wat niet en vooral waarom’. Dit laatste aspect, het formuleren van een beargumenteerde mening, wordt wél door veel docenten onderschreven. Leerlingen moeten ‘met enige nuance of met argumenten van iets kunnen genieten of iets kunnen afkeuren’ (Frans van den Boom (Montessori Lyceum, Amsterdam).

Een ander doel dat door de docenten genoemd wordt, is het leggen van verbanden tussen de verschillende disciplines (beeldend, drama, muziek, dans en wereldliteratuur) en dat leerlingen de kwaliteit leren inzien van iets wat eigenlijk niet hun smaak is. Op maatschappelijk niveau willen sommige docenten via CKV1 de vergrijzing binnen de gevestigde cultuur en de leegloop van de theaters tegengaan.² In samenhang met de

doelstellingen leggen veel docenten ook de nadruk op het belang van ervaringsgericht onderwijs. De ervaring met kunst en cultuur buiten school staat centraal, en niet de theoretische lessen over kunstgeschiedenis. Alleen op het Carolus Clusius College in Zwolle worden in het begin van het jaar basislessen gegeven, die worden afgesloten met een toets. Kunstmentor Jurgen Jansen vindt dat je 'leerlingen eerst wat moet geven', voordat ze aan de culturele activiteiten beginnen.

De verschillende doelen van cultuureducatie zijn beschreven door cultuurhistoricus Hendrik Henrichs (1997; gesprek in 1999). Volgens hem zijn er in de geschiedenis van de cultuureducatie verschillende fasen te onderscheiden. Tot de Tweede Wereldoorlog wilde men jongeren de 'schone kunsten' bijbrengen (het van bovenaf opgelegde *Bildungsideaal*). In de jaren zestig en zeventig ging men meer uit van de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen, waarbij ook nieuwe populaire kunstvormen aandacht kregen. De laatste tien jaar zijn deze tendensen min of meer bij elkaar gekomen en is er een nieuw soort *Bildungsideaal* ontstaan, een evenwicht tussen de kunstgerichtheid en de leerlinggerichtheid, tussen de cultuuroverdracht en het plezier in cultuur.

Alles mag

Ondanks de grote verschillen in invulling en praktijk van het vak bestaat er een redelijk grote overeenstemming over de vraag naar welke culturele activiteiten de leerlingen wel en niet mogen. Op alle scholen is populaire cultuur toegestaan, met geringe verschillen in de precieze begrenzing. Zeven van de negen onderzochte scholen vinden dat in principe alle cultuur, van hoog tot laag, is toegestaan. Zij noemen hun beleid 'liberaal' of 'laagdrempelig'.

Docenten hebben verschillende argumenten voor deze liberale opvatting. Sommigen vinden

het moeilijk om te bepalen waar de grenzen liggen. Zij zeggen te weinig verstand van populaire cultuur (met name popmuziek) te hebben om aan te kunnen geven welke vormen daarvan wel en niet mogen: 'Daar brand je je niet aan' (Edwin Kip, Goudse Scholengemeenschap).

Anderen vinden dat populaire cultuur een opstapje is naar de meer gevestigde vormen van cultuur: 'Als je ze alleen maar laat ervaren wat ze al ervaren hebben of waar ze toch al naartoe gaan, dan heb je ook niet zo'n heel hoog doel bereikt,' aldus Tanja Vroege (RSG Pantarijn, Wageningen). Sommigen vinden het niet verstandig om het schooljaar direct te beginnen met hoge cultuur. Frans van den Boom: 'Je doet leerlingen geen plezier met *Hamlet* van Het Nationale Toneel. Als dat de eerste kennismaking zou zijn, zetten ze wellicht zeker vijf jaar geen voet meer in het theater.' Volgens Louis Wetzter (Maurick College, Vught) is het beter om eerst de stap van een populaire film als *Armageddon* naar een meer serieuze film als *Dead Poets Society* te maken dan direct de stap naar het theater.

Ook plaatsen enkele docenten hoge en lage cultuur nadrukkelijk niet in een hiërarchische verhouding, maar naast elkaar. Jan Wagemakers benadrukt dat de wereld niet alleen bestaat uit klassieke muziek, noch alleen uit popmuziek: 'Er zijn ook leerlingen die hun leraren moeten opvoeden in wat cultuur allemaal is.' Rob Mennen (Eurocollege, Maastricht) ergert zich aan sommige collega's in het land die bijvoorbeeld Pinkpop ongeschikt vinden voor CKV1: 'Wat is dat voor bullshit? Dat is hartstikke cultureel!'

Ten slotte stellen drie docenten dat ze niet hun eigen smaak of de smaak van de hogere klassen aan de leerlingen willen opdringen. Dat Frans van den Boom niet van musicals houdt wil nog niet zeggen dat zijn leerlingen niet naar *Miss Saigon* mogen. Bé Hendriks zegt zelfs dat

als je 'een strakke grens gaat stellen, je eigenlijk je eigen smaak, je eigen visie als norm gaat stellen. Dat staat haaks op wat cultuur is. Dat is zó afhankelijk van verschillende inzichten. Daarom is cultuur zo bruisend en zo ongrijpbaar.' Docent maatschappijleer Edwin Kip zegt zelfs direct beïnvloed te zijn door de Franse socioloog Bourdieu. Hij vindt dat hij niet kan bepalen wat goede en slechte smaak is, maar wel 'het kader kan scheppen waarbinnen iemand zelf de mogelijkheden krijgt om uit te zoeken wat goed of slecht voor hem is'. Dit prefereert hij boven het eenzijdige gebod: 'Pats, dat is smaak en daar hou je je aan, en je zult weten dat dat goede smaak is. Je valt in slaap, haha, dan ben je een lul. Je moet wakker blijven, want het is goede smaak.'

Deze laatste docenten vinden de vraag welke culturele activiteiten wel en niet mogen een weinig zinvol discussieonderwerp. In Haren is al snel een soort compromis bereikt tussen docenten (namelijk dat alle activiteiten mogen, mits ze in een thema passen), in Maastricht heeft Rob Mennen de discussie bewust afgekapt en Frans van den Boom (Amsterdam) zegt liever te praten over hoe je dingen interessant kunt maken voor leerlingen.

Twee strengere scholen

Bij twee van de negen scholen kunnen leerlingen minder vrij kiezen uit culturele activiteiten. De OSG Schoonoord in Zeist is in principe redelijk vrij - kunstcoördinator Jan van Ramshorst nam zelfs het eerder geciteerde woord 'liberaal' in de mond. Het vak is hier echter totaal anders opgezet dan op de meeste andere scholen: alle culturele activiteiten zijn georganiseerd en verplicht. Deze 'grote activiteiten' zijn volgens Van Ramshorst van een zeker niveau, zoals een eigentijdse versie van *Faust*, een tentoonstelling over pop art in Slot Zeist en muziek van Glenn Gould (Van

Ramshorst 1999, 22). Daarnaast kunnen leerlingen zelf 'kleine activiteiten' uitkiezen, waarbij ze veel vrijheid hebben.

Op de Open Scholengemeenschap Bijlmer in Amsterdam staat 'niveau' hoog in het vaandel. Kunstcoördinator Kees Valentijn vindt dat de leerlingen 'zelf een keuze [moeten] maken die tóch verantwoord is'. Hij noemt het een lofwaardig streven dat dé cultuur 'uit een bepaald milieu' binnen wordt gebracht bij grotere groepen in de samenleving. Voorbeelden zijn het Rembrandthuis, een balletvoorstelling en ook de kwaliteitsfilm *Karakter*. Populaire films als *Jurassic Park* en *Flodder* vindt hij daarentegen niet passen binnen CKV1. Toch sluit Valentijn populaire cultuur niet in zijn geheel uit: ook 'alternatieve circuits' als Paradiso en de Melkweg hebben volgens hem kwaliteit in huis.

Docenten die CKV1 in zijn geheel willen beperken tot de hoge cultuur ben ik niet tegengekomen. Toch komt ook deze mening voor; blijkens de felle reacties van onder anderen Rob Mennen en Edwin Kip op collega's in het land met wie ze tijdens omscholingscursussen hebben gediscussieerd. Mijn steekproef was te klein om precies weer te kunnen geven hoe vaak de verschillende opinies voorkomen en welke factoren van invloed zijn op deze verschillen.

Mitsen en maren

Dat bijna alle scholen een breed scala van culturele activiteiten toestaan, wil niet zeggen dat CKV1 totaal vrijblijvend is. De meeste scholen eisen dat de leerlingen zich niet beperken tot populaire cultuuruitingen: er moet een ontwikkeling in hun keuze zitten. Daarnaast wordt verwacht dat de leerlingen op een zinnige manier op de activiteiten reflecteren. Tanja Vroege formuleerde het zo: 'Als je ze eens op een andere manier laat kijken

naar iets waar ze nu al graag naartoe gaan, dan heb je al iets gewonnen.’ Om dit te bereiken moeten zij de activiteiten goed voorbereiden en hebben ze goede argumenten nodig om naar populaire cultuur te mogen gaan.

Uit alle (soms fictieve) voorbeelden die de docenten noemen, zijn vier typen reflectie te destilleren die een activiteit een bepaalde meerwaarde kunnen geven. Een veelvoorkomend type is het bestuderen van onderdelen of details van de culturele uiting. Leerlingen kunnen de teksten en de muziek van popsongs nauwgezet bestuderen of zich bij een film als *Titanic* concentreren op de kostuums of de muziek (Vroege). Ook kunnen ze zich richten op de thematiek en de verhaallijn van een film, of zelfs op de *special effects*, de shots en camera-instellingen in één scène. Op het Montessori Lyceum in Amsterdam hebben sommige leerlingen bijvoorbeeld een sociogram gemaakt van de tv-serie *Heartbreak High*.

Een tweede type is de vergelijking binnen hetzelfde genre. Naar aanleiding van muziek van André Hazes zouden leerlingen zich kunnen verdiepen in het genre van het levenslied (Jansen), ze zouden kunnen bekijken in hoeverre hedendaagse bands geïnspireerd worden door de klassiekers uit de popmuziek, of vijf vechtfilms uit verschillende stromingen met elkaar vergelijken (Vroege).

Een ander soort vergelijking is het zoeken naar overeenkomsten en verschillen tussen hoge en lage kunst. Een leerling uit Zeist mocht naar de Auto-RAI, mits hij die vergeleek met een ‘gewone’ tentoonstelling. Van Ramshorst: ‘In een automodel zitten toch vaak hele goede dingen die je in een museum ook terugvindt.’ Hier kom je echter bij de vraag waar de grenzen tussen hoge en lage kunst liggen (of in het geval van de Auto-RAI: wel of geen kunst). Sommige respondenten zijn zich bewust van de subjectiviteit die in hun verzoek ligt besloten. Jan van

Ramshorst vraagt daarom aan leerlingen om amateurtoneel te vergelijken met ‘wat wij gevestigd toneel noemen’ en Jan Wagemakers wil van een leerling weten ‘waarom ik denk dat die [A-film] beter moet zijn’.

Het vierde type reflectie is het leggen van een relatie met het behandelde thema. Zo mocht een leerling in Zwolle een fotocollage van een voetbalwedstrijd maken in het kader van het thema ‘Helden’. Dit laatste voorbeeld gold overigens alleen als ‘praktische activiteit’; een andere leerling die over een voetbalwedstrijd slechts een verslag wilde schrijven, kreeg hiervoor geen toestemming.

De meeste scholen hechten ook belang aan een goede voorbereiding. De leerlingen moeten voor ze naar een activiteit gaan er iets over lezen (bijvoorbeeld recensies) en op sommige scholen ook op papier zetten wat ze ervan verwachten of wat ze ermee gaan doen. Op deze manier kunnen ze tijdens de voorstelling of tentoonstelling gericht kijken, waardoor het gemakkelijker wordt op een zinnige manier te reflecteren. De docent dient dan ook de nodige handvatten mee te geven en de leerlingen goed te begeleiden: ‘Dát moet denk ik ook de kracht van een docent zijn’ (Jonaske de Ruiter, LOKV). Ook de ‘kijkwijzers’ die in veel lesmethodes te vinden zijn (lijsten met aandachtspunten, zoals het decor bij toneel, de belichting in een film, waardoor leerlingen worden uitgedaagd gedetailleerd te kijken), bieden vaak uitkomst.

Behalve een goede voorbereiding is ook een goede argumentatie belangrijk. Soms herzien docenten hun aanvankelijke mening dankzij de argumenten van leerlingen. Zo vindt Bé Hendriks in eerste instantie dat alleen kunst waar je iets van opsteekt in aanmerking komt, ‘en bij een vechtfilm is dat niet het geval’. Als een leerling echter met zeer goede argumenten komt om een vechtfilm te gaan bekijken, kan dat alsnog worden toegestaan. Het gaat erom

‘dat ze kunnen aangeven waarom iets voor hén belangrijk is’. Ook Antoine Gerrits (KPC-Groep) vindt het belangrijk dat docenten met leerlingen in discussie gaan. Het kan namelijk ook voorkomen dat een bepaalde keuze voor leerlingen slechts ‘een uitvlucht is om iets leuks te doen’. Toch vindt hij dat je leerlingen ‘op die leeftijd wel degelijk een behoorlijke verantwoordelijkheid kunt geven’. Ondanks de grote vrijheid die de leerlingen op de meeste scholen hebben in het kiezen van de culturele activiteiten, blijft er dus nog heel wat sturing in de handen van de docenten.

En het voorschrift dan?

Omdat de scholen zeer ruim met het begrip ‘algemeen erkende kwaliteit’ uit het examenprogramma omgaan, is het interessant om na te gaan hoe de docenten tegen dit ‘voorschrift’ aankijken.³ De meeste docenten vinden het een vaag begrip. Ze noemen het ‘multi-interpretabel’ (Mennen) of ‘subjectief’ (Jansen). Behalve voordelen (een grote mate van vrijheid) levert het ook problemen op.

Zo kan het voorkomen dat iets in principe algemeen erkend wordt, terwijl de uitvoering zeer slecht is. Van den Boom noemt als voorbeeld *Hamlet* van Shakespeare. Hij vindt de bewerking door Het Nationale Toneel, op het spel van hoofdrolspeler Gijs Scholten van Aschat na, erg slecht. Ook de recensenten reageerden volgens hem verdeeld op het stuk. Jonaske de Ruiter zegt ongeveer hetzelfde: ‘Er zijn natuurlijk ook algemeen erkende schrijvers die een misser kunnen hebben.’

Verder verschuiven de grenzen binnen de cultuur voortdurend. Wagemakers: ‘Wat we vandaag kwaliteit vinden, vinden we misschien morgen wel shit. En omgekeerd’. Dit laatste is bijvoorbeeld het geval met reclame en computerkunst: kunstvormen die de laatste tijd steeds vaker algemeen erkend worden (Valentijn).

Een ander probleem is de kwaliteit van een cultuurproduct bepalen zonder het van tevoren

zelf te zien. Je kunt als docent moeilijk alles vooraf gaan bekijken; dan zou de kunstcoördinator wel een erg ruime taakstelling krijgen. Bovendien is volgens Louis Wetzer het ervaren van kunst op zichzelf belangrijker dan de vraag of het kwaliteit heeft. In Vught wordt af en toe een atelierroute georganiseerd, waarbij leerlingen bij verschillende kunstenaars in de regio op bezoek kunnen. ‘Dat er dingen bij zitten die niet van algemeen erkende kwaliteit zijn, zal me echt worst zijn. Ik vind het veel leuker dat zij zien dat sommige dingen minder zijn dan andere, dan dat ze per se naar een museum moeten om een tentoonstelling te zien van een zeer gewaardeerd kunstenaar (...). Het is natuurlijk heel leuk als ze daar naartoe gaan, maar ik vind het ook heel erg fijn als ze gewoon ateliers binnenkomen, als ze verf ruiken en praten met mensen die een passie hebben voor kunst, ook al zijn ze helemaal niet zo goed.’

Edwin Kip en Jan Wagemakers gaan nog een stap verder. Kip houdt zelfs een warm pleidooi voor ‘slechte kunst’. Volgens hem valt er veel meer te zeggen over slechte kunst dan over goede en zet het mensen meer aan het denken. Hij gebruikt dan ook regelmatig voorbeelden daarvan als illustratie tijdens de les. Wagemakers: ‘Ik heb vroeger het meest geleerd van de scheikundeproeven die mislukten.’

Het is overigens opvallend dat bij de discussie over het begrip ‘algemeen erkende kwaliteit’ de verschillen tussen populaire en hoge cultuur vrijwel niet meer ter sprake komen. Waar het eerder ging over deze verschillen en over de vraag of iets überhaupt tot kunst kan worden gerekend (bijvoorbeeld de Auto-RAI en voetbalwedstrijden), gaat het bij deze discussie opeens over de vraag of iets wel of geen kwaliteit heeft binnen de hoge cultuur. In feite zijn er dus drie verschillende gezichtspunten die naast elkaar een rol spelen in de hele discussie.

De keuze van de leerlingen

Op de scholen waar de meeste culturele activiteiten georganiseerd en verplicht zijn, zijn de leerlingen nog amper aan hun eigen vrije keuze toegekomen. Op scholen waar dat wél het geval is komt het merendeel van de leerlingen - opvallend genoeg - niet eens op het idee om naar populaire cultuuruitingen te gaan. Dit kan te maken hebben met de traditionele vooronderstellingen die veel jongeren hebben over kunst. Tijdens de aan het project Cultuur en School gewijde bijeenkomst *Uit de school geklapt* in Utrecht (18 maart 1999) vertelde gastheer Howard Komproe dat een leerling op de vraag 'Is deze danser een kunstenaar?' het antwoord gaf: 'Weet ik niet. Schildert hij?' Volgens Frans van den Boom denken jongeren bij het woord 'kunst' in eerste instantie aan *De Nachtwacht*. Over het algemeen gaan ze ervan uit dat ze uitingen van gevestigde kunst moeten bezoeken. Als ze al met afwijkende voorstellen komen, dan gebeurt dit aan het begin van het schooljaar, op het moment dat de opzet van het vak wordt uitgelegd. Ze willen de leraar uitproberen (Jansen) of in de maling nemen (Valentijn). Frans van den Boom: 'Als ze met zo'n *Rocky IV*-suggestie komen⁴, dan hebben ze natuurlijk al een *big smile*. Negen van de tien weten wel dat dat eigenlijk een beetje raar is, dat dat niet helemaal de bedoeling kan zijn. Zeker niet omdat zij het idee hebben dat alleen *De Nachtwacht* kunst is en *Rocky IV* hoort daar toch echt niet bij.'

Het komt overigens wél voor dat leerlingen ergens naartoe zijn geweest en achteraf vragen of ze dat mogen gebruiken voor CKV1. Dit gebeurt onder het motto: 'Als het vrije keus is, hoef ik dus niet van tevoren te gaan vragen of ik daar naartoe mag, want dan is het geen vrije keus meer' (Wetzer).

Blijken de meeste docenten dus cultuur zeer ruim op te vatten, de leerlingen zijn een stuk

traditioneler. Het komt dan ook weinig voor dat docenten ideeën van leerlingen moeten afkeuren of dat ze moeten onderhandelen over de soort reflectie die erop volgt.

Verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen

havo	vwo
wachten vaker af wat de docent voorstelt	werken zelfstandig, zoeken zelf uit waar ze voor CKV1 naar toe gaan
zijn eerder enthousiast voor projecten	kritisch, te veel geremd door intellectuele overwegingen

Conclusie

Het is opvallend hoe zeer men het met elkaar eens is over de vraag welke culturele activiteiten wel en welke niet zijn toegestaan voor CKV1, terwijl het vak bij de betrokken scholen heel verschillend van opzet is. Ik had verwacht dat de meningen over de grenzen tussen hoge en populaire cultuur en binnen de populaire cultuur en over wat kwaliteit heeft, ver uiteen zouden lopen. De meeste docenten blijken echter heel ruimdenkend te zijn. Simpel gezegd: alles mag, als de leerlingen er maar serieus mee omgaan door middel van reflectie en verslaglegging. Ze moeten tenslotte nieuwe dingen leren kennen. Des te opvallender is het dat de meeste leerlingen niet op het idee komen om voor CKV1 naar populaire cultuuruitingen te gaan. Als ze al op het idee komen, dan is het bij wijze van grapje. Docenten en leerlingen handelen dus tegengesteld aan het verwachtingspatroon.

Dat de regelgeving van de overheid de docenten veel vrijheid laat om CKV1 naar eigen inzicht in te vullen is een goede zaak. Er zijn weliswaar nadelen aan verbonden (zo is het volgens Rob Mennen lastig om met

verschillende scholen in de regio met bepaalde wensen naar culturele instellingen toe te stappen), maar het voordeel is dat iedere school zich kan aanpassen aan de specifieke kenmerken van de eigen regio of de voorkeuren van de docenten. Het vereiste kwaliteitsniveau vormt geen beperking. De meeste scholen geven namelijk een ruime interpretatie aan het begrip 'algemeen erkend', dat volgens Jan Wagemakers alleen aan het examenprogramma is toegevoegd omdat 'we niet moeten afglijden naar een goedkoop verhaaltje van C-films'.

Hoewel sommige scholen kwaliteit gelijkstellen met een engere opvatting van cultuur, ofwel de hoge kunsten, heb ik zelf een voorkeur voor de ruime opstelling. Alle cultuurvormen zouden aan bod moeten komen, omdat elke hiërarchie hierin subjectief is. Zowel hoge als populaire cultuur kan een goede manier zijn om leerlingen kennis te laten maken met cultuurvormen die ze nog niet of nauwelijks kennen. Niet met de bedoeling om jongeren te 'bekeren' tot de hoge kunst, maar om het ze mogelijk te maken later zelf uit een breed scala te kunnen kiezen. Ik sluit me dan ook aan bij de algemene doelstelling van CKV1, gestoeld op het beginsel van positieve vrijheid. Als je deze opvatting consequent doorvoert, dan zouden leerlingen die van huis uit alleen kennis hebben gemaakt met de gevestigde cultuur, voor CKV1 verplicht naar een popconcert of een actiefilm moeten gaan. Zodat ook zij later een gemotiveerde keuze kunnen maken uit het gehele culturele aanbod. Dan pas is CKV1 helemáál geslaagd.

Met dank aan onder anderen Ineke van Hamersveld en Nico Wilterdink voor hun commentaar.

Marcel van den Haak

was in 1999 student sociologie aan de Universiteit van Amsterdam en deed dit onderzoek in het kader van een stage bij de Boekmanstichting.

Literatuur

- Blokland, H. (1993) 'Sociaal-democratische politiek en cultuur in een marktliberaal tijdperk: tien stellingen over sociaal-democratische cultuurpolitiek'. In: H. van Dulken en P. Kalma (red.) *Sociaal-democratie, kunst, politiek: beschouwingen over een sociaal-democratisch kunstbeleid*. Amsterdam: Boekmanstichting/Wiardi Beckman Stichting.
- Henrichs, H. (1997) 'Een intercultureel Bildungsideaal? Doelstellingen voor cultuureducatie in het fin de siècle'. In: *Boekmancahier*, jrg. 9, nr. 32, juni, 136-145.
- Ministerie van OCenW (Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen) (1996) *Cultuur en school*. Den Haag: Sdu.
- Ramshorst, J. van (1999) 'Overall anders, maar met bezieling: een half jaar CKV-1'. In: P. Leenheer et al. (red.) *Aan het werk in het studiehuis - leren, begeleiden en samenwerken in de tweede fase*. Tilburg/Den Haag: MesoConsult/PMVO.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (1998) *Sociaal en cultureel rapport*. Rijswijk.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase (1995) *Advies examenprogramma's havo/vwo: culturele en kunstzinnige vorming*. Den Haag.

Noten

1. [Http://www.kpcgroep.nl/kunstv/ckv1.htm](http://www.kpcgroep.nl/kunstv/ckv1.htm)
2. Voor vergrijzing binnen de gevestigde cultuur zie: *Sociaal en cultureel rapport* (1998, 684-729).
3. Twee docenten, Tanja Vroege en Kees Valentijn, heb ik niet expliciet naar hun mening over dit onderwerp gevraagd.
4. Van den Boom had *Rocky IV* eerder in het interview als voorbeeld gebruikt van een film die hij in eerste instantie afgekeurd had.

Bijlage 1

Interviews

Voor mijn onderzoek heb ik de volgende mensen gesproken, die ik bij dezen hartelijk wil bedanken voor hun medewerking. Alle gesprekken vonden plaats in 1999.

Ter voorbereiding van het onderzoek:

- Henrichs, Hendrik (coördinator van de specialisatie Cultuureducatie, Universiteit Utrecht, 22 februari)
- Offerein, Roelko (directie Voortgezet Onderwijs, havo en vwo), Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 11 februari)

Ik heb de volgende docenten geïnterviewd:

- Boom, Frans van den (kunstcoördinator en docent Frans, Montessori Lyceum, Amsterdam, 12 april)
- Hendriks, Bé (kunstcoördinator en docent Nederlands, Zernike College, Haren, 22 april)
- Jansen, Jurgen (kunstmentor en docent Frans, Agnieten College, locatie Carolus Clusius College, Zwolle, 29 april)
- Kip, Edwin (kunstcoördinator en docent maatschappijleer, Goudse Scholengemeenschap, Gouda, 28 april)
- Mennen, Rob (kunstcoördinator en docent muziek, Eurocollege, Maastricht, 27 april)
- Ramshorst, Jan van (kunstcoördinator en docent muziek, OSG Schoonoord, Zeist, 13 april)
- Valentijn, Kees (kunstcoördinator en docent tekenen, Open Scholengemeenschap Bijlmer, Amsterdam, 21 april)
- Vroege, Tanja (kunstmentor en docente Nederlands, Regionale Scholengemeenschap Pantarijn, Wageningen, 20 april. Dit interview heb ik telefonisch voortgezet op 18 mei)
- Wetzter, Louis (kunstmentor en docent Engels, Maurick College, Vught, 15 april)

Daarnaast heb ik geïnterviewd:

- Gerrits, Antoine (projectleider kunstvakken e.a., KPC-Groep, 2 juni)
- Ruiter, Jonaske de (projectleider CKV1, LOKV, 4 juni)
- Wagemakers, Jan (procesmanager Tweede Fase, PMVO, 25 mei)

Bijlage 2

Kenmerken van de negen bezochte scholen (voor 1998/'99)

Montessori Lyceum, Amsterdam

Montessori-school voor mavo, havo en vwo (Amsterdam-Zuid).
CKV1: ±240 leerlingen, 8 docenten.

Havo en vwo in vierde klas gemengd, vwo gaat in de vijfde verder; 2 aansluitende uren per week. 3 activiteiten verplicht (museumbezoek, architectuurwandeling, rondvaart), de rest is vrije keus.

OSG Schoonoord, Zeist

Openbare Scholengemeenschap voor vbo, mavo, havo en vwo.
CKV1: ±50 leerlingen, 8 docenten.

Het vak staat niet op het lesrooster, maar wordt op allerlei momenten ingevuld, bijvoorbeeld tijdens speciale projectdagen. Alle (grote) activiteiten zijn georganiseerd en verplicht; om de tijd op te vullen kunnen leerlingen zelf 'kleine' activiteiten kiezen.

Maurick College, Vught

Daltonschool voor mavo, havo en vwo.

CKV1: 6 klassen, 4 docenten.

In 4 havo en 4 en 5 vwo, 1 à 1,5 uur per week; de docenten van verschillende disciplines gaan bij toerbeurt de klassen langs (carrousel). Eén activiteit verplicht (schooltoneel), één uit beperkt aanbod (plaatselijk theater), rest vrij.

Regionale Scholengemeenschap Pantarijn (locatie Hollandseweg), Wageningen

Openbare scholengemeenschap voor mavo, havo en vwo (op deze locatie).

CKV1: ±100 leerlingen (alleen nog havisten), 4 docenten.

In 4 en 5 havo en in 5 en 6 vwo (beide anderhalf jaar), 1 uur per week; gedeeltelijke carrousel van docenten. Geen verplichte activiteiten.

Open Scholengemeenschap Bijlmer, Amsterdam

Voor vbo, mavo, havo en atheneum, in 1970 de eerste 'midden-school' in Nederland.

CKV1: 38 leerlingen, 1 docent.

Havo en vwo in vierde en vijfde gemengd, vwo gaat in zesde door, 1 uur per week.

Eerste activiteit verplicht (o.a. Teylers Museum in Haarlem), tweede beperkt (keuze uit vier musea), derde beperkt (dansvoorstelling), rest vrij.

Zernike College (locatie Haren), Haren

Openbare scholengemeenschap voor mavo, havo en atheneum (op deze locatie).

CKV1: aantal leerlingen onbekend, 5 docenten.

In 4 havo en 4 en 5 vwo, 2 blokken per jaar (van de 4), 2 uur 'kernlessen' per week. Geen verplichte activiteiten.

Eurocollege, Maastricht

Scholengemeenschap voor mavo, havo en vwo; de school was één van de twaalf 'netwerkscholen' waar CKV1 eerder al heeft proefgedraaid.

CKV1: 4 klassen, 4 docenten.

In 4 en 5 havo en in 4, 5 en 6 vwo, 2 blokken per jaar (van de 4), 2 uur per week. 2 activiteiten verplicht (theaterrondleiding en Bonnefantenmuseum), aantal uit beperkt aanbod (keuze uit 40 activiteiten), aantal vrij.

Goudse Scholengemeenschap, Gouda

Soort school: onbekend.

CKV1: ±100 leerlingen, 3 docenten (van wie er slechts één ook mentor is; de andere twee verzorgen slechts hun eigen disciplines).

1 uur per week, plus 1 uur begeleiding. Geen verplichte activiteiten.

Agnieten College (locatie Carolus Clusius College), Zwolle

Christelijke school.

CKV1: 215 leerlingen, 5 docenten.

In 4 havo en 4 en 5 vwo (plus nog een half jaar), 1 uur per week; gedeeltelijke carrousel van docenten. 2 georganiseerde activiteiten, maar niets is verplicht.

Bibliografische gegevens

Haak, M. van den (1999) 'Op school mag alles: het kwaliteitsoordeel bij het nieuwe schoolvak CKV1'. In: *Boekmancahier*, jrg. 11, nr. 41, 257-268.