

Kunstenars en schoolkunst

Authentiek kunstonderwijs heeft professionals nodig

Schoolkunst heeft doorgaans weinig te maken met kunst buiten de school. Voor een authentieke kunsteducatie kunnen professionele kunstenaars worden ingeschakeld. Deze moeten zich dan niet beperken tot de rol van ‘animator’, maar ook optreden als – geschoold – docent.

De belangrijkste functie van schoolkunst is te verhullen dat de school een autoritair instituut is dat leerlingen nuttig geachte kennis en vaardigheden moet bijbrengen

Op school zouden kinderen kunstonderwijs moeten krijgen dat relevant is voor de wereld buiten de school. Het onderwijs in de westerse landen heeft echter een geheel eigen stijl van beeldende kunst voortgebracht. Deze ‘schoolkunst’ staat grotendeels los van de ontwikkelingen in de professionele kunst en ook los van wat kinderen zelf spontaan aan beeldende activiteiten ondernemen. Dit betoogt de Amerikaanse kunsteducator Arthur Efland (1976) in zijn artikel ‘The school art style: a functional analysis’. Schoolkunst is kunst die functioneel is binnen het instituut school. En volgens Efland is de **belangrijkste functie ervan te verhullen dat de school in wezen een autoritair en disciplinerend instituut is, dat leerlingen maatschappelijk nuttig geachte kennis en vaardigheden moet bijbrengen**. Tijdens het uurtje tekenen mogen de kinderen op adem komen van de vakken waar het echt om gaat: taal en rekenen.

Het produceren van schoolkunst mag niet veel tijd kosten. Er wordt daarom gebruikgemaakt van makkelijk toepasbare media (krijt, plakkaatverf), die goed en snel zijn op te ruimen. Het gaat in deze kunst eerder om motorische dan om intellectuele activiteit. Opgehangen aan de gangmuren of voor de ramen van de klas geeft deze kunst de school een ‘humanistisch’ aanzien. Het moet er enigszins spontaan uitzien, maar de inhouden zijn conventioneel. De beelden doen vaak dienst bij vieringen, feesten, de wisseling van seizoenen en dergelijke. Kunstbeschouwelijke of kunsthistorische onderwerpen zijn nauwelijks aan de orde. Leerkrachten hoeven niet veel van beeldende kunst of tekenonderwijs te weten om het toch te kunnen onderwijzen zonder in de problemen te komen. Schoolkunst wordt geacht makkelijk en leuk te zijn.

Volgens Efland is de schoolkunststijl decennialang aan weinig veranderingen onderhevig geweest, ondanks fundamentele veranderingen in de professionele kunst. Bressler (1998; 2000) heeft eind vorige eeuw uitgebreid empirisch onderzoek gedaan naar schoolkunst in het Amerikaanse primaire onderwijs. Ze bevestigt op belangrijke punten Eflands analyse van circa twintig jaar eerder, maar geeft ook nuanceringen en uitbreidingen. Zo gaat het onderzoek niet alleen over de beel-

dende vakken, maar ook over dans, drama en muziek. Bij muziek domineert het zingen en dan vooral wat Bressler noemt het zingen van ‘kalendermuziek’, muziek die aansluit bij de seizoenen, feesten, vakanties enzovoort. Het muziekonderwijs is vaak leerkrachtgericht, klassikaal en gedisciplineerd. In tegenstelling tot bij de beeldende vakken is er geen plaats voor eigen improvisaties of eigen composities van leerlingen.

Leuk tussendoortje De kenmerken en functies van de schoolkunst zoals die door Efland en Bressler werden beschreven, zijn ten dele nog steeds van toepassing op de kunsteducatie in het Nederlandse primaire onderwijs (Haanstra, 2001). In mindere mate geldt dat voor de kunstvakken in het voortgezet onderwijs. Daar is onder meer door de eindexamens in de kunstvakken en de invoering van het vak culturele en kunstzinnige vorming de aandacht voor theorie en beschouwing sterk toegenomen.

Uit verschillende onderzoeken naar de kunsteducatie in het primair onderwijs blijkt dat de groepsleerkrachten als belangrijke doelstellingen noemen het plezier beleven aan de kunstzinnige activiteit én de onderbreking van het ‘cognitieve’ (lees: rekenen en taal). De aansluiting van de inhouden bij de leefwereld van de kinderen is beperkt, maar dat geldt ook voor het beschouwelijke en theoretisch deel en de relatie met de professionele kunstwereld. Er is weinig sprake van reflectie op de resultaten en aanwijzingen en beoordeling door de leerkracht zijn summier of ontbreken. **De kunstvakken in het basisonderwijs bevinden zich daarmee aan de periferie van het curriculum.**

Het Cito peilde de kwaliteit van muzikale vorming (Van Weerden & Veldhuijzen 2000) en beeldende vorming (Hermans, van der Schoot, Sluiter & Verhelst, 2001) in het primair onderwijs en kwam in beide gevallen tot negatieve conclusies. De commentaren van enkele deskundigen op het onderzoek naar muziek bevestigen de kenmerken van schoolkunst. Eén deskundige zegt: ‘Scholen zien muziek niet als vak, maar als tegenhanger van de cognitieve vakken, als uitlaatklep of als leuk tussendoortje’ (Van Weerden 2000, 52). Een ander zegt: ‘Als je ziet hoeveel aandacht er is voor muziek buiten de scholen begrijp je er eigenlijk niets van’ (ibid. 76). En een derde: ‘Ons muziekonderwijs heeft niets met de werkelijkheid te maken. We zingen uit liedbundels met een liedrepertoire dat volstrekt afwijkt van wat je op radio en televisie hoort.’ En: ‘**Het muziekonderwijs functioneert niet omdat het niet bij de kinderen aansluit en omdat professionele muziek niet het startpunt is**’ (ibid. 18).

Levenschte leertaken Onvrede met onderwijs dat in hoofdzaak naar binnen is gericht, geldt niet alleen de kunstvakken. Veel recente onderwijsvernieuwingen proberen hierin verandering te brengen en het gewenste leergedrag wordt daarbij omschreven in termen als zinvol, actief en zelfsturend. Een veelgebruikte verzamelterm hiervoor is ‘authentiek’. Authentiek leren is betekenisvol en inzichtelijk leren in een sociale context, waarbij verbanden worden gelegd tussen de leefwereld en ervaringen van de leerlingen en de kennis van een discipline of vakgebied.

Verondersteld wordt dat de relevantie van het leren wordt bevorderd door levenschte leertaken die ten dele zijn afgeleid uit activiteiten die professionals in de maatschappij verrichten. Gardner (1991, 238) stelt dat ideeën over inzicht zich zouden moeten richten op de vaardigheden die beroepskunstenaars in een bepaald

De kunstvakken in het basisonderwijs bevinden zich aan de periferie van het curriculum

‘Het muziekonderwijs functioneert niet omdat het niet bij de kinderen aansluit en omdat professionele muziek niet het startpunt is’

vakgebied tentoonspreiden, en op de handelingen die ze verrichten. Het begrip 'authentiek' slaat dus zeker niet alleen op de persoonlijke inbreng en interne motivatie van de leerling, maar ook op het levensechte karakter van de leertaken. Het gaat er daarbij om dat de oplossingen en hun ontstaansproces in het vakgebied geaccepteerd zijn. Authentiek leren is meer dan alleen het zelf construeren van kennis of oplossingswijzen, het is het leren hanteren van een authentieke vaktaal door de leerlingen.

Gezien de nadruk bij authentiek onderwijs op leertaken die zijn ontleend aan levens-echte activiteiten, lijkt het voor de hand te liggen om professionals directer bij het onderwijs te betrekken. In het hoger kunstonderwijs (de academies, conservatoria, theaterscholen enzovoort) zijn veel docenten ook kunstenaars en is het principe van de complexe praktijksituatie naar analogie van het leerling-gezel-meestermodel van oudsher gebruikelijk. Maar ook in het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs lijkt het voor korte of langere tijd inschakelen van professionele kunstenaars een mogelijkheid om meer authentieke vormen van kunsteducatie te realiseren.

Nieuw is dat idee natuurlijk niet. Het project **Kunstenaars op school** (Rijnbeek 1978) van de Nederlandse Stichting voor Kunstzinnige Vorming had al als hoofdvraag wat de bijdrage van de kunstenaar aan het onderwijs kan zijn. Er werden toen twee taakopvattingen van de kunstenaar op school onderscheiden. In de eerste opvatting vertoont de kunstenaar zijn kunsten. Het laten zien en beleven van zijn kunst – als product – is het eigenlijke streven. In de tweede opvatting wil de kunstenaar optreden als pedagoog. Hij of zij treedt op als begeleider en inspirator van de leerlingen en soms ook als leerkracht. Een kleine twintig jaar later ging het Nederlands Instituut voor Kunsteducatie (LOKV) bij kunsteducatieprojecten met kunstenaars in het onderwijs van een heel andere opvatting uit. De projecten bestonden uit het bezoek aan een voorstelling, concert of tentoonstelling en een educatieve activiteit door de betrokken kunstenaar(s). De kunstenaar had daarbij expliciet niet de rol van docent, maar van maker.

De laatste jaren zien we steeds meer initiatieven om kunstenaars in het onderwijs in te zetten. Deze initiatieven vinden vaak plaats in het kader van het project Cultuur en School van OCenW dat de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen wil stimuleren. Een voorbeeld hiervan is de reeks projecten van kunstenaars in het vmbo van het Amsterdamse Fonds voor de Kunsten. Niet alleen het ideaal van een kwalitatief betere kunsteducatie, maar ook pragmatische redenen spelen een rol bij de nieuwe aandacht voor kunstenaars in het onderwijs. Het acute lerarentekort in het basisonderwijs en het chronische inkomenstekort bij kunstenaars waren voor de overheid aanleiding om het proefproject Kunstenaars in de klas op te zetten. Inmiddels is dit proefproject structureel gemaakt onder de noemer Beroepskunstenaars in de klas (BIK). En in enkele steden vormen kunstenaars zogeheten 'vliegende brigades' voor het primaire onderwijs. Een kunstenaar uit die groep kan dan een klas overnemen waarvan de onderwijzer plotseling uitvalt. Ook deze vliegende brigades worden mede gefinancierd door het ministerie van OCenW om het tekort aan onderwijzers op te vangen.

Het inzetten van beroepskunstenaars in met name het primaire onderwijs roept ook principiële bezwaren op (o.a. Letschert 2003). Het wordt beschouwd als voorbeeld van een algemene tendens om op allerlei gebieden steeds meer **vakinhoudelijke specialisten in te zetten. Die specialisten overschatten vaak hun mogelijkheden binnen het over-**

Vakinhoudelijke specialisten overschatten vaak hun mogelijkheden binnen het overladen schoolprogramma

laden schoolprogramma. Gevreesd wordt dat dit zal leiden tot fragmentarisering van het onderwijsaanbod en tot groepsleerkrachten die hun regie over het onderwijsproces kwijtraken. Integratie van kennisgebieden en de algemeen vormende taak van het primair onderwijs zouden in het gedrang komen.

Vakdocent versus kunstanimator Uit evaluatieonderzoek van de genoemde Kunsteducatieprojecten van het LOKV (Haanstra & Van Hoorn 1998) bleek de inzet van kunstenaars bij deelnemende leerlingen tot een hogere waardering van de voorstellingen te leiden. Maar uit de interviews met de kunstenaars bleek ook dat er bij hen onduidelijkheid bestond over hun rol als begeleider. Als hun rol alleen die van maker mag zijn en niet een docerende (want die rol heeft de leerkracht al), welke activiteiten met de leerlingen zijn dan wel en welke niet gewenst? Ook in recentere projecten zijn er verschillende visies op de taak van de kunstenaar. Ranshuysen (2001) onderzocht het proefproject Kunstenaars op school, en stelt twee verschillende educatieve rollen van kunstenaars tegenover elkaar: die van vakdocent versus 'kunstanimator'.

Wanneer kunstenaars op meer dan uitsluitend incidentele basis worden ingeschakeld om een rol te spelen in het onderwijs, brengt dat haast onvermijdelijk een roep om scholing met zich mee. Ook in het project Beroepskunstenaar in de klas zijn verschillende bijscholingstrajecten voorzien. Maar volgens Ranshuysen bestaat het gevaar dat een stringente scholing van de kunstenaar het 'ongepolijste' kunstenaarschap aantast, terwijl dit bij verschillende projecten uit het verleden juist als belangrijkste meerwaarde werd gezien. De precieze rol die de beroepskunstenaars in het onderwijs geacht worden te hebben, bepaalt de soort en de mate van hun benodigde scholing. En die rol kan vanuit zeer verschillende didactische opvattingen en met zeer verschillende intensiteit worden ingevuld. Globale noties zoals de kunstenaar als pedagoog versus kunstanimator, of als begeleider versus maker, bieden daarbij onvoldoende houvast.

Voor authentieke kunsteducatie is ongepolijst kunstenaarschap onvoldoende. Het vereist dat de kunstenaar inzicht heeft in de eigen denk- en werkprocessen, maar ook in de verschillen van deze processen met die van beginners en minder gevorderden. Verder is authentieke kunsteducatie niet alleen voorbehouden aan professionele kunstenaars. Met name voor het primair onderwijs is een van de vragen welke rolverdelingen tussen de kunstenaars, groepsleerkrachten en eventueel vakleerkrachten het meest wenselijk is. Vergelijkend onderzoek naar verschillende invullingen en de leerervaringen die dit oplevert is noodzakelijk om deze discussie verder te brengen dan retorische argumenten.

Folkert Haanstra is lector Kunst- en Cultuureducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten en bijzonder hoogleraar Cultuureducatie en Cultuurparticipatie aan de Universiteit Utrecht.

Voor authentieke kunsteducatie is ongepolijst kunstenaarschap onvoldoende

Literatuur

- Bressler, L.** (1998) 'The genre of school music and its shaping by meso, micro and macro contexts'. In: *Research Studies in Music Education*, 11, 2-18.
- Bressler, L.** (2000) 'The hybridization and homogenization of school art: Institutional contexts for elementary art specialists'. In: *Visual Arts Research*, 25(2), 25-37.
- Efland, A.** (1976) 'The school art style: a functional analysis'. In: *Studies in Art Education*, jrg. 17, nr. 2, 37-44.
- Gardner, H.** (1991) *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Haanstra, F. en M. van Hoorn** (1998) *Kunsteducatieprojecten met kunstenaars*. Katernen Kunsteducatie. Utrecht: LOKV.
- Haanstra, F.** (2001) *De Hollandse Schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Oratie. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hermans, P., F. van der Schoot, C. Sluijter en N. Verhelst** (2001) *Balans van de peiling beeldende vorming aan het einde van de basisschool 2*. Uitkomsten van de tweede peiling in 1996. Arnhem: Citogroep.
- Letschert, J.** (2003) *Ieder zingt zijn eigen lied*. Praktiseren over kunstzinnige oriëntatie speciaal met betrekking tot muziekonderwijs op de basisschool. Enschede: SLO.
- Ranshuysen, L.** (2001) *Tussentijdse rapportage kunstenaars in de klas*. Rotterdam: Onderzoek Cultuurdeelname.
- Rijnbeek, R.** (1978) *Kunstenaars op school*. Eindrapport. Amersfoort: NSKV.
- Weerden, J. van, en N. Veldhuijzen** (2000) *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2*. Uitkomsten van de tweede peiling in 1997. Arnhem: Citogroep.