



Feedback op de visie op het leergebied en de grote opdrachten door de vakinhoudelijke experts Kunst & Cultuur, te weten Edwin van Meerkerk, Barend van Heusden, Cock Dieleman, Emiel Heijnen, Marc J. de Vries.

Inleiding

De kwaliteit van het proces wordt onder andere geborgd door de inbreng van wetenschappers. Per leergebied worden enkele inhoudelijk-deskundige wetenschappers uitgenodigd om op twee momenten in het proces op (tussentijdse) opbrengsten te reflecteren. Deze experts kijken naar de mate waarin de tussenproducten aansluiten bij recente vakinhoudelijke ontwikkelingen en de kern van het leergebied beslaan, naar de opbouw van de doorlopende leerlijnen en naar de wijze waarop samenhang binnen het leergebied is geborgd. De feedback van de vakinhoudelijke experts wordt door de ontwikkelteams gebruikt om tussenopbrengsten daar waar nodig aan te scherpen. De vakexperts reflecteren 1) op de visie op het leergebied i.c.m. de grote opdrachten (najaar 2018), en 2) op de bouwstenen (voorjaar 2019).

Hieronder vindt u de reflecties van de vakexperts van Kunst & Cultuur op de visie op het leergebied en de daaruit voortvloeiende grote opdrachten. Aan de vakinhoudelijke experts is gevraagd om in hun reflectie aandacht te besteden aan de vakinhoudelijke kwaliteit, kern, samenhang en doorlopende leerlijn. Vanaf pagina 14 leest u hun reflecties op de bouwstenen.



Reactie 1.

Vakinhoudelijke kwaliteit:

De nadruk ligt op het te ontwikkelen vermogen van de leerling, op verbindingen leggen en betekenis geven. Dat sluit nauw aan bij maatschappelijke ontwikkelingen, het rapport Onderwijs2032 en het pleidooi voor 21^e-eeuwse vaardigheden. Dat klinkt op zich heel aantrekkelijk, maar deze positieve toonzetting is empirisch vrij zwak onderbouwd, zoals het hele vertoog over 21^e-eeuwse vaardigheden dat is, eigenlijk juist waar het gaat om de (unieke) bijdrage van kunst en cultuur aan die vaardigheden. Dat is een gevaarlijke basis om een leergebied op te bouwen. Bovendien sluit het plan nog onvoldoende aan bij relevante wetenschappelijke discussies, met name in het domein van de *cultural studies*. Juist daarin kan mijns inziens een meer kunst-eigen bijdrage worden gevonden, die daarnaast meer recht doet aan de kunstenaarspraktijk, wat ook een belangrijk referentiekader moet zijn voor dit leerdomein.

Vanuit de *cultural studies* staat de eigenschap van kunst, zowel in maak- als in beschouwings-processen, centraal om grenzen te verkennen, overschrijden en ter discussie te stellen (Vgl. Busse 2007; Gregorio-Godeo & Mateos-Aparicio Martin-Albo, eds 2013). Het werk van Edward Soja (1996) over ThirdSpace, de tussenruimte waar verschil wordt gemaakt, wordt hierbij vaak aangehaald, evenals dat van zijn leermeester LeFebvre (1974) en het werk van Giroux (1992). Met het concept ThirdSpace wordt ten eerste de klassieke, modernistische (en postmodernistische) neiging tot dichotomieën bestreden, die ook in dit tussen product te herkennen is, waar leerling en wereld, zelf en ander, kunst en beschouwer, onderwijs en samenleving als bepalende tweedelingen worden gepresenteerd. Dergelijke tweedelingen zijn verhullend en het zijn juist de kunsten die een opening bieden om hier kritisch mee om te gaan. Het concept ThirdSpace maakt verder alert op de rol van ruimte en plaats, zowel fysiek als metaforisch, iets dat ook in het Duitse debat over *mapping* (kartieren, vgl. Heil 2007) centraal staat.

Het je verhouden tot de fysieke wereld om je heen en objecten daarin een eigen rol toe te kennen is een andere ontwikkeling in de wetenschappelijke theorievorming die relevant is voor de kunsten, maar die nog ontbreekt in deze tussenrapportage. Zo benadrukt Bruno Latour (2012) de *agency* van objecten en is het materiële karakter van de wereld onderwerp van studie binnen het *new materialism* (Bennett & Joyce 2010). In deze denkschool staat niet langer de mens centraal, maar is de mens een van de bouwstenen van een wereld die verder geen centrum kent. Door vanuit de materie te vertrekken, wordt geprobeerd klassieke hiërarchieën te overstijgen. Er is een duidelijke verwantschap tussen deze ideeën en onderzoekende kunstenaarspraktijken, wat een verdieping en theoretische onderbouwing kan geven aan kunstonderwijs.

Het is in mijn ogen van bijzonder groot belang om de theoretische onderbouwing van dit leergebied te verstevigen. Kunst en cultuur verkeren in een onderliggende positie, in het onderwijs en in het maatschappelijk debat. Waar een beroep op de kunsten wordt gedaan (bijvoorbeeld in de Muziekimpuls), gebeurt dat vaak op een zwakke empirische basis. Waar het veld, naast een goed uitgewerkt curriculumplan, vooral behoefte aan heeft is een onderbouwde, doordachte en op onderzoek gebaseerde definitie van de kern van het leergebied. Daarmee kunnen kunstdocenten de discussie aangaan, en hierop kunnen zij keuzes in hun onderwijs baseren.

**Kern:**

Het tussenproduct sluit goed aan bij de relevantie en aantrekkelijkheid van het leergebied en de uitwerking in de grote opdrachten biedt goede kansen om aan te sluiten bij de ideeën van de leerlingen. Een nadrukkelijker bijdrage vanuit de professionele kunsten zou hier nog een extra impuls aan kunnen geven. Ik zie geen nadrukkelijke rol voor de eigen praktijk van de docent, die in het beroepsprofiel toch zo centraal staat, noch voor actuele kunstpraktijken en dat is jammer, want zo blijft het domein te veel binnen de schoolmuren hangen. Iets vergelijkbaars geldt voor de nadruk op succeservaringen en andere positieve kanten van kunstonderwijs: die zijn er natuurlijk ook, maar bieden juist de kunsten niet ook de kans om mislukking en hernieuwd proberen een plaats te geven in het onderwijs?

Samenhang:

De samenhang is goed, al zou het mijns inziens aanbeveling verdienen om de verschillende kunstdisciplines bij naam te noemen en de eigen aard van iedere kunstdiscipline, inclusief literatuur en mediakunst, te benoemen.

Doorlopende leerlijn:

De doorlopende leerlijn is nu nog onvoldoende zichtbaar. Zowel de opbouw in kennis, vaardigheden en werkvormen blijft onderbelicht, als de differentiatie binnen het leergebied naar schooltype in het VO. Doelen als 'nieuwsgierig zijn, vragen stellen, interpreteren en stellingnemen' vragen om nadere uitwerking in het licht van een doorlopende leerlijn. Leerlingen zullen immers niet van groep 1 tot klas 6 steeds nieuwsgieriger worden, maar ze zullen hun nieuwsgierigheid anders kunnen uiten, groeien in hun vermogen om andere vragen te stellen, weten specifiek kunst gerelateerde manieren in te zetten om stelling te nemen – vermoed ik, maar dat staat er nog niet.

Literatuur

- Tony Bennett & Patrick Joyce, eds. (2010) *Material Powers: Cultural Studies, History and the Material Turn*. New York: Routledge.
- Klaus-Peter Busse (2007) *Vom Bild zum Ort: Mapping Lernen*. Dortmund: Dortmunder Schriften zur Kunst.
- Henry Giroux (1992) *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Eduardo Gregorio-Godeo & Ángel Mateos-Aparicio Martin-Albo, eds (2013) *Mapping Identity and Identification Processes. Approaches from Cultural Studies*. Bern et al.: Peter Lang.
- Christine Heil (2007) *Kartierende Auseinandersetzung mit Aktueller Kunst. Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen*. München: Kopaed.
- Bruno Latour (2012) *An Inquiry into Modes of Existence: An Anthropology of the Moderns*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Henri Lefebvre (1974) *La production de l'espace*. Paris: Anthropos.
- Edward Soja (1996) *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.



Reactie 2.

Vakinhoudelijke kwaliteit

Ik heb niet kunnen vaststellen of en in hoeverre dit stuk over visie en grote opdrachten aansluit bij recente vakinhoudelijke ontwikkelingen in de wetenschap. Ik herken wel bepaalde terminologie, en er worden ook wetenschappelijke bronnen gegeven in de bibliografie, maar ik mis een gestructureerde argumentatie. Visie en uitgangspunten zijn slecht geformuleerd en niet systematisch onderbouwd. Bovendien ligt de nadruk te veel op het maken van kunst. Verwijzingen naar recent onderzoek op het gebied van de cultural studies, empirische esthetica, de kunstfilosofie of de kunstsociologie ontbreken. Ik maak mij grote zorgen omdat de geloofwaardigheid van de kunstvakken en van het profiel CM nog verder onder druk zullen komen te staan. Als wij niet in staat zijn met een beter verhaal te komen, dan zou het mij niet verbazen als het profiel binnenkort door geen enkele leerling meer gekozen wordt. Dat is namelijk de ontwikkeling in de huidige onderwijspraktijk: minder dan 10% van de leerlingen in HAVO en VWO kiest nog het profiel CM. En ik kan ze geen ongelijk geven. We moeten, en we kunnen met iets komen dat degelijker is dan dit.

Voor zover ik kan zien streeft men zowel in beleid als in de onderwijspraktijken de samenleving naar een meer systematische en beredeneerde aanpak van het (cultuur)onderwijs, waarbij vooral docenten en leerlingen vragen om meer samenhang. Dit stuk sluit daarbij op geen enkele manier aan. Een thema dat ook niet aan bod komt is inclusiviteit en diversiteit, terwijl je voor dit thema juist in een vakgebied dat cultuur als onderwerp heeft wel een prominente plaats zou verwachten: (hoe) wordt er rekening gehouden met de cultuur / culturen van de leerling(en)?

Kern:

Naar mijn mening is dit niet het geval. De definities van kunst en cultuur zijn tautologisch, respectievelijk nietszeggend. Dit is een ernstig bezwaar omdat het hier wel gaat om het hart van het vakgebied. Kunst wordt 'gedefinieerd' als artistiek, wat een ander woord voor kunst is. In de tekst wordt artistiek ook zonder verdere argumentatie aan 'creatief' gekoppeld. Cultuur wordt gedefinieerd als 'alles wat mensen denken doen en maken en de betekenis die ze daar vanuit hun eigen achtergrond aan geven'. Nergens wordt duidelijk gemaakt wat dit inhoudt, noch wordt gereflecteerd op hoe in het leergebied zou moeten worden omgegaan met de verhouding tussen kunst en cultuur (kunst als dimensie, als vorm van cultuur). Het gebrek aan heldere en overtuigende definities is een symptoom van een onderliggend probleem: het ontbreken van systematische onderbouwing. Er wordt heel veel beweerd over kunst en cultuur, maar zonder dat dit beargumenteerd of bewezen wordt. Het is daardoor een rommelig en weinig overtuigend geheel geworden.

De grote opdrachten beschrijven de essentie van het leergebied niet. De meeste opdrachten zijn ook helemaal geen opdrachten. Ze zijn vaag en vaak slecht geformuleerd. Er ligt bovendien teveel nadruk op het ontwikkelen van het artistiek-creatieve vermogen (waarbij in het kader overigens niet wordt aangegeven wat dit inhoudt) en de opdrachten hangen niet systematisch met elkaar samen. Het ontwikkelen van het artistiek-creatief vermogen is niet een primaire taak voor HAVO en VWO. Het wetenschappelijk onderwijs verwacht van het VWO dat het een basis legt voor wetenschappelijk onderzoek naar cultuur, en kunst als dimensie van cultuur. Primair is dus een inleiding in kennis (inzicht) en in de methodes om die kennis te verwerven.



Kennis van cultuur omvat theorie, geschiedenis en kritiek, en eventueel ook kennismaking met de praktijk. Die praktijk kan als didactisch middel ingezet worden. De HAVO is algemeen vormend en zou dus een kennismaking met verschillende aspecten van cultuur moeten verzorgen: theorie, geschiedenis, kritiek (interpretatie) en praktijk. VWO noch HAVO zijn (voorbereidende) beroepsopleidingen - het ontwikkelen van artistiek-creatief vermogen hoort daar niet huis en is in de praktijk ook helemaal niet te realiseren. De grote opdrachten in hun huidige vorm zijn daarom niet geschikt voor HAVO en VWO. Men lijkt zich geen rekenschap te hebben gegeven van het specifieke karakter van deze onderwijssectoren. In het VO kan men niet meer dan leerlingen kennis laten maken met verschillende materialen en technieken, en het vergroten van het repertoire zou ook helemaal geen grote opdracht van het leergebied moeten zijn omdat HAVO en VWO geen voorbereidende beroepsopleidingen zijn, maar algemeen vormend en voorbereidend wetenschappelijk. Kennelijk heeft het ontwikkelteam zich dit onvoldoende gerealiseerd.

De hele aanpak versterkt de indruk die leerlingen nu ook al van het profiel CM en in het bijzonder de kunstvakken hebben - namelijk dat het intellectueel weinig voorstelt. Voor de toekomst van dit leergebied en van het profiel is dit erg verontrustend. Opmerkelijk is dat een verwijzing naar het nieuwe eindexamen-programma voor CKV ontbreekt, omdat daar juist heel duidelijk is geformuleerd hoe kunstonderwijs in HAVO en VWO eruit kan zien.

Samenhang:

Dit is niet het geval. Bij gebrek aan een beredeneerde systematiek is ook de veronderstelde samenhang gebaseerd op het gebruik van dezelfde begrippen ('Nederlands en MVT hebben de definitie van cultuur overgenomen'), niet op een analyse van een onderliggende structuur. Dit is uitermate oppervlakkig. Juist een vak dat over cultuur gaat zou in staat moeten zijn aan te geven hoe de verschillende vormen van cultuur (politiek en burgerschap, wetenschap en technologie, economie, zorg, onderwijs, verschillende kunstvormen) met elkaar samenhangen. Daarmee is het de plaats bij uitstek waar leerlingen inzicht krijgen in samenhang - in de cultuur, en in het onderwijs. Ook de verhouding tussen productie en receptie zou een thema kunnen zijn, maar is het niet. Het is dus teleurstellend en verontrustend dat daarover niets is terug te vinden in dit stuk.

De samenhang tussen de grote opdrachten is onduidelijk. Ik vind eigenlijk alle grote opdrachten onhelder, irrelevant (zoals opdracht D, die niets met kunst te maken heeft), of 'verkeerd', zoals opdracht E, die een sub-opdracht bij **een nieuwe opdracht A** zou moeten zijn. Grote opdracht A: geef inzicht in kunst als bijzondere, specifieke vorm van cultuur. Dat zit nu deels in opdrachten E en G. Alleen gaat het niet om filosofische, maar om wetenschappelijke én filosofische vragen. Juist de spiegelende functie van kunst (grote opdracht E) zou hier aandacht moeten krijgen. Sub-opdrachten van A zouden kunnen zijn: kunsttheorie (psychologisch, sociologisch, filosofisch), kunstgeschiedenis, kunstinterpretatie (kritiek). Wat nu in grote opdracht A staat (en B, die in feite op hetzelfde neerkomt als A, maar in andere woorden) zou betere geformuleerd kunnen worden als **nieuwe grote opdracht B**: maak (in de praktijk) kennis met een veelheid aan kunstuitingen, in verschillende media en uit verschillende tijden. Je zou kunnen denken aan het combineren van A en B in de vorm van onderzoek naar de praktijk van kunstproductie en kunstreceptie.

**Doorlopende leerlijn:**

Niet. Van een doorlopende leerlijn is (nog) geen sprake. Terwijl er op dit moment een goed evaluatie-instrument ligt voor het PO, dat ontwikkeld is in het kader van Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK). Daar zit een duidelijke systematiek in, met aandacht voor visie, deskundigheid, doorlopende leerlijn en samenwerking met de culturele omgeving. Het VO zou hier bij kunnen (en moeten) aansluiten.

Tot slot

Mijn suggestie zou zijn: haal de leergebieden kunst en cultuur uit elkaar, ook om de steeds terugkerende begripsverwarring kunst en/of cultuur tegen te gaan. Het leergebied cultuur (theorie en geschiedenis van cultuur) zou het hart van het profiel CM moeten gaan vormen, waar het zorgt voor samenhang en intellectuele status. Het leergebied Kunsten zou één van de leergebieden CM kunnen worden, naast Burgerschap, Nederlands, MVT, Geschiedenis en Filosofie. Ga in dat leergebied in op de kunsten als vorm van cultuur, en laat de verschillende aspecten van kunst (theorie/filosofie, geschiedenis, productie en receptie/kritiek) terugkomen in de grote opdrachten. Op die manier kan de interne samenhang en de samenhang met andere leergebieden binnen het profiel CM veel overtuigender gemaakt worden.



Reactie 3.

Inleiding

Allereerst wil ik mijn grote waardering uitspreken voor het werk dat het ontwikkelteam tot nu toe heeft verzet. Er is duidelijk hard gewerkt aan het ontwikkelen van een samenhangende visie op het leergebied kunst en cultuur en het formuleren van 'grote opdrachten' die uit deze samenhangende visie voortkomen. Dit gezegd hebbende moet mij ook van het hart dat ik de ontwikkelde visie en de geformuleerde grote opdrachten nog weinig concreet vind, dat onvoldoende duidelijk wordt wat dit leergebied nu zo intrinsiek anders maakt dan de andere leergebieden en waarom specifiek voor de hier geformuleerde grote opdrachten is gekozen. Het begrip 'grote opdrachten' suggereert toch enigszins dat er ontwikkelingen in de maatschappij, het onderwijs en/of specifiek het leergebied zelf zijn waar deze grote opdrachten een antwoord op moeten geven. Ik had meer reflectie op deze ontwikkelingen verwacht, zodat vanuit een meer gefundeerde 'problemanalyse' de grote opdrachten een oplossingsrichting voor geconstateerde sterktes, zwaktes, leemtes e.d. in het onderwijs / het leergebied zouden kunnen bieden.

Het leergebied en de kunstdisciplines

Wat volgens mij ontbreekt is een heldere analyse van het leergebied, zoals het nu functioneert, en de grote uitdagingen waar het in de toekomst voor staat. Daarbij vind ik het vooral een omissie dat nergens in het tussenproduct wordt gereflecteerd op de kunstdisciplines / vakdisciplines die nu voor een belangrijk deel het onderwijs in het leergebied bepalen: muziek, beeldende kunst, theater (drama en dans). Ik begrijp dat dit gedaan is vanuit de gedachte dat een visie op het gehele leergebied moet worden ontwikkeld en dus niet op de afzonderlijke disciplines. Maar die disciplines zijn het leergebied. Dat er nieuwe ontwikkelingen, cross-overs en technologieën zijn of dat er misschien wel disciplines ontbreken, doet daar niets aan af. Dit zorgt er ook voor dat het document tamelijk theoretisch en abstract overkomt en dat onduidelijk blijft hoe bijvoorbeeld het huidige vakkenaanbod en de expertises van de huidige docenten al dan niet aansluiten bij de hier geformuleerde visie en grote opdrachten.

Ik denk dat het belangrijk is om nog scherper te formuleren wat dit leergebied van de andere leergebieden onderscheidt en waar juist de raakvlakken liggen, waarbij ook de specifieke kennis en vaardigheden die binnen de afzonderlijke disciplines ontwikkeld worden niet onvermeld mogen blijven. Als het onderscheidende karakter van het leergebied en de constituerende disciplines duidelijker wordt geformuleerd, is het ook beter mogelijk om aan te geven waar naar samenhang gezocht kan worden, zowel binnen het leergebied als tussen het leergebied en de andere leergebieden. Daarbij zou mijns inziens een van de uitgangspunten kunnen zijn dat de 'kunst' van 'kunst en cultuur' onderscheidend is, terwijl de 'cultuur' ook onderdeel is van andere leergebieden, zoals de maatschappijvakken en de talen. In de huidige visie zou dat onderscheid tussen 'kunst' en 'cultuur' nog scherper kunnen worden geformuleerd. Dat gaat zowel over productie als receptie, dus zowel over het maken als het meemaken. De eerst geformuleerde grote opdracht (ontwikkeling van het artistiek-creatief vermogen) biedt hiervoor voldoende aanknopingspunten, maar zou nog beter en ook concreter uitgewerkt kunnen worden. Het is juist dit artistiek-creatief vermogen dat de geformuleerde deelgebieden 'maken', 'meemaken' en 'betekenis geven' met elkaar verbindt. Men zou zelfs vol kunnen houden dat alle andere grote opdrachten hier in feite van afgeleid zijn (zoals impliciet in het document ook wordt aangegeven).



Embodied cognition

Een belangrijk kenmerk van zowel actief als receptief kunstonderwijs (maken en meemaken) is de zintuiglijke ervaring. In het document wordt gesproken over 'hoofd, hart en handen'. Inzichten uit de ontwikkelingspsychologie en de cognitiewetenschappen laten zien dat dit onderscheid tussen het cognitieve (hoofd), het emotionele (hart) en het lichamelijke (handen) in feite een schijntegenstelling is en dat ook emotionele en lichamelijke aspecten tot de cognitie gerekend kunnen en zelfs moeten worden. Die verbindingen worden juist in kunstonderwijs, meer dan in andere leergebieden, expliciet gemaakt. Kunstonderwijs is dus niet zo zeer een tegenwicht tegen de meer cognitieve vakken, maar geeft aandacht aan meer lichamelijke en sociale aspecten van leren (embodied cognition, sociale cognitie). Op welke manier dat gebeurt en welke specifieke kennis en vaardigheden daarbij geoefend worden, is dan vaak weer afhankelijk van de kunstvorm die onderwezen en geoefend wordt. Ik ben geen uitgesproken fan van de meervoudige intelligentietheorie van Gardner, maar die maakt wel duidelijk hoe via beeldend onderwijs, muziekonderwijs en theateronderwijs verschillende intelligenties of aspecten van intelligentie getraind en ontwikkeld kunnen worden.

Het doel van onderwijs en de grote opdrachten

De grafische weergave van het leergebied op pagina 5 geeft een aardig inzicht hoe het leergebied vanuit de ontwikkeling van het artistiek-creatief vermogen toewerkt naar de hoofddoelen van onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Deze driedeling is met name door onderwijsfilosoof Gert Biesta herhaalde malen in zijn werk geformuleerd. Maar wat hier ontbreekt, is zijn constatering dat het huidige onderwijs te zeer gericht is op kwalificatie en (in mindere mate) socialisatie. Juist het toewerken naar hoe een leerling als individu op eigen wijze in de wereld kan staan (persoonsvorming of in Biesta's terminologie *subjectification*) is volgens Biesta in het huidige onderwijs onderbelicht, omdat onder onderwijssysteem te veel op een voorspelbare en gestandaardiseerde uitkomst is gericht. Daarbij wordt volgens Biesta uit het oog verloren dat een perfecte match tussen input en output niet alleen onwenselijk, maar ook onmogelijk is: "if we take the risk out of education, there is a real chance that we take out education altogether." (Biesta, *The beautiful risk of education*, 2013, p. 1).

Omdat kunstonderwijs met name dit individuele en onvoorspelbare element van onderwijs als het ware belichaamt, is het een gemiste kans om dit niet veel explicieter onderdeel te maken van het schema op pagina 5 en van de uitleg daarbij. Een betere uitwerking van de verschillende elementen van het schema zou het tot een basis kunnen maken van waaruit het onderscheidende karakter van het leergebied wordt omschreven. Het is aan te raden hier meer aandacht aan te besteden om straks ook naar buiten toe een heldere en onderscheidende visie op het leergebied te kunnen communiceren. Wat nu bijvoorbeeld nog onduidelijk blijft, is welke plek de grote opdrachten in dit schema hebben. Het schema suggereert een soort overgang van maken, meemaken en betekenis geven naar de drie genoemde hoofddoelen van het onderwijs, maar welke positie de grote opdrachten daarin innemen blijft enigszins mistig. Daarom is voor mij ook niet helder op basis waarvan juist voor de hier geformuleerde grote opdrachten is gekozen en niet voor andere, of voor minder of juist meer grote opdrachten. Mijn bezwaar richt zich dus niet zozeer tegen de formulering van de grote opdrachten zelf, maar wel tegen de onduidelijke of onvolledige onderbouwing van de initiële keuze en de uiteindelijke bijdrage aan doorlopende leerlijnen.



Reactie 4.

Algemeen: - De visie wordt steeds helderder en concreter verwoord ten opzichte van eerdere versies. Sterk dat het woord 'kunst' niet gemeden wordt, maar juist wordt benoemd in relatie tot het bredere 'cultuur'. Kunst verdient een plek in de maatschappij, dus ook op school, en de laatste jaren leek dit woord te verdwijnen. Ook veel van de grote opdrachten zijn goed herkenbaar en relevant.

Verbeterpunt algemeen: Het stuk snakt echt naar een goede tekstredactie – dat bemoeilijkt het lezen en deze feedback. Volgordes zijn soms niet logisch, sommige stukken tekst komen letterlijk meermaals terug, en sterke beweringen worden soms ontkracht door wollige of onnodig complexe formuleringen.

Feedback per onderdeel:

De aspecten vakinhoudelijke kwaliteit, kern en samenhang worden hieronder niet verder gespecificeerd, maar in samenhang besproken. De doorlopende leerlijn is voor mij nog te weinig zichtbaar om hierop te reflecteren.

- Pag 2: **Definitie Kunst:** Er worden twee vergelijkbare definities gegeven... [Door kunst komen leerlingen in verbinding met zichzelf, de omgeving, de maatschappij en de wereld](#). Deze definitie vinden wij problematisch want hoe kom je in verbinding met jezelf, de omgeving... etc, en het suggereert dat dit de enige manier is om dat te doen – wat natuurlijk niet klopt.
Voorstel is om alleen definitie 2 te gebruiken, die staat bij relevantie, enkele regels verderop: [2. Door het leren van en over kunst en cultuur leren leerlingen zichzelf, de omgeving, de maatschappij en de wereld te ontdekken](#).
- Ik heb moeite dat soms gesuggereerd wordt dat kunst de enige manier is om je identiteit te ontwikkelen. Die indruk wordt gewekt door zinnen als deze: [De unieke beeld-, klank-, woord- en bewegingstaal van de kunsten maken dat leerlingen een identiteit ontwikkelen, ontdekken wie ze zijn en wat ze kunnen en hoe ze zich tot anderen en de wereld verhouden](#). Voorstel: zeg het wat neutraler, met minder nadruk op identiteit: [Kunst is een unieke beeld-, klank-, woord en bewegingstaal, die je in staat stelt om gedachten, gevoelens en ideeën op een eigen wijze te communiceren](#).
- **Relevantie:** dit ervaren wij als nog een onevenwichtig stuk waarin alles door elkaar lijkt te lopen. Zie opmerkingen in de PDF
- **Maatschappelijke ontwikkelingen:** dit kopje zien we niet terug bij veel andere leergebieden, en we vinden het hier ook niet overtuigend. Ons voorstel: haal dit kopje weg en benoem vakinhoudelijke ontwikkelingen, daarin kun je ook de relatie leggen met:
 - *21 skills* (kunst draait ook om probleemoplossen, creativiteit, samenwerken, kritisch denken)
 - met *complexe maatschappelijke thema's* (om die op te lossen moeten leerlingen in staat zijn om verschillende perspectieven te nemen, creatief/kunstzinnig denken is er daar 1 van)
 - en *inclusie en diversiteit* (kunst maken en meemaken is iets dat je samen doet en biedt plek om verschillende visies, gedachten en culturen zichtbaar en bespreekbaar te maken.
 - Kunst en cultuur in een digitaliserende wereld.
 Op die manier leg je een verbinding tussen kunst/cultuur en maatschappij, dat is nu teveel losgezongen in het stuk.
- **Vakinhoudelijke ontwikkelingen:** zie opmerkingen PDF



- **Inhoud van kunst en cultuur:**

- kwalificerende doelen: alleen wat kleine punten, zie pdf
- persoonlijke vorming: een heel onduidelijk stuk, erg algemeen. Wij adviseren: leg het accent op de mogelijkheid van kunst als leergebied waarin leerlingen hun eigen interesses en ideeën kwijt kunnen en die leren te verbeelden en uit te wisselen met anderen.
- maatschappelijke vorming: hier hebben we veel aanvullingen – zie PDF

Samenhang tussen visie en grote opdrachten: het eerste deel van deze uitleg snappen we niet goed, we zien nieuwe definities die helemaal niet over deze samenhang lijken te gaan.

Het model vergroot voor mij niet het inzicht, maar roept juist nieuwe vragen op: wat wordt hier nu precies verbeeld, op welke manier wordt het voorgaande hier nu inzichtelijk? Bv 'Maatschappij en verleden' horen bij elkaar? Dat lijkt nu zo te zijn, maar het wordt vast niet bedoeld. Gaat ons vakgebied nu ineens alleen over kunstzinnig en creatief vermogen? Wat zijn leergebiedvaardigheden? Vraag je af wat je met zo'n model precies wil zeggen (en is het überhaupt nodig?)

De grote opdrachten:

- A: A/C vermogen wordt nu eenzijdig verbonden met kwalificering. Dat klopt niet met het voorgaande (en is politiek ook niet verstandig). Als A/C vermogen de kern van ons vakgebied is heeft dat betrekking op kwalificering, socialisering en persoonsvorming.
 - Inhoud van de opdracht: waarom staat hier zoveel dat we eerder ook al eerder gelezen hebben?
- B: Deze vinden we relevant maar over het geheel zwak geformuleerd, het gaat hier over persoonsvorming, maar er staan ook een hoop dingen die daar niks mee te maken hebben in.
 - Alternatieve titel voor B: **Geef eigen gevoelens, gedachten, opinies en verhalen vorm**
 - Bij relevantie mis ik een zin als: **een belangrijke functie van kunst is dat het mensen de mogelijkheid biedt om eigen ervaringen, interesses, gedachten etc te verbeelden en verklanken.**
 - 'kleur verhalen' klinkt teveel als het 'aanpassen van waarheden aan de eigen perceptie' Post truth dus...maar dat bedoelen jullie vast niet hopelijk. Termen als 'geef vorm', of visualiseer zijn minder geladen dan 'kleur'.
 - zie verder opmerkingen in PDF
- C inhoudelijk prima opdracht. Titel is qua vorm nogal afwijkend/wolig in relatie tot de andere opdrachten. Alternatief: **ontwikkel kennis over verleden en heden van kunst en cultuur**
 - Maak duidelijk dat het gaat om het beschouwen en analyseren van kunst- en cultuuruitingen in verleden en heden. Soms zitten hier ook wat dingen in over kunst als spiegel op de maatschappij, maar omdat dat een aparte opdracht is, zou ik het hier 'zuiver' houden op het kunnen ervaren, analyseren en bespreken van kunst- en cultuuruitingen in heden en verleden.
 - Zie PDF
- D: Deze grote opdracht is een belangrijke actualisatie van het curriculum van de toekomst. De verwoording laat nog wel wat te wensen over... zie opmerkingen PDF
 - denk ook na over kritisch vermogen bij het thema innovatie. Kunst (en ontwerp)



wil niet alleen oplossen, maar ook speculeren en kritische vragen stellen bij innovaties en maatschappelijke problemen (zie oa *critical making van Ratto*).

- E: ook zeer relevant omdat hier echt de maatschappelijke context betrokken wordt – iets waar jullie ook eerder al voor pleitten.
 - graag ook toevoegen dat kunst een 'ruimte' biedt waar (via eigen artistiek werk of dat van anderen) filosofische en ethische vragen gesteld kunnen worden en meningen daarover kunnen worden uitgewisseld. - - De delen over filosofie bij G zouden hier geïntegreerd kunnen worden (zie kritiek op G).
 - Het lijkt me verstandig om hier (en wellicht ook bij B en C) duidelijker te refereren aan *burgerschapsvorming*. Daarmee laat je ook zie dat je daaraan wil bijdragen.
- F: prima, en ook goed dat deze niet bovenaan staat. Omdat er in het onderwijs zo ontzettend veel overbestede wordt aan deze grote opdracht zou het verstandig zijn om een soort minimum aan vaardigheden te benoemen (met markers aan het einde van PO en aan het einde van de basisvorming). Dan weten docenten wat ze moeten behalen, maar ook waar ze traditioneel teveel tijd aan besteden (zingen en zelfportretten maken;-)

Een voorzet: Elke kind van 14 in Nederland zou:

- - een film moeten kunnen monteren
- - een theatrale rol kunnen spelen
- - een idee moeten kunnen visualiseren (ruimtelijk of in een tekening)
- - een foto kunnen maken en bewerken
- - met het lichaam een korte bewegingssequentie kunnen maken
- - ervaring hebben met het bespelen van tenminste ... muziekinstrumenten
- - muziek op basaal niveau moeten kunnen componeren (live of digitaal)
- G: De titel als vraag is filosofisch juist natuurlijk, maar in het rijtje grote opdrachten is dit wel een hele rare. Belangrijker nog: Wij ervaren deze opdracht als te weinig onderscheidend (hij raakt vooral aan E, enigszins aan C en I). Voorstel is om delen hiervan bij E (C en I) onder te brengen en deze hier 'op te heffen' (teveel losstaande filosofie nu).
- H gaat over presenteren en alles wat daarbij hoort. Prima.
- I vinden wij heel belangrijk. De neiging in leerplannen bestaat om alles vanuit het individu te redeneren, maar we merken de laatste 15 jaar al waar dat toe kan leiden in een geglobaliseerde wereld. **Echter:** de grote opdracht lijkt toch (weer) vooral te draaien om betekenisgeving en standpunten innemen (dus B en E) en te weinig om kunst als sociale activiteit. Dat laatste graag veel sterker accentueren.

Advies: benoem hier de collectieve, sociale aspecten van kunst en cultuur:

- Samen kunst bekijken/beluisteren (van professionals en van medeleerlingen)
- Ervaren (in het echt!) hoe anderen kunst maken en ervaren
- Samen ideeën ontwikkelen
- Samen experimenteren en maken
- Presenteren voor anderen
- Processen en resultaten gezamenlijk kunnen bevragen en bespreken
- Wat ik echt mis in de grote opdrachten is een specifiekere focus op technologie en digitalisering. Net als burgerschapsvorming denk is dat er overduidelijke overlappen zijn met digitale geletterdheid.

Voorzet: maak 1 extra nieuwe grote opdracht die je wijdt aan het digitale domein (je kan dit ook bij D integreren, maar ik denk dat een apart opdracht beter passend is)

- Relevantie: Nieuwe media en technologische innovaties grijpen overal om ons heen. Digitale en media-geletterdheid ontstaat niet alleen door deconstructie (analyse), maar juist ook door constructie (maken) zie bv Buckingham. Het is



eigen aan de kunst om met nieuwe technologie te experimenteren en hier ook kritisch mee om te gaan. Juist binnen de kunsten leren kinderen om mogelijkheden en bedreigingen van nieuwe technologie te onderzoeken en te bevragen.

- Inhoud: leerlingen verkennen, analyseren en bevragen de digitale wereld door met technieken en innovaties te experimenteren en hiermee kritisch te reflecteren op de rol van deze technieken in hun eigen leven en dat van anderen.



Reactie 5.

Dit is het enige leergebied waar ontwerpen een nadrukkelijke plaats heeft en in die zin is er een directe relatie met technologie. Die wordt echter niet zo helder omdat het ontwerpen in dit leergebied vooral gericht is op het artistieke, en voor zover het om technische producten gaat, vooral op het uiterlijk daarvan, en terecht want dat is de kern van dit leergebied. Het gevolg is wel dat nu technisch ontwerpen nergens aan de orde komt. Er zouden vanuit dit leergebied wel nadrukkelijker elementen van technisch ontwerpen benoemd kunnen worden, want technisch ontwerpen en kunstzinnig ontwerpen vertonen zeker qua proces veel overeenkomsten. Opdracht A leent zich hier het meest voor.

In opdracht D zou aandacht kunnen zijn voor vormen van kunst waarin technologie soms bijna autonoom een artistieke uiting genereert, waarbij wel de vraag opgeroepen kan worden of hier eigen wel sprake is van kunst. Kan een machine kunst maken? Of is dit voorbehouden aan de mens?

Bij opdracht E zou een relatie gelegd kunnen worden door het opnemen van science fiction als kunstvorm, waarin de rol van technologie in de samenleving gethematiseerd wordt.

Bij opdracht F zou opgemerkt kunnen worden dat technologie de mogelijkheden tot repertoirevergroting faciliteert. De muziekgeschiedenis is daarvan een sprekend voorbeeld. Nieuwe vormen van muziek zijn ontstaan dankzij het ontwikkelen van nieuwe typen muziekinstrumenten.



Feedback op de laatste set opbrengsten voor het leergebied Kunst & Cultuur door de vakinhoudelijke experts voor Kunst & Cultuur, te weten Emiel Heijnen, Barend van Heusden, Cock Dieleman, Edwin van Meerkerk en Marc de Vries.

Vraag aan de vakexperts:

Als vakexpert vragen we u te reflecteren op de vakinhoudelijke kwaliteit van de laatste set opbrengsten van het ontwikkelteam Kunst & Cultuur. Het doel van de reflectie is om tot een betere onderbouwing van de opbrengsten te komen en om de kwaliteit van de opbrengsten te versterken. De focus ligt op de bouwstenen, maar in relatie tot de geformuleerde visie en grote opdrachten. Per bouwsteen is een toelichting geschreven op de samenhang, doorlopende leerlijn en brede vaardigheden. Voor deze reflectie geven we u de volgende aandachtspunten en bijbehorende reflectievragen mee:

1. Vakinhoudelijke kwaliteit: In hoeverre sluiten de bouwstenen (in relatie tot de geformuleerde visie en grote opdrachten) aan op recent vakinhoudelijke ontwikkelingen in de wetenschap? Hoe verhouden de bouwstenen zich tot recente ontwikkelingen in beleid, in de onderwijspraktijk en in de samenleving?
2. Kern: In hoeverre richten de bouwstenen (in relatie tot de geformuleerde visie en grote opdrachten) zich op de kern van het leergebied, dat wil zeggen dat wat voor alle leerlingen in po en vo relevant is? Bieden de bouwstenen voldoende houvast voor verdere uitwerking en aanvulling?
3. Samenhang: In hoeverre borgen de bouwstenen (in relatie tot de geformuleerde visie en grote opdrachten) de samenhang (bijvoorbeeld tussen disciplines, domeinen en/of vaardigheden) binnen het leergebied?
4. Doorlopende leerlijn: In hoeverre bieden de bouwstenen (in relatie tot de geformuleerde visie en grote opdrachten) een basis voor een doorlopende leerlijn po-vo, in aansluiting op de voorschoolse periode en het vervolgonderwijs? Wat is uw visie op de keuzes die zijn gemaakt ten aanzien van de opbouw van inhoud in een doorlopende leerlijn van po onderbouw, po bovenbouw, vo onderbouw en aanbevelingen vo bovenbouw?

Onderstaand vindt u de antwoorden van de vakexperts op deze vragen.



Reactie 1

Vooraf: Complimenten voor de enorme berg werk die jullie verzetten! De nieuwe website waar je de grote opdrachten per leergebied kunt bekijken, met links naar de andere leergebieden is erg inzichtelijk. Dat geldt helaas minder voor de opbouw van grote opdrachten naar bouwstenen, en de enorme hoeveelheden dubbele, soms net weer andere tekst. Het is hierdoor een taai document geworden, waarin de vernieuwing wat ondersneeuwt. n.b.: door ruimtegebrek richt deze feedback zich met name op de kritiek/verbeterpunten.

1. Vakinhoudelijke kwaliteit: In hoeverre sluiten de bouwstenen (in relatie tot de geformuleerde visie en grote opdrachten) aan op recent vakinhoudelijke ontwikkelingen in de wetenschap? Hoe verhouden de bouwstenen zich tot recente ontwikkelingen in beleid, in de onderwijspraktijk en in de samenleving?

- De visie en grote opdrachten worden steeds duidelijker en sluiten ook meer aan bij recente visies op kunsteducatie (meer inhoudelijke, contextrijke benadering tot leren over en met kunst, relevante verbinding met andere leergebieden, kunst als plek voor persoonlijke reflectie en maatschappelijk discours etc.).
- GO6 zou wat scherper uitgewerkt mogen worden: het accent lijkt nu te liggen op het onderzoeken van de functies van kunst: *'Ze leren in dialoog tot nieuwe perspectieven of inzichten te komen over de vormgeving of voorstellingen waarin makers hun ervaringen laten zien of horen.'* Terwijl het in de titel en op andere plekken in de toelichting draait om Kunst brengt leerlingen in contact met andere visies op de wereld. Wij vinden met name het aspect dat kunst ruimte biedt om actief te reflecteren op de wereld en je eigen plek daarin hier vernieuwend en relevant vanuit de ontwikkeling van het vakgebied.
- Goed dat 'drama' vervangen wordt door 'theater' > gangbaarder en breder
- Redactie op eenduidigheid van termen en de wijze van formuleren blijft van belang. Er staan nog steeds 'onbeholpen' zinnen in, zaken worden meerdere keren uitgelegd. Voorbeeld: zo wordt er gesteld dat kunst 'inclusief' is, terwijl dit alleen in potentie, of als streven klopt. Met een kunsthistorie die vooralsnog gedomineerd wordt door 'witte mannen' zou iets meer bescheidenheid hier op zijn plaats zijn.
- Het valt op dat dit leergebied bij elke bouwsteen opnieuw benadrukt dat 'kennis impliciet verwerkt wordt'. Dit is erg ongelukkig, omdat de commissie daarmee kunsteducatie toch in de traditionele hoek van de 'doe-vakken' plaatst en de kennisbasis voor de kunst & cultuur niet nader benoemt. Dit lijkt ook niet in overeenstemming te zijn met jullie tekst waarin staat dat 'Zowel de kunsttheorie als de kunstpraktijk, als de kennis en de vaardigheden van het leergebied Kunst & Cultuur dragen bij aan kwalificatie.' Hiermee doet dit (1) afbreuk aan de ambities en opbrengsten die in de visie en GO's worden benoemd, (2) het geeft scholen en docenten geen enkel houvast over de vereiste kennis en (3) biedt dit alle ruimte om het kunstvak op scholen te blijven positioneren als een 'leuk, maar onbeduidend' vak. Advies: benoem naast vaardigheden ook de kennisbasis (kunsttheorie, vaktermen etc.) voor alle niveaus, net zoals veel andere leergebieden bij curriculum.nu dat doen. Noem, behalve brede vaardigheden, ook heldere domeinspecifieke vaardigheden bij de GO's. Zo is in eerdere feedback al aangegeven dat er per niveau ook basisvaardigheden beschreven zouden kunnen worden: monteren, foto's bewerken, muziekstuk componeren etc.

2. Kern: In hoeverre richten de bouwstenen (in relatie tot de geformuleerde visie en grote opdrachten) zich op de kern van het leergebied, dat wil zeggen dat wat voor alle leerlingen in po en vo relevant is? Bieden de bouwstenen voldoende houvast voor verdere uitwerking en aanvulling?

- Zie het laatste punt bij 1: de grote opdrachten zijn over het algemeen betekenisvol, de bouwstenen erg generiek en missen vaak niveauaanduidingen (benchmarks) wat betreft kennis en vaardigheden. De toegevoegde tekst over de toenemende complexiteit geeft de docenten te weinig handvatten. Op de plekken waar jullie dit wel doen in de leerdoelen, is in de niveau aanduiding wel meteen inzichtelijker hoe



complexiteit kan toenemen. Bijvoorbeeld:

PO Onderbouw - Leerlingen leren:

- op artistieke wijze uitdrukking te geven aan ervaringen, gevoelens, ideeën en verhalen
- bij het maken van artistiek werk, (bewegend) beeld-, klank-, woord- en bewegingselementen, of combinaties hiervan, toe te passen en eenvoudige vaktaal te gebruiken.

PO Bovenbouw - Leerlingen leren :

- op artistieke wijze uitdrukking te geven aan ervaringen, gevoelens, ideeën en verhalen (identiek! Hoe ziet die toenemende complexiteit eruit?)
- bij het maken van artistiek werk, (bewegend) beeld-, klank-, woord- en bewegingselementen, of combinaties hiervan, toe te passen en gangbaar vaktaal te gebruiken (complexiteit neemt toe)

- Ook valt op dat de inhoudelijk, goed geformuleerde grote opdrachten in hun benamingen (bv in visualisatie 1) een minder sterke, of zelfs andere betekenis krijgen: Bv: GO5 *Ontwikkel kunst- en cultuurhistorische kennis over verleden en heden*, wordt tussen haken samengevat tot '*context van kunst*' (wat niet de lading dekt) en wordt in het model gereduceerd tot '*tijd en plaats*'. Zo wordt niet alleen dezelfde GO met drie verschillende benamingen aangeduid, maar wordt de benaming uiteindelijk zo generiek dat de inhoud ervan vrijwel verloren gaat. Advies: gebruik de volledige omschrijving van de GO (die zijn sterk!) en gebruik die als competentieaanduiding overal, schrap de tekst tussen de haken.
- Wij vragen ons af of vormen van toegepaste vormgeving (bv design) en populaire cultuur (reclame, pop, internet, tv, underground) voldoende benoemd worden als 'object van studie'/inspiratiebron in de kunsten. Juist omdat er nu gekozen wordt voor een benadering vanuit de term 'kunst' zou er verwarring kunnen ontstaan dat hiermee alleen de 'hoge' of 'autonome' kunsten bedoeld worden – wat niet het geval is. Gezien het politieke discours rond dit thema adviseren wij dit duidelijker te benoemen.
- Wat ook erg onduidelijk blijft is wat nu precies de functie/meerwaarde is van de grote opdrachten ten opzichte van de bouwstenen. Alleen GO1 is opgesplitst in twee bouwstenen, verder is elke GO gelijk aan een bouwsteen, maar dan veel algemener en soms net weer anders verwoord (GO5 heet hier *Leren over tijd en plaats van kunst* – een 4^e benaming!). Advies: heroverweeg wat de functie van GO's en Bouwstenen is > maar kies in elk geval dezelfde aanduidingen als de GO gelijk is aan de bouwsteen (dus de aanduiding van de GO).
- We begrijpen niet helemaal waarom de 'werkwoorden' in de brede vaardigheden ook niet altijd terugkomen in de leerdoelen. Bijvoorbeeld bij Maakstrategieën zie je werkwoorden uit de brede vaardigheden als creatief denken, oriënteren, analyseren en definiëren niet terug in de leerdoelen.

3. Samenhang: In hoeverre borgen de bouwstenen (in relatie tot de geformuleerde visie en grote opdrachten) de samenhang (bijvoorbeeld tussen disciplines, domeinen en/of vaardigheden) binnen het leergebied?

- Dit ervaren wij als een sterk punt in het hele stuk. Beschrijvingen worden zo gedaan dat er veel ruimte is voor combinaties van kunst disciplines en werken vanuit thema's/probleemgestuurd/conceptueel, in plaats vanuit materiaal en techniek.

4. Doorlopende leerlijn: In hoeverre bieden de bouwstenen (in relatie tot de geformuleerde visie en grote opdrachten) een basis voor een doorlopende leerlijn po-vo, in aansluiting op de voorschoolse periode en het vervolgonderwijs? Wat is uw visie op de keuzes die zijn gemaakt ten aanzien van de opbouw van inhoud in een doorlopende leerlijn van po onderbouw, po bovenbouw, vo onderbouw en aanbevelingen vo bovenbouw?



- De aanwijzingen voor de bovenbouw zijn erg vaag, soms tegenstrijdig (zowel 'specialisatie' als 'samenhang') en bieden daardoor nauwelijks houvast en sturing. Het is ons eigenlijk niet duidelijk wat de cie. hiermee voorstelt en hoe het omgaat met het huidige probleem van monodisciplinaire examens (oude stijl) en interdisciplinaire examens (nieuwe stijl). Hier zou de cie toch tenminste een principe-uitspraak over moeten doen, omdat de huidige parallelle examens leiden tot een overbelasting van de docentenopleidingen en een versplintering van de kunstvakken, waardoor uitgevers nauwelijks meer lesmaterialen ontwikkelen. Bovendien wordt er nu al 15 jaar over gebakkeleid door vakverenigingen, zonder resultaat.
Ons advies: zet in op een interdisciplinair theoretisch eindexamen met praktijkvarianten voor beeldend, muziek, dans en theater (of combinaties daarvan). Dit sluit niet alleen aan interdisciplinaire ontwikkeling van de hedendaagse kunsten, de brede vormende taak van het onderwijs (eindexamens leiden niet op tot een beroep), maar ook bij de landelijke ontwikkelingen bij de examens, waarbij steeds meer leerlingen/scholen kiezen voor nieuwe stijl (In 2003 had oude stijl havo/vwo gezamenlijk 10.903 kandidaten, en nieuwe stijl 6870. In 2018 was dit 8552 voor oude stijl en 11.981 kandidaten voor nieuwe stijl (gegevens: cito). Daarnaast zou de commissie uitspraken kunnen doen om het vak CKV in het VMBO een sterkere positie te geven (nu slechts 40 uur).
- Hou de breed vormende taak van het onderwijs in de gaten, ook in de bovenbouw. Daarbij draait het dus meer om het *ontdekken* van talenten en *verdiepen* van kennis en vaardigheden dan *talentontwikkeling* (dit woord komen we bij de andere commissies ook nauwelijks tegen).
- We onderschrijven de aanbeveling 'verken op welke wijze film/nieuwe media/fotografie versterkt kan worden in de examenprogramma's' > dit geldt echter niet alleen voor de bovenbouw, maar voor de gehele leerlijn.



Reactie 2

Algemeen

Dit nieuwe concept is al veel meer een geheel dan het vorige. Toch zou de samenhang nog sterker kunnen en moeten. Het is nog steeds niet altijd duidelijk hoe en waarom visie, grote vragen en bouwstenen met elkaar samenhangen. Mijn reflecties hieronder moeten vooral gezien worden als een poging om die samenhang te versterken.

Visie

Het lijkt me belangrijk hier heel expliciet te zijn over *kunst* als vorm van *cultuur*. Wat is kenmerkend voor kunst als vorm van cultuur, wat onderscheidt het van andere vormen van cultuur? Wat maakt kunst cultuurspecifiek en tijdgebonden (en wat niet)?

Vakinhoudelijke ontwikkelingen

Je zou hier ook in het algemeen iets kunnen zeggen over het belang van dragers (media) voor kunst en de invloed van de digitalisering op de media (taal, muziek, beeld). Het kunstonderwijs maakt, net als de rest van de kunstwereld, een ontwikkeling door van (traditionele) kunstdisciplines naar kunst en media.

Wat onderscheidt kunstenaars van wetenschappers? Wat betekent dit voor hun samenwerking?

Het leergebied

'Reflexieve verbeelding' is preciezer dan artistiek-creatief. Artistiek zegt eigenlijk niets (kunst is artistiek) en lijkt een waardeoordeel te impliceren; 'creatief' is tautologisch (kunst is creatief) en geeft ook niet aan wát de creativiteit kunstzinnig maakt. We moeten oppassen voor teveel tautologie: kunst is artistiek is kunstzinnig ... dat zegt uiteindelijk allemaal erg weinig.

De kern van dit gebied is dat leerlingen leren betekenis te geven, juist door maken en meemaken. Dat is niet wat er nu staat. Ik vind het jammer dat het begrip reflectie, dat voor kunst essentieel is, hier (weer) wordt beperkt tot de reflectie op het (mee)maakproces. Die vorm van reflectie is secundair ten opzichte van het primaire reflectieproces van de kunst zelf.

Ook de rest van deze tekst is daardoor weinig helder omdat betekenis geven is losgekoppeld van het maken en meemaken, terwijl dit nu juist de kern van kunst als vorm van cultuur uitmaakt: reflectie door maken en meemaken.

De grote opdrachten

Ik raad af om te spreken over 'maken en betekenis geven', 'meemaken en betekenis geven'. Liever: betekenis geven door maken en meemaken.

De drie hoofddoelen

Waarom zijn in het leergebied Kunst en Cultuur kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming sterk verweven? Waarom meer dan bij andere gebieden? Kwalificatie: kunst leren maken en meemaken (reflectie door verbeelding; kennis van technieken); socialisatie: kunst leren waarderen als uiting van een collectieve ervaring, kritisch reflecteren op waarden in kunst (canon; geschiedenis); persoonsvorming: het ontwikkelen van de eigen persoonlijkheid door het maken en meemaken van kunst, vorm leren geven aan de eigen ervaring, via de kunst de ervaring van anderen leren kennen, de eigen ervaring vergelijken met die van anderen.

Grote opdrachten

Hier ontbreekt de reflexieve functie van kunst. Kunst als betekenisproces zou hier een centrale rol moeten krijgen.

Wat wordt bedoeld met 'verhalen vorm geven'? Een verhaal is een vorm, met verhalen geven we vorm aan de ervaring. Als zodanig is het vertellen van verhalen een uitwerking van opdracht 1 en 6 en 7.



Oprichting 4 is overbodig, want voegt niets toe aan de andere opdrachten. Innovatie is geen doel op zich, noch een doel van kunst.

Oprichting 6 is overkoepelend en vat alle andere opdrachten samen. Hoort in de visie thuis, en kan daar beter uitgewerkt worden. Hij is impliciet in alle andere opdrachten. In feite heb je aan de volgende (grote) opdrachten genoeg:

0. Kunst leren kennen als bijzondere vorm van reflectie op, als spiegel van het leven
Door:

1. (Kunst) meemaken
2. (Kunst) maken

Dit veronderstelt:

3. Technische vaardigheden (media; dragers)
4. Kunst-en cultuurgeschiedenis (geheugen)

Bouwstenen

Algemeen: ik vind deze tekst erg abstract, weinig precies, en met wel heel veel herhaling. Ook is de interne systematiek (samenhang) ver te zoeken. Hoe verhouden bijvoorbeeld bouwstenen 1.1 en 1.2 zich tot elkaar?

Leerlingen leren artistiek werk maken. Maar wanneer is er sprake van artistiek werk? Hier geldt, net als overal elders in deze tekst, dat de kern ontbreekt: waaróm maak je artistiek werk? En hoe bepaal je of iets artistiek is? Wie bepaalt dat, en op grond van welke criteria?

Wat is het verschil tussen een maakstrategie en denkstrategie? Denk je niet (na) als je iets maakt? In verband met kunst(onderwijs) is dit een belangrijke vraag omdat je kunst kunt definiëren als denken door maken ('thinking with things'). Het lijkt erop alsof het denken vooral gebruikt wordt bij het meemaken van kunst. Dat is vreemd, want waar blijft dan het 'maken'? Denken is een aspect van maken en van meemaken. Als je consequent wilt zijn zou je over 'meemaak-strategieën' moeten spreken.

En hoe verhouden bouwstenen 1 en 2 zich tot elkaar? Bouwsteen 2 lijkt mij belangrijker dan bouwsteen 1, die eerder een dienende rol heeft bij 2: je moet (maak)strategieën beheersen om je kunstzinnig te kunnen uitdrukken. Wat onderscheidt bouwsteen 1.1 (maakstrategieën) van bouwsteen 3 (technieken en artistieke vaardigheden)?

Bouwsteen 4 (Leren van en over nieuwe maak- en ontwerpprocessen) is overbodig – want begrepen in de andere bouwstenen.

Bouwsteen 5 ligt voor de hand, al zou ik het wat steviger formuleren: inzicht in de historische contexten van kunst.

Bouwsteen 6 is het hart van het leergebied en is (zie ook mijn opmerkingen bij de grote vragen) overkoepelend. Deze bouwsteen verschaft de basis voor alle andere bouwstenen. Hier zou de 'reflectie door maken en meemaken' weer meer benadrukt moeten worden omdat dit kunst van andere vormen van cultuur (van reflectie) onderscheidt.

Bouwsteen 7 is ook belangrijk en kan samengenomen worden met bouwsteen 1.2 (zie mijn opmerkingen daar).

Bouwsteen 8 is overbodig, want al begrepen in de andere bouwstenen. Presenteren als zodanig is geen bouwsteen van dit leergebied, het is een aspect van het maakproces. In de uitwerking voor het VO (onderbouw en bovenbouw) *van alle bouwstenen* mis ik de verbinding met wat kenmerkende eigenschappen zijn van deze leeftijd en ontwikkelingsfase (vroeg en midden adolescentie). Er is nu geen duidelijk verschil met po en daardoor ook geen basis voor een echte doorlopende leerlijn po-vo.

In de vele beschrijvingen van de bouwstenen gaat het steeds over het kijken en luisteren naar artistieke uitingen, uitingen van kunst en cultuur, enz., waardoor het lijkt alsof kunstonderwijs om het bestuderen van (kunst)werken draait. Terwijl het er juist om zou moeten gaan leerlingen te leren dat die werken een functie hebben, dat ze dienen om betekenis te geven aan het leven. Kinderen zouden moeten leren *mét* kunst naar het leven te kijken, of leren hoe mensen *mét* kunst hun leven betekenis geven – nl. door dingen te maken...



Reactie 3

In deze reflectie ga ik nogmaals in op de grote opdrachten en geef ik mijn oordeel over de vakinhoudelijke kwaliteit (kern, samenhang en doorlopende leerlijnen) van de voorliggende bouwstenen. Ook geef ik een reflectie op de aanbevelingen voor de bovenbouw van vmbo, havo en vwo.

Nogmaals de visie en de grote opdrachten (en de vertaling naar de bouwstenen)

In de vorige reflectieronde heb ik aangegeven dat ik de geformuleerde visie en opdrachten weinig concreet vond, dat onvoldoende duidelijk werd wat dit leergebied nu zo intrinsiek anders maakt dan de andere leergebieden en waarom specifiek voor de geformuleerde opdrachten is gekozen. Het ontwikkelteam heeft hard gewerkt om de visie en de grote opdrachten te verduidelijken en om de samenhang met andere leergebieden te formuleren, waarvoor veel waardering. In de kern blijft echter mijn kritiek uit de vorige reflectieronde overeind:

- De eigenheid van het leergebied kunst (en cultuur) wordt onvoldoende duidelijk. Met name het onderscheid tussen kunst en cultuur wordt erg algemeen uitgewerkt. Kunst is altijd ingebed in cultuur, maar is veel specifiek. Ik vind het heel belangrijk dat het ontwikkelteam die eigenheid van kunst formuleert. Dat gebeurt nu onvoldoende. Als ingang zou bijvoorbeeld de definitie van Hans van Maanen kunnen fungeren die de eigenheid van kunst zoekt in het verschil tussen een gangbare en uitdagende aanspreking van de waarneming.¹ Bij een uitdagende aanspreking van de waarneming is verbeeldingskracht essentieel om de kloof tussen bestaande kennis en ervaring en de uitdagende elementen in een kunstervaring te overbruggen. Ook in het concept *flow* van Csikszentmihalyi speelt uitdaging een belangrijke rol. In de definitie van kunst zou dus het uitdagende karakter van de kunstervaring en de inzet van verbeeldingskracht centraal kunnen staan.

Ik vraag me in zijn algemeenheid af of het niet beter zou zijn om het leergebied *Kunst* te noemen, zoals ook in de vorige reflectieronde al naar voren is gebracht. Dat geeft veel meer mogelijkheden om de eigenheid van het leergebied te formuleren en af te bakenen. Deze overweging komt ook voort uit het feit dat het ontwikkelteam zelf bijna altijd over kunst spreekt en nauwelijks over cultuur (behalve als onderdeel van de samentrekking 'kunst en cultuur'). In het benoemen van artistiek-creatief vermogen als essentie van het leergebied en de inzet van verbeeldingskracht daarbij geeft het ontwikkelteam eigenlijk zelf ook aan dat *Kunst* voor hen centraal staat.

- De uitwerking in *maken, meemaken en betekenis geven* vind ik overtuigend, maar de vertaling naar grote opdrachten blijft tamelijk willekeurig overkomen. De vraag is eigenlijk vooral waarom niet juist voor drie of eventueel vier grote opdrachten is gekozen. In de één op één uitwerking van de grote opdrachten in bouwstenen resulteert het aantal grote opdrachten in het voorliggende document in een grote mate van redundantie en herhaling. Ik moet eerlijk bekennen dat ik het heel lastig vond om de uitwerking van de bouwstenen goed te kunnen lezen. In de verschillende bouwstenen en op de verschillende niveaus vind ik steeds dezelfde kennis en vaardigheden en dezelfde brede vaardigheden terug zonder dat duidelijk wordt hoe die concreet tot stand komen. De vertaling naar leerlijnen is daardoor lastig te doorgronden. Daarbij mist bovendien de concrete uitwerking in kunstdisciplines en kunstvakken. Ik vraag me af hoe dit straks naar een

¹ Hans van Maanen, 'Als alles kunst heet' *Boekman. Tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid* 65 (2005): 57-59.



handreiking voor docenten in primair en voortgezet onderwijs vertaald moet worden.

- Heel concreet zou ik dus willen voorstellen om de grote opdrachten of in ieder geval de bouwstenen tot drie te beperken:
 - Het ontwikkelen van creatieve vaardigheden, artistieke expressie en technieken. Hieronder vallen de huidige grote opdrachten 2,3, 4 en deels 8. (maken)
 - Het ontwikkelen van kennis over kunst, d.w.z. over de geschiedenis van kunst en van de kunstdisciplines en over functie, filosofie en theorie van kunst. Hieronder vallen de huidige grote opdrachten 5, 6, en deels 8. (betekenis geven).
 - Het ontwikkelen van analysevaardigheden en vaardigheden om op de eigen kunstervaring te reflecteren. (meemaken en betekenis geven). Dit komt voor een belangrijk deel overeen met de huidige grote opdracht 7.

Ten slotte nog een opmerking die eigenlijk alle ontwikkelteams betreft. Die gaat over de formulering van de vier mondiale thema's waarin de samenhang tussen de leergebieden duidelijk moet worden. Ik begrijp dat het aantrekkelijk is om die samenhang in dergelijke thema's te vangen, maar ik vind het ook gevaarlijk. Mondiale thema's kunnen immers in de loop van de tijd veranderen en een te grote focus erop trekt de aandacht weg van juist de intrinsieke factoren die verschillende leergebieden met elkaar verbinden.

De bouwstenen

Uit bovenstaande is hopelijk al duidelijk geworden dat ik de huidige uitwerking van de grote opdrachten in de bouwstenen nog tamelijk generiek vind. Ik mis meestentijds de uitwerking in en vertaling naar de kunstdisciplines en kunstvakken. Bovendien is er sprake van een grote mate van overlap en herhaling, niet alleen tussen de bouwstenen, maar ook in de verschillende fases, waardoor onvoldoende duidelijk wordt hoe een doorlopende leerlijn geconcretiseerd kan worden. Heel specifiek heb ik de volgende opmerkingen:

- Bouwstenen 1 en 2: de woorden *maakstrategieën* en *denkstrategieën* vind ik problematisch, zeker wanneer die in de bouwstenen gescheiden worden. In mijn optiek maakt reflectie altijd onderdeel uit van zowel maken als meemaken. Bij denkstrategieën krijg ik het gevoel van een rationele benadering, waar in de kunst juist ook intuïtie en lichamelijk leren een belangrijke rol spelen, niet alleen in het maken, maar zeker ook in het meemaken (productie en receptie).
- Bij de toelichting op de bouwstenen staat stelselmatig dat die "altijd in combinatie met de context en de inhoud van een kunstvak geconcretiseerd wordt". Maar h^oe dat gebeurt, wordt nergens duidelijk gemaakt. Daardoor is er nog nauwelijks een doorlopende leerlijn uit de bouwstenen af te leiden.
- Bij bouwsteen 3 (technieken en artistieke vaardigheden) wordt stelselmatig over (digitale) technieken en vaardigheden gesproken. Ik zou de toevoeging *digitale* weglaten. Het gaat immers om technieken. Die kunnen digitaal zijn, maar die toevoeging is overbodig.
- Bij bouwsteen 3 (technieken en artistieke vaardigheden) mis ik de toevoeging materiaal (als generieke term waar door technieken en vaardigheden mee wordt gewerkt).
- Bij bouwsteen 4 (nieuwe maak- en ontwerpprocessen) heb ik het sterkste gevoel van overbodigheid. Waarom is dit een aparte categorie en geen onderdeel van de andere bouwstenen?
- Bij bouwsteen 5 en 6 wreekt zich vooral dat de kunstdisciplines nog nauwelijks een plek hebben. Tijd, plaats en functie kunnen nogal verschillen, afhankelijk van de kunstdiscipline waar we over spreken. Hierdoor blijven deze bouwstenen veel te algemeen geformuleerd.

**Reflectie op de aanbevelingen bovenbouw vmbo, havo en vwo**

ad 2: in plaats van te focussen op artistiek vermogen, en maak- en denkstrategieën lijkt het me beter om een onderscheid te maken in maken, beschouwen / analyseren, en theorie / geschiedenis. Per kunstvak kan gekeken worden welke van de drie de belangrijkste is. Bijvoorbeeld: maken in de disciplinaire kunstvakken, recipiëren / beschouwen / analyseren in CKV, en theorie / geschiedenis in Kunst Algemeen.

ad 3: voor mij is onduidelijk wat hier bedoeld wordt. Over welke doelgroepen hebben we het?

ad 4: helemaal mee eens!

ad 5 en 6: mee eens.

ad 7: mee eens, maar respecteer daarbij ook de eigenheid van de discipline.

ad 8: dat geldt misschien voor de disciplinaire kunstvakken en CKV maar niet voor Kunst Algemeen

ad 9: voor mij is onduidelijk wat hier bedoeld wordt.

ad 10: helemaal mee eens!

ad 11: mee eens

ad 12: dit vind ik een zeer discutabele aanbeveling; zie ook mijn opmerkingen hierover op pagina 2

ad 13: voor mij is opnieuw onduidelijk wat hier bedoeld wordt



Reactie 4

In het algemeen valt op dat het object van het domein, kunst en cultuur, als een onproblematisch en algemeen-menselijk fenomeen wordt omschreven. Dat geldt tegelijk als onderbouwing van het leergebied, omdat het nu eenmaal bij de mens zelf hoort. Daar zitten twee problematische kanten aan. Ten eerste zijn er wel meer algemeen-menselijke eigenschappen, maar niet alle verdienen een eigen leergebied in het onderwijs, bijvoorbeeld omdat ze meer tot de opvoeding dan tot het onderwijs worden gerekend, of tot de private sfeer in het algemeen. Wat hier dus ontbreekt is dus een onderbouwing van de noodzaak om kunst en cultuur onderdeel te maken van het onderwijs. Logischerwijs gaat zo 'n redenering in de richting van culturele diversiteit: het onderwijs is nodig om iedereen in aanraking te laten komen met, en te leren reflecteren op, andere vormen en uitingen van kunst en cultuur, want dat vindt niet vanzelfsprekend plaats in de privésfeer. Dat zou explicieter naar voren moeten worden gebracht in mijn ogen.

Het tweede bezwaar tegen deze legitimatie is hieraan verwant en heeft te maken met het verschil tussen kunst en cultuur. Uit de in de tekst gehanteerde definitie is geen onderscheid te maken tussen kunst en cultuur, terwijl impliciet in de tekst is dat dat verschil er wel degelijk is. Dat is een groot gemis aan dit document, want het raakt aan de kern van het leerdomein. Zoals wiskunde iets anders is dan tellen is kunstonderwijs iets anders dan jezelf cultureel uiten. De kern van het verschil zit in mijn ogen in de complexiteit van kunst. Ook die complexiteit is tijd- en plaatsgebonden, maar de constante is dat er cultuuruitingen zijn die niet makkelijk eenduidig te begrijpen zijn, die grenzen van begrip en moraliteit verkennen en die zich aan de beschouwer lijken op te dringen (het sublieme). Dan gaat het om wat Hans van Maanen 'uitdagende ervaringen' noemt. Kunstenaars werken dan ook niet alleen maar aan oplossingen voor Grote Thema's, zoals op bladzijde 4 wordt geponeerd, maar problematiseren die vaak. Omdat er dergelijke complexe, uitdagende culturele ervaringen zijn die wezenlijk zijn voor een goed begrip van de cultuur in bredere zin, is het belangrijk dat kunst in het hart van het curriculum staat. Pas wie kunst heeft leren "lezen" kan omgaan met cultuur in bredere zin, zoals dat in andere domeinen ook naar voren komt.

Verder wil ik benadrukken dat het een gemiste kans zou zijn om niet een koppeling te leggen tussen het begrip artistiek-creatief vermogen en de term cultureel vermogen zoals die in de buitenschoolse cultuureducatie is ontwikkeld. Praktisch, omdat in het PO de buitenschoolse instellingen die de inhoud leveren in toenemende mate werken vanuit dat begrip, en strategisch omdat het leerdomein en de culturele sector elkaar gebruiken in hun legitimatie.

1. Vakinhoudelijke kwaliteit

Een centrale aanname in het stuk is dat het artistiek-creatieve vermogen iets natuurlijks is. Als de discussie over creativiteit in het onderwijs van de afgelopen jaren iets duidelijk heeft gemaakt is dat er op zijn minst een risico bestaat dat dit vermogen in de loop van de schoolloopbaan eerder af- dan toeneemt. (Nog los van de vraag of het zo is dat dit aangeboren is, maar dat terzijde.)

Een tweede perspectief vanuit de academische discussie is de vraag of zoiets als creativiteit wel ontwikkeld kan worden zonder dat daar een (kennis-)basis onder ligt. Sterker nog: de consensus verschuift duidelijk naar de kennis-kant. Beide aspecten zijn onderbelicht in dit document, maar het lijken mij cruciale vragen:

- a. Hoe draagt het leerdomein kunst en cultuur eraan bij dat de creativiteit van leerlingen zich positief ontwikkelt gedurende de schooltijd?
 - in welke stappen verloopt deze ontwikkeling?



- waaraan wordt deze ontwikkeling getoetst?
- b. Welke (kennis-)basis is nodig voor de ontwikkeling van het artistiek-creatief vermogen?
 - hoe bouwt deze kennisbasis zich op (van concreet naar abstract of omgekeerd)?
 - hoe verwerft de leerling, juist in het licht van de creativiteitsontwikkeling, deze kennis, inductief of deductief?

Een volgende vraag, in het licht van MT1:

- c. Welke aannames en doelen liggen onder de definitie van creativiteit en de daaraan ten grondslag liggende kennis, wat betreft:
 - economische (innovatie),
 - politieke (participatie),
 - sociale (welzijn) en
 - culturele (westerse, individualistische) vormen van creativiteit en kennis?

Bij de bouwsteen 'Denkstrategieën' zijn veel van de geformuleerde doelen vaag en refereren aan mentale processen (verwondering, bewustzijn, waarderen), terwijl de kunst van denkstrategieën nu juist is dat je in staat bent om een gedachten- en ervaringsstroom om te zetten in heldere en onderscheiden ideeën en deze te uiten in concrete vormen (van woorden en gebaren tot objecten). Leren denken staat in functie van het vermogen met anderen van gedachten te kunnen wisselen. Wanneer je dat niet kunt, heeft het weinig zin, zeker in het onderwijs, om hier veel tijd in te steken.

Binnen de context van het onderwijs is vervolgens de vraag wat nu de onderscheidende kenmerken van *artistieke* denkstrategieën zijn. Daarbij gaat het volgens mij om twee aspecten, namelijk het kunnen volgen van de manier waarop over kunst is gedacht (centrale begrippen kunnen gebruiken, theorieën kunnen toepassen) en de manier waarop op een artistieke wijze gedachten kunnen worden geuit. Dit mag wat mij betreft explicieter en concreter worden gemaakt.

2. Kern

Herhaaldelijk wordt benadrukt dat het maken van kunst een iteratief proces is. Dat is waar, maar het wordt zo vaak gezegd dat het betekenisloos is wanneer niet duidelijk wordt gemaakt wat er concreet gebeurt in de context van kunst- en cultuuronderwijs. Vergt iteratie in een culturele context iets anders dan in andere contexten? Of is dit een generiek kenmerk van leren? En wanneer het iteratief proces de kern is van een leergebied, hoe ontwikkelt de leerling zich hierin? Wat kan een twaalfjarige dat een zesjarige nog niet kan, en waar leggen we voor de achttienjarige de lat?

Datzelfde geldt voor creativiteit (dat niet eens in de woordenlijst staat!), dat nu in feite wordt gedefinieerd door het iteratieve karakter ervan, maar dat is geen onderscheidende definitie. Er zijn bovendien veel verschillende definities van creativiteit, die elk gerelateerd kunnen worden aan een bepaalde manier om die creativiteit te meten (zie Sawyer, *Explaining Creativity*). Dat maakt dat we voor creativiteit als onderdeel van het onderwijs goed moeten omschrijven waar we het over hebben voor we het tot kern van een domein maken, omdat dat direct gekoppeld is aan de manier waarop het getoetst kan worden. Kortom: wat is het, hoe ontwikkelen leerlingen zich, en waar ligt de lat? (Zie ook de opmerkingen onder punt 1.)

Dezelfde redenering kan ik herhalen voor de term artistiek. In de eerste bouwsteen (p.19) wordt de term impliciet gelijkgesteld aan 'cultureel', alsof iedere uiting in beeld, klank of beweging artistiek zou zijn. Zo gemakkelijk gaat dat natuurlijk niet.



3. Samenhang

De bouwstenen zien er pedagogisch-didactisch goed doordacht uit en sluiten duidelijk aan bij de grote opdrachten. Dat is goed dichtgetimmerd, maar soms ook wat al te goed, want zo staat het de verbinding met andere vakken in de weg. Een belangrijke kanttekening is dat de nadruk op creatieve denkprocessen en het artistiek-creatieve vermogen ertoe leiden dat een directe vertaling van deze bouwstenen leidt tot een zich herhalende vorm van activiteit en reflectie, of het nu om maken of meemaken gaat. Dat is voor het vak in mijn ogen een risico, want het zal voor veel leerlingen, zeker na een aantal jaren, weinig motiverend zijn en bijdragen aan het behoud van het zwakke imago van de kunstvakken ('je doet maar wat en daarna klets je maar wat').

Ik mis hier, en dat zou meteen het voorgaande bezwaar wegnemen, het onderzoek. Dat heeft een aantal cruciale elementen, die in de kunsten zelf bijzonder relevant zijn, maar ook in de algemene ontwikkeling van de leerling:

- a. het zoeken en selecteren van informatie
- b. het analyseren en beoordelen van informatie
- c. het vertalen van de analyse in een product.

Ad a.: het zou duidelijk moeten zijn welke informatie belangrijk of relevant is binnen het domein kunst en cultuur, en volgens welke criteria, en hoe dit soort informatie wordt geselecteerd. Binnen de kunsten lijkt het voor een buitenstaander misschien zo dat alles kan (want alles is cultuur/kunst), maar zo simpel is het niet en het is belangrijk voor de kunstvakken om expliciet te maken dat het niet zo simpel is – in tegendeel. *Ad b.:* hoe kunst te analyseren en beoordelen is ook een lastige vraag, met hetzelfde algemene vooroordeel en dezelfde reactie: het is niet zo eenvoudig, maar het kan wel. *Ad c.:* hoe een product, of dat nu een artistieke uiting is of een mondeling of schriftelijke vorm van kunstkritiek, zich verhoudt tot selectie en analyse is een belangrijke vraag, en voor de algemene ontwikkeling van leerlingen is het van belang dat zij hiertoe in staat zijn.

Deze drie punten plaatsen het domein meer in lijn met andere vakken. Natuurlijk is creativiteit en expressie de kern van de kunstvakken, maar om ze daartoe te reduceren en de toetsing ervan te beperken tot reflectie doet geen recht aan de complexiteit van kunst en cultuur, noch in de artistieke praktijk, noch in het wetenschappelijk onderzoek ernaar. Wanneer niet in dit domein aandacht wordt besteed aan wat voor kunst en cultuur relevante onderzoeksmethoden zijn, houden we het beeld in stand dat onderzoek ofwel iets in een laboratorium is, ofwel een survey. Wat mij betreft is curriculum.nu een unieke kans om dat eenzijdige beeld bij te stellen en te laten zien dat een artistieke of kwalitatieve onderzoeksbenadering van kunst en cultuur relevant, interessant en uitdagend is.

4. Doorlopende leerlijn

Ik miste in de grote opdrachten oorspronkelijk een aanzet voor de stappen die een leerling zet in de ontwikkeling van de onderliggende vaardigheden, en de eventuele differentiatie in die vaardigheden naar schooltype. Dat is in de bouwstenen grotendeels opgelost, met uitzondering van het voorgaande punt over onderzoek en reflectie.

5. Aanbevelingen bovenbouw

De aanbevelingen voor de bovenbouw zijn erg ongelijksoortig en ongeordend, variërend van concreet tot abstract. Dat maakt het weinig overtuigend. Opbouw en ordening en een duidelijke activerende toon lijkt mij noodzakelijk om ervoor te zorgen dat hier ook iets mee gebeurt. Ook de onderbouwing ontbreekt, bijvoorbeeld bij stelling 8, die ook nog eens licht intern tegenstrijdig is.

De belangrijkste, maar hier nu niet gestelde, vraag is: wat is de plaats en rol van kunst en cultuur in de bovenbouw, of beter: wat zou die moeten zijn? Het antwoord op die vraag is wat mij betreft dat dat een centrale plaats moet zijn, een die niet beperkt is



tot het Cultuur en Maatschappij-profiel. Als je dat wil bereiken, en daar ga ik toch vanuit, dan moet je met veel sterkere argumenten komen. Ik adviseer dat te doen langs de drie lijnen die aan het begin van het document zijn geschetst:

- Kwalificatie: voor de bovenbouw is dit het belangrijkste element, immers: de leerlingen bereiden zich hier voor op vervolgstudie en loopbaan. Het gaat hierbij om drie vormen van kwalificatie:
 - a. *artistieke kwalificatie*: de voorbereiding op een kunstzinnige vervolgstudie. Dit vindt voornamelijk plaats in aparte vooropleidingen en/of in de vrije tijd en is dus voor het curriculum geen primair doel, en dat is iets dat wel benoemd moet worden;
 - b. *culturele kwalificatie*: de kunstvakken in de bouwenbouw van havo en vwo bereiden voor op culturele opleidingen in het HO, in sociaal-cultureel werk en toerisme, diverse disciplinaire kunstwetenschappen en cultuurwetenschap. Welke kennis en vaardigheden zijn nodig voor deze opleidingen? Die moeten aan bod komen (en hier benoemd worden), zodat scholieren een gefundeerde studiekeuze kunnen maken;
 - c. *algemene kwalificatie*: de kunstvakken hebben een eigen, essentiële bijdrage aan de kwalificatie van alle leerlingen in de vorm van het artistiek-creatieve vermogen, zoals verwoord in het document over het cultureel vermogen (www.lkca.nl/informatiebank/cultureel-vermogen-nieuwe-woorden-voor-cultuureducatie-en-participatie) en Cultuur in de spiegel (www.lkca.nl/artikelen/leerplankader-cis). De waarde van deze competenties voor beroepen buiten de culturele sector zouden een, bescheiden, plaats moeten krijgen in het programma van de bovenbouw.
- Socialisatie: in lijn met de algemene kwalificatie door middel van kunst en cultuur moet de lijn van socialisatie (hoe gedraag ik me in een culturele omgeving, hoe ga ik om met onbekende cultuuruitingen) verder worden ontwikkeld. Het is belangrijk dat dat gebeurt aan de hand van de mondiale thema's. Dat moet in dit document concreet worden uitgewerkt: wat is de relatie tussen kunst en duurzaamheid, kunst en technologie, kunst en gezondheid en kunst en globalisering? Daar is onderzoek naar, daar kunnen praktijkvoorbeelden worden gegeven, en dat moet op deze plek gebeuren om zo een overtuigend pleidooi te kunnen houden voor de wezenlijke bijdrage van kunst en cultuur aan het gehele bovenbouwcurriculum.
- Persoonsvorming: de fase van de bovenbouw is een belangrijke fase van persoonsvorming. In het recente proefschrift van Copini (www.rug.nl/research/portal/files/75681838/Complete_thesis.pdf) is te lezen hoe kunst en cultuur hierin een plek kunnen krijgen in het licht van de ontwikkeling van cultureel zelfbewustzijn. Onder het label persoonsvorming heeft de bestudering van de relatie tussen de eigen culturele voorkeuren (veelal in de populaire cultuur) en de culturele traditie een plaats, en kan (moet) aandacht worden besteed aan wat Bisschop Boele idiocultureel onderwijs noemt (www.hanze.nl/nld/onderzoek/kenniscentra/kenniscentrum-kunst-en-samenleving/lectoraten/lectoraten/kunsteducatie/muziekonderwijs).



Reactie 5

Goede aandacht voor de rol van technologie (alleen in bouwsteen 5 zou je iets meer aandacht voor de invloed van technologie op de ontwikkeling van kunst verwachten (nieuwe artistieke mogelijkheden ontstonden dankzij nieuwe technologieën, bv muziekinstrumenten)).

Hier is uiteraard ruimschoots aandacht voor ontwerpen, maar dat neemt niet de noodzaak weg om daar in Mens en Natuur aandacht aan te besteden want artistiek ontwerpen is niet hetzelfde als technisch ontwerpen. Het raakvlak van beide (industriële ontwerpen) lijkt in 4.1 even aangestipt te worden (invloed van vormgeving op robots), maar tot een verdere uitwerking komt dit belangrijke snijvlak niet. Ligt hier meer voor de hand dan bij Mens en Natuur. Idem voor architectuur. Wordt hier 1 keer genoemd; bij Mens en Natuur helemaal niet (ligt daar ook minder voor de hand, maar nu staat het nergens).