



Timon Hagen, Fianne Konings & Folkert Haanstra

grenzen aan samenhang

de kunstvakken in de vernieuwde
onderbouw voortgezet onderwijs



Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

inhoud

Inleiding

deel 1

1 Kunstvakken in de nieuwe onderbouw
Fianne Konings en Timon Hagen

2 Schoolportretten
Fianne Konings

- 2.1 Schoolportret IVKO
- 2.2 Schoolportret OPDC De Pont
- 2.3 Schoolportret Nova College Esprit
- 2.4 Schoolportret IJburg College
- 2.5 Schoolportret Wellantcollege
- 2.6 Schoolportret Fons Vitae Lyceum
- 2.7 Schoolportret Jan van Egmond Lyceum

deel 2

3 Integratie van kunstvakken: een literatuuroverzicht
Folkert Haanstra

4 Nieuwe onderbouw: Leren in samenhang!
Een reflectie op samenhang, vakkenintegratie, thema's, multi-disciplinair en interdisciplinair lesgeven en professionele kunst
Fianne Konings

5 De kunstpraktijk, beeldende vakken in de nieuwe onderbouw
Timon Hagen

inleiding

Hoe worden de beeldende vakken gegeven in de onderbouw van het voortgezet onderwijs? Met deze vraag in het achterhoofd bezochten wij een aantal scholen in Amsterdam en omgeving. Dit omdat vanaf 1 augustus 2006 de basisvorming vervangen werd door de 'nieuwe onderbouw' waarbij scholen meer vrijheid hebben vakken naar eigen inzicht in te vullen.

Wij onderzochten zeven scholen, wat resulteerde in zeven schoolportretten. Op basis hiervan schreven wij een aantal artikelen die de portretten in een breder perspectief plaatsen.

In deel 1 komen de onderzoeksvragen en de schoolportretten aan bod, gevolgd door deel 2, met daarin een drietal artikelen. In de artikelen behandelen wij theoretische en praktische vraagstukken rond integratie van vakken, omdat dit een belangrijk discussiepunt is vanwege de verplichting om samenhang aan te brengen tussen de afzonderlijke vakken. Hierbij komen het werken in thema's, interdisciplinair werken en het gebruik van kunstwerken aan bod. Tot slot behandelen wij de inhoudelijke keuzes die scholen maken bij de invulling van de beeldende vakken. Aan welke beeldende kunst besteden zij aandacht, welke onderdelen laten zij liggen en waarin verschillen scholen van elkaar? Met andere woorden: hoe benutten scholen de inhoudelijke vrijheid die de nieuwe onderbouw hun biedt.

Voor welke lezer is deze uitgave bedoeld? Allereerst voor studenten van de lerarenopleiding beeldende kunst en vormgeving en hun opleiders die op de hoogte moeten zijn van ontwikkelingen in het onderwijs. Daarnaast voor schoolleiders en docenten in het beroepsveld die hun blik willen verbreden en hun aanpak willen vergelijken met die van andere scholen. Tot slot is de uitgave ook bedoeld voor beeldend kunstenaars die meer en meer in projecten ingezet worden in het onderwijs. Voor hen biedt de uitgave inzicht in wat er gaande is in het onderwijs en vanuit welke achtergrond een beroep op hen gedaan wordt.

Timon Hagen
Fianne Konings
Folkert Haanstra



deel 1 1

1. kunstvakken in de nieuwe onderbouw

Fianne Konings en Timon Hagen

inleiding

Op 1 augustus 2006 werd in het voortgezet onderwijs de basisvorming afgeschaft en de nieuwe onderbouw geïntroduceerd. De inhoudelijke wijzigingen zijn gebaseerd op het advies dat de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming juni 2004 uitbracht. Belangrijke wijziging is onder meer de grotere keuzevrijheid voor scholen om hun schoolbeleid in te vullen. De ruim 300 kerndoelen van de basisvorming zijn teruggebracht tot 58 kerndoelen en zouden moeten leiden tot grotere vrijheid om het schoolprogramma in te vullen. Het onderwijs in de onderbouw moet wel aan bepaalde algemene karakteristieken voldoen, namelijk:

- 1 De leerling leert actief en in toenemende mate zelfstandig.
- 2 De leerling leert samen met anderen.
- 3 De leerling leert in samenhang.
- 4 De leerling oriënteert zich.
- 5 De leerling leert in een uitdagende, veilige en gezonde omgeving.
- 6 De leerling leert in een doorlopende leerlijn.

Met name de karakteristieken 3, de leerling leert in samenhang, en 6, de leerling leert in een doorlopende leerlijn, zorgen ervoor dat directies en docenten moeten kijken wat de mogelijkheden zijn om verbanden te leggen tussen vakken. Om scholen te ondersteunen heeft de Taakgroep de kerndoelen geclusterd in zeven domeinen, namelijk de drie vakken Nederlands, Engels en wiskunde en de vier leergebieden mens en natuur, mens en maatschappij, kunst en cultuur en sport en bewegen. Om scholen te helpen nadenken over de vormgeving van hun onderwijs werden al in 2003 scenario's geïntroduceerd. De onderwijsadviseurs Diephuis en Van Kasteren, van wie de scenario's afkomstig zijn, spreken over "vereenvoudigde weergaven van de werkelijkheid die bepaalde eigenschappen naar voren halen om het denken te vergemakkelijken" (Onderbouw VO, 2004, p. 8). Kort samengevat gaat het om de volgende scenario's:

Scenario 1: De school blijft dicht bij het bestaande, met name de bestaande schoolvakken. De leraren stemmen hun lesprogramma op elkaar af, maar werken elk voor zichzelf. Binnen clusters is er wel samenwerking op basis van thema's.

Scenario 2: Naast afstemmen op elkaar, werken leraren ook samen voor projecten. Projecten en vakken bestaan naast elkaar.

Scenario 3: Er is sprake van samenwerking. Vakken worden geïntegreerd tot grote gehelen. Projecten hebben een buitenschools karakter.

Scenario 4: Alles gaat op de schop. De lerarenrol en het programma veranderen totaal. Er wordt gewerkt met leergebieden, thematisch onderwijs, leraren die coachen en leerlingen kiezen hun eigen arrangement.

De nieuwe onderbouw heeft natuurlijk ook consequenties voor de kunstvakken. Binnen de kunstvakken is er meer ruimte voor vakkenintegratie, een activerende didactiek en meer aandacht voor receptie en reflectie. De aanhoudende aandacht voor samenhang lijkt in met name scenario 3 en 4 te duiden op vakkenintegratie en maakt het van belang te kijken wat de consequenties zijn voor de kunstvakken. De nadruk op samenhang is overigens al ingezet met de basisvorming. De gewenste didactische aanpak in de basisvorming was vervat in de afkorting TVS: toepassen, vaardigheid en samenhang. De bedoeling was dat het onderwijs in de basisvorming “toepassingsgericht” zou zijn, wat betekent dat “de te verwerven kennis levensecht en authentiek moet zijn, betekenis moet hebben voor het persoonlijk leven en voor de maatschappij” (Roelofs, Vermeulen & Houtveen, 1998, p. 2). Leerlingen moesten vaardigheden ontwikkelen om het onderwijs toepassingsgericht te laten zijn. Vijf vaardigheden worden expliciet genoemd: eenvoudig onderzoek uitvoeren, verwoorden van eigen standpunten, samenwerken aan opdrachten, relaties leggen tussen vakinhoud en de praktijk van verschillende beroepen en criteria hanteren bij het zelf beoordelen van werkstukken (Roelofs, Vermeulen & Houtveen, 1998). De karakteristiek *samenhang* duidt op de relatie tussen de kerndoelen van de verschillende vakken door de integratie van vakken in leergebieden en het gebruik van vakoverstijgende thema’s. Ook wordt bedoeld op een versterking van de samenhang tussen vaklessen en mentorlessen en tussen binnen- en buitenschoolse activiteiten.

onderzoeksvraag en -aanpak

Om inzicht te krijgen in de kunstvakken in de nieuwe onderbouw werden onderstaande onderzoeksvraag en deelvragen geformuleerd:

Onderzoeksvraag:

Welke consequenties heeft de nieuwe onderbouw voor de aankomende kunstdocenten en de kunstvakdocentopleiding?

Deelvragen:

1. Hoe zien de verschillende invullingen eruit van het leergebied kunst en cultuur in de vernieuwde onderbouw van het voortgezet onderwijs?
2. Wat zijn de gevolgen van de verschillende invullingen (scenario’s) van het leergebied kunst en cultuur in de vernieuwde onderbouw?

Het onderzoeksterrein voor het lectoraat is Amsterdam. Er is gekozen om een zevental scholen voor voorgezet onderwijs in Amsterdam en omstreken te benaderen. In eerste instantie is gekeken naar een spreiding op basis van de scenario’s en gezocht naar een aantal vernieuwingsscholen die zouden passen in scenario 4. De verwachting was dat op deze scholen de integratie het verst is en daarmee interessant voor onderzoek om na te gaan wat de consequenties zijn. In 2007 zijn daarom de volgende scholen bezocht:

- Het IJburg College, vmbo tot en met gymnasium
- De IVKO, vmbo theoretische leerweg en havo
- Het Wellantcollege Sloten, vmbo kaderberoepsgerichte leerweg, basisberoepsgerichte leerweg en leerwegondersteunend
- Het Nova College, vmbo alle leerwegen
- Orthopedagogisch Didactisch Centrum (OPDC) de Pont, vmbo, speciaal onderwijs

Begin 2008 zijn om het beeld volledig te maken twee havo- en vwo-scholen bezocht:

- Het Fons Vitae Lyceum
- Het Jan van Egmond Lyceum te Purmerend

De onderzoeksgegevens werden verzameld door een schoolbezoek, een gesprek met de directeur en een gesprek met de kunstvakdocent. Op één school vond het gesprek plaats met de directeur en de docent samen. Het schoolbezoek en de gesprekken zijn omgezet in een schoolportret.

Hoe zien de verschillende invullingen eruit van het leergebied kunst en cultuur in de vernieuwde onderbouw van het voortgezet onderwijs?

Algemeen

De verschillende scholen zijn elk op eigen wijze met de nieuwe onderbouw bezig.

De vernieuwingsscholen, het Wellantcollege, het IJburg College en het Nova College, die in schooljaar 2006/2007 werden bezocht, zien het aanbrengen van samenhang niet als het leidmotief. Dit is de vernieuwing waar ze zelf voor gekozen hebben. Deze scholen hebben gekozen om het leergebied kunst en cultuur aan te bieden en werken met thema’s aan vakkenintegratie.

De twee scholen voor havo en vwo, het Fons Vitae Lyceum en het Jan van Egmond Lyceum, werden bezocht in schooljaar 2007/2008. Beide scholen hebben gekozen voor een eigen aanpak en zijn hiermee in schooljaar 2007/2008 voor het tweede jaar bezig. Het Fons Vitae Lyceum heeft gekozen om tijdens alternatieve lesweken met andere vakken samen te werken. Het Jan van Egmond Lyceum experimenteert op dit moment gedurende de helft van het schooljaar met thema’s in de gymnasiumklassen. De (nieuw aangetreden) directie gaat de komende periode schoolbreed de nieuwe onderbouw vormgeven. De twee overige scholen, de IVKO en OPDC de Pont, waren in schooljaar 2006/2007 nog niet bezig met de nieuwe onderbouw. Wel had men ideeën over de nieuwe onderbouw en het aanbrengen van samenhang. Op termijn zou men dit verder uitwerken. Bij OPDC de Pont is de mate van uitwerking wel afhankelijk van de scholen waarvan De Pont kinderen opvangt.¹

Over het algemeen kan gezegd worden dat het aanbrengen van samenhang in de nieuwe onderbouw vooral wordt gezocht in het werken met thema’s. Sommige scholen doen dit tijdens projectweken, andere gedurende het hele jaar, weer andere scholen formuleerden dit in de ideefase.

Scenario's

Zoals gezegd vult elke school op eigen wijze de nieuwe onderbouw in. Hieronder een korte typering van de school, de plek van de kunstvakken in de school en de nieuwe onderbouw, en het scenario waarin de school zichzelf plaatst.

Scenario 1: OPDC de Pont

OPDC de Pont is een Orthopedagogisch Didactisch Centrum. De school fungeert als een zogenoemde schakelschool die vmbo-leerlingen opvangt van vijf scholen in Amsterdam- Noord. De leerlingen kunnen niet meekomen in het reguliere systeem als gevolg van leerachterstanden en gedragsproblemen en volgen de eerste twee jaren van het vmbo daarom op deze school.

De invulling van kunstvakken is vooral beeldend, aangevuld met CKV-activiteiten (culturele bezoeken) en af en toe een muzikles. Beeldende vorming is een vorm om ‘de druk van de ketel te halen’ en levert een bijdrage aan het bij leerlingen vaak minder aanwezige zelfvertrouwen. Een tekening die lukt, is een positieve ervaring voor een leerling. De docent beeldende vorming is zelf ook werkzaam als uitvoerend kunstenaar. Hij maakt portretten op groot formaat en ontwerpt kindertheaterdecors. Hij neemt zijn leerlingen mee naar musea en theater. In zijn lessen laat hij kunstwerken van professionele kunstenaars zien wanneer dit relevant is voor de opdracht, zoals stillevens en portret. Daarnaast vertelt hij humoristische, historische feiten over kunstenaars. OPDC de Pont vindt zichzelf een scenario 1-school. Dit wordt mede bepaald door de scholen die De Pont de opdracht geven hun leerlingen met gedrag- en leerproblemen op te vangen en te begeleiden. De zogenoemde stamscholen hebben (nog) niet de vraag neergelegd bij De Pont om een ander soort onderwijsaanpak te ontwikkelen. Voor de duidelijkheid van de leerlingen hanteert de school daarom de vakgerichte aanpak.

Tussen scenario 1 en 2:

Het Fons Vitae Lyceum is een katholieke school voor havo, atheneum en gymnasium in Amsterdam Oud-Zuid.

De kunstvakken op het Fons Vitae zijn tekenen, muziek en drama en in de bovenbouw ook CKV. Het zijn losse vakken. Het vak tekenen heeft als examenvak meer uren gekregen. Deze urenuitbreiding en het door de school ingevoerde zestig-minutenrooster (in plaats van vijfenveertig), heeft ervoor gezorgd dat de docent beeldend meer aandacht besteedt aan theorie en reflectie hierop.

Het Fons Vitae Lyceum plaatst zichzelf tussen scenario 1 en 2. Op dit moment is door de onderbouwcommissie gekozen voor twee alternatieve lesweken per schooljaar, waarbij verschillende vakken met elkaar aan samenhang werken. De lesweken worden met behulp van een thema vormgegeven. Een voorbeeld van een thema voor het eerste leerjaar is Wie ben ik? Wat de directie betreft mag op termijn nog meer samenhang tussen vakken ontstaan.

Op weg naar scenario 2T (talentgebieden):

Het Jan van Egmond Lyceum te Purmerend behoort tot een van de zes scholen van de Purmerendse ScholenGroep (PSG) en is een openbare school voor havo en vwo.

De PSG heeft gekozen voor het maken van een vmbo-campus en een havo/vwo-campus. De scholen van een bepaald onderwijstype worden gehuisvest in elkaars buurt, maar zijn toch onderscheidend. De scholen voor havo en vwo zijn het Jan van Egmond Lyceum en het Da Vinci College. De twee havo- en vwo-scholen van het PSG profileren zich met talentgebieden. Het Jan van Egmond Lyceum profileert zich met sport, tech-science (wetenschap en techniek) en kunst, met name de beeldende kunst. Het Da Vinci College profileert zich met de talentgebieden life-science (maatschappij en biologie), podiumkunsten en internationalisering.

Op het Jan van Egmond Lyceum worden de kunstvakken handvaardigheid, tekenen en muziek gegeven en zijn er projectweken kunst en cultuur. Daarnaast is er een pilot kunst en cultuur voor het gymnasium. Met dit project experimenteert de school met vakkenintegratie in de onderbouw. Daarnaast zijn er kunstklassen, waar leerlingen op vrijwillige basis twee uur per week allerlei kunstdisciplines krijgen aangeboden. Het Jan van Egmond Lyceum streeft een scenario 2T na. De T staat voor talentgebieden waarmee de school zich met de kunstklassen al vier jaar profileert. Naast kunstklassen zijn er ook sport- en wetenschapsklassen. In de klassen kunnen leerlingen zich ontwikkelen in het betreffende talentgebied. Het talentgebied wordt in de toekomst onderdeel van het differentieel deel van de onderbouw. Vakken moeten dan vanuit hun lesprogramma een link leggen tussen het vak en het differentieel deel c.q. talentgebied.

Scenario 2: IVKO

De IVKO is een school in het centrum van Amsterdam die zich profileert als een cultuurprofieschool. De school behoort tot de eerste cultuurprofiescholen van Nederland. De IVKO biedt veel verschillende vakken aan, zoals mime, dans, drama, keramiek, audiovisueel, fotografie, klassieke dans, tekenen, textiel/mode, ruimtelijke expressie en theatertechnieken. Op de IVKO kan in vrijwel alle kunstdisciplines eindexamen gedaan worden. De kunstvakken zijn bepalend voor het curriculum. Voor sommige leerlingen is de IVKO een vooropleiding voor een kunstvakopleiding. Kunstvakdocenten zijn over het algemeen ook praktiserend kunstenaar. De autonomie van de kunstenaar docent was ooit het uitgangspunt van de school. Dit lijkt echter nu de discussie om samenhang aan te brengen in de weg te staan en is een punt van aandacht voor de directie. Voor vakkenintegratie is incidenteel in projectvorm aandacht. Dit is (nog) niet vastgelegd in het curriculum en afhankelijk van docenten.

De IVKO voelt zich door de incidentele projecten die hij organiseert een scenario 2-school. De school heeft in schooljaar 2006/2007 nog geen concrete acties met betrekking tot de nieuwe onderbouw ondernomen, maar wil wel meer samenhang tussen kunstvakken onderling en andere vakken nastreven en zich uiteindelijk tot een scenario 3-school ontwikkelen. Thematisch werken spreekt de school aan.

Scenario 3: Het Nova College

Het Nova College profileert zich met Krachtig leren. Dit is een term die is ontleend aan het onderwijsadviesbureau APS. Er wordt gewerkt met thema's, leerlingen zijn medeverantwoordelijk voor het eigen leren, sommige docenten hebben een coachende rol, opdrachten worden geformuleerd in prestaties en opdrachtgeverschap is vanzelfsprekend. Het leergebied kunst en cultuur bestaat uit de beeldende vorming en het bezoeken van culturele instellingen. Veel van de leerlijn kunst en cultuur wordt bereikt door het maken van beeldende eindpresentaties van levensechte opdrachten voor andere leergebieden. De school werkt ook met thema's waarbinnen elk leergebied opdrachten formuleert.

Het Nova College plaatst zichzelf in scenario 3, maar relateert dat de praktijk ook scenario 1 en 2 kan zijn. De school heeft de docenten in teams ingedeeld. Een team functioneert volgens scenario 3, vakken zijn geïntegreerd tot grote gehelen. Een ander team geeft nog les in vakken en wordt langzaam in de vernieuwingen ingewerkt. Het streven van de school is namelijk dat de school volgens scenario 4 gaat werken.

Scenario 4: Het IJburg College en het WellantcollegeHet IJburg College

Het IJburg College profileert zich met het zogeheten IJburg leren. Reden hiervoor is niet mee te willen gaan in de (soms negatieve) discussie over het nieuwe leren. Op deze school wordt gewerkt met een dagindeling die niet is gebaseerd op vakken.

Er wordt gesproken over thematijd, kennistijd, moduletijd en stiltetijd. De lesstof is gegroepeerd in leergebieden. Leerlingen werken op bepaalde momenten van de dag samen met leerlingen van hetzelfde niveau, maar ook in heterogene groepen. Leerlingen leren in een leergemeenschap. Er is veel interactie tussen leerlingen onderling en met docenten. Daarnaast wordt er zoveel mogelijk aansluiting gezocht met de echte wereld met behulp van opdrachten en gastlessen. Een vmbo- en havo-diploma kunnen aangevuld worden met certificaten uit een hoger onderwijstype. Kunst en cultuur wordt gegeven in het gelijknamige leergebied. De invulling wordt bepaald door een van oorsprong beeldend docent. Expertise van andere kunstvakken komt via de affiniteit en het netwerk van de docent en haar collega's de school binnen. De nadruk ligt op het zelf doen én het ervaren van andermans professionele werk. Het leergebied kunst en cultuur werkt met andere leergebieden mee aan vakoverstijgende thema's zoals eten, energie en vrijheid en oorlog. In het leergebied kunst en cultuur wil men aan vakkenintegratie werken door kunstdisciplines in bepaalde tijden en stijlen naast elkaar te leggen.

Het IJburgcollege ziet zichzelf als scenario 4-school, omdat het weinig tot niets heeft meegenomen van het traditionele onderwijssysteem. Het IJburg vindt zichzelf echter niet een scenario 4-school pur sang, omdat er bijvoorbeeld ook kennistijd wordt aangeboden. In kennistijd krijgen leerlingen op een traditionele, klassikale manier leerstof aangeboden. De docent is dan alleen aan het woord.

Het Wellantcollege

Het Wellantcollege verbindt zich ook aan het nieuwe leren, maar noemt dit vernieuwend leren. Het wordt ook begeleid door het APS, waardoor bepaalde begrippen zoals prestaties, vertraagde week en 'WAP-pen' (werken aan prestaties), die het Nova College ook gebruikt, terugkomen. Anders zijn de leerpleinen waarin de voormalige praktijklokalen worden omgebouwd naar inspirerende werkruimtes voor een leergebied.

Het Cultuurplein bestaat uit docenten die behoren tot de leergebieden kunst en cultuur en mens en maatschappij. Door het samenbrengen van deze leergebieden wordt gewerkt aan vakkenintegratie. De projecten waarin beide gebieden vanuit eigen perspectief een bijdrage leveren aan een thema zijn in ontwikkeling. Het Wellantcollege profileert zich als scenario 4-school. Er wordt niet meer gewerkt met vakken, maar met leergebieden. Aan de andere kant is men nog zoekende om leerlingen genoeg basisvaardigheden mee te geven. Het leergebied kunst en cultuur wil bijvoorbeeld meer aandacht gaan besteden aan de basistechnieken van de beeldende vorming.

Wat zijn de gevolgen van de nieuwe onderbouw op de kunstvakken c.q. het leergebied kunst en cultuur?

De wet- en regelgeving voor de nieuwe onderbouw heeft vergaande gevolgen voor het onderwijs in de onderbouw. Hoe elke school de nieuwe onderbouw invult, verschilt en is veelal nog in ontwikkeling.

Op termijn zal er, zo blijkt ook uit de monitoring van Onderbouw VO (2006, 2007, 2008) en Oomen, Donker, Van der Grinten en Haanstra (2007), minder vakgericht en meer in samenhang lesgegeven worden. Met name de vmbo-scholen zullen minder in een vakkenstructuur gaan werken en meer in leergebieden gaan lesgeven. Dit was ook in dit onderzoek naar de kunstvakken in de onderbouw te zien. Op de bezochte vmbo-scholen was de vakkenintegratie het verst doorgevoerd. Oomen, Donker, Van der Grinten en Haanstra (2008) constateren echter in 2008 wel een tendens waarin de vakkenstructuur weer aan terrein wint. Maar tevens dat op bijna driekwart van de scholen als gevolg van de nieuwe onderbouw veranderingen zijn opgetreden op het gebied van cultuureducatie. Versterking van projectmatig en vakoverstijgend werken wordt door scholen als belangrijkste verandering beschouwd, gevolgd door de ontwikkeling van een leergebied kunst en cultuur en meer aandacht voor kunst en cultuur. Door de gewijzigde regels voor bevoegdheden van docenten kunnen scholen in de onderbouw naast individuele bevoegdheden ook gebruik maken van 'teambevoegdheid'. Van de door Oberon onderzochte scholen gaat de helft gebruik maken van teambevoegdheid voor kunstvakken, dat wil zeggen dat docenten als team bevoegd zijn om meerdere vakken te geven.

Een van de gevolgen voor het leergebied kunst en cultuur is dat er veel met thema's wordt gewerkt. Maar thematisch werken leidt, zoals de praktijk laat zien, niet per definitie tot meer samenhang in de lesstof. Zeker niet wanneer elk onderscheiden vakgebied zich beperkt tot het formuleren van een opdracht bij een eenmaal gekozen thema.

Daarnaast bleken de kunstvakdocenten van de bezochte scholen vooral een beeldende achtergrond te hebben, met name op het gebied van tekenen en handvaardigheid. Een uitzondering daargelaten waren er geen collega's van andere kunstvakken. Dit heeft tot gevolg dat de invulling van de kunstvakken, c.q. het leergebied kunst en cultuur, beeldend is geïntendeerd. Ook de vernieuwingscholen die werken met het leergebied kunst en cultuur boden veel beeldend geïntendeerde opdrachten aan. Opdrachten zijn bijvoorbeeld het schilderen van een bar bij het thema voedsel, het beschilderen van een kastdeur over en in het thema cultuur en gewoonten of het maken van een presentatie door middel van een collage over een opdracht van een ander vakgebied. Aandacht voor andere kunstvakken is er wel, maar vooral via buitenschoolse activiteiten en experts die op projectbasis worden binnengehaald. Deze zijn echter altijd extern waardoor een gelijkwaardige discussie over de invulling van het leergebied kunst en cultuur niet mogelijk is.

Tot slot bleken veel van de beeldende docenten een basiskennis op het gebied van technieken en beeldelementen bij leerlingen essentieel te vinden. Deze docenten waren op zoek naar hoe ze niet alleen nieuw onderwijsaanbod konden samenstellen, maar ook aandacht konden geven aan elementaire vaardigheden van hun vakgebied.

Goede ondersteuning en begeleiding van docenten uit de verschillende vakgebieden bij het aanbrengen van samenhang lijkt geen overbodige luxe. Nu is elke school zijn eigen wiel aan het uitvinden en worstelt elke school met dezelfde vraag: hoe bieden wij samenhangend onderwijs aan, dat leerlingen aanspreekt, zonder daarbij ons eigen vakgebied uit te hollen?

Welke consequenties heeft de nieuwe onderbouw voor de aankomende kunstdocenten en de kunstvakdocentopleiding?

Algemeen

Aan de scholen is gevraagd welke aspecten stagiaires van een docentopleiding, algemeen en specifiek voor de kunstvakken, ontberen die van belang zijn voor de nieuwe onderbouw.

De vernieuwingscholen geven aan dat studenten weinig tot geen kennis van onderwijsvernieuwingen hebben. Deze vernieuwingscholen zijn stuk voor stuk bezig met vakkenintegratie. Dit is echter niet alleen het geval bij de vernieuwingscholen. Ook de scholen die zichzelf scenario 2-school noemen, werken aan samenhangend onderwijs, waarbij verschillende soorten vakken met elkaar een bijdrage leveren aan een groter geheel. Kennis over onderwijsvernieuwingen en het daarbij horende integreren van vakken is daarom een onderwerp waar kunstvakdocentopleidingen meer aandacht aan kunnen besteden.

Ten tweede constateren vmbo-scholen dat studenten weinig weten over hun leerlingen. Met name het motiveren en enthousiasmeren van vmbo-leerlingen is van groot belang om goed onderwijs aan deze doelgroep te geven. Uit de monitoring 2005, 2006 en 2007² van Onderbouw VO blijkt dat vooral vmbo-scholen de vakkenstructuur verlaten en willen werken met vakgebieden of een combinatie van vakken en projecten. Aandacht voor de vmbo-leerling in combinatie met vakkenintegratie lijkt dan ook een onderwerp dat in een kunstvakdocentopleiding van belang is.

Derde aandachtspunt, deels voortkomend uit vakkenintegratie, is aandacht voor het leren organiseren van projecten en samenwerken met anderen. In de onderbouw, maar ook in het kader van CKV, is dit van belang. Een docent benoemde grappenderwijs dat alleen het roosteren voor CKV al 'hogere wiskunde' is.

Vakkenintegratie

Voor de aankomende kunstdocenten, en dus ook de kunstvakdocentopleiding, maken de nieuwe onderbouw en de roep om aansprekend onderwijs voor vmbo-leerlingen het essentieel om in een opleiding aandacht te besteden aan vakoverstijgend werken en vakkenintegratie. Om studenten hiermee meer ervaring op te laten doen is samenwerking met andere docentopleidingen interessant. Studenten kunnen dan in de veilige omgeving van een opleiding met studenten van andere opleidingen, zowel kunstvak- als niet-kunstvakopleidingen, de overeenkomsten, verschillen en grenzen van hun eigen vakgebied aftasten.

In Nederland zijn een aantal kunstvakopleidingen met een interfaculteit kunst-educatie, zoals ArtEZ hogeschool voor de kunsten (een samenwerkingsverband tussen alle docentopleidingen van ArtEZ) en de docentopleidingen muziek en beeldende kunst en vormgeving van de Hanzehogeschool te Groningen en de docentopleidingen drama en beeldende kunst en vormgeving van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden met de Noord Nederlandse Interfaculteit Kunsteducatie (NNIK).

Bij deze opleidingen is ervoor gekozen dat studenten van verschillende kunst-disciplines met elkaar samenwerken. Aanleiding is vaak CKV geweest, waarbij geacht wordt dat verschillende disciplines samenwerken.

De Academie voor Beeldende Vorming van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (AHK) kiest voor een interfacultaire module "Op het snijvlak van oost en west". Derdejaars studenten van de docentopleidingen muziek, dans en beeldende vorming gaan hier op studiereis naar Istanbul. Voorafgaand aan en tijdens de studiereis organiseren de studenten excursies voor medestudenten in Istanbul. De studiereis streeft twee doelen na. De studenten onderzoeken interculturaliteit, hoe intercultureel het onderwijs is dat studenten aan leerlingen bieden. Het tweede doel is het organiseren van een activiteit in een authentieke (levensechte) lessituatie.

Lector kunsteducatie van Hogeschool ArtEZ Diederik Schönau geeft aan dat interdisciplinair werken in een kunstvakdocentopleiding niet zonder slag of stoot van de grond komt. Enerzijds is het lastig de grenzen van een kunstdiscipline aan te geven. Ander-

zijds wordt een student geselecteerd op zijn ontwikkelbare talent. “Om dan te moeten werken met studenten die niet over dat talent beschikken lijkt dan weinig zinvol en inspirerend.” (Schönau 2007)

Toch betoogt Schönau dat interdisciplinair onderwijs zinvol is. “Het belangrijkste is dat studenten samen met collega’s van andere vakken een gemeenschappelijk thema uitwerken, waarbij vanuit de samenwerking ideeën, activiteiten en producten ontstaan die binnen een monodisciplinaire of centraal geregisseerde aanpak niet mogelijk zouden zijn. [...] Het te maken product is een aanleiding om het eigen denken te prikkelen en te verbreden, waarbij het resultaat niet een optelsom is van onderdelen, maar een eigen karakter heeft dat iedere student apart nooit had kunnen verwezenlijken.”

Dit is ook de ervaring bij het lectoraat lifelong learning voor musici, waarbij studenten en docenten van de kunstvakopleidingen muziek, dans en beeldende kunst samen een werk bedenken en realiseren. Onderzoek van Ninja Kors (2007) laat zien dat studenten en docenten het lastig vinden over hun discipline heen te kijken, maar dat het voor sommige studenten erg zinvol blijkt voor hun beroepspraktijk. Kors gaat dan ook verder en pleit voor meer “interdisciplinair team teaching”, dus meer docenten van verschillende disciplines die met elkaar aan een interdisciplinair project werken. Met als doelen het effectief lesgeven in een team en het ontwikkelen van een gezamenlijke taal tussen de verschillende soorten docenten.

Een aspect dat echter onderbelicht blijft, is de samenwerking tussen kunstvakdocenten en niet-kunstvakdocenten. Naast CKV, waarbij kunstdocenten geacht worden samen te werken met taaldocenten, vereist nu ook de nieuwe onderbouw samenwerking met niet-kunstvakdocenten. Onderzoek van Oomen et al. (2008) laat tevens zien dat kunst en cultuur (cultuureducatie) in het domein Nederlands en het domein mens en maatschappij wordt aangeboden. Ook het opnemen van de cultuurhistorische canon van Nederland in de kerndoelen van de onderbouw (Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, 2006) vraagt een vakoverschrijdende aanpak. Wellicht is het een idee dat kunstvakdocentopleidingen kijken naar de samenwerking met de docentopleidingen geschiedenis en Nederlands. Door samenwerking, maar ook door bewustwording van de kracht van het kunstvak in gemeenschappelijke thema’s, kunnen de kunstvakken hun positie versterken.

¹ OPDC de Pont is per augustus 2008 opgeheven in verband met huisvestingproblemen en een teruglopend leerlingaantal. Leerlingen gaan terug naar hun stamscholen, alwaar zij gewenste begeleiding krijgen.

² Samengevat in Onderbouw VO, 2008, p. 32.

http://www.onderbouw-vo.nl/ventura/?694_d6217,monitor_2007.pdf

literatuur

Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon (2006). *Entoen.nu. De canon van Nederland*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Cultuurnetwerk Nederland (2005). *Zicht op ... Cultuureducatie in de nieuwe onderbouw*. Utrecht.

Derriks, M. & Geijssels, F. (2006). *Vooruitlopen op de wet. Ervaringen van scholen met de beleidsregel Vernieuwing Onderbouw VO 2005-2006*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.

Haanstra, F., Strien, E. van en Wagenaar, H. (2006). *Docenten en leerlingen over de lespraktijk beeldende kunst en cultuur*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Kors, N. (2007). *Team teaching in an interdisciplinary context. Pilot Project Royal Conservatoire The Hague, 2006-2007. Final Report*. Groningen: Hanze-hogeschool Groningen en de Hogeschool voor beeldende kunsten, muziek en dans Den Haag. Lectoraat lifelong learning voor musici.

Lanschot Hubrecht, V. van & Bollegraf, G. (2006). *Een 10 +. Beoordelen in het leer-gebied kunst en cultuur*. Enschede: SLO.

Onderbouw VO (2004). *Scenario's de basis. Onderbouw Magazine 1, april 2004*. Zwolle.

Onderbouw VO (2006a). *Monitor 2005 Volop in beweging*. Zwolle.

Onderbouw VO (2006b). *Karakteristieken en kerndoelen voor de nieuwe onderbouw*. Zwolle.

Onderbouw VO (2006c). *Wegwijzer cultuureducatie*. Zwolle.

Onderbouw VO (2007). *Monitor 2006 Bewegen volgens plan*. Zwolle.

Onderbouw VO (2008). *Monitor 2007 Bewegen met beleid*. Zwolle.

Oomen, C., Donker, A., Grinten, M. van der & Haanstra, F. (2007). *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Meting 2007*. Utrecht: Oberon.

Oomen, C., Donker, A., Grinten, M. van der & Haanstra, F. (2008). *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Meting 2008*. Utrecht: Oberon.

Roelofs, E., Vermeulen, C.J. & Houtveen, A.A.M. (1998). *Basisvorming op weg. Onderzoek naar de meningen van docenten over de realisatie van Basisvorming*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Onderwijskunde/ISOR.

Schönau, D. (2007). *Leren van kunst. Lectorale rede*. Zwolle: ArtEZ.

websites

<http://www.onderbouw-vo.nl/>

2. schoolportretten

Fianne Konings

2.1 schoolportret IVKO

Momentopname 19 april 2007

school

De IVKO (Individueel Voortgezet Kunstzinnig Onderwijs) profileert zich als een school met een sterk kunstprofiel voor vmbo-t en havo (profiel cultuur en maatschappij). In 1962 is de school opgericht door Hans Snoek, oprichtster van het Scapino Ballet. De school is onderdeel van de Montessori Scholengemeenschap Amsterdam en heeft twee locaties, waarvan een is opgebouwd uit noodlokalen. De IVKO verwacht in 2009 te verhuizen naar een nieuw gebouw in de Asscherbuurt in Oud-Zuid.

Op de IVKO wordt gewerkt volgens de Montessori-didactiek, waarbij leerlingen zelfstandig werken. Leerlingen die naar de IVKO willen, krijgen een aannamesgesprek. Daarin wordt bekeken of een leerling voldoende ontwikkelingsmogelijkheden heeft in de kunstvakken en ervaring met zelfstandig werken. Affiniteit met kunst blijkt onder andere uit binnen- en buitenschoolse activiteiten op het gebied van beeldende kunst, dans, drama en muziek. Een enkeling neemt een cd of een videoband mee van zijn eigen verrichtingen. Leerlingen die graag tekenen, presenteren meestal een map beeldend werk. Natuurlijk wordt ook gekeken naar het resultaat van de Cito-toets. Veel leerlingen van de IVKO stromen vanuit het vmbo naar de havo om zo toegelaten te kunnen worden tot een kunstvakopleiding of gaan direct na het behalen van het diploma door naar een ROC met een kunstrichting. "Er stromen ook veel leerlingen door naar sociale beroepen. Dit verbaast me ook niet, want op school wordt veel aandacht besteed aan respect voor jezelf en elkaar", aldus kunstvakdocent Linda Susan Kok.

In 2006 is een nieuwe directeur aangetreden in de persoon van Carlo Pedroli. Van oorsprong komt Pedroli uit de filmtheaterwereld en de filmjournalistiek. Hij was enige tijd werkzaam als zelfstandig organisator van culturele evenementen en heeft een leergang Management Culturele Instellingen gevolgd. Halverwege de jaren negentig zocht hij de combinatie met het onderwijs. Naast coördinatorschap van een onderwijsafdeling (op een vorige school) heeft hij recent een master onderwijsmanagement gevolgd. Aan hem nu de taak om te werken aan een nieuwe vormgeving van de IVKO.

Voor dit schoolportret is een gesprek gevoerd met Kok, docent tekenen, taalvisualisatie en audiovisueel. Daarnaast is een gesprek gevoerd met Pedroli en Els van Strien. Van Strien is teamleider havo bovenbouw, docent CKV en treedt regelmatig op als contactpersoon voor de AHK. Zij is al 23 jaar werkzaam bij de IVKO.

visie

Pedroli beschrijft de situatie waar de IVKO nu in zit: "Een specifieke organisatie met een sterk concept en wat achterstallig onderhoud organisatorisch en op onderwijsgebied."

Belangrijk in het concept is het individuele en kunstzinnige profiel. IVKO is een IVO-school, Individueel Voortgezet Onderwijs. De K staat voor kunstzinnig.

De verbeteringen op organisatorisch gebied die Pedroli wil doorvoeren, zijn vooral van administratieve aard, zoals het bijhouden van verzuim. Inhoudelijk wil Pedroli meer samenhang aanbrengen in het individuele initiatief van docenten, iets wat overigens altijd werd gestimuleerd. Didactische vaardigheden van docenten zijn ook een punt van aandacht.

Daarnaast vindt Pedroli samenwerken van groot belang. “Samenwerken tussen leerlingen, samenwerken tussen docenten, samenwerken tussen secties en management.” In de IVKO ligt de nadruk op laten zien wat je kunt. In de onderbouw gaat het vooral over vaardigheden en persoonlijke ontplooiing en in de bovenbouw om een goede aansluiting op het kunstvervolgonderwijs en de kunstpraktijk. “In de bovenbouw is verdieping belangrijk. Wat zijn de mogelijkheden van een leerling en wat wil zij/hij zelf wel of niet”, aldus Van Strien.

Voor dit jaar richt Pedroli zich vooral op de clustering van de vakken en de teamvorming. Hij heeft drie teams samengesteld: onderbouw havo en vmbo-t, bovenbouw havo en bovenbouw vmbo-t. Op deze manier hoopt hij de inhoudelijke samenwerking in kleinere kring te stimuleren. Volgend jaar wil hij de nadruk leggen op wederzijds lesbezoek binnen teams en een intervisietraject gericht op klassenmanagement.

Het doel is het realiseren van een Brede Kunstschool die zich naast vmbo-t en havo ook richt op ouders en de buurt en open is van 8.00 tot 20.00 uur. Deze brede school moet een breed aanvullend aanbod hebben van kunstonderwijs voor leerlingen, ouders en buurtgenoten. Het realiseren van het nieuwe gebouw voor de IVKO biedt daarvoor een goede basis.

kunstvakken op de IVKO

De kunstvakken in de IVKO spelen een centrale rol. “Reden van ons bestaan is het kunstonderwijs”, benadrukt Pedroli. “We realiseren ons echter dat maar twintig à dertig procent van onze leerlingen in het kunstonderwijs terecht komt. Met de kunstvakken richten wij ons dus niet alleen op de beroepspraktijk, maar ook op het algemeen vormende van kunst en cultuur.”

Er worden zo'n vijftien kunstvakken gegeven zoals mime, dans, drama, keramiek, audiovisueel, fotografie, klassieke dans, tekenen, textiel/mode, ruimtelijke expressie en theatertechnieken. Op de IVKO kan in vrijwel alle kunstdisciplines eindexamen gedaan worden.

De kunstvakken worden over het algemeen gegeven door docenten die daarnaast een beroepspraktijk als kunstenaar hebben. “De kunstsectie heeft regelmatig overleg. We zijn een sterke sectie. Hoe de kerndoelen worden vormgegeven in de lessen is in ontwikkeling, omdat daar binnen de sectie verschillende opvattingen over zijn”, aldus Kok.

“Mijn lessen zijn ateliersgewijs”, vervolgt Kok. “In de bovenbouw bestaat mijn rol meer uit het begeleiden van het zelfstandig werkproces van de leerling. In de onderbouw werken de leerlingen meer in groepen aan een opdracht.”

Kok vindt belangrijke doelen van haar lessen persoonlijke kunstzinnige ontwikkeling, gevolgd door aandacht voor de kunstdiscipline. “Ik vind het belangrijk dat leerlingen trots op zichzelf zijn, bewust zijn van hun eigen werkproces en zich ontwikkelen op de punten die zijzelf belangrijk vinden. De kennis van de kunstdiscipline komt er zeker in voor. Ik wil dat leerlingen bepaalde begrippen en termen beheersen.”

nieuwe onderbouw en de kunstvakken

Pedroli ziet de IVKO als overwegend een scenario 2-school, want vakken en projecten bestaan naast elkaar. Graag wil hij naar scenario 3 waarbij er sprake is van vakkenintegratie.

De nieuwe onderbouw is een mooie aanleiding om meer met de samenwerking tussen docenten te doen. Op docentniveau valt het Pedroli op dat de kunstvakken moeilijker samenwerken. “Projectmatig werken gaat uitstekend en ook de activiteiten buiten school zijn zonder meer spraakmakend. Dit vakoverstijgend werken hoort zonder meer tot de historie van de IVKO, maar het met elkaar bepalen van een standpunt vanuit je vak, blijkt voor veel docenten niet zo eenvoudig. We hebben er echter nog niet veel tijd voor gehad. Het zijn nog voorzichtige aanzetten, maar we hebben ambities voor de toekomst”, vertelt Pedroli.

Zo zijn nu alle vakken geclusterd in taalvakken, zaakvakken en kunstvakken. Het streven is hierbinnen vakken te integreren. Ook in de zaak- en taalvakken moet een link naar de kunstvakken zitten. Pedroli pertinent: “Het kunstprofiel is bepalend.”

Kok: “We zijn in discussie over de aanpak van de kunstvakken in de nieuwe onderbouw. De sectie wil de eigenheid van de verschillende kunstvakken handhaven. Dat de lessen over het algemeen worden gegeven door docenten die ook praktiserend kunstenaar zijn, wordt heel belangrijk gevonden. De lijn die uit de vakken te destilleren valt is onder andere leerlingbenadering, het zelfstandig werkproces van de leerlingen en het behandelen van beeldende aspecten, technieken en materiaalkennis.”

Op de IVKO zijn regelmatig binnenschoolse en naar buiten gerichte projecten waarvoor diverse vakgebieden met elkaar samenwerken. Grote trots zijn de IVKO-kunstdagen. “We treden dan als school naar buiten op een bijzondere locatie. Dit jaar (2007) waren we op het Westergasfabriekterrein met een expositie van de leerlingen, workshops dans en muziek, theateroptredens van leerlingen en een IVKO-filmfestival.” Andere voorbeelden zijn een samenwerking met Engels, waarbij een in Engels geschreven verhaal in de les tekenen in stripvorm wordt uitgevoerd of een samenwerking tussen beeldend en filosofie. “In de lessen van de filosofiedocent had hij een discussie met de leerlingen of dieren kunnen denken en communiceren. Leerlingen hebben toen een dialoog tussen dieren opgeschreven. In de les beeldend hebben ze dierenportretten gemaakt en de dialoog beeldend verwerkt bij het portret.” Ook zit Kok tegenwoordig bij de taalsectie. “Ik wil betrokken zijn en zie een verbinding met het vak taalvisualisatie. Met de taalsectie gaan we in juni 2007 een dag workshops geven onder de naam taalkr8.” Een ander voorbeeld is de samenwerking met een stagiaire geschiedenis. Voor de workshopdag taalkr8 worden affiches ontworpen. De stagiaire besteedt dan aandacht aan de geschiedenis en het ontwerpen van het affiche.

Pedroli omschrijft een goede aanpak van vakintegratie van de kunstvakken: “Bij de kunstvakken speelt net als bij de andere vakken het presenteren een centrale rol. In de onderbouw betreft dat met name een presentatie in klassenverband, later ook voor een publiek buiten school. Bij deze presentatie hoeft de leerling zich niet te beperken tot een discipline”. Van Strien: “Daarbij is belangrijk uit te gaan van thema's die de leerlingen raken. Zodat ze betrokken werken aan hun opdrachten. Een goed thema raakt je.” Een overzicht van mogelijke thema's is er op dit moment niet. De thema's van de beeldende eindexamenvakken zijn echter wel een goed voorbeeld.

consequenties voor kunstvakdocentopleiding

Er zijn geen voorstellen gedaan voor wijzigingen in de kunstvakdocentopleiding.

literatuur

Gerrits, A. (samenstelling) en J. Visser (eindred.) (2006). *Cultuur leert anders. Projectbundel Cultuurprofiel scholen in het VO*. Den Bosch: KPC Groep en Begeleidingscommissie Cultuurprofiel scholen.



2.2 schoolportret OPDC De Pont

Momentopname 8 mei 2007

OPDC de Pont is per augustus 2008 opgeheven in verband met huisvestingsproblemen en een teruglopend leerlingaantal. Leerlingen gaan terug naar hun stamscholen, waar zij de gewenste begeleiding krijgen.

school

De Pont, een Orthopedagogisch Didactisch Centrum, is in het schooljaar 2006-2007 ontstaan uit twee zogenoemde zorgscholen. De Pont werkt in opdracht van een vijftal scholen voor voortgezet onderwijs in Amsterdam-Noord. De Pont is namelijk een schakelschool voor leerlingen die door leer- en gedragsproblemen zoals ADHD en autisme niet direct naar het reguliere voortgezet onderwijs kunnen. “We hebben geen eigen leerlingen”, aldus Gert Braaksma, staflid en docent. Na twee jaar onderbouw stromen leerlingen door naar het derde leerjaar vmbo: basis, kader of theoretisch. De meeste docenten die op De Pont werken zijn afkomstig van de pabo. Slechts twee docenten hebben een lerarenopleiding voor het voortgezet onderwijs gevolgd. De school zit door de fusie in een overgangsfase en zal binnenkort naar een nieuw gebouw verhuizen.

Voor dit schoolportret is gesproken met Braaksma en Rogier Willems. Willems is beeldend kunstenaar en theatervormgever, voor de opera's van Frank Groothof. Belangrijk detail is dat Willems reeds bekend was met de school, omdat zijn moeder er les gaf. Via haar is hij op projectbasis als beeldend kunstenaar voor school (een van de zorgscholen) gaan werken en is hij nu voor twee dagen aan de school verbonden als docent beeldend en CKV.

visie

De visie en aanpak van De Pont zijn afhankelijk van de visie die de zogenoemde stamscholen hebben waar de leerlingen vandaan komen. Braaksma: “Twee verschillende systemen zou voor de leerlingen onduidelijk worden. Het doel is dat de leerling terug gaat naar de eigen school.” In het kader van de nieuwe onderbouw schat Braaksma in dat het scenario 1-scholen zijn, de schoolvakken zijn leidend.

Op De Pont zijn drie stromen te ontdekken: aanbod voor leerlingen die een leerachterstand hebben in de basisschoolstof, aanbod voor leerlingen die meer vmbo-gerelateerde lesstofproblemen hebben en aanbod voor leerlingen met aan autisme verwante problemen.

Hoe de school er over een paar jaar uitziet is niet duidelijk. Dit hangt af van de leerlingaantallen, de vraag van de stamscholen en de eventuele ontwikkelingen die de scholen onafhankelijk gaan doormaken. “U vraagt wij draaien is het principe”, aldus Braaksma. Natuurlijk heeft hij wel zijn eigen ideeën. Zo is hij voorstander van verhalend onderwijs. “Ik had vroeger een docent geschiedenis die prachtige verhalen kon vertellen en zo kinderen enthousiast maakte. Onderwijs is opvoeding, dus ik vind het erg belangrijk dat kinderen taal en rekenen leren, maar ook leren voelen en nadenken. Weten dat er nog veel meer moois is naast de iPod en tv.”

Binnen de school is er wel een bepaalde mate van vrijheid. Zo worden bezoeken aan culturele instellingen buiten school erg gewaardeerd. Braaksma is verder trots op de kleinschaligheid van zijn school en het goede team.

kunstvakken op De Pont

De oprichters van een van de fusiepartners van de huidige school vonden zo'n 25 jaar geleden cultuur erg belangrijk. Er werd daarom een fonds opgericht waarin geworven gelden werden gestort en waarmee culturele activiteiten werden en worden gefinancierd. De moeder van Willems heeft met gelden uit dit fonds cultuuronderwijs op school een nieuwe impuls gegeven. “In dit fonds zit nu nog geld, maar over vijf jaar is dit waarschijnlijk op.” Braaksma ziet dit niet als een probleem. “Wie dan leeft, wie dan zorgt. Onze school is voortdurend aan verandering onderhevig door de organisatiestructuur met stamscholen. Wellicht zitten wij over twintig jaar niet meer in een gebouw, maar werken wij op de stamscholen.”

In het eerste leerjaar krijgen de leerlingen CKV. Dit bestaat uit het vak tekenen, een vijftal buitenschoolse culturele activiteiten en een beetje muziek. Het vak is afhankelijk van Willems. Tekenend is het grootste bestanddeel van de lessen. De buitenschoolse activiteiten vinden plaats in culturele instellingen, zoals Huis aan de Amstel, Rembrandthuis en Fotografiemuseum. De activiteiten zijn een combinatie van zelf doen en kijken c.q. luisteren. Sommige activiteiten zijn afkomstig van Kunstweb, nu Vizier genaamd, zoals een fotografieproject. Maar leerlingen gaan ook op de Academie voor Beeldende Vorming etsen.

De aandacht voor muziek in de lessen van Willems is ontstaan door het vertrek van de muziekdocent. Willems zou meer les kunnen geven op school, maar heeft genoeg aan de andere werkzaamheden. Dit en de fluctuerende leerlingaantallen zijn de redenen waarom er gekozen is geen CKV-docent voor de tweedejaars leerlingen aan te stellen.

In CKV vindt Willems de historische context erg belangrijk. Als hij bijvoorbeeld met abstract werken bezig is, laat hij leerlingen Mondriaan zien en bij het onderwerp stillevens werk van Morandi. Of wanneer de leerlingen naar het Rembrandthuis gaan, besteedt hij aandacht aan werken voor een meester. “De meester natekenen”, licht Willems toe, “het zijn lessen in de kunststijl van ...” De kunstgeschiedenis benadert Willems niet vanuit feitenkennis, maar met humor. Hij vertelt leuke dingen over de kunstenaars. Bijvoorbeeld dat Rembrandt het met de nanny van zijn kinderen aanlegde en dat Mozart van poep- en plasmoppen hield.

Tijdens het grootste deel van de les zijn leerlingen zelf aan het werk. De overige tijd (zo'n vijftien procent) wordt besteed aan discussie over de gemaakte werkstukken en in beperkte mate het werk van kunstenaars. Willems besteedt aandacht aan de materialen zoals houtskool, pen en inkt. Een favoriet onderwerp is het portret, omdat Willems zelf portretschilder is. Een variant hierop is het maken van karikaturen. Bijkomend doel van deze les is dat hij wil dat leerlingen zichzelf met een korrel zout nemen. Het pedagogische klimaat in de lessen is voor Willems erg belangrijk. “De leerlingen hebben een moeilijke thuissituatie en beseffen ook dat ze moeite hebben met het leren. Daarom benadruk ik in mijn lessen dat een tekening nooit fout is. Daarnaast maken ze tegen hun eigen verwachting in heel mooie dingen.” Willems vindt het belangrijk dat leerlingen trots zijn op hun eigen werk. “Als ze bijvoorbeeld een abstract stilleven maken, dan zullen ze dat in een museum niet mooi vinden, maar hier wil ik dat ze trots zijn op hun eigen werk.” Persoonlijke relevantie vindt hij het belangrijkste in zijn lessen. Hij wil dat leerlingen leren functioneren en zelfvertrouwen krijgen in vrije situaties.

Samenwerkopdrachten krijgen leerlingen ook. Zo maken leerlingen bijvoorbeeld een maquette van een decor bij de opera's van Frank Groothof. “Hier haal ik soms zelfs ideeën voor mijn eigen werk als theatervormgever uit.”

Toetsing van zijn vak doet Willems halverwege en aan het einde van het jaar door praktische opdrachten. Hij beoordeelt op technische vaardigheden en vindingrijkheid, originaliteit en creativiteit.

nieuwe onderbouw en de kunstvakken

De Pont is een school waarin iedereen afzonderlijke vakken geeft. Eenmalig is er in het kader van een buitenschoolse activiteit samengewerkt met de gymleraar. Naar aanleiding van ISH Theater kregen de jongeren workshops op school.

Willems duidt de school nu in een scenario 1 en zou als hij er dan toch over mag nadenken graag tussen scenario 2 en 3 willen zitten. Hij twijfelt wel over verregaande samenwerking met andere vakken. "Samenwerking is niet strikt noodzakelijk. Ik vind het ook belangrijk deze vrije expressie voor leerlingen te behouden. Anderzijds word ik ook wel enthousiast. Wanneer er in de geschiedenisles aandacht is voor de zeventiende eeuw kan ik wat met zeventiende-eeuwse kunst doen. Ik zou het geen probleem vinden om me door andere vakken te laten leiden." Wel ziet Willems praktische problemen. Er is een hoge werkdruk door het type leerlingen en vooral de 'zaakvakken' zoals Engels en wiskunde zijn erg gebonden aan methodes.

consequenties voor kunstvakdocentopleiding

Willems heeft pas een stagiaire in de klas gehad. Hij let bij een stagiaire op het werken met leerlingen. "Is de stagiaire gestructureerd en helder? Is het doel dat hij of zij wil bereiken helder?" Willems zou op de opleiding wel meer aandacht voor de vmbo-leerling willen. Dit onderstreept Braaksma: "Leer studenten deze leerlingen te zien en respect te hebben voor het niveau van werken van de leerlingen. Daarmee maak je ze enthousiast en bereik je meer dan de nadruk te leggen op de rechte lijn en perspectief. Stel de beleving van het kind voorop: Wat vind jij mooi?" Daarnaast vindt Braaksma dat studenten te summier worden beoordeeld. "Goede begeleiding is belangrijk."

2.3

schoolportret Nova College Esprit

Momentopname 14 mei 2007

school

Het Nova College behoort tot de Esprit Scholengroep, bestaande uit tien scholen. Het Nova College heeft drie locaties: een locatie voor vmbo-onderbouwleerlingen, een locatie met onderbouwleerlingen praktijkonderwijs, eerste opvang en bovenbouwleerlingen en een locatie met bovenbouwleerlingen. Voor dit schoolportret is de locatie Burgemeester De Vluchtlaan voor de vmbo-onderbouwleerlingen bezocht. Er is gesproken met de adjunct-directeur Dyane Brummelhuis en de teamleider van de locatie, tevens docent beeldend, Lisette Buiting. Buiting was werkzaam in de activiteitenbegeleiding en is daarna kunstacademie en vervolgens lerarenopleiding gaan doen. De locatie De Vlucht ligt in Amsterdam-West en huisvest zo'n 225 leerlingen. De leerling-populatie bestaat voornamelijk uit allochtonen.

visie

De school is in schooljaar 2004/2005 met een proefproject gestart, Krachtig leren (een vorm van het nieuwe leren) en heeft als doel dat de school vanaf 2009 functioneert volgens het Krachtig leren. De school heeft begeleiding gehad van het onderwijsadviesbureau APS.

Op school wordt een vijftal concepten nagestreefd, namelijk:

- De leerling is verantwoordelijk voor zijn leren en de docent helpt daarbij.
- Leren gebeurt van binnen naar buiten en van buiten naar binnen.





- Iedere leerling heeft zijn eigen start- en eindpunt.
- Beoordelingen zijn gericht op groei.
- De leerling kiest zelf.

Op de school werken docenten als coaches (c.q. mentoren), als leermeesters die groepjes en individuen begeleiden, en worden vakdocenten werkmeesters genoemd.

Het schooljaar is opgedeeld in zes periodes met elk een thema waarbinnen leerlingen een keuze maken uit een prestatie, een opdracht. De thema's in schooljaar 2006/2007 zijn:

- *Ik en de maatschappij*
- *Beroepen*
- *Taal en media*
- *Cultuur en gewoonten*
- *Techniek*
- *Sport en vrije tijd*

Leerlingen werken in groepjes van drie aan prestaties. "Prestaties zijn complexe opdrachten. Een opdracht is: jij gaat dit doen! Bij een complexe opdracht is er een opdrachtgever met bepaalde eisen, maar is de richting naar het eindproduct nog open", licht Brummelhuis toe. Om bepaalde vaardigheden voor het realiseren van een prestatie onder de knie te krijgen, worden diverse workshops aangeboden. Een voorbeeld van een prestatie was de opdracht van de adjunct-directeur om haar kamer te schilderen. Bij wiskunde konden de leerlingen een workshop meten en berekenen van de verf volgen. Prestaties zijn nu nog vooral afkomstig van de school zelf of non-profitorganisaties uit de buurt, zoals een bejaardentehuis en een basisschool. Aan contacten met het bedrijfsleven wordt gewerkt. Brummelhuis vindt dit erg belangrijk. "De school heeft er voordeel bij, toekomstige werkgevers ook. Maar ook bewonersorganisaties. Leerlingen zijn de toekomstige bewoners. De leerlingen moeten samen met de bedrijven iets maken van Amsterdam-West."

Een periode wordt afgesloten met een vertraagde week, waarin leerlingen hun prestaties presenteren. Dit is het moment van reflectie door coach en leerling op het geleerde.

Het Nova College werkt met gedifferentieerde groepen waarbij leerjaar 1 en 2 van verschillende niveaus door elkaar heen zitten. De leerling stelt ook wekelijks zijn eigen rooster samen. Leerlingen kiezen uit workshops en het moment dat ze willen 'WAP-pen', werken aan prestaties. Een aantal onderdelen zijn gestuurd. Zoals het vak techniek waar het ontbreken van een onderwijsassistent reden is voor het nog steeds klassikaal werken. De ochtend begint altijd met coachuren en mentoruren. De leerlijnen Nederlands, Engels en wiskunde worden nog apart middels workshops aangeboden. De school gaat daarnaast uit van de leergebieden, specifiek mens en natuur, mens en maatschappij, kunst en cultuur en sport en bewegen. Het leergebied mens en maatschappij bestaat bijvoorbeeld uit MEGA, de voormalige vakken maatschappij, economie, geschiedenis en aardrijkskunde.

De leerlijnen van de leergebieden worden door de leerlingen en coaches in de gaten gehouden in de zogenoemde coachgesprekken en groepen. Eindresultaten van prestaties en presentaties worden vastgelegd in een digitaal portfolio van de leerling. Voor elke vaardigheid is een leerlijn en voor persoonlijke kwaliteiten een ontwikkelingslijn.

De school werkt aan de mogelijkheid om leerlingen te toetsen met kennistoetsen. Kennistoetsen zijn alleen noodzakelijk wanneer de docent niet zeker weet of een leerling bepaalde kennis van een leergebied beheerst. De kennistoets is een van de middelen om voor ouders en leerlingen inzichtelijk te maken waaraan een leerling in een workshop nog moet werken. "Met collega's is besproken waar het bewijs ligt van behaalde kennis. We zijn echter niet zo bezorgd dat ze de kennis niet beheersen, maar eerder dat vaardigheden ontbreken."

De kennistoets is tevens een middel om de kerndoelen te toetsen en om te kijken hoe de leerlijn kennis verloopt. In de kennistoets wordt datgene getoetst wat niet door leerlijnen gevangen wordt en wel in de kerndoelen benoemd staat.



De docenten zijn ingedeeld in kernteams. Het ene kernteam is ver met het concept, een ander team werkt (nog) met methodes en projectweken en een team wordt nog vooral geïntroduceerd in en begeleid bij het onderwijsconcept. Onder elk kernteam vallen vier basisklassen.

De eerste leerlingen die beide leerjaren volgens de nieuwe aanpak hebben gehad stromen dit jaar door naar de bovenbouw. De ervaringen met leerlingen die een jaar volgens de nieuwe aanpak hebben gewerkt alvorens ze naar de bovenbouw gingen, zijn positief. “Docenten vonden de leerlingen een verademing qua zelfwerkzaamheid”, vertelt Buiting.

kunsvakken op het Nova College locatie De Vlucht

Op deze locatie wordt in het leergebied kunst en cultuur het vak beeldend gegeven, bestaande uit de onderdelen tekenen, handvaardigheid en textiel. Daarnaast vinden er in de onderbouw ook veel buitenschoolse culturele activiteiten plaats, zoals een bezoek aan het Rembrandthuis en het Tropeninstituut.

Buiting vertelt dat leerlingen op vele momenten beeldend bezig zijn. “Een groot deel van de prestaties is beeldend. Die prestaties reken ik tot het bereiken van de leerlijn kunst en cultuur.” Wanneer leerlingen geen beeldende prestaties maken en ze wel moeten werken aan de leerlijn kunst en cultuur, heeft Buiting een aantal opdrachten. Het zijn teken-, handvaardigheid- en textielopdrachten zoals mola (indiaanse decoratietechniek), figuurzagen en mandala tekenen. Met zelf bedachte opdrachten mogen leerlingen ook aan de slag. Deze moeten wel onderbouwd worden door de leerling aan de hand van zijn leerdoelen (behorende bij leerlijnen en ontwikkellijnen).

De lessen beeldend zijn voor het grootste deel actief. De reflectie vindt vooral plaats in de vertraagde week met behulp van werkmeestergesprekken. Toch ligt de nadruk vooral op de prestatie en presentatie. Buiting heeft verder wel allerlei boeken, waaronder kunstboeken, in haar klas om de leerlingen te inspireren.

Tastbaar bewijs is belangrijk. Tekeningen worden gescand voor in het portfolio van de leerling. Ook toegangsbewijzen zijn van belang.

Voorbeelden van beeldende prestaties in het thema *Cultuur en gewoonten* zijn:

“Maak een cultuurkwartet bestaande uit allerlei culturen, daarbij rekening houdend met lay-out en onder de voorwaarde dat de kennis niet letterlijk van internet gehaald mag zijn en de kaarten geplastificeerd zijn”, vertelt Buiting. De opdrachtgever was zijzelf, maar het kwartet is wel getest op een basisschool. Andere voorbeelden zijn:

- Een rondleiding geven aan leerlingen in het Rembrandthuis. Hiervoor moesten de leerlingen eerst zelf een rondleiding boeken en volgen.
- Een cultuurritje organiseren voor het betreffende kernteam, vier basisklassen en bijbehorende docenten. Leerlingen kozen voor schaatsen op de Jaap Edenbaan. Iedereen kreeg informatie over de historie van het schaatsen als Nederlandse volkssport. Helaas hadden de organisatoren een punt over het hoofd gezien, namelijk de financiën. Het uitje heeft daardoor geen doorgang gevonden, maar wordt nu gecompenseerd met een door de leerlingen georganiseerde picknick in het Amsterdamse Bos. In dit project was een nauwe samenwerking met beeldend en Nederlandse, aangezien je voor het maken van informatiebrieven voor ouders en medeleerlingen te maken hebt met lay-out en inhoud.
- Een cultuurthemafeest voor het kernteam organiseren. De aankleding van het feest wordt bij de beeldende vakken gerealiseerd.
- Kastdeuren van een docentkast beschilderen. Buiting: “Ik gaf de opdracht: onderzoek voor het ontwerp verschillende culturen en lever vier schetsen aan waaruit ik een keuze kan maken.”

Prestaties van andere leergebieden worden ook bij de beeldende vakken gemaakt. “Een opdracht in het leergebied mens en natuur als maak een schijf van vijf, wordt gemaakt in de beeldende les. Of een workshop beitelten is weer relevant voor het thema techniek”, aldus Buiting.

Per kernteam (met vier klassen) is ongeveer twaalf tot zestien uur per week beschikbaar voor de beeldende vakken. Buiting: “Dit verschilt niet veel met het verleden.” Er zijn in totaal drie docenten beeldend.

Buiting heeft goed overleg met de CKV-bovenbouwdocent. Deze docent is door informatie van Buiting over de activiteiten en de portfolio's van de leerlingen op de hoogte van de activiteiten die leerlingen reeds gedaan hebben.

nieuwe onderbouw en de kunsvakken

De nieuwe onderbouw was een prettige stimulans voor de verandering die de school al aan het inzetten was. Brummelhuis geeft aan: “Het concept dat wij onderschrijven zit in scenario 3, maar de instrumenten zoals organisatie en docenten zitten soms in scenario 1 en 2. Vooral docenten veranderen niet zomaar na 25 jaar op een bepaalde manier onderwijs te hebben gegeven. Er is wel degelijk bereidheid om te veranderen en mensen geven ook al anders onderwijs dan twee jaar geleden. We willen naar scenario 4.” Brummelhuis ervaart weinig verschil tussen basisvorming en nieuwe onderbouw: “Nu zijn de kerndoelen minder gefragmenteerd. Het kennen en kunnen blijft hetzelfde”.

Buiting vindt het doel van het kunsvak, maar eigenlijk van alle vakken, leerlingen te leren functioneren in de maatschappij. “Klaarstomen voor de boze buitenwereld. Toch eigenlijk opvoeden, leren omgaan met elkaar en op een correcte wijze materiaal gebruiken en achterlaten voor jezelf en anderen. Bij betere leerlingen houd ik mij meer bezig met het bijbrengen van de technische kant van de kunst-discipline.” De kunsvakken ziet Buiting dus vooral als ondersteuning aan andere vakken. “Leerlingen zijn dagelijks bezig met prestaties en daarmee vaak met mijn vak omdat er veel beeldende prestaties worden gemaakt.” Buiting zou in de toekomst meer workshops kant-en-klaar in de kast willen hebben om het maken van prestaties en presentaties te ondersteunen. Als presentatie wordt bijvoorbeeld vaak een collage gemaakt. Een workshop collage is hier op zijn plaats. Zo zijn er ook andere workshops mogelijk zoals een workshop lay-out (meer tekstueel) en licht/donker (hoe ziet een presentatie er van een afstand uit).

consequenties voor kunstvakdocentopleiding

“In zijn algemeenheid wordt door opleidingen nog vanuit vakken gedacht”, stelt Brummelhuis. De omslag die docenten van deze school moeten maken, is dezelfde omslag die van een student en daarmee van een opleiding wordt verwacht. “Van lesgeven naar coachen, van vertellen naar vragen stellen en luisteren”, vindt Buiting belangrijk. Studenten zijn volgens haar nog erg gewend aan de kinderen die klassikaal aan het werk zijn en niet aan leerlingen die door de verschillende projecten met verschillende vragen komen. Het leren vragen stellen is cruciaal voor de school. Door terugvragen worden leerlingen aan het denken gezet. “Dit heeft te maken met klassenmanagement en didactiek. Klassenmanagement omdat we gewend zijn antwoord op een vraag te geven. Als een leerling vraagt om een potlood geef je die, maar je kunt ook vragen waarom heb je die nodig en de leerling laten realiseren wat hij nodig heeft”, licht Brummelhuis toe. “Het is belangrijk de verantwoordelijkheid bij de leerling te leggen en te laten.”

Ook moeten studenten volgens Buiting niet denken dat ze kunst gaan maken met leerlingen. Het kunsvak heeft in deze school een ondersteunende rol in het leerproces van de leerling.

2.4 schoolportret IJburg College

Momentopname 24 mei 2007

school

Het IJburg College staat op een zandvlakte in IJburg. Tussen flats in aanbouw, zandschuivers en bouw materiaal staat een klein gebouwtje dat tijdelijk het IJburg College huisvest. De school is in opbouw en heeft in het schooljaar 2006-2007 ongeveer 75 leerlingen; elk jaar mag hetzelfde aantal aangroeien. De leerlingen hebben vmbo- tot gymnasiumniveau. Deze niveaus worden echter niet als zodanig benoemd. Directeur Arnold van Gessel: "Wij willen vooraf leerlingen geen stempel meegeven en spreken daarom over basis, gevorderd en academisch. Leerlingen die een basisadvies hebben kunnen namelijk heel vaak op onderdelen op gevorderd of zelfs academisch niveau functioneren." Vaak zijn de groepen daarom heterogeen van samenstelling. Alleen op bepaalde momenten werken leerlingen in hun eigen niveau. Leerlingen krijgen uiteindelijk een vmbo-, havo- of vwo-diploma, aangevuld met certificaten van leer-gebieden en vakken die ze op een hoger niveau hebben gehaald.

visie

Van Gessel vat de visie van de school samen als het IJburg leren. De missie van deze school is leerlingen zo veel mogelijk in een leergemeenschap te laten leren over zichzelf en de wereld. "Dat lijkt een open deur", licht de directeur toe, "maar je moet wel weten hoe leren werkt." Bij het aannemen van nieuwe docenten kijkt Van Gessel naar mensen die hierin bovenmatig zijn geïnteresseerd. Daarnaast moet de nieuwkomer bereid zijn om de eigen opvatting van onderwijs ter discussie te stellen.

De school biedt drie vakken en zes leergebieden aan, namelijk Nederlands, Engels, wiskunde, mens en maatschappij, mens en natuur, kunst en cultuur, sport en beweging, moderne vreemde talen en Community Service IJburg (CSY). Bij CSY oriënteren leerlingen zich op diverse beroepen en houden ze mede de school draaiend door bijvoorbeeld te klussen met Frits (de conciërge), op de administratie te helpen of in de kantine te werken.

De school gaat uit van veel verschillende vormen van leren en heeft hier een ritme bij bedacht. Het ritme van een schooldag en de benaming van de diverse onderdelen kan veranderen. Bij voortschrijdende inzichten worden aanpassingen aangebracht.

Op dit moment ziet het ritme er als volgt uit:

De dag start om 8.30 uur. In de eigen groep, de stamgroep genaamd, wordt de ochtend geopend en worden net als in het primair onderwijs kringgesprekken gevoerd. Vervolgens is er kennistijd gekoppeld aan het thema dat op dat moment speelt. De kennistijd is docent gestuurd en op kennisoverdracht gericht. Het kan een hoorcollege of gewone les zijn. Van Gessel: "Nu hebben wij het thema Europa waarbij wij de nadruk leggen op de Spaanse en Franse taal. Het hoorcollege in kennistijd gaat dan bijvoorbeeld over taalverwerving."

Vervolgens werken leerlingen in de thematijd aan hun leergebieden met behulp van 'echte', oftewel realistische, opdrachten. In de thematijd zijn de groepen heterogeen. In de praktijk betekent dit dat vmbo-leerlingen meer met doe-opdrachten bezig zijn en gymnasiasten met onderzoeksopdrachten. Thema's worden afgesloten met bewijsvelden in de vorm van een certificaat (basis, gevorderd, academisch). Op basis van de eindtermen en kernconcepten van een bepaald leergebied wordt bepaald wat de leerlingen moeten kennen en kunnen. De thema's duren vier à vijf weken. Zo hebben leerlingen zich bij het thema voedsel verdiept in voedselculturen en voorlichting gegeven over gezond eten, maar ook een grand café opgezet. Bij het grand café maakten leerlingen een bedrijfsplan, hebben ze zich ingeschreven bij de Kamer van Koophandel en met behulp van een financieel plan de directeur ervan overtuigd een lening





te geven voor fruitmachines. De vakken Nederlands, Engels en wiskunde hoeven geen rol te spelen in de thema's, maar kunnen wel een bijdrage leveren. Zo werd in de wiskundeles een recept vertaald naar ingrediënten voor acht, twintig en 120 personen. Via het leergebied kunst en cultuur heeft de bar in het grand café een ander uiterlijk gekregen.

Na de thematijd is er stiltetijd. Leerlingen bepalen zelf waar ze gaan zitten en werken aan hetgeen ze in kennis- en thematijd hebben gedaan.

Dan volgt een pauze en begint de middag met moduletijd op niveau. Dit is het moment dat leerlingen met hun klasgenoten van vergelijkbaar niveau werken. Sommige leerlingen zijn bezig met herhaling, anderen gaan meer de diepte in. Na 75 minuten gaat moduletijd 2 in. Dit is een keuzemoment waarbij leerlingen in workshops kennis maken en zich verdiepen in bepaalde beroepsbeelden. Veel mensen van buitenaf hebben hier al een bijdrage aan geleverd: een projectontwikkelaar, bestuurders en een fotograaf hebben gastlessen verzorgd. Om 15.30 uur is de dag afgelopen.

Sara Blom van het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam (ILO) is wekelijks op school om de ontwikkelingen te volgen. Zij heeft gezien dat de betrokkenheid van de leerlingen bij school en leren groot is. De hoeveelheid tijd die leerlingen met lesstof bezig zijn, is bovengemiddeld.

De directeur heeft een reden waarom hij spreekt over het IJburg leren. "Ik wil niet meedoen met de landelijke discussie over het nieuwe leren." De school haalt zijn inspiratie van diverse kanten. Van het onderwijsadviesbureau APS, tot het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling SLO en het advies- en managementbureau BMC, de universiteit en het mbo.

Het werktempo op de school ligt hoog. Het schoolteam ontwikkelt en geeft tegelijkertijd les. Van Gessel: "We werken ons hier te pletter. We zouden meer tijd nodig moeten hebben voor evalueren en ontwikkelen. Op dit moment zijn negen docenten in dienst met een werkdag van 8.15 tot 17.15 uur en daarnaast werken ze thuis vaak door."

kunsvakken op het IJburg College

Kunsvakken op het IJburg College worden het leergebied kunst en cultuur genoemd. De van oorsprong beeldende docente Kim Driessen is degene die dit leergebied op het IJburg College vormgeeft. Op termijn hoopt ze dat er een collega muziek bijkomt. Driessen heeft het leergebied ingedeeld in zelfexpressie en uitingen van anderen. Met betrekking tot zelfexpressie moeten de basisvaardigheden en technieken van alle kunsvakken aan de orde komen. Leerlingen werken met een stappenplan, evalueren en presenteren. Ideevorming is bij zelfexpressie van groot belang. Driessen probeert de leerlingen te stimuleren steeds gelaagder te werken. Van voor de hand liggende ideeën naar steeds meer eigen ideeën. Een 'ideevormingscirkel' van het APS helpt haar hierbij.

Met betrekking tot uitingen van anderen vindt zij kunstgeschiedenis, het ervaren van kunst door kinderen en beeldanalyse van belang. In dit laatste staat vooral het verwoorden van de eigen keuzes van de leerlingen centraal.

Kunst en cultuur is op dit moment door de achtergrond van Driessen nog erg beeldend gericht. Het ideaal van Van Gessel is, dat leerlingen breed in aanraking met kunst en cultuur komen binnen en buiten school. "Van Stopera tot straatmuzikanten. Van kunstenaar in de klas tot het maken van een tentoonstelling met eigen werk voor het bejaardenhuis." Veel expertise voor de andere kunsvakken is nu nog afkomstig van gastdocenten die onbetaald workshops geven. De gastdocenten komen binnen via het persoonlijke netwerk van het schoolteam. Twee docenten hebben bijvoorbeeld affiniteit met en contacten in de theaterwereld. Daarnaast zorgen ook de collega's zelf voor inspiratie. Samen met collega's bedenkt Driessen wat bij de verschillende thema's mogelijk is. Zo bedacht men bij het thema leven in de stad een filmworkshop. Bij het thema energie gaf Driessen technisch tekenen om een technisch kunstwerk te maken voor de Shell Young Technical Award.

Driessen vindt dat de kunsvakken persoonlijk relevant moeten zijn. "Vroeger waren de doelen van de beeldende vorming vooral kunstdisciplinegericht, maar nu gaat het

vooral over reflectie. Ik hoop dat leerlingen genuanceerder worden in het formuleren van hun oordeel." De integratie van kunstvakken ziet zij toch vooral in gemeenschappelijke principes. Niet zozeer in beeldende vormprincipes zoals ritme en structuur, maar in stijlen en tijdsperiodes. Wat gebeurde er bijvoorbeeld op het gebied van theater en beeldende kunst in een bepaalde periode? Of welke vormen van straatcultuur zijn beeldend, muzikaal of theatraal?

Inspiratie haalt Driessen uit de SLO ("de opbouw van de kernconcepten is goed"), de methode Palet Junior, oriëntatie op kunst en cultuur, van de uitgever ThiemeMeulenhoff en Mocca, het Amsterdamse Expertisenetwerk Cultuureducatie ("omzetten van een idee in een beleidsplan").

nieuwe onderbouw en de kunstvakken

Van Gessel: "De nieuwe onderbouw zijn wij eigenlijk voorbij. Wel houden we de kerndoelen in de gaten en inzichtelijk." Van Gessel vindt de school een scenario 4-school, maar hij relativeert dit door de kennistijd scenario 1 te noemen. "Het belangrijke verschil met de onderwijsvernieuwingen is dat wij niet aan de leerlingen vragen wat ze willen, maar het onderwijs laten aansluiten op de leerlingen."

consequenties voor kunstvakdocentopleiding

Van Gessel vindt dat lerarenopleidingen over het algemeen tien jaar achterlopen. Van Gessel: "Leergebieden komen op lerarenopleidingen niet of nauwelijks aan de orde." Hij ziet een docentenwerkplaats op het IJburg College wel zitten. "Docenten van de lerarenopleiding en IJburg kunnen dan onderwijsaanbod ontwikkelen. Docenten van het IJburg kunnen dit in de praktijk testen en leerlingen kunnen feedback geven." Van Gessel is wel van mening dat docenten niet voor het IJburg College opgeleid moeten worden. "Je moet docenten breed opleiden zodat ze ook in het traditionele onderwijs kunnen lesgeven. Het leren van jongeren centraal stellen, nadenken over de kernconcepten van je vak, maar ook de vakkencultuur ter discussie stellen."

Kennis opdoen over verschillende soorten leerlingen is van belang en onderzoeken hoe vraagstelling en opdrachten bij de verschillende soorten leerlingen functioneren. "Het is belangrijk leerlingen zelf aan het denken te zetten."

Driessen adviseert meer te doen met de waaromvraag. "Bij alles wat ik deed en doe, wordt mij die vraag gesteld. Waarom wil je klei gebruiken? Een aankomend docent moet zijn eigen visie vormen. In de docentopleiding moet je daarom doorvragen. Waarom wil je dat? Wat wil je bereiken?" Ook de uitwisseling met andere kunstdisciplines vindt Driessen belangrijk. "Bij kunstdisciplines gaat het om de idee en gedachte om te zetten in beelden. Dit geldt voor theater, muziek, dans. Uitwisseling is zinvol."

2.5 schoolportret wellantcollege

Momentopname 14 juni 2007

school

Het Wellantcollege Vmbo Sloten Amsterdam behoort tot het Wellantcollege met zo'n 27 vestigingen door het hele land. Dit schoolportret gaat over het Vmbo Sloten Amsterdam maar is niet los te zien van het Wellantcollege landelijk. De directie van het Wellantcollege presenteerde namelijk in 2001 een nieuwe visie onder de noemer *natuurlijk leren*. Te-

genwoordig spreekt men op het Wellantcollege over *vernieuwend leren*. Uitgangspunten van het vernieuwend leren zijn: leerlingen leren kiezen (wat, hoe en wanneer ze leren), authentieke leeropdrachten van opdrachtgevers buiten de school, leren gebeurt overal, aansluiten bij de verschillende intelligenties die er zijn (meervoudige intelligentie), leren door samenwerken, leerlingen leren door zichzelf en hun prestaties te evalueren. Voorbeelden van authentieke leeropdrachten zijn het rondleiden van Engelse toeristen in Amsterdam, maar ook het uitzoeken van bloemsoorten in een botanische tuin tijdens een schoolreis naar Londen.

Herman Tossijn, adjunct-directeur van het Wellantcollege Sloten is erg tevreden over de keuze voor het vernieuwend leren. "Ik ben trots op mijn bestuur dat voor een totale omslag in denken en handelen heeft gekozen". Elk Wellantcollege geeft een eigen invulling aan het vernieuwend leren. Er komt uitwisseling op gang over de invoering van de vernieuwing op de diverse Wellantcolleges. Daarnaast is er de Wellantgroei-kalender⁶ waarmee de scholen hun ambities en ontwikkelingen kunnen bespreken en inzichtelijk maken.

Het Wellantcollege Sloten is een groencollege (vroegere land- en tuinbouwschool) en biedt de vmbo kaderberoepsgerichte leerweg, de basisberoepsgerichte leerweg en leerwegondersteunend (LWO) onderwijs. De school heeft te maken met een teruglopend aantal leerlingen. Of dit met de onderwijsvernieuwing te maken heeft of een landelijke tendens is, weet Tossijn niet.

Net als op het Nova College Esprit spreekt men over begrippen als leer- en ontwikkellijnen, prestaties, de vertraagde week (waarin prestaties worden gepresenteerd en reflectie plaatsvindt⁷), kernteams, leermeesters, een weekritme met coachuren, 'WAP-pen' (werken aan prestaties) en workshops. Veel begrippen zijn afkomstig van het onderwijsadviesbureau APS dat het Nova College en het Wellantcollege begeleidt. Op dit moment wordt het Wellantcollege Sloten door De Zinding⁸ begeleid.

Naast Tossijn is tijdens dit schoolbezoek gesproken met Diana Wempe, docent beeldend en CKV en cultuurcoördinator.

visie

Tossijn: "Het nieuwe systeem gaat uit van de leerling in zijn omgeving. De leerling heeft onder leiding van een docent veel vrijheid. Een docent heeft dan ook een coachende rol. Dit in tegenstelling tot het oude systeem waarbij de docent met de methode bepaalt wat de leerling moet doen. De leerling moet dan in het gareel lopen, luisteren, zijn mond houden en nadoen."

Het Wellantcollege Sloten geeft invulling aan het vernieuwend leren door te werken vanuit pleinen. Er zijn er zes: Technoplaza (het techniekplein), Taalplein, Gezonde school, Groenplein, Science center en Cultuurplein. De pleinen zijn voormalige praktijkruimtes die nu tot een specifiek plein zijn ingericht. Bij elk plein horen docenten die vroeger gezamenlijk een of meerdere vakgroepen vormden. Het Cultuurplein bijvoorbeeld is het oude handvaardigheid- en tekenlokaal. Ook behoort de oude kunstvaksectie tot dit plein. De leerpleinvoorzitters hebben een à twee keer per week overleg.

De theorielokalen worden op het moment van het schoolbezoek omgebouwd voor gebruik door stamgroepen. Een stamgroep bestaat uit zo'n veertig à vijftig leerlingen uit meerdere leerjaren en wordt begeleid door een kernteam bestaande uit docenten van diverse vakken. Daarnaast bestaan er ook nog mentorgroepen met zo'n vijftien leerlingen. Tossijn vertelt dat er collega's zijn vertrokken die niet konden werken in het nieuwe systeem. Nieuwe collega's worden gescreend op de wil om te werken in het nieuwe onderwijssysteem, een dosis nieuwsgierigheid en vakkennis. "Vakkennis is en blijft essentieel." Als voorbeeld van vakkennis neemt hij de kunstenaar. "Een kunstenaar heeft een open mind nodig, maar is ook ambachtelijk en kent daarmee de mogelijkheden van zijn materiaal", benadrukt Tossijn.

Tossijn is niet alleen trots op zijn bestuur, maar ook op zijn school: "Ik neem een bedrij-



vige school waar. De sociale omgang is sterk ontwikkeld. Er worden minder kinderen de les uitgestuurd en er zijn nauwelijks pesterijen.”

kunsvakken op het Wellantcollege

Het Cultuurplein is een samenvoeging van de leergebieden mens en maatschappij en kunst en cultuur. Hoe deze leergebieden mixen is goed te zien in het project *The World in a Shell* dat wordt ontwikkeld. “Dit gaat over geschiedenis, natuurkunde, kunst en cultuur. Uitgangspunt is de kunstenaar Hans Kalliwoda die in een zeecontainer de wereld overgaat en de klimaatzones bezoekt en onderzoekt”, vertelt Wempe enthousiast.

Het schooljaar is opgedeeld in vijf blokken die van vakantie tot vakantie duren. In elk blok staat binnen een plein weer een ander thema centraal. In het Cultuurplein heeft men bijvoorbeeld gewerkt met de thema's *2D/3D*, *Textiel*, *Fotografie* en *Landkoffers*. Dit laatste thema was vakoverstijgend, met aandacht voor techniek en poëzie.

Leerlingen werken tijdens ‘WAP-momenten’ aan hun prestaties. Zo kan een opdracht zijn: maak een etiket voor een wijnfles. In het Cultuurplein kan men dan een workshop grafische vormgeving volgen. Vanaf volgend schooljaar komen naast de workshops en themamiddagen de vaklessen toch weer terug. “Het bleek gewenst een aantal basisvaardigheden zoals materialenkennis, schildertechnieken en museabezoek aan te bieden”, aldus Wempe. “Leerlingen moeten vanuit ambacht naar creativiteit. Van pottenbakken naar eigen mogelijkheden wat er met keramiek kan. Als je de mogelijkheden niet aanbiedt, kan een leerling ook niet kiezen!”

Wempe vindt dat de kunsvakken een bijdrage moeten leveren aan de vaardigheden om als leerling te functioneren in de maatschappij. “Het kunsvak staat niet voorop, maar de vaardigheden van de kunstdiscipline komen zeker terug. Met betrekking tot vakintegratie ziet zij de bijdrage van de kunsvakken als probleemoplossend en procesmatig werken. “Het product is belangrijk, maar het proces is belangrijker. Wat gebeurt er met de leerling.”

De opbouw in de leerjaren is als volgt. Het eerste jaar is vooral een kennismaking met kunst en cultuur. De leerlingen gaan veel buiten de deur kijken. In het tweede leerjaar gaan leerlingen ook veel buiten school bezoeken en bekijken. Dit is echter meer gericht op verdieping. In het derde leerjaar doen leerlingen in twee weken het examen CKV. Het examen CKV wordt samen met de AHK en het Fijnhouttheater verzorgd. De ene week zijn leerlingen onder leiding van studenten van de AHK op school bezig en de andere week zitten ze fulltime in het theater en zijn ze bezig met spel, dans, grime, kostuums. De twee CKV-weeken zijn de uitzondering op het vaste weekritme. De leerlingen krijgen twee weken fulltime CKV-examen en zijn dan alleen bezig met kunst en cultuur. Tot slot moeten ze zich in de toekomst in het vierde leerjaar kunnen specialiseren in bijvoorbeeld schilderen, fotografie of keramiek.

Voor de buitenschoolse culturele activiteiten en de diverse authentieke opdrachten heeft Wempe een groot persoonlijk netwerk van mensen en organisaties. Van IDFA tot productie bureaus, Artis en diverse theaters.

Een voorbeeld van een authentieke prestatie voor kunst en cultuur is het maken van een muziektune voor het muziekproductiebedrijf MassiveMusic van de vriend van Wempe. Leerlingen gingen bij het bedrijf praten over de eisen van de prestatie, voerde een onderzoek naar muziekstijlen uit en koppelde dit terug naar de opdrachtgever. Vervolgens hebben ze een tune gemaakt. De opdrachtgever was erg te spreken over de kennis van muziekstromingen van de leerlingen. Ander voorbeeld van een prestatie is het ontwerpen van een nieuwe koffer voor Prinsjesdag. Wempe: “Ik streef naar prestaties met creativiteit.”

Het buitenschoolse karakter van het leren op het Wellantcollege is kostbaar. Dit is voor Wempe geen probleem. “Ik beheer een eigen budget dat bestaat uit de diverse voucherbonnen (basisvorming en CKV). Voor klas drie hebben we een flinke subsidie

gekregen van het Amsterdamse Fonds voor de Kunst voor het CKV-examen in het Fijnhouttheater. We hebben op dit gebied een voorbeeldfunctie voor andere Amsterdamse scholen. Daarnaast hoeven de leerlingen geen boeken aan te schaffen, maar ontvangen wij als school wel boekengeld van de ouders. Dat zetten we voor een klein deel in voor deze buitenschoolse activiteiten en ander materiaal dat we denken nodig te hebben. Zo heb ik mooie boeken aangeschaft bij diverse musea speciaal voor het Cultuurplein. Leerlingen krijgen deze aangeboden ter inspiratie voor hun prestatie.”

nieuwe onderbouw en de kunstvakken

De school heeft gekozen voor scenario 4. Een jaar heeft het Wellantcollege Sloten gewerkt met scenario 3 en 4. “Het is lastig om twee systemen naast elkaar te hebben, dus is gekozen voor scenario 4.” Wempe: “We zitten in scenario 4. Onze aanpak is een stap verder dan de leergebieden. Anderzijds gaan we wel weer de vakken zoals tekenen en handvaardigheid invoeren.” Er wordt op de school in het Cultuurplein onderling veel gesproken over de vormgeving en invulling van de nieuwe onderbouw. Tevens heeft Wempe gesprekken met Clare Mc Grath van Mocca (Expertisenetwerk Cultuur-educatie). Hiermee wordt Wempe ondersteund in de implementatie van het Cultuurplein op het Wellantcollege.

consequenties voor kunstvakdocentopleiding

Volgens Wempe willen stagiaires van de AHK graag leerlingen kennis bijbrengen, terwijl vmbo'ers doeners zijn die met opdrachten snel klaar zijn. “De kennis over het type leerling ontbreekt. Studenten gebruiken bijvoorbeeld voor het vmbo moeilijke woorden en kunstgerelateerde begrippen. De lerarenopleiding is gericht op havo- en vwo-leerlingen, terwijl de grootste werkgever in het voortgezet onderwijs toch echt het vmbo is.” Daarnaast valt het Wempe op dat studenten geen kennis hebben van het nieuwe leren. Tot slot vindt ze dat stagiaires heel erg gericht zijn op het eindproduct. Een wens van Wempe is haar leerlingen op de AHK lessen te laten volgen in het kader van het CKV-examen. “Het zou leuker zijn wanneer de derdejaars leerlingen voor hun CKV-examen net als in het theater een hele week op de AHK konden werken.”

2.6 schoolportret Fons Vitae Lyceum

Momentopname 19 februari 2008

school

Fons Vitae Lyceum is een katholieke school voor havo, atheneum en gymnasium in het Amsterdamse Oud-Zuid. In de missie van de school staan de drie kernwaarden waaraan en waarmee door directie, docenten en leerlingen wordt gewerkt. De kernwaarden zijn een veilige schoolomgeving, een actieve deelname aan school en een schoolomgeving waarin naar elkaar wordt geluisterd. Verder baseert de school zich op de visie dat een leerling actief leert door het construeren van kennis voortbouwend op bestaande kennis.

Om leerlingen individueel te volgen, het eigen vakgebied te ontwikkelen, maar ook om op de hoogte te zijn van ontwikkelingen buiten het eigen vak zijn docenten mentor van een klas en zitten ze in een vaksectie en in een jaarteam met verschillende andere vakken. Er zijn vijf jaarteam: voor het eerste, tweede en derde leerjaar, voor vier en vijf havo en voor vier, vijf en zes vwo.

Voor dit schoolportret is gesproken met Oskar Maarleveld, docent tekenen, CKV en

drama. Maarleveld zit in het jaarteam voor het eerste jaar en spreekt tijdens het schoolbezoek vooral over zijn ervaringen met de eerstejaars. Tevens geeft hij les op de Academie voor Beeldende Vorming van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Naast Maarleveld is gesproken met Petra Verhoeckx, rector van de school. Verhoeckx is van oorsprong docent wiskunde. Ze heeft dit zes jaar gecombineerd met het conrectorschap en plaatsvervangend rectorchap en is sinds vijf jaar rector op deze school.

visie

Fons Vitae gebruikt de slogan *leren door uitdagen en inspireren*. Dit komt voort uit de visie van de school dat er meer te leren is dan alleen de examenstof. Verhoeckx wil de leerlingen voorbereiden op het examen, maar ook op de wereld. Zij is zich er van bewust dat onderwijs niet altijd aansluit bij de leefwereld van leerlingen. “Bieden we wat kinderen willen? School is voor hen bijzaak. Kinderen leren op allerlei mogelijke manieren buiten school. Toch zit het eindexamen nog heel traditioneel in elkaar. Zolang er nog leerlinguitval is, doen we dus nog iets niet goed. Ik wil dat onderwijs bij leerlingen past en streeft daarvoor uitdagend en inspirerend onderwijs na. Om dit te realiseren is meer samenwerking nodig.” Talentontwikkeling vindt de rector belangrijk. “Het gaat om de hele ontwikkeling van het kind, dus ook sport, cultuur en techniek.” Er moet daarom een goed evenwicht tussen vakken zijn. Het vak tekenen heeft dan ook meer uren gekregen. “Het is een volwaardig examenvak”, aldus de rector. Ook heeft de school er voor gekozen zich niet op een bepaalde manier, bijvoorbeeld met sport of kunst, te profileren. “Daar komen dan weer bepaalde kinderen op af en zo maak je de goede kinderen alleen nog maar beter. Wij streven na dat kinderen zichzelf ontdekken en breed ontwikkelen.”

Verhoeckx positioneert het Fons Vitae Lyceum tussen scenario 1 en 2. Wat haar betreft mag er meer samenhang tussen de vakken komen. “De wereld is niet in hokjes verdeeld. Een havo/vwo blijft vaak wel in hokjes opereren.” Twee jaar geleden is door docenten gekeken hoe de samenhang in de onderbouw kan worden vergroot. Dit heeft geleid tot het voorstel om jaarlijks twee alternatieve lesweken voor de eerste drie leerjaren aan te bieden. Om te kunnen verdiepen is meer tijd gecreëerd door het zestig-minutenrooster (in plaats van vijfenveertig). Om de ontwikkelingen van leerlingen goed te kunnen volgen begeleidt de mentor zijn eigen mentorklas.

Tijdens de alternatieve lesweken werken de leerlingen aan een thema. Ze maken opdrachten, bezoeken relevante instellingen en presenteren aan het einde van de week hun ervaringen en resultaten. In bijvoorbeeld het eerste jaar is het thema van de eerste week *Wie ben ik?* Onderwerpen zijn dan onder andere DNA, vingerafdrukken, maar ook de eigen familiegeschiedenis. In de lessen voorafgaand aan de alternatieve lesweek wordt alvast aandacht aan het thema besteed. Zo gaat het tijdens de geschiedenisles over generaties en tekenen leerlingen in de tekenles een dierbaar voorwerp van of verwijzend naar hun grootmoeder. De tweede alternatieve lesweek van de eerstejaars heeft het thema *allemaal anders*. Hierbij wordt gekeken naar het fenomeen van verschillen, specifiek verschillen tussen culturen. Dan zijn er bijvoorbeeld dansworkshops waarbij verschillende muziekstijlen de revue passeren.

Een voorbeeld van samenwerking tussen vakken in de alternatieve lesweek is de samenwerking tussen beeldend, techniek en drama om leerlingen een omljsting te laten maken die bij hen past. Hiervoor geeft drama een “kwaliteitspel”, waarbij leerlingen zich meer bewust worden van hun sterke kanten. Bij beeldende vorming tekenen ze een zelfportret en het vak techniek helpt de leerlingen elk een lijst te realiseren.

kunstvakken op het Fons Vitae Lyceum

De kunstvakken die het Fons Vitae aanbiedt zijn tekenen, muziek en drama en in de bovenbouw ook CKV. De onderbouwcommissie heeft besloten niet met leergebieden te werken. Alleen in de alternatieve lesweken staat op dit moment het vakoverstijgend werken centraal.

Dat neemt niet weg dat docent Maarleveld leerlingen in zijn beeldende lessen verbanden probeert te laten leggen tussen muziek, oude, moderne en hedendaagse kunst en ander beeldmateriaal dat interessant is. Aan het begin van de beeldende lessen geeft Maarleveld theorieles. Hij noemt dit grappenderwijs “plaatje-praatje”. Met muziek zet hij de toon van het onderwerp. Tijdens André Hazes zapt hij van beeldmateriaal over Bollywood naar Jeff Koons, van Bob Ross naar het jongetje met de traan en werk van Inez van Lamsweerde. Tijdens gesampled triphop en drum ‘n’ bass laat hij postmoderne architectuur zien. Leerlingen moeten de verbanden leggen tussen de afbeeldingen, waar zitten verschillen en waar zitten overeenkomsten. “Ik laat leerlingen hiermee hun smaak verwoorden. Ze leren dat ze niet opeens anders moeten kijken wanneer iets hoge kunst wordt genoemd. Het werkt vaak beter om vanuit de eigen beleving te kijken naar raakvlakken of verschillen met hedendaagse kunst. Zonder voorbereiding het tijdschrift voor hedendaagse kunst *Mister Motley* lezen is voor veel leerlingen vaak al een paar stappen te ver. Het is belangrijk dat leerlingen begrijpen dat wat zij zeggen zinvol is. Voor leerlingen is het namelijk lastig om te reflecteren.”

Met de beeldende lessen wil Maarleveld het kijken van de leerlingen intensiveren, maar ook laten zien op welke verschillende wijzen je met beeldend werk kunt communiceren. Doordat er meer tijd is voor de beeldende lessen en door het zestig-minutenrooster, is er meer ruimte voor deze theoretische lesonderdelen. Maarleveld ziet een verschuiving in zijn lessen. In het verleden besteedde hij meer aandacht aan materialen en gebruik hiervan. Nu verdiept hij zijn lessen inhoudelijk en is er meer ruimte voor reflectie. “Als leerlingen aan een opdracht over ritme en patronen werken, kan ik na een uur de les stilleggen en met ze naar islamitische kunst kijken.” Ook de praktische opdrachten zijn nu iets complexer en minder gericht op een snel resultaat. Zo ontwerpen leerlingen nu bijvoorbeeld pakpapier voor iemand die ze aardig vinden en iemand die ze niet aardig vinden. In het verleden werd een dessin voor een eetbord ontworpen zonder dat er ingegaan werd op wat je er mee wilt zeggen. De nadruk in de opdrachten is dus meer verschoven naar communicatie, naar wat je kunt uitdrukken met beeldend werk.

Maarleveld vindt persoonlijke ontwikkeling en leerlingen voorbereiden op het functioneren in de maatschappij de belangrijkste doelen van zijn vakgebied. Deze liggen volgens hem ook in elkaars verlengde. Dit is goed te zien in de dramalessen die hij geeft. Met oefeningen, zoals iemand met een hoge of lage status spelen en van rol verwisselen, werken leerlingen aan zichzelf om in de maatschappij te kunnen functioneren. Onder persoonlijke ontwikkeling verstaat Maarleveld ook smaakontwikkeling: “In de onderbouw vinden leerlingen het lastig om voor hun smaak te staan. In de bovenbouw wordt verwacht dat leerlingen duidelijk kunnen maken wat de lesstof persoonlijk voor hen betekent.”

nieuwe onderbouw en de kunstvakken

In de nieuwe onderbouw staat samenwerking tussen vakken centraal. Op Fons Vitae wordt, zoals reeds gezegd, die samenwerking vooral bewerkstelligd tijdens de alternatieve lesweken, met vakoverstijgende thema's. De alternatieve lesweken zijn volgens Maarleveld een ‘natuurlijke’ verplichting om samen te werken. De projecten die hieruit ontstaan worden positief door docenten en directie beoordeeld, maar hebben ook een keerzijde. “Er komt veel creativiteit vrij, maar het zorgt ook voor veel werk. De alternatieve lesweek komt namelijk bovenop alle reguliere lessen en proefwerken”, aldus Verhoeckx. De directie heeft de ruimte gegeven om een proefwerk te laten vervallen, maar hier wordt nog geen gebruik van gemaakt. De werkdruk is hoog, zo erkent ook Maarleveld. Toch worden de alternatieve lesweken niet afgeschaft. Verhoeckx: “We zijn net anderhalf jaar bezig. De alternatieve lesweek is een manier om stap voor stap naar andere onderwijsvormen te gaan.” Ook Maarleveld ziet afschaffing niet zitten. “De bereidheid van docenten is er, alleen in de praktijk werkt het nog onhandig.”

Tijdens de alternatieve week wordt zo mogelijk ingesprongen op actuele ontwikkelingen die goed aansluiten bij het thema van de week. Zo is men met het eerste jaar in het kader van het thema *Wie ben ik?* naar de voorstelling *Vernon God Little* van Huis aan de Amstel gegaan. Een voorstelling over een verwarde tiener wiens vriend een aantal



leeftijdgenoten en zichzelf om het leven brengt. Tijdens het thema *allemaal anders* is aandacht besteed aan de voorstelling *Breekbaar Nieuws* over het leven in Afghanistan.

Met betrekking tot vakintegratie heeft Verhoeckx een algemeen standpunt. “Het gaat om een ‘en/en-benadering’. Het vak moet een bijdrage leveren aan de vakdiscipline, maar ook ten dienste kunnen staan van andere vakken.” Maarleveld streeft ook een ‘en/en-benadering’ na. Hij vindt dat er sprake is van vakintegratie wanneer voor een thematische aanpak wordt gekozen, een probleem vanuit meerdere invalshoeken wordt onderzocht en wanneer de kunstvakken worden gebruikt voor schoolpresentaties aan bijvoorbeeld ouders, maar ook tijdens schoolvieringen.

Maarleveld wil ondersteunend zijn aan andere vakken, maar vindt dat hij met name bij de beeldende vakken oppervlakkige vragen van andere vakken krijgt. Bijvoorbeeld een dier natekenen naar aanleiding van een bezoek met biologie aan Artis. “Voor een bezoek aan Artis moeten leerlingen sowieso een dier natekenen. Dit vind ik eigenlijk een gemiste kans.”

Het dilemma van Maarleveld is dat wat hem betreft de projecten in de jaargroep van het eerste jaar goed lopen, maar dat er buiten de jaargroepen weinig overleg is. Hiervoor is te weinig tijd. Ook de urennorm maakt overleg buiten de sectie en het jaarteam moeilijk. Tijdens de tussenuren moeten de docenten vaak vervangen. Spontaan overleg is hierdoor vrijwel onmogelijk. “Hoe realistisch is de nieuwe onderbouw. Ik heb een collega die voor een les over de zeventiende eeuw dode beesten van de Albert Cuyp haalt, kostuums huurt, het lokaal verduistert en sfeervolle verlichting aanbrengt. Geweldig, maar dat eist zoveel extra tijd en geld van die docent.”

consequenties voor kunstvakdocentopleiding

Verhoeckx wenst aankomende docenten een veilige werkomgeving, waarin zij fouten kunnen maken en hiervan leren. Ook vindt zij het belangrijk dat studenten meerdere scholen hebben gezien.

Maarleveld zou het goed vinden wanneer er meer aandacht is voor het organiseren van projecten. “Projecten krijgen een steeds zwaarder accent. Alternatieve lesweken, CKV, maar denk ook eens aan de jaarlijkse kunstreis. Een goede kunstcoördinator vinden is nog niet zo makkelijk. Alleen het maken van een rooster is al hogere wiskunde.”

2.7 schoolportret Jan van Egmond Lyceum

Momentopname 1 april 2008

school

Het Jan van Egmond Lyceum te Purmerend behoort tot een van de zes scholen van de Purmerendse ScholenGroep (PSG) en is een openbare school voor havo en vwo.

De PSG heeft gekozen voor het maken van een vmbo-campus en een havo/vwo-campus. De scholen van een bepaald onderwijstype worden gehuisvest in elkaars buurt, maar zijn toch onderscheidend. Er zijn in Purmerend drie vmbo's, een vmbo-school voor praktijkonderwijs en leerwegondersteunend onderwijs en twee scholen voor havo en vwo.

De scholen voor havo en vwo zijn het Jan van Egmond Lyceum en het Da Vinci College. Zij profileren zich met talentgebieden. Het Jan van Egmond Lyceum profileert zich met sport, *tech-science* (wetenschap en techniek) en kunst, met name de beeldende kunst. Het Da Vinci College profileert zich met de talentgebieden *life-science* (maat-schappij en biologie), podiumkunsten en internationalisering.

Op de gangen van het Jan van Egmond Lyceum hangt veel divers beeldend werk van leerlingen uit het (verre) verleden en van nu, afgewisseld met werk van projectweken en de kunsttulleen, maar ook foto's van leerlingen in gala tijdens de schoolgala-avond. Voor CKV is een speciale kamer beschikbaar. In deze kamer, vlak naast de docentenkamer, hangt de sfeer van een kleedkamer in het theater. Kleine kroonluchters zorgen voor sfeervol gedempt licht.

Voor dit schoolportret is gesproken met Jeroen Kinsbergen, docent tekenen en Jeanette Lotte, schoolleider van de school. Lotte heeft ook geadviseerd in het kader van de monitor voor Onderbouw VO⁹. Zij is bekend met de invoering van de nieuwe onderbouw en heeft de ontwikkeling bij de diverse scholen mogen volgen.

Vanaf augustus 2007 is zij schoolleider van het Jan van Egmond Lyceum. Daarvoor was zij werkzaam als deelschoolleider op het Da Vinci College. Op het Da Vinci College is in augustus 2006 de nieuwe onderbouw ingevoerd. Op deze school heeft men gekozen voor scenario 2, waarbij na zeven lesweken in de achtste lesweek gewerkt wordt aan vakoverstijgende thema's. Toen Lotte in augustus 2007 op het Jan van Egmond Lyceum kwam, bleek dat er nog niet veel met de nieuwe onderbouw was gedaan. Nu werkt Lotte en haar docentteam aan een scenario 2T. Lotte: “De ‘T’ verwijst naar de talentgebieden. Een talentgebied geeft kleur en extra's in verdieping en verbreding én wordt gekozen door de leerling. De leeromgeving is in en buiten de school. Eigenlijk werken we op het Jan van Egmond Lyceum aan een eigentijdse en aansprekende scenario 3-school.”

visie

Het Jan van Egmond Lyceum is een openbare school, wat volgens Lotte kansrijk onderwijs voor iedereen betekent. Lotte omschrijft haar leerlingen als eigentijdse kinderen, waar de kinderen van het Da Vinci College wat meer beschermd opgroeien.

De visie van de PSG is *aansprekend leren*. Er is ruimte voor leerlingen om hun talenten te ontdekken en ontwikkelen, maar leerlingen (en medewerkers) zijn ook verantwoordelijk voor zichzelf en hun omgeving. Het Jan van Egmond Lyceum profileert zich zoals hierboven reeds gezegd met sport, *tech-science* en kunst. Bij kunst ligt de nadruk op beeldende vorming in de breedste zin: tekenen, vormgeving, fotografie en architectuur. Op termijn wil Lotte ook ondernemerschap, gericht op de 'gammadisciplines' en innovatie, als talentgebied toevoegen. Lotte: “Ik wil geen eenzijdige school hebben!” De talentgebieden hebben veel nieuwe leerlingen aangetrokken, waardoor er meer vacatures zijn. Een derde deel (ongeveer 45 mensen) van het docentencorps is nieuw.

Lotte's ambities voor de toekomst zijn het verder ontwikkelen van de talentgebieden. Daarnaast wil zij de kwaliteitskaart van de school verbeteren. Dit gaat vooral over de doorstroom van leerlingen. Met andere woorden, leerlingen minder laten doubleren en leerlingen die naar het gymnasium kunnen, stimuleren dit te doen. Lotte: “Veel leerlingen willen niet nog eens drie jaar Grieks en Latijn en kiezen bewust voor het atheneum, maar toch willen wij de leerlingen uitdagen om op het gymnasium te excelleren.”

kunstvakken op het Jan van Egmond Lyceum

Op het Jan van Egmond Lyceum worden de reguliere kunstvakken, handvaardigheid, tekenen en muziek, gegeven. Daarnaast is er een pilot kunst en cultuur voor het gymnasium en zijn er kunstklassen en projectweken.

Het gymnasium experimenteert met het leergebied kunst en cultuur. Dit is een pilot waarin wordt gewerkt aan vakintegratie aan de hand van thema's. De pilot zit in schooljaar 2007/2008 in zijn tweede jaar. Kinsbergen staat kritisch tegenover de invulling van het leergebied kunst en cultuur. “Tekenen is een examenvak! Lopen leerlingen geen achterstand op in de onderbouw? Door de vakintegratie is er weinig tot geen aandacht voor tekentechnieken en beeldelementen in de onderbouw. Dit hebben ze voor het examen wel nodig.”

In het kader van de talentgebieden biedt de school al zo'n vier jaar kunstklassen. Leerlingen in de onderbouw kunnen vrijwillig twee uur per week kunstlessen volgen. Naast de kunstklassen zijn er ook een wetenschapsklas en sportklassen. De kunstklassen zijn vooral gericht op het doen en zelf ervaren. Alle disciplines worden aangeboden. Leerlingen beginnen in het eerste jaar met vijf kunstdisciplines (multimedia, beeldende kunst, dans, toneel en muziek). In het tweede leerjaar wordt er gekozen uit drie disciplines en in het derde jaar kiezen leerlingen twee kunstdisciplines. Leerlingen maken bijvoorbeeld animaties, werken met speeksteen, spuiten graffiti, bewerken digitaal beelden, volgen streetdance, moderne dans en capoeira. Voor de kunstklassen zijn en worden veel culturele instellingen en freelancers betrokken. Er komen ook veel docenten van de NKT Theaterschool te Purmerend.

Tot slot zijn er projectweken waarbij leerlingen onder leiding van kunstenaars werken. De eindresultaten worden geëxposeerd en zijn zichtbaar in de gang.

nieuwe onderbouw en de kunstvakken

De hiervoor genoemde pilot met het leergebied kunst en cultuur vindt plaats in het kader van de nieuwe onderbouw. In de eerste drie leerjaren zijn meer uren voor kunst en cultuur vrijgemaakt. Deze uren zijn onder andere ten koste van informatica gegaan. In het leergebied wordt een poging gedaan beeldende vorming en muziek te integreren met behulp van thema's. Het eerste leerjaar werkt met het thema *stad* en het tweede leerjaar met *masker*. Een voorbeeld van vakintegratie in het kader van het thema *masker*, is bij Nederlands het schrijven van een verhaal waarin een masker een rol speelt, bij handvaardigheid een masker maken en dit bij tekenen natekenen. Het masker wordt voor een opdracht ook meegenomen naar drama.

In 2006/2007 heeft men het schooljaar in kwartalen opgedeeld, waarbij in elk kwartaal een kunstdiscipline leidend was. In deze opzet kwam volgens Kinsbergen de vakintegratie niet goed van de grond. Daarom heeft men schooljaar 2007/2008 door tweeën gedeeld. Het ene half jaar ligt het accent op handvaardigheid en tekenen en het andere half jaar op muziek. In het eerste deel van het halfjaar wordt alleen lesgegeven over het betreffende kunstvak en in het tweede deel wordt met andere vakken aan een thema gewerkt. Kinsbergen vindt het werken met een thema per jaar op dit moment beperkend. "Je bedenkt heel kunstmatig je opdrachten. Toen we het jaar hadden opgedeeld in kwartalen merkte ik dat ik het thema losliet om aan vakinhoud te werken. Vandaar de oplossing om elk half jaar eerst met vakinhoud bezig te zijn en daarna met het thema. Het blijft echter zoeken en het is nog erg in ontwikkeling." Vakintegratie is volgens Kinsbergen thematisch werken en het werken aan een presentatie. Met presentatie doelt hij bijvoorbeeld op een expositie of optreden van leerlingen op een speciale door de school georganiseerde dag of avond voor leerlingen en ouders. In de presentatie wordt voor leerlingen en anderen zichtbaar hoe iedereen vanuit verschillende vakken met hetzelfde bezig is geweest. Kinsbergen: "Ik zie het belang van vakintegratie voor de leerlingen zeker. Het maken van dwarsverbanden werkt stimulerend. Leerlingen voelen dat waar ze in Nederlands mee bezig zijn, ook een onderwerp is bij tekenen. Ze weten dan dat er onderling overleg is tussen docenten."

Lotte wil de komende tijd nog meer samenhang aanbrengen in de nieuwe onderbouw. In het differentieel deel, het deel waarin leerlingen zelf keuzes kunnen maken, wil zij de talentgebieden beeldende kunst, sport en *tech-science* versterken.

Het differentieel deel voor het talentgebied beeldende kunst gaat KUCULT heten. Dit zijn de lessen van de huidige kunstklassen. Van de verplichte vakken zoals Nederlands en Engels gaat zij in de nabije toekomst vragen iets te doen met het talentgebied. Lotte: "Voor het talentgebied beeldende kunst zou geschiedenis aandacht kunnen besteden aan kunst en cultuurgeschiedenis in een bepaalde periode. Nederlands zou in aansluiting hierop literatuur uit die tijd kunnen bespreken." Het differentieel deel speelt zich wat Lotte betreft veel buiten de school af, in allerlei instellingen. "KUCULT moet uit modules bestaan met vakken van twee à drie uur, waarbij leerlingen veel naar buiten gaan."

Daarnaast roostert zij twee keer per jaar vakoverstijgende projecten in waaraan in de

lessen aandacht besteed moet worden. Tot slot moeten de buitenschoolse activiteiten ook meer aansluiten op de talentgebieden. Als voorbeeld voor beeldende kunst noemt zij een fototentoonstelling in school.

Praktisch heeft het gymnasium wel minder tijd voor de talentgebieden omdat hier Grieks en Latijn wordt gegeven. Docenten uit het verplichte deel moeten met opdrachten aansluiten op KUCULT, Latijn en Grieks.

Leerlingen die voor een bepaald talentgebied hebben gekozen volgen met elkaar het verplichte deel. Daarnaast zijn er natuurlijk ook leerlingen die niet kiezen voor een talentgebied en een regulier curriculum krijgen aangeboden.

Lotte vindt dat er sprake is van vakintegratie, wanneer er multidisciplinair wordt gewerkt. "Dat er een dialoog tussen vakken is. Dat wanneer bijvoorbeeld het stuk *Figaro* wordt opgevoerd, het vak geschiedenis met de tijdsgeest aan de gang gaat. Dat tekenen en handvaardigheid werk uit die tijd bekijken en bespreken. En dat techniek zich bezig houdt met de belichting en ervoor zorgt dat wat er op het podium gebeurt goed tot zijn recht komt."

Om ervoor te zorgen dat docenten gaan werken aan bovenstaand ideaal, heeft Lotte vanaf schooljaar 2008/2009 twee dinsdagmiddagen in de maand vrij geroosterd. "Ik zorg voor tijd waarin docenten met elkaar kunnen praten over leerlijnen, toetsen, enzovoorts."

consequenties voor kunstvakdocentopleiding

Lotte en Kinsbergen willen beiden dat in de docentenopleiding aankomende docenten gestimuleerd worden meer in de maatschappij te staan. Lotte: "Dat ze weten hoe moduleonderwijs werkt. Hoe men kan werken met externe partners. Dat studenten over hun horizon kunnen kijken en verbindingen zien en leggen. Denk aan een samenwerkingsverband met EHVA (Educatieve Hogeschool van Amsterdam), waarbij een student beeldend met een student geschiedenis een vakoverstijgend project organiseert."



deel 2

3. integratie van kunstvakken: een literatuuroverzicht

Folkert Haanstra

Integration, like other concepts, is a construction and can mean very different things in terms of contents, resources, structures, and pedagogies to different people. (Bresler, 1995, p.32)

Integratie betekent letterlijk: tot een eenheid maken. Er is echter geen eenduidige omschrijving van integratie van kunstvakken in het onderwijs. In dit overzicht worden eerst enkele uiteenlopende invullingen gepresenteerd en deze worden gerelateerd aan meer algemene visies op onderwijs. Argumenten van voor- en tegenstanders van integratie van de kunstvakken worden beschreven en er wordt ingegaan op noodzakelijke randvoorwaarden voor integratie van de kunstvakken.

vormen van integratie

In de internationale literatuur worden verschillende vormen van integratie van kunstvakken in het onderwijs onderscheiden die deels overeenkomen. Zo komt Bresler (1995) op basis van onderzoek in het basisonderwijs in de Verenigde Staten tot een indeling in vier soorten integratie:

- 1) Kunst als ondersteuning bij het leren van andere vakken. Dat kan variëren van kunstzinnige activiteiten die louter dienen als versiering tot een non-verbale (maar muzikale of beeldende) benadering van inhouden van andere vakken. Deze 'dienende' functie van kunsteducatie zou vooral in het primair onderwijs voorkomen.
- 2) Een gelijkwaardige en inhoudelijk samenhangende aanpak van de verschillende kunstdisciplines. Dit soort integratie wordt in de kunsteducatie wel gepropageerd, maar komt in de praktijk volgens Bresler zelden voor. Het vereist veel kennis en vaardigheden van betrokken docent(en). Vaak wordt dit soort integratie formalistisch ingevuld, op basis van gemeenschappelijke, kunstzinnige vormprincipes zoals ritme, structuur, contrastwerking e.d.
- 3) Integratie van kunsten inzetten om affectieve doelen te bevorderen, zoals verbeteren van het schoolklimaat, de stemming en inzet van leerlingen of verhogen van een creatieve, niet-voorgestructureerde aanpak. De kunsten worden ingezet om doelen te bereiken die niet met de reguliere 'academische' vakken kunnen worden bereikt.
- 4) De sociaal integratieve aanpak. Een aanpak, waarbij de kunsten worden ingezet als ondersteuning, verbreding of verdieping. Het kan gaan om maatschappelijke/sociale thema's (zoals geweld, discriminatie), persoonlijke thema's (identiteit, samenwerken) en een meer probleemoplossingsgerichte/procesgerichte benadering (zoals verandingsprincipes, cycliciteit, etc.). Onder deze noemer vallen ook de inzet van kunsten buiten het curriculum ten behoeve van de schoolgemeenschap (vieringen, feesten e.d.) en als presentatie naar buiten naar ouders, stad e.d.

Eisner (2002) onderscheidt eveneens vier vormen van integratie van kunsteducatie (met name beeldende vorming) in het curriculum. Die vormen zijn:

1. Kunsten als inhoudelijk leermiddel bij geschiedenis, maatschappijleer. Bijvoorbeeld de behandeling van schilderijen van historische gebeurtenissen of met de weergave van leefomstandigheden.
2. Integratie van de kunstvakken zelf: wat hebben ze gemeen en waarin verschillen ze? Bijvoorbeeld een project met als thema *ritme in muziek, de beeldende kunst en poëzie*.

3. De thematische aanpak: een gemeenschappelijk thema wordt benaderd vanuit verschillende disciplines, waaronder kunstdisciplines. Bekende voorbeelden van thema's zijn *metamorfose*, *helden*, *de stad*, etc.
4. Integratie als manier van probleem oplossen: een probleem kan alleen worden opgelost als verschillende disciplines daarbij worden betrokken en geïntegreerd. Eisner geeft als voorbeeld de opdracht: "ontwerp een speelplaats voor kinderen".

Ook Krug en Cohen-Evron (2000) beschrijven vier varianten van integratieve benaderingen vanuit de kunsteducatie, maar geven daarbij aan dat er vloeiende overgangen tussen deze varianten bestaan. Het gaat om accentverschillen in de bijdrage die de kunsten leveren.

1. Kunst gebruiken als illustratie bij onderwerpen of vaardigheden van andere vakken/disciplines. Dit is de zwakste vorm van integratie, hoewel er soms verbanden tussen vakgebieden worden gelegd.
2. Verbanden tussen vakken vanuit een gemeenschappelijk thema. Het gaat dan vaak om eenvoudige vergelijkingen tussen de bijdragen van verschillende vakken.
3. Kunst gebruiken om ideeën of thema's in andere vakken te interpreteren. Het gaat om open vormen van onderwijs, gezamenlijke exploratie, persoonlijke betekenisverlening.
4. Begrip van levensechte problemen door een combinatie van kunstvakken en andere vakken. Dit is de meeste verregaande vorm van integratie, waarbij persoonlijke en maatschappelijke relevantie voorop staan.

Burnaforde e.a. (2007) hanteren een andersoortige indeling. Zij onderscheiden drie categorieën van integratie: één die de transfer van het *leren* tot uitgangspunt heeft, één die een *inhoudelijke* visie als uitgangspunt heeft en één die de samenwerking van *personen* als uitgangspunt heeft:

1. *Integratie als leren door de kunsten* (en niet *in* de kunsten), dat wil zeggen integratie vanwege de transfer van kunst naar prestaties in andere leergebieden. Deels wordt dit verdedigd op grond van neuropsychologisch onderzoek.
2. *Integratie door inhoudelijke verbinding in het curriculum*: uitgaan van *big ideas* en gedeelde concepten.
3. *Integratie als samenwerking*: de gezamenlijke inspanning van docenten en externe deskundigen (kunstenaars).

Irwin en Karen Reynolds (1995) beschrijven vier verschillende kennistheoretische opvattingen die ten grondslag liggen aan integratie van de kunstvakken. Van minst naar meest gericht op integratie van vakken zijn die opvattingen:

1. Vakken en disciplines zijn afzonderlijke eenheden, maar er kunnen wel verbanden worden gelegd die verschillen en overeenkomsten verduidelijken.
2. Er zijn een beperkt aantal brede leer- en ervaringsgebieden, waarbinnen vakken kunnen worden geordend. De kunsten vormen zo'n leergebied.
3. Een constructivistische opvatting over integratie. Studenten moeten hun eigen verbanden tussen vakken en disciplines construeren door levensechte problemen op te lossen.
4. Alle kennis vormt een eenheid en vakgebieden en disciplines vertegenwoordigen kunstmatige onderscheidingen.

Integratie van kunstvakken in het curriculum kan dus verschillende vormen aannemen. Een onderscheid is dat tussen op inhoud gerichte integratie (vaak via een thematische aanpak) en een vaardigheidsgerichte integratie (meer procedureel, gericht op breed toepasbare vormen van probleem oplossen). Een ander belangrijk onderscheid is dat tussen integratie van kunstvakken onderling en integratie van kunstvakken met andere vakgebieden. Bij de integratie van kunstvakken onderling kan het accent liggen op verbinding via inhoudelijk thema's, maar ook op het gezamenlijk bereiken van affectieve doelen en het gericht zijn op gezamenlijke producties. Bij integratie van kunstvakken met andere leergebieden kan het slechts gaan om kunst als illustratie en hulpmiddel. Dat is de meest zwakke vorm van integratie. Verdergaande integratie beschouwt kunst als gelijkwaardige bijdrage in een inhoudelijk-thematische benadering of kunst als medium voor een cognitieve benadering, gericht op denkprocessen en denkvaardigheden. Sommige auteurs leggen nog andere accenten, zoals integratie als samenwerking tussen personen.

integratie en onderwijsvisies

De hierboven onderscheiden vormen van integratie kunnen ook worden gerelateerd aan meer algemene oriëntaties op het curriculum. Zo onderscheidt Eisner (1979; 2002) een *disciplinegerichte* oriëntatie, een *persoongerichte* oriëntatie, een *maatschappijgerichte* oriëntatie en een oriëntatie gericht op *cognitieve vaardigheden*. Eisner benadrukt overigens dat de vier door hem onderscheiden oriëntaties op het curriculum zelden in zuivere vorm voorkomen. Meestal is er sprake van een combinatie van invalshoeken, waarbij één van de uitgangspunten dominant is.

In de *disciplinegerichte* oriëntatie staat het overbrengen van belangrijke vakinhouden centraal. Eisner noemt dat het "academisch rationalisme". Een voorbeeld is een curriculum beeldende vorming waarbij een chronologisch overzicht van de kunstgeschiedenis en het leren van verschillende beeldende technieken centraal staan. In zo'n vakgerichte benadering is weinig plaats voor integratie, hoogstens voor zwakke vormen van integratie waarbij bijvoorbeeld kunst als illustratie wordt gebruikt in geschiedenis of andersom.

Het onderwijs kan ook de *persoonlijke relevantie* of persoonlijke ontwikkeling van de leerling centraal stellen. Kunstvakken die de eigen culturele waarden en belangstelling van leerlingen tot uitgangspunt hebben (o.a. Hamblen, 1999) zou men als voorbeeld kunnen zien. Curricula kunnen ook gericht zijn op een optimale voorbereiding van de leerling op en aanpassing aan *maatschappelijke eisen* (zoals vroeger het tekenonderwijs als voorbereiding op bepaalde industriële beroepen diende) dan wel op maatschappijverandering ("reconstruction"). Een voorbeeld van dat laatste is ook het door Parsons (2004) genoemde "democratic schooling" of "teaching art for social change". In de meer op persoonlijke ontwikkeling of op maatschappelijke oriëntatie gerichte curricula is juist wel plaats voor verdergaande vakkenintegratie en vakoverstijgende benaderingen vanuit persoonsgerichte of maatschappelijke thema's.

Een vierde benadering stelt de ontwikkeling van *cognitieve vaardigheden* van de leerling centraal. Het gaat erom dat de leerling 'leert te leren' en cognitieve vaardigheden oefent die op uiteenlopende gebieden zijn te gebruiken. Bepaalde vormen van vakkenintegratie als oefening in het probleem oplossen passen in deze oriëntatie. Zo beschouwt Efland (2000; 2002) cognitieve flexibiliteit als een belangrijke doelstelling van onderwijs. Het behelst het vermogen om kennis (begrippen, ideeën, principes) op verschillende manieren weer te geven en te gebruiken. Daarmee stelt cognitieve flexibiliteit de lerenden in staat hun kennis en vaardigheden op een relevante manier in het werkelijke leven toe te passen. Efland ziet kunst als een belangrijke uitdrukkingvorm van de integratie van persoonlijke, sociaal-maatschappelijke, historische en natuurwetenschappelijke kennis. Het leren interpreteren van kunst en het beschouwen van de relaties van kunst met andere gebieden kan bijdragen aan cognitieve flexibiliteit.

Irwin en Karen Reynolds (1995) wijzen op de verschillende metaforen die ten grondslag liggen aan vakkenscheiding versus integratie in het curriculum. Vakkenscheiding en een disciplinegerichte benadering van het curriculum verwijzen naar stabiliteit. Uitgangspunt is een statische situatie, een canoniek kennisbestand, gestructureerde vakinhouden, een vaste opeenvolging in het leren van de inhouden en afgrenzingen van vakgebieden. Integratie verwijst niet naar stabiliteit maar juist naar beweging. Het gaat om het overstijgen van vakgebieden, het doorbreken van grenzen, de dynamiek van het leren en ervaren en de activiteit van probleem oplossen. De meningen over de wenselijkheid van verschillende vormen van integratie van (kunst)vakken zijn dus verbonden met bredere onderwijsvisies en achterliggende metaforen. Die visies kennen vaak al een lange traditie. Publicaties over integratie van kunstvakken (o.a. Parsons, 2004; Burnaforde, Brown, Doherty & McLaughlin, 2007) beginnen dan ook nogal eens met een historische terugblik. Daarbij wordt verwezen naar sociaal-progressieve onderwijsbewegingen uit het begin van de twintigste eeuw, bijvoorbeeld naar publicaties van Dewey (1938). Hij bepleitte levensecht leren en ervaringsleren met het actieve en onderzoekende kind als uitgangspunt. Ervaringsleren verzet zich ook tegen een passieve rol van de leerling die zich moet voegen naar het opdelen door de docent van leerstof in vakken, lessen en losse feiten. Het levensechte ervaringsleren leidt noodzakelijkerwijs tot integratie van vakinhouden, want de werkelijkheid buiten de school is immers niet opgedeeld naar vakken of disciplines.

Het lijkt erop dat die ideeën van onderwijsvernieuwing om de zoveel tijd een revival kennen, maar steeds in andere termen en door geactualiseerde argumenten en onderzoeken worden verdedigd. Maar ook zijn er steeds tegenbewegingen die de structuur en inhouden van vakgebieden tot uitgangspunt nemen en streven naar de meest efficiënte vorm van overdracht van speciaal voor dat doel vormgegeven en geselecteerde kennis uit het vakgebied. De actuele discussie tussen voor- en tegenstanders van het 'nieuwe leren' (Oostdam, Peetsma & Blok, 2007) laat zien dat deze discussie nog steeds voortduurt. Ik ga hierna verder in op de argumenten van tegenstanders en voorstanders van vakkenintegratie.

argumenten tegen integratie

Verschillende onderzoekers (Parsons, Russell & Zembylas, Evelein, Burnaford) maken melding van weerstanden bij docenten tegen integratie van vakken tot vakgebieden. Parsons (2004, p.777) spreekt zelfs van "massive resistance" in de Verenigde Staten. Tegenstanders van vakkenintegratie vrezen dat het zal leiden tot verlies van kennis van vakinhouden. Zij stellen dat directe en stap-voor-stap-instructie per vakgebied de meest effectieve vorm van onderwijs is. Bij integratie van kunstvakken met andere vakgebieden is de angst dat de kunst verloren gaat en dat het slechts een "handmaiden" wordt, louter illustratiemateriaal voor andere vakken. Een zeer pragmatisch tegenargument is dat integratie kan worden gebruikt (en in het verleden ook al is gebruikt) als bezuinigingsmaatregel. Als er één leergebied kunsten ontstaat, dan kan het aantal lesuren in de verschillende kunstvakken wel worden gereduceerd.

Best (1995) heeft fundamentele kritiek op de gedachte dat de kunsten kunnen worden samengevoegd tot één leergebied, omdat ze gemeenschappelijke kenmerken zouden hebben of tot overeenkomstige esthetische ervaringen leiden. De kunsten vormen volgens Best niet een bepaalde soort of familie met structureel overeenkomstige kenmerken zoals die in het planten- en dierenrijk voorkomen. Begrip van de structuur van Bachs *Goldbergs variaties* heeft geen enkele relevantie voor begrip van de structuur van een sonnet van Shakespeare, zo geeft hij als voorbeeld. Er bestaat tussen de kunstvakken niet meer gemeenschappelijkheid dan tussen muziek en wiskunde of beeldende kunst en geschiedenis. Het woord kunsten lijkt gemeenschappelijkheid aan te duiden maar gezien de vele betekenissen van dat woord in heden en verleden is er geen gemeenschappelijke, essentiële eigenschap aan te geven. Het samenvoegen van de verschillende kunsten in een geïntegreerd vakgebied is misschien administratief handig, maar het is kunstmatig en educatief onvruchtbaar. Hoe zou een docent zo'n geïntegreerd vakgebied kunnen onderwijzen, los van de afzonderlijke kunstdisciplines? Best geeft tenslotte aan dat hij niet tegen samenwerking tussen vakken is en dat het in bepaalde gevallen zinvol kan zijn kunsten onderling of met andere vakken te integreren. Maar het mag geen algemeen beginsel zijn, want daarvoor ontbreekt de rationale.

Ook in Nederland vreest men oppervlakkigheid en kwaliteitsverlies van de kunstvakken, zeker als in een leergebied kunst bepaalde kunstvormen gedoceed gaan worden door niet-vakdeskundigen. Dat laatste is in de onderbouw mogelijk wanneer individuele bevoegdheden van docenten worden vervangen door teambevoegdheden. Muziekdocenten (Evelein, 2006) vinden hun vak zo anders en eigen dat samenwerking en integratie moeilijk is. De redenering van veel vakdocenten is: eerst komen de vakken en dan pas de problemen en overstijgende thema's die men daarmee te lijf kan gaan. De disciplines moeten dan ook nog eerst beetje bij beetje worden opgebouwd, van simpel naar complex. Dat dient in de onderbouw van het voortgezet onderwijs te gebeuren, want in het primair onderwijs hebben leerlingen weinig tot niets van en over kunst geleerd (Haanstra, Van Strien & Wagenaar, 2006). Maar volgens Van der Lecq e.a. (2006) kan en moet integratief leren juist vanaf het begin geoefend worden.

In de discussies over de didactiek van onderwijsvernieuwingen (zoals van het studiehuis in de tweede fase) en meer algemeen over het nieuwe leren, klinkt vanuit de tegenstanders van deze vernieuwingen steeds sterker de roep om het weer vaststellen van een verplichte kennisbasis (canonisering van kennis) en om meer erkenning van de vakgerichte docent. Deze tendens staat haaks op een onderwijsaanpak die sterk inzet op het leren van vaardigheden en vakkenintegratie. De commissie Dijsselbloem,

officieel de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing (2008), heeft veel kritiek op de onderwijsvernieuwingen van de laatste jaren en adviseert de Kamer om "zich te bezinnen op de vraag of vakken als Nederlands en wiskunde in de toekomst niet moeten worden uitgesloten van de mogelijkheid van vakkenintegratie of geïntegreerde opname in bredere leergebieden" (p.145).

argumenten voor integratie

Voorstanders van integratie van vakken benadrukken dat het leidt tot meer levensecht, meer motiverend en betekenisvoller onderwijs, tot meer toepassingsgerichte kennis en daarmee uiteindelijk tot effectiever onderwijs. Vakken scheiding zou daarentegen leiden tot 'gecompartimentaliseerde' en minder bruikbare kennis.

Ook Russell en Zembylas (2007) bespreken argumenten voor "arts integration" in het curriculum. Een belangrijk argument is dat die integratie de algemene leerprestaties van kinderen zou vergroten. Uit hun overzicht van onderzoeken op dit gebied blijkt echter dat er nog weinig harde bewijzen zijn dat het instrumentele gebruik van de kunsten tot verbetering van de leerprestaties in andere vakgebieden leidt. Ze verwijzen o.a. naar de bekende meta-analyses van Winner en Hetland (2000). Russel en Zembylas wijzen echter een absolute tegenstelling af tussen een intrinsieke, disciplinegerichte benadering en een instrumentele benadering gericht op integratie van kunst in andere leergebieden. Ze pleiten voor een meer genuanceerde benadering en zien in theorie veel voordelen van een meer geïntegreerde aanpak: "Integrated curricula have the potential to create transformative zones, thereby encouraging open-endedness, spaces for exploration, connection, discovery and collaboration by bringing together various areas of knowledge, experiences and beliefs". (p. 298).

Cruciaal voor Parsons (2004) is dat het bij integratie gaat om betekenisvol leren, dat wil zeggen dat er verbindingen worden gemaakt met levensechte, maatschappelijke problemen en met persoonlijke ervaringen. Dus in termen van de curriculumoriëntaties van Eisner gaat het om maatschappelijke en persoonlijke relevantie. De randvoorwaarden voor een geïntegreerde aanpak (zoals flexibele roosters e.d.) zijn een afgeleide daarvan, niet de kern. Volgens Parsons zijn er maatschappelijke, psychologische en kennis-theoretische argumenten voor een geïntegreerde aanpak van de kunstvakken.

Maatschappelijke argumenten voor integratie komen er vooral op neer dat allerlei sociale problemen alleen interdisciplinair zijn op te lossen. Bovendien is actuele kunst niet los te zien van haar maatschappelijke context, politieke invloeden en macht, milieuproblematiek, tegenstellingen tussen arm en rijk, mannen en vrouwen, westerse en niet-westerse culturen, etc. In de Verenigde Staten bestaat een beweging die het onderwijs in de beeldende vakken wil verbreden tot "visual culture" (Freedman, 2003). Dit betekent dat niet langer de klassieke westerse canon van beeldende kunst centraal staat, maar dat uitgegaan wordt van de actuele en invloedrijke beeldcultuur in oude en nieuwe media, reclame, design, games, wetenschap, etc. Beeldende kunst is daar een belangrijk maar beperkt onderdeel van. Gezien de grote maatschappelijke betrokkenheid van *visual culture* is het een "natuurlijke bondgenoot" (Parsons, 2002, p. 781) van het geïntegreerde curriculum.

Psychologische argumenten pro-integratie worden ontleend aan een (sociaal-) constructivistische benadering van het leren en de aandacht voor persoonlijke ontwikkeling (identiteit, zelfbeeld e.d.). Ook de psychologische betekenissen van kunst zijn hierbij belangrijk. In de vakgerichte benadering gaat het meer om methodes, stijlen, structuren en niet om persoonlijke relevantie. Volgens Parsons staat Gardners meervoudige intelligentie begrip, dat uitgaat van onafhankelijke manieren van denken in een bepaald medium (zoals denken in taal, in getal, in muziek, in beweging of in beeld), haaks op een geïntegreerd curriculum. Die verschillende manieren van denken kunnen voor verschillende vormen van kunst worden ingezet, zoals poëzie, muziek, dans en beeldende kunst. Deze manieren van denken zijn uniek en niet tot elkaar te herleiden. Dat bemoeilijkt integratie. Verder kan de ontwikkeling van die verschillende intelligenties binnen een persoon zeer verschillend zijn: iemand die sterk visueel-ruimtelijk heeft leren denken hoeft helemaal niet goed muzikaal te kunnen denken.

Ook die verschillende niveaus van het beheersen van ‘kunsttalen’ kan integratie bemoeilijken.

Burnaforde e.a. (2007, p. 22) noemen echter het model van Gardner juist als onderbouwing van integratie van kunsten in het curriculum. Dat geldt dan niet voor de integratie van de kunstvakken onderling, maar voor de inzet van verschillende kunstvormen ter ondersteuning van andere vakken. Door gebruik te maken van een intelligentie of medium waarin iemand goed is, kan makkelijker toegang gekregen worden tot andere leergebieden. Gardner (2000, p. 188) waarschuwt in dit verband voor een oppervlakkig gebruik van zijn concept van meervoudige intelligentie. Gevreesde voorbeelden zijn het zingen van het alfabet of het dansen van rekentafels. Hij bepleit wel het gebruik van verschillende “entry points” (narratief, logisch, numeriek, esthetisch, etc.) om problemen te introduceren en thema’s aan de orde te stellen.

Tenslotte geeft Parsons een kennistheoretisch of ‘epistemologisch’ argument voor integratie. In tegenstelling tot bijvoorbeeld de gestructureerde kennis van de natuurwetenschappen is het kennisdomein van de kunsten zelf “ill structured” en zijn de afbakening tusschen kunsten onderling en tusschen de kunsten en allerlei andere uitingen vaag. Er is in deze tijd van postmodernisme geen leidend idee meer, zoals het formalisme dat was tijdens het modernisme. Wat kunsten bindt is niet meer bepaalde vormprincipes, maar manieren van betekenisverlening. Parsons stelt dat veel actuele kunst zich met andere vakgebieden bezighoudt en verschillende kunstdisciplines omvat door toepassing van nieuwe media en door het vervagen van grenzen tusschen bijvoorbeeld beeldende kunst en theater in performances.

disciplines en interdisciplinariteit

Integratie van kunstvakken gaat vaak samen (maar hoeft niet samen te vallen) met interdisciplinariteit. Daarom is het nodig om ook aan dat begrip aandacht te besteden. De verschillende vormen van integratie van kunsten in het curriculum geven aan dat er niet altijd sprake zal zijn van interdisciplinariteit in de zin van interactie of integratie van twee of meer disciplines. Als kunst in een geschiedenisles alleen als illustratie wordt gebruikt voor het verduidelijken van een historische periode, is sprake van monodisciplinariteit. Bij projectonderwijs is vaak sprake van een multidisciplinaire aanpak: er worden verschillende perspectieven op een thema of probleem onderscheiden, maar de disciplines worden niet geïntegreerd. Echt interdisciplinair werken en denken vereist het vermogen tot perspectiefwisseling en het benaderen van problemen op een hoger aggregatieniveau. De essentie van interdisciplinair denken is het kritisch en creatief benaderen van complexe vraagstukken (Lecq, Scragger, de Graaff, Nab, Lie & Schreef, 2006).

Bruner (1960) stelde dat de structuur van een academische discipline uitgangspunt moet zijn van onderwijs. Zijn opvatting heeft in de Verenigde Staten ook in de kunsteducatie veel navolging gehad. Ook Gardner (2000) is in *The Disciplined Mind* van mening dat het onderwijs de leerlingen moet leren denken in een discipline. Bruner en Gardner zetten zich af tegen oppervlakkige feitenkennis en ‘van alles een beetje’. Zij bepleiten “teaching for understanding” door leerlingen langdurig en diepgaand met bepaalde problemen en manieren van denken te laten bezighouden. Deze opvatting verzet zich in de basis niet tegen interdisciplinariteit.

Parsons stelt dat een academische discipline en een schoolvak niet hetzelfde zijn en dat de relatie tusschen die twee complex is. Verzet tegen afzonderlijke schoolvakken betekent voor hem niet verzet tegen academische disciplines. Die moeten worden beschouwd als “tools for problem solving and guides for teachers” (p.778). Vraag is wel in welke mate leerlingen zich eerst een discipline eigen gemaakt moeten hebben voor er sprake kan zijn van effectief interdisciplinair onderwijs.

Schönau (2007) wijst erop dat met de invoering van de CKV-vakken de grenzen van de bestaande kunstvakken in het Nederlandse onderwijs zijn verbroken. Dat betekent niet dat samenwerking en interdisciplinariteit zonder problemen zijn. Hij vraagt zich bij de term interdisciplinariteit (van kunstdisciplines in het onderwijs) af wat we onder

discipline moeten verstaan. Voor de hand ligt de indeling in vier disciplines: dans, beeldende kunst, theater en muziek. Maar bij muziek vereisen verschillende instrumenten andere disciplines en er is groot verschil tusschen uitvoeren van muziek en componeren. En binnen de stroming van wat de *discipline based art education* (DBAE) heette, ging het om vier beeldende disciplines: die van de scheppende kunstenaar, van de kunstcriticus, de kunstfilosoof en de kunsthistoricus. De beeldende vakken zijn in die benadering op zich al interdisciplinair. Waar het op de kunstvakopleidingen bij interdisciplinariteit om lijkt te gaan, is de wens om studenten ook in praktische zin te leren werken en denken in het medium van een andere kunstdiscipline.

voorwaarden voor integratie

In de literatuur komt naar voren dat, net als bij andere onderwijsvernieuwingen, goede randvoorwaarden van groot belang zijn voor het welslagen van integratie van kunst in het curriculum. Op basis van haar onderzoek naar enkele samenwerkingsprojecten concludeert Strand (2006) dat een duidelijke filosofie en doelstellingen van de deelnemende partijen voorwaarden voor succes zijn, evenals flexibele maar ook (qua overtuiging) vasthoudende docenten, alsmede goede samenwerkingsrelaties tusschen docenten onderling en met eventuele externe partners en bestuurders. Een meer inhoudelijke factor voor succes volgens Strand is dat de geïntegreerde programma’s vooral procesgericht moeten zijn en niet gericht op toonbare eindproducten. Met procesgericht wordt bedoeld gericht op (meta)cognitieve vaardigheden van de leerling door veel aandacht voor het artistieke/creatieve proces en de reflectie daarop. Dit staat overigens haaks op de conclusie van een evaluatieonderzoek van Lord (2006) die als een van de succesfactoren van samenwerkingsprojecten van scholen en kunstinstellingen noemt dat er toegewerkt moet worden naar een eindproduct (tentoonstelling, voorstelling). Strand (2006, p. 38) presenteert op basis van genoemde factoren een model voor “collaborative arts integration curriculum development”.

Levenssechte problemen zijn vaak (maar niet altijd) vakoverstijgend. Verdergaande vormen van vakkenintegratie gaan dan ook samen met zogeheten ‘competentiegericht onderwijs’. Dat onderwijs is erop gericht dat aan de hand van levenssechte problemen de aanwezige competenties (dat wil zeggen zowel kennis, vaardigheden als houdingen) adequaat worden ingezet. Daarom lijken ook de voorwaarden die Haanstra en Koolstra (2006) noemen voor de implementatie van competentiegericht onderwijs relevant voor vakkenintegratie die zich richt op thematisch onderwijs. Zij stellen dat daarvoor een duidelijke visie en actief beleid van de directie nodig zijn, dat er bij de docenten voldoende draagvlak bestaat, dat er gelegenheid is voor scholing van docenten, dat er voldoende tijd is ingeruimd voor een gefaseerde invoering en dat geschikte ruimtes en materiële faciliteiten aanwezig zijn. Vooral het draagvlak bij de docenten werd vaak als knelpunt genoemd. Competentiegericht en vakoverstijgend onderwijs zijn alleen goed mogelijk wanneer docenten van verschillende vakken en secties samenwerken. Gezien het soort opdrachten en taken waar leerlingen aan werken is een flexibele omgang met roosters en lestijden noodzakelijk.

Parsons (2004, p. 788) tenslotte benadrukt dat docenten in een geïntegreerd curriculum niet minder van hun vak hoeven te weten, integendeel. Hij refereert daarbij aan de opvatting hierover van de eerder genoemde filosoof en onderwijskundige Dewey: “in an integrated curriculum, a knowledge of disciplines serves as a guide to teachers where the students’ learning can go”.

samenvatting en conclusie

Integratie van kunstvakken kan verschillende vormen aannemen. Het kan gaan om de integratie van kunstvakken onderling, maar ook om integratie van (of gebruik van) kunst en kunstvakken in andere vakgebieden of het totale curriculum. In de Engelstalige literatuur staat die laatste vorm van integratie voorop en gaat het vaak om de instrumentele effecten van kunst: wat kan kunst bijdragen aan andere vakgebieden of algemene vaardigheden. In de Nederlandse literatuur is er ook aandacht voor integratie

van de kunstvakken onderling. Die werd eerst veroorzaakt door de introductie midden jaren negentig van de vakken CKV1 en CKV2, waarbij alle kunstdisciplines aan de orde dienen te komen, maar later ook door de introductie van het 'leergebied kunst en cultuur' in de basisvorming/onderbouw.

Bij integratie van kunstvakken met andere vakgebieden gaat het soms slechts om kunst als illustratie en hulpmiddel. Verdergaande integratie beschouwt kunst als gelijkwaardige bijdrage in een inhoudelijk-thematische benadering of kunst als medium voor een cognitieve benadering, gericht op denkprocessen en denkvaardigheden. In sommige benaderingen (zoals die van Efland) worden kunstwerken zelf als 'integratief leergebied' beschouwd, omdat ze verbindingen hebben met allerlei thema's en vakgebieden.

De voorstanders van verdergaande vormen van integratie benadrukken dat het leidt tot meer levensecht en betekenisvoller onderwijs en tot toepasbare kennis en vaardigheden. Tegenstanders van vakkenintegratie vrezen daarentegen verlies van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden en beschouwen een curriculum op basis van vakkenscheiding als een effectievere vorm van kennisopbouw. De meningen over de wenselijkheid van integratie van (kunst)vakken zijn vaak verbonden met bredere visies op onderwijsvernieuwing, die een lange traditie kennen.

De argumenten pro en contra de integratie van kunstvakken zijn nog weinig onderbouwd door empirisch onderzoek. Er zijn tal van redenen om de doelen, vormen en effecten van vakkenintegratie in de kunsten serieus te onderzoeken. Parsons wijst daarbij terecht op maatschappelijke ontwikkelingen, op onderwijskundige en psychologische ontwikkelingen en op ontwikkelingen in de kunsten zelf. Maar ook degenen die vrezen dat integratie kan leiden tot verlies van vakinhoudelijke kwaliteit moeten serieus worden genomen. De praktijk laat zien dat de verleiding bestaat om kunstzinnige activiteiten alleen als middel in te zetten. Mijn persoonlijke ideaal van authentieke kunsteducatie vraagt om betekenisvol en levensecht onderwijs. Vakoverstijging en thematisch onderwijs zijn middelen daartoe. Maar dat mag niet ten koste gaan van noodzakelijke, voorwaardelijke kennis en vaardigheden op het gebied van vakinhoud. Het is juist in de confrontatie met authentieke problemen dat de noodzaak om die kennis en vaardigheden betekenis krijgt. Dat is wat anders dan het leren beheersen van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden als doel op zich.

literatuur

- Best, D. (1995). Collective, integrated arts: the expedient generic myth. *Arts Education Policy Review*, 97 (1), 32-39.
- Bresler, L. (1995). The subservient, co-equal, affective, and social integration styles and their implications for the arts. *Arts Education Policy Review*, 96 (5), 31-37.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burnafor, G., Brown, S., Doherty, J. & McLaughlin, H. (2007) *Arts integration: Frameworks, research & practice. A literature review*. Arts Education Partnership.
- Burnafor, G., Aprill, A., & Weiss, C. (2001). *Renaissance in the Classroom: Arts Integration and Meaningful Learning*. (Research initiative with Chicago Arts Partnerships in Education), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Commissie parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor onderwijs*. TK, vergaderjaar 2007-2008, 31 007, nr 6.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: MacMillan.
- Eisner, E. (1979). *The Educational Imagination*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Efland, A. (2000). The city as metaphor for integrated learning in the arts. *Studies in art education*, 41 (3), 276-295.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Evelein, F. (2006). Integratie van de kunsten: Visies ten aanzien van uitdagingen en valkuilen. *Kunstzone*, 9, 24-28.
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. Teachers College Press.
- Gardner, H. (2000). *The disciplined mind*. New York: Penguin Books.
- Haanstra, F., Strien, E. van en Wagenaar, H. (2006). *Docenten en leerlingen over de lespraktijk beeldende kunst en cultuur*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Haanstra, F. & Koolstra, E. (2006). Culturele competenties In A. Gerrits (samenstelling). *Cultuur leert anders, Projectbundel Cultuurprofiel scholen in het vo.* 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Hamblen, K. (1999). Local Art Knowledge: Within Children's Art Work and Outside School Culture. *Visual Arts Research*, 25 (2), 14-24.
- Irwin, R.L. & Karen Reynolds, J. (1995). Integration as a strategy for teaching the arts as disciplines. *Arts Education Policy Review*, 96 (4), 13-19.
- Lecq, R. van der, Scager, K., Graaff, R. de, Nab, J., Lie, O. & Schreel, L. (2006). Interdisciplinair leren denken. *Onderzoek van Onderwijs*, 35, 60-66.
- Lord, P. (2006). Effecten van kunstprojecten in het onderwijs op jongeren. In *Effecten van kunsteducatie in internationale perspectief. Cultuur + Educatie 18* (pp. 30-51). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Oostdam, R., Peetsma, Th. & Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Parsons, M. (2004). Arts and the integrated curriculum. In E. W. Eisner & M.D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. (pp. 775 - 794). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Publishers
- Schönau, D. (2007). *Leren van kunst*. Lectorale rede. Zwolle: Artez.
- Strand, K. (2006) The heart of the journey: case studies of collaboration for arts integrated curricula. *Arts Education Policy Review*, 108 (1), 29-40.
- Winner, E. & Hetland, L. (Eds). (2000). The arts and academic improvement: what the evidence shows. *The Journal of Aesthetic Education*, 34, Nos. 3/4.

4. nieuwe onderbouw: leren in samenhang!

Een reflectie op samenhang, vakkenintegratie, thema's, multidisciplinair en interdisciplinair lesgeven en professionele kunst

Fianne Konings

inleiding

De invoering van de nieuwe onderbouw heeft vakkenintegratie tot een actueel onderwerp in het voortgezet onderwijs gemaakt. Deze actualiteit is het gevolg van de invulling van de algemene karakteristieken (en de kerndoelen) van de nieuwe onderbouw. Er zijn zeven algemene karakteristieken (zie het artikel *Kunstvakken in de nieuwe onderbouw*). Dit artikel gaat specifiek in op de karakteristiek: de leerling leert in samenhang. De invulling van samenhang is in 2003 door de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming onder andere uitgewerkt in scenario's, die ook in het artikel *Kunstvakken in de nieuwe onderbouw* vermeld staan. In scenario 3 wordt samenhang nagestreefd door het integreren van vakken en in scenario 4 wordt dit ingevuld door het werken in leergebieden en met thematisch onderwijs. Door middel van deze karakteristiek werken scholen aan vakkenintegratie.

Natuurlijk vindt de vraag naar samenhang niet alleen zijn oorzaak in bovengenoemd wettelijk kader. Sommige scholen zijn de afgelopen jaren met een vorm van het nieuwe leren aan de slag gegaan. Bij hen heerst namelijk het gevoel dat men met het klassikaal aanbieden van losse vakken leerlingen niet bereikt. Een andere reden voor de herziening van de basisvorming was het probleem dat scholen met hun lessen niet tegemoet kwamen aan verschillen tussen leerlingen (Onderbouw VO, 2008, p. 32).

De introductie van de nieuwe onderbouw lijkt te hebben geleid tot een verschuiving van het werken in vakken naar het werken in leergebieden. Uit de monitor van Onderbouw VO blijkt dat in 2005 de vakkenstructuur bij het grootste deel van de scholen (85%) richtinggevend is. In 2006 is een verschuiving naar vakkenintegratie te zien. Van de scholen geeft 25% te kennen in een vakkenstructuur te werken en 62% in projecten en leergebieden. Oomen, Donker, Van der Grinten en Haanstra (2006) signaleren in hun monitoring cultuureducatie in het voortgezet onderwijs 2006 een vergelijkbare ontwikkeling: slechts 18% van de scholen biedt alleen de kunstvakken aan (zie tabel 1). Kanttekening die Onderbouw VO wel maakt is dat het werken met vakoverstijgende projecten en leergebieden vaak naast de vakken blijft staan en dat de vakkenstructuur dus toch richtinggevend is. Daarnaast zijn het vaak projecten die variëren van een week tot vier weken per jaar. Oomen et al. (2006) signaleren dat met name havo/vwo-scholen kunstvakken centraal stellen en vooral de lagere onderwijstypen aan de slag zijn gegaan met vakoverstijgend werken. Ook Onderbouw VO maakt in de monitor 2007 melding van het fenomeen dat vmbo-scholen meer gebruik maken van de vrijheid in de nieuwe onderbouw en afwijken van de vakkenstructuur (Onderbouw VO, 2007, p. 32).

In 2008 is er wel sprake van een tegenbeweging waarin scholen weer meer vanuit de vakkenstructuur gaan werken. Kunstvakken staan bij 31% van de scholen centraal (zie tabel 1).

Van een volledige verschuiving van vakken naar leergebieden is dus zeker nog geen sprake. Wel worden er in meer of mindere mate pogingen ondernomen vakken te integreren. Het doorvoeren van een onderwijsvernieuwing, wat het integreren van vakken

is, neemt ook meerdere jaren in beslag. Op dit moment zijn scholen in de nieuwe onderbouw vooral aan het experimenteren en ontwikkelen. Veel houvast hebben ze hierbij niet. Zo vragen docenten van de Netwerkscholen Cultuureducatie van Onderbouw VO¹⁰ zich in de publicatie Cultuureducatie van kunst- en vliegwerk naar beleid (Ekens, 2007) af:

“* Hoe zorg je voor samenhang tussen de afzonderlijke, incidentele activiteiten van de kunstvakken?

* Hoe werk je in het kader van cultuureducatie niet alleen met de kunst- en cultuurvakken samen, maar ook met de andere domeinen in de onderbouw?”

In de publicatie van Onderbouw VO wordt geen antwoord gegeven op deze vragen. Een van de oorzaken daarvan is dat het wettelijk kader niet duidelijk maakt wat het aanbrengen van samenhang in het algemeen en per vak inhoudt. De richting die de overheid geeft in de algemene karakteristiek is: “‘Leren in samenhang’ betekent onder andere dat leerkrachten de relaties tussen inhoud uit verschillende vakken en leergebieden aanbrengen en dat zij leerlingen laten werken vanuit het geheel naar het deel.” Bovendien is de literatuur over vakkenintegratie versnipperd en zijn de lespraktijken niet theoretisch onderbouwd (Parsons, 2004, p. 776). Parsons (2004) constateert dat er onder de noemer integratie allerlei activiteiten plaatsvinden, zonder dat stil wordt gestaan bij de betekenis ervan, zonder dat het gemeenschappelijk idee achter het gezamenlijk gekozen onderwerp wordt bepaald. Daarbij worden begrippen als vakken-integratie, interdisciplinair, multidisciplinair, maar ook andere woorden, zoals thematisch werken, als uitwisselbare termen gebruikt (Burnaford, 2007¹¹; Russell & Zembylas, 2007¹²). Met andere woorden: samenhang in het onderwijs is gewenst, maar hoe die kan worden bereikt, daarop geven het wettelijk kader en de (nationale en internationale) theorie geen eenduidig antwoord.

Op dit moment wordt in de nieuwe onderbouw door scholen veelal samenhang aangebracht door op bepaalde tijdstippen in het schooljaar thematisch te werken. Dit wordt wellicht ingegeven door scenario 4, waarin thematisch werken wordt gepresenteerd als een goede manier om samenhang aan te brengen.

In de onderwijspraktijk lijkt echter, gechargeerd gezegd, het werken met een thema vaak te leiden tot een clustering van allerlei opdrachten en activiteiten die door verschillende vakken zijn ontwikkeld. Jacobs (1989) noemt dit het “potpourri probleem”, waarbij de lesstof bestaat uit een steekproef van kennis uit verschillende disciplines én waarbij de focus ontbreekt. Dit artikel probeert een bijdrage te leveren aan het streven om ‘voorbij’ het clusteren van opdrachten te komen en docenten handvatten te geven om de kracht van hun vak en vakkennis in te zetten ten behoeve van de samenhang in het onderwijs. Hierin staat het begrip interdisciplinair centraal.

De essentie voor het aanbrengen van samenhang is in de eerste plaats de bewuste keuze voor een multidisciplinaire of een interdisciplinaire aanpak van een thema of onderwerp. De beide aanpakken bepalen de mate van integreren. Ik heb ervoor gekozen om in dit artikel met name de interdisciplinaire aanpak nader uit te werken, omdat dit een aanpak lijkt die bij het streven naar samenhang recht doet aan het integreren van vakken, het gebruik van thema's én de specifieke vakkennis. In de interdisciplinaire aanpak kunnen vakken en disciplines elkaar versterken.

Daarnaast sta ik stil bij de impact die de keuze voor een bepaald onderwerp c.q. thema voor leerlingen, maar ook voor de vakken (en disciplines) kan hebben. Met behulp van theoretische inzichten en praktijkvoorbeelden worden een aantal vragen onderscheiden die docenten kunnen helpen bij het bepalen van een zinvol thema of onderwerp.

Het artikel begint met een korte beschouwing, gewijd aan de begrippen multidisciplinair en interdisciplinair, om vervolgens twee benaderingen van interdisciplinair onderwijs in het buitenland nader te bekijken. Met deze theoretische inzichten wordt globaal naar de Nederlandse situatie gekeken. Ik maak daarbij gebruik van informatie van de zeven scholen die in het kader van deze publicatie zijn bezocht en de Netwerkscholen Cultuureducatie van Onderbouw VO (Ekens, 2007).

Tot slot eindigt het artikel met de invalshoek dat hedendaagse kunstwerken zinvol kunnen zijn om op een interdisciplinaire manier kunstvakken en niet-kunstvakken te integreren.

Tabel 1: Typering invulling cultuureducatie in de onderbouw van scholen (n=186) in de Oberon eindmeting cultuureducatie onderbouw voortgezet onderwijs 2008

	Monitor VO06	Monitor VO07	Monitor VO08
Kunstvakken zijn uitgangspunt	18%	19%	31%
Kunstvakken staan centraal, daarnaast is er een vakoverstijgend aanbod in thema's	31%	28%	30%
Aanbod van kunstvakken en vakoverstijgende thema's is gelijk verdeeld	9%	10%	6%
Kunstvakken zijn geïntegreerd in leergebieden/vakoverstijgende thema's	23%	18%	15%
Leergebieden zijn uitgangspunt	20%	25%	18%

Bron: Oomen et al. (2008)

Tabel 2: Verschillen tussen multidisciplinair en interdisciplinair

Multidisciplinair	Interdisciplinair
Er wordt over vakken en/of disciplines gesproken.	Er wordt over disciplines en vakgebieden gesproken.
Er worden geen verbanden gelegd tussen de vakken en disciplines.	Er worden verbanden gelegd tussen disciplines en vakgebieden.
Er wordt geen poging tot integreren gedaan.	Er worden pogingen gedaan tot het integreren van disciplines.
Er ontstaan geen nieuwe discipline- en/of vakoverstijgende inzichten. Dit is ook niet het doel.	Er kunnen nieuwe disciplines en/of vakoverstijgende inzichten ontstaan. Dit kan het doel zijn.
De vakken en disciplines leveren elk hun bijdrage in een groter project. Ze hebben elkaar niet nodig om een probleem op te lossen of tot inzichten en activiteiten te komen en kunnen misbaar zijn in een project.	De disciplines hebben elkaar nodig om een probleem op te lossen of een onderwerp te behandelen. Wanneer een van de gekozen disciplines wegvalt, heeft dit consequenties voor de inzichten die men kan verwerven.

multidisciplinair versus interdisciplinair

In zijn algemeenheid wordt gezegd dat het begrip multidisciplinair betrekking heeft op een aantal vakken. Interdisciplinair wordt verklaard als “verschillende takken van wetenschap onderling betreffend of daaruit gevormd”¹³. Een eerste verschil is dat multidisciplinair over vakken blijft spreken, terwijl dit bij interdisciplinair diffuser is. Het kan gaan over disciplines en vakgebieden.

Jacobs (1989) omschrijft multidisciplinair als het naast elkaar positioneren van disciplines gericht op een probleem zonder directe poging tot integreren. Zij baseert zich voor deze visie onder andere op de psycholoog Jean Piaget. Interdisciplinair definieert zij in het kader van curriculumontwerp als een kennisvisie en curriculumaanpak die een centraal thema, issue, probleem, onderwerp of ervaring onderzoekt door gebruik te maken van de taal en methodologie van meer dan een discipline.

Literatuur over de Utrechtse Liberal Arts & Sciences opleiding, die interdisciplinair denken als een centrale eindterm heeft, maakt het onderscheid als volgt. De multidisciplinaire aanpak, zo stellen Lecq, Scragger, Graaff, Nab, Lie en Schreel (2006), benadert een thema of probleem vanuit verschillende perspectieven, maar de disciplines integreren niet. Een discipline stelt grenzen aan de onderwerpen waar men zich mee bezig houdt. In deze aanpak worden geen verbanden gelegd tussen disciplines. Bij interdisciplinariteit is er wel sprake van de integratie van twee of meer disciplines. Het doel is tot inzichten te komen, die zonder samenwerking tussen de disciplines niet zouden ontstaan.

Puntsgewijs zijn de volgende verschillen tussen multidisciplinair en interdisciplinair te onderscheiden, zie tabel 2.

Jacobs (1989) bepleit dat docenten met elkaar moeten nagaan of het intellectueel van belang en interessant is om te integreren, door als discipline na te gaan of een onderwerp van belang is voor een discipline. Draagt een onderwerp of thema bij aan de kennisopbouw van deze discipline? "Validity within the disciplines requires teachers representing each discipline to verify that the concepts identified are not merely related to their subjects but are important to them." (Jacobs 1989, p. 27) Satire lijkt bijvoorbeeld een thema dat een belangrijk onderwerp is in meerdere disciplines. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan drama (genre), beeldend (genre), maatschappijleer (actuele discussie rondom spotprenten in de kranten) en geschiedenis (satire door de eeuwen heen en wat dat zegt over een bepaalde tijd). Satire is minder tot niet van belang voor aardrijkskunde en techniek. Het is dan ook niet zo dat elk thema voor elke discipline van belang moet zijn. Welke disciplines integreren kan variëren per onderwerp c.q. thema.

Samenvattend kunnen docenten zichzelf de volgende vragen stellen wanneer zij met collega's werken aan het integreren van vakken:

- Streeft men de multidisciplinaire of interdisciplinaire aanpak na? Met andere woorden, wil men vakken integreren of niet?
- Is het gezamenlijk gekozen onderwerp/thema belangrijk en zinvol voor de afzonderlijke (aan het integreren deelnemende) disciplines?
- Welke (nieuwe) inzichten kunnen worden verworven wanneer je met meer dan een discipline een onderwerp bestudeert?

interdisciplinair werken

Maar hoe ziet interdisciplinair werken er dan precies uit? Om de interdisciplinaire aanpak nader te bekijken, ga ik hierna in op twee Amerikaanse invalshoeken. Michael Parsons (2004) gaat specifiek in op het integreren van de kunsten in het onderwijs. Parsons benoemt drie componenten waaruit vakkenintegratie wat hem betreft moet bestaan, namelijk aansluiting op leerling, maatschappij en de kunsten. Met een interdisciplinair voorbeeld van zijn hand wordt dit verduidelijkt.

Een andere invalshoek is afkomstig van Project Zero (2007), waar onder leiding van de hoofdonderzoekers Howard Gardner en Veronica Boix Mansilla onderzoek is gedaan naar interdisciplinair werken, om te komen tot praktisch materiaal om goed interdisciplinair onderwijs te geven.

kunst en geïntegreerd curriculum volgens Parsons

Parsons vindt dat het geïntegreerd curriculum bekeken moet worden vanuit:

- het karakter van de hedendaagse maatschappij (sociaal)
- het leren van de leerling (psychologie)
- het karakter van de kunst

Belangrijk punt dat Parsons wil maken, is dat verbindingen pas nut hebben wanneer leerlingen zelf proberen de kennis en ervaringen te vatten en te plaatsen in hun kijk op de wereld en hun plek erin. Kunst wordt daarnaast volgens hem pas op een goede wijze in het onderwijs geïntegreerd wanneer er gebruik wordt gemaakt van kwesties die spelen in de maatschappij, bij de leerlingen en in de kunst. Kunstenaars en leerlingen leven immers beiden in dezelfde maatschappij en worden beiden met persoonlijke en maatschappelijke kwesties geconfronteerd. Onderwerpen zoals milieu, geweld, armoede, technologische ontwikkelingen en genderverschillen raken het individu, de maatschappij en ook de kunst.

Het Cultuurgebaseerd Onderwijs (CGO)¹⁴ gaat ook uit van deze drie invalshoeken en is een goed voorbeeld van een geïntegreerd curriculum waarbij kunst en cultureel erfgoed inspiratiebronnen zijn voor schoolvakken. CGO is overigens weer geïnspireerd op het onderwijs op de New York City Museumschool en in Nederland geïntroduceerd door het Johan de Witt College in Den Haag.

Parsons vindt een project van Ohio State University een goed voorbeeld van wat mogelijk is. Het is een project waarbij studenten met lokale scholen werkten aan een geïntegreerd curriculum. Hier is gekozen om de thema's c.q. onderwerpen op een bepaalde manier te benoemen¹⁵, namelijk als "key ideas" en bijbehorende "essential questions". Een 'sleutelidee' is vrij algemeen en benoemt een belangrijk hedendaags probleem, dat veel vragen oproept, complex is en uitnodigt om het te bekijken en te beargumenteren vanuit verschillende standpunten. In de bron waar Parsons naar verwijst, *Interdisciplinary Curriculum Design and Implementation* van Heidi Hayes Jacobs (1989), spreekt men over het "interdisciplinary concept model" met een "organizing center", een thema, gebied, gebeurtenis, issue of probleem, en "guiding questions". In zijn algemeenheid kan gezegd worden dat deze benadering ervoor zorgt dat een thema of onderwerp niet kan leiden tot een clustering van losse activiteiten. Er wordt gewerkt aan het beantwoorden van een aantal vragen die relevant zijn voor een thema en de verschillende vakken en die aansluiten op leerlingen en ontwikkelingen in de maatschappij.

Het geïntegreerd curriculum van Parsons wordt dus opgebouwd aan de hand van sleutelideeën en daarbij behorende essentiële vragen. De sleutelideeën worden op twee niveaus vastgesteld. Eerst als een algemeen thema, zoals *leefgemeenschap*, *leefmilieu/omgeving*, *identiteit*, *geweld* of *gender*. Daarna worden deze voor een lokaal meer concreet en beheersbaar niveau uitgewerkt. Bij *leefgemeenschap* kan dan gedacht worden aan het nader bekijken van een winkelcentrum of de afvalverwerking.

Bij sleutelideeën worden dan essentiële vragen gesteld die gedurende de activiteiten worden opgeworpen en bediscussieerd. Zo wordt in het voorbeeld van Parsons het sleutelidee *identiteit* toegespitst op helden. Vragen die bij dit sleutelidee worden gesteld zijn:

- Hoe zien onze helden eruit?
- Hoe worden helden weergegeven in kunst, literatuur en populaire media?
- Waarom hebben mensen helden?
- Hoe laten helden verschillende samenlevingen zien?
- Wat vertellen helden ons, over ons?

Bovenstaande wil overigens niet zeggen dat de kennis en vaardigheden van een kunst discipline onbelangrijk zijn. Deze kennis is volgens Parsons van belang om een leerling op het juiste moment te voeden. "The teacher in the integrated curriculum needs to know a discipline well in order to judge how it can be useful as tool for the students. In addition the teacher in the integrated curriculum needs to understand the social developments and attendants problems that are to be studied and also have an understanding of the lifeworld and developmental needs of the students." (Parsons, 2004, p. 791)

het interdisciplinaire studies project van Harvard University

Project Zero houdt zich in zijn interdisciplinaire studies project bezig met drie onderzoekslijnen, namelijk het analyseren van interdisciplinair werken in technologische en medische instituten, actieonderzoek ten behoeve van een pedagogisch raamleerplan voor interdisciplinair onderwijs op het niveau van een bovenbouw voortgezet onderwijs en tot slot onderzoek naar uitdagingen, motivaties en aanpakken voor kwalitatief goed interdisciplinair onderwijs op *collegiate* (vergelijkbaar met HBO) en *pre-collegiate* (middelbaar onderwijs) niveau. In deze laatste onderzoekslijn is een school onderzocht, St. Paul's School te Concord New Hampshire, die een *interdisciplinary humanities program* aanbiedt. Nikitina (2002) benoemt als succesfactoren van dit interdisciplinair curriculum:

- De keuze voor een paar essentiële onderwerpen, zoals *eigenbelang* en *sociale verantwoordelijkheid*, die worden benaderd vanuit de kunst, filosofie, literatuur en geschiedenis.

- Het onderwijsmodel waarbij een leerkracht (in plaats van een team) de verbanden in het lesgeven aan de klas bewerkstelligt door:
- veel dialoog en discussie in de les tussen en met leerlingen en docent.

Hoe dit in de praktijk werkt, heeft Nikitina (2002) in haar artikel weergegeven. Het doet een beetje denken aan de inspirerende literatuurdocent die Robin Williams in 1989 in de film *Dead Poets Society* speelde, maar laat desalniettemin zien hoe vragenderwijs met leerlingen heden en verleden in de kunst, filosofie, literatuur en geschiedenis worden onderzocht.

"[...] The instructor, David Pook – or Pook, his preferred name – was pacing energetically among students and his teacher station – probing, provoking and prying. "Is this how Nietzsche would describe the world?" he asks, pointing to a classical painting of a beautiful nude on the screen. "How would Marx relate to it?" Then turning to "The Garden Party," a story by Katherine Mansfield, he tries to help students to locate his narrative in the history of thought and art. [...] "What kind of narrator is it – reliable, omniscient, unreliable?" he asks, getting at the literary theory which was discussed in previous classes. He makes sure that students are fluid in this terminology. Then he plunges them into the philosophical realm: "Is this Marxist language? Take five minutes to think what Marx would say at what point." [...] Then follows an ultimate provocation from Pook: "What kind of party is St. Paul's" Students seem disturbed, polarized, and energized by question. It was neither abstract language analysis nor a foreign art history class and more – the table is turned on them! [...]"

Belangrijk punt bij de aanpak op deze school is dat de leerlingen de originele bronnen gebruiken. Zij leren als het ware uit de eerste hand. En ook hier staan, net als bij Parsons, onderwerpen centraal die kunst, leerlingen en maatschappij raken. Dilemma waar de school wel tegenaan loopt is dat deze aanpak de diepte ingaat en geen chronologie aanhoudt. Voor sommige docenten, ouders en leerlingen is dit een punt van zorg.

samenvattend

Samenvattend kunnen docenten zichzelf naar aanleiding van bovenstaande aanpakken de volgende vragen stellen:

- Speelt het gekozen onderwerp waarmee vakken/disciplines worden geïntegreerd een rol in het leven van de leerlingen, de maatschappij en de kunsten (of een ander vak/andere discipline)?
- Welke essentiële vragen vloeien voort uit het centraal gekozen thema en willen de verschillende disciplines gezamenlijk en afzonderlijk beantwoord krijgen en/of aan de orde stellen?
- Welke disciplinevaardigheden zijn van belang om tot antwoorden op de vragen te komen?
- Welke originele bronnen zijn zinvol om te gebruiken en aan de leerlingen aan te bieden?

de Nederlandse scholen

In dit deel van het artikel wordt met bovenstaande kennis en opgestelde vragen naar de Nederlandse situatie gekeken. Er is gebruik gemaakt van materiaal dat voor handen was van de zeven scholen die in het kader van dit onderzoek zijn bezocht en van de Netwerkscholen Cultuureducatie (Ekens, 2007) van Onderbouw VO. Het is van belang om vooraf te zeggen dat het er niet om gaat de scholen op tekortkomingen te wijzen. Onze theoretische analyse zou daarmee geen recht doen aan hetgeen de scholen al in de praktijk hebben ontwikkeld en ze ons gastvrij hebben laten zien. De analyse is bedoeld om de discussie te voeden en de toekomstige praktijk bewustere keuzes te laten maken. In dit deel ga ik vooral in op het verschil tussen multidisciplinair en interdisciplinair in de Nederlandse scholen om tot slot globaal terug te blikken op onderstaande vragen, bij het bepalen van een onderwerp of thema om vakken te integreren:

1. Is het gezamenlijk gekozen onderwerp/thema belangrijk en zinvol voor de afzonderlijke (aan het integreren deelnemende) disciplines?

2. Welke (nieuwe) inzichten kunnen worden verworven wanneer je met twee of meer disciplines een onderwerp bestudeert?
3. Speelt het gekozen onderwerp waarmee vakken/disciplines worden geïntegreerd een rol in het leven van de leerlingen, maatschappelijk en in de kunsten (of een ander vak/andere discipline)?
4. Welke essentiële vragen vloeien voort uit het centraal gekozen thema en willen de verschillende disciplines gezamenlijk en afzonderlijk beantwoord krijgen en/of aan de orde stellen?
5. Welke disciplinevaardigheden zijn van belang om tot antwoorden op de vragen te komen?
6. Welke originele bronnen zijn zinvol om te gebruiken en aan de leerlingen aan te bieden?

multidisciplinair

De kern van de multidisciplinaire aanpak is dat een thema of probleem vanuit verschillende perspectieven wordt bekeken, maar de disciplines c.q. vakken niet integreren. De disciplines en vakken hebben elkaar dus niet nodig om een groter probleem op te lossen of een vraag te beantwoorden.

Een voorbeeld hiervan is het project *Circus*, waarover te lezen valt in de publicatie van Onderbouw VO (Ekens, 2007). Onder de noemer *Circus* kunnen leerlingen diverse kunst disciplines ervaren. Zo kunnen leerlingen ondermeer jongleren, kunstrijden, aan acrobatiek doen, fotograferen, maar ook de flyer, entreekaarten en een advertentie ontwerpen. Een ander voorbeeld is een school die tijdens het thema *maskers* leerlingen maskers laat maken tijdens handvaardigheid, deze laat natekenen tijdens tekenen en ze laat gebruiken tijdens drama.

Deze voorbeelden laten een opeenvolging van door vakken bedachte activiteiten met een zelfde onderwerp zien. Elk vak zou de activiteit onafhankelijk van het andere vak kunnen aanbieden. De mogelijke meerwaarde van de activiteiten samen moet de leerling zelf bedenken of ervaren, maar is niet inherent aan deze wijze van werken.

interdisciplinair

Bij de interdisciplinaire aanpak hebben de verschillende vakken c.q. disciplines elkaar nodig om een probleem op te lossen of een vraag te onderzoeken. Hier kan echter een verschil worden gemaakt tussen praktisch interdisciplinair werken en inhoudelijk interdisciplinair werken.

Bij praktisch interdisciplinair werken worden de praktische vaardigheden van de kunst discipline wel ingezet, maar is er weinig tot geen raakvlak met maatschappelijke of persoonlijke onderwerpen. Een voorbeeld is het organiseren van een uitje, waarbij de beeldende vorming de vormgeving van het programmaboekje verzorgt en Nederlands verantwoordelijk is voor de tekst. De twee vakken hebben elkaar dan in praktische zin nodig om een product te realiseren. Er is echter weinig oog voor de kunst discipline, de professionele kunst en het persoonlijke uitingsmiddel dat het voor de leerling kan zijn.

Bij inhoudelijk interdisciplinair werken betreft het thema's en onderwerpen die professionele disciplines zoals kunst, techniek en natuurwetenschappen met elkaar verbinden, maar ook een maatschappelijk onderwerp aanstippen dat leerlingen bezighoudt of zou kunnen bezighouden. Het werk van een hedendaagse kunstenaar met het onderwerp communicatie via de media (krant, tv, internet) staat bijvoorbeeld centraal. De kunst is dan het uitgangspunt om dit maatschappelijk fenomeen samen met andere vakken zoals techniek en Nederlands te onderzoeken. Inhoudelijk interdisciplinair werken doet onder andere meer recht aan de professionele kunst zelf.

De praktijk in het onderwijs bevindt zich vaak op een schaal tussen deze twee uitersten en neigt meer naar praktisch interdisciplinair. Dat laat het voorbeeld van een Onderbouw VO-netwerkschool zien die Goethes gedicht *Der Erlkönig* in de vakken Duits, muziek, drama en beeldende vorming heeft behandeld. Bij Duits wordt het gedicht vertaald, in drama worden de emoties van de personages in een dramatische voorstelling verwerkt, muziek besteedt aandacht aan de verschillen tussen twee muzikale bewerkingen. Beeldende vorming legt de dramatische verbeelding vast en maakt van de foto's een beeldverhaal met tekst. In dit voorbeeld hebben met name drama en beeldend elkaar in

praktische zin nodig. De andere vakken hebben een multidisciplinaire positie.

Andere voorbeelden zijn de bezochte vernieuwingsscholen die leerlingen zogenoemde realistische, levensechte of authentieke opdrachten laat maken. De leerling heeft een echte opdrachtgever en heeft meerdere kennisgebieden nodig om een opdracht tot een goed einde te brengen. Zo moesten leerlingen op een school de kamer van de adjunct-directeur schilderen. Hiervoor moesten leerlingen een plan schrijven, afmetingen opnemen, berekeningen maken, een begroting maken, inkopen doen en het project daadwerkelijk realiseren. Of de leerlingen die in het leergebied kunst en cultuur technisch leren tekenen om mee te doen aan de *Shell Young Technical Award*. De opdracht van Shell is van 95% oude onderdelen een apparaat te maken dat minstens een beweging kan maken. Of het voorbeeld van leerlingen die de kantinebar restylen in het kader van het thema *voedsel*. Vaak zijn de opdrachten nog vooral van de school afkomstig en niet van het bedrijfs-leven of non-profitorganisaties.

Voorbeelden van inhoudelijk interdisciplinair zijn wat zeldzamer. Een voorbeeld dat een aanzet laat zien hoe vakgebieden inhoudelijk kunnen samengaan, is het project *The world in a shell*. Hierin kregen leerlingen de opdracht een minidocumentaire te maken met het onderwerp duurzaamheid, alternatieve energiebronnen, technische ontwikkelingen. Gedurende het project bezochten leerlingen de tentoonstelling *Video Vortex* van Montevideo en *The poliniferous container* project van kunstenaar Hans Kalliwoda. De kunstenaar bezoekt en onderzoekt met een zeecontainer diverse klimaat-zones. In dit project komen geschiedenis, maatschappijleer, natuurkunde en kunst en cultuur en de leefwereld van de leerling op een natuurlijke manier samen.

zinvol onderwerp/thema en essentiële vragen

De vragen *Is het gezamenlijk gekozen onderwerp/thema belangrijk en zinvol voor de afzonderlijke (aan het integreren deelnemende) disciplines?* en *Welke essentiële vragen vloeien voort uit het centraal gekozen thema en willen de verschillende disciplines gezamenlijk en afzonderlijk beantwoord krijgen?* zijn complementair aan elkaar. De geformuleerde vragen maken inzichtelijk of een thema zinvol is. Op de bekeken Nederlandse scholen zijn geen voorbeelden gevonden waarbij het thema werd uitgewerkt in essentiële vragen die van belang zijn gedurende het project en het onderzoek van leerlingen naar een bepaald onderwerp.

De thema's die ter sprake kwamen tijdens de bezoeken aan de onderzochte scholen zijn: *voedsel, Europa, energie, ik en de maatschappij, beroepen, taal en media, cultuur en gewoonten, techniek, sport en vrije tijd, The world in a shell, 2D/3D, textiel, fotografie, landkoffers, Wie ben ik?, allemaal anders, maskers en stad*. De thema's van de netwerk-scholen van Onderbouw VO zijn *Circus, Poëzieproject, Der Erlkönig* en *Cubic Miles*.

Niet alle thema's zijn inhoudelijk van belang voor meerdere disciplines, zoals de thema's *2D/3D, textiel, landkoffers* en *maskers*. Zo zijn *2D/3D* en *textiel* vooral formele onderwerpen voor beeldende vorming. *Landkoffers* wordt vaak voor een combinatie van beeldend en poëzie gebruikt, maar is als thema geen essentieel onderwerp voor deze vakken. *Maskers* zijn eerder eindresultaat of attribuut dan essentieel onderwerp voor beeldend en drama. Maar ook voor deze 'beoordeling' geldt dat de docenten van diverse vakken voor hun eigen vak moeten nagaan of de onderwerpen essentieel zijn. Bij het vaststellen van vakoverschrijdende thema's is het geen kwestie van goed of fout, maar van voortschrijdende inzichten. Het beargumenteren waarom een thema al dan niet zinvol is, bepaalt daarnaast de inhoud van de activiteiten. Bij het thema *maskers* kan men bijvoorbeeld leerlingen de opdracht geven een masker te maken, maar men kan ook door leerlingen laten onderzoeken of en in welke genres, maskers welke rol spelen om vervolgens de leerling het type masker dat hij gaat maken te laten bepalen. Dit moet de leerling dan vanuit zijn eigen (culturele) achtergrond beargumenteren en voor zichzelf 'van betekenis' maken.

Sommige thema's lijken gemakkelijker als zinvol voor meerdere disciplines te duiden. Alleen al omdat het eenvoudiger is om op het thema gebaseerde, essentiële vragen te formuleren. Te denken valt aan de thema's *Wie ben ik?, Europa, voedsel, The world in a shell* en *energie*.

nieuwe inzichten

De vraag *Welke (nieuwe) inzichten worden verworven wanneer je met meer dan een discipline een onderwerp bestudeert?* is een lastige vraag om te beantwoorden. Hier

zullen vakken pas achter komen wanneer zij daadwerkelijk aan de slag gaan met behulp van zorgvuldig gekozen thema's, onderwerpen en essentiële vragen.

leerlingen, maatschappij en kunst

Speelt het gekozen onderwerp waarmee vakken/disciplines worden geïntegreerd een rol in het leven van de leerlingen, de maatschappij en in de kunsten? Deze vraag is deels ook al aan de orde gekomen in de paragraaf *Interdisciplinair* en is daar uitgewerkt in het begrip inhoudelijk interdisciplinair onderwijs.

Projecten waarbij een link is gelegd naar alle drie de aspecten zijn zeldzaam. Opvallend is wel dat de themakeuze en opdrachten voor de vmbo-leerlingen meer gericht zijn op het functioneren van deze leerling in de maatschappij. Zo moeten vmbo-leerlingen vaak iets maken voor 'de maatschappij', bijvoorbeeld op de scholen waarbij leerlingen als opdracht een kamer, bar of kastdeur moesten schilderen. Bij havo/vwo-leerlingen wordt eerder een link naar de leerling zelf gelegd en gaan zij zichzelf onderzoeken, zoals op de school waarbij leerlingen in het kader van het thema *Wie ben ik?* zich verdiepten in hun familiegeschiedenis.

In sommige gevallen is overigens vrij eenvoudig een link te leggen tussen de drie 'werelden'. Bij bijvoorbeeld het project rond het gedicht *Der Erlkönig*, is aan de opdrachten en vragen te zien dat er geen verbinding naar de leefwereld van de leerling en de maatschappij is gelegd. Aan het einde wordt bijvoorbeeld gereflecteerd op de vragen: *Herken je de personages uit het gedicht? Hoe? Is er gebruik gemaakt van verschillende muziekinstrumenten/computerprogramma's, etc.? Benoem ze*. De link naar de leerling is te maken door te reflecteren op de inhoud van het gedicht, op de machteloosheid, op dood en verlies. De stap naar de maatschappij is dan een kleine, wanneer leerlingen kijken naar leeftijdgenoten in andere maatschappijen. Een willekeurige aflevering van het NOS Journaal levert hiervoor voldoende materiaal.

disciplinevaardigheden

Ook de vraag *Welke disciplinevaardigheden zijn van belang om tot antwoorden op de vragen te komen?* is afhankelijk van het thema/onderwerp en de disciplines. Wel is hopelijk duidelijk dat disciplinevaardigheden, in tegenstelling tot wat vaak wordt gedacht, bij het integreren van vakken van belang zijn voor het welslagen hiervan. Op dit moment lijkt bijvoorbeeld de beeldende bijdrage aan een geïntegreerd project altijd een flyer of poster te zijn. Wellicht overbodig om op te roepen goed na te denken over een zinvol thema en daarbij behorende zinvolle disciplinevaardigheden.

originele bronnen

Welke originele bronnen zijn zinvol om te gebruiken en aan de leerlingen aan te bieden? Hiermee bedoelde Nikitina (2002) waarschijnlijk vooral originele teksten. Als voorbeeld kan wederom de school genoemd worden die een project rondom het gedicht *Der Erlkönig* organiseerde. Originele bronnen zouden daarnaast ook geïnterpreteerd kunnen worden als professionele kunstwerken. Voorbeelden zijn de school die de voorstelling Vernon God Little heeft bezocht in het kader van het thema *Wie ben ik?* en het project waarbij een bezoek werd gebracht aan Montevideo en de kunstenaar Kalliwoda.

Hieronder is uitgewerkt welke rol professionele kunst in het aanbrenge van samenhang en het integreren van vakken zou kunnen spelen.

het kunstwerk als beginpunt van inhoudelijk interdisciplinair werken

Nikitina (2002) van Project Zero maakte melding van het gebruik van originele bronnen in het interdisciplinair curriculum. Ook kunstwerken zijn, zoals hiervoor al werd gezegd, een originele bron. Kunstwerken en met name hedendaagse kunstwerken kunnen goed gebruikt worden bij vakkenintegratie. In Amerika heeft bijvoorbeeld ook Project Zero zelf met het project *Artful Thinking* goede ervaringen opgedaan. "They (artworks) have the power to transform students historical inquiry into a personal and contemporary one." (Project Zero, 2007) Hierna wordt uiteengezet welke betekenis kunstwerken, vooral hedendaags werken, in de nieuwe onderbouw kunnen vervullen.



Hans Kalliwoda - The world in a shell / polliniferous container project



Olafur Eliasson - Green River, Moss, Norway, 1998



Olafur Eliasson - The weather project, 2003, Foto Jens Ziehe

Bij een onderwerp als het milieu is het bijvoorbeeld interessant om te kijken wat kunstenaars hierover aan de orde stellen. Wat te denken van werk van Olafur Eliasson of Angelo Vermeulen? Wat vinden leerlingen van de *Green River project* van Eliasson¹⁶? Eliasson, een Deense installatiekunstenaar, kleurde in Los Angeles, Tokyo, Stockholm, Bremen en Moss (Noorwegen) de plaatselijke rivier groen en keek naar de reacties van de omstanders. Soms veroorzaakte het onrust, een andere keer zette de lokale politie een zoekactie op touw om de dader op te sporen en soms was er geen enkele reactie. Het zou interessant zijn om met leerlingen te bespreken wat hun reactie zou zijn. Ook andere projecten van de kunstenaar zijn interessant. Eliasson speelt met techniek en natuur-elementen. Zo heeft hij in de Tate Modern een zoninstallatie gemaakt onder de naam *The Weather project* (<http://www.youtube.com/watch?v=JJnjeHKYeSM>). Vraag hier kan zijn: wat is het effect van het weer op je gemoedstoestand of hoe gevaarlijk is zonlicht? In New York installeerde de kunstenaar in de zomer 2008 een aantal watervallen (<http://www.nycwaterfalls.org/>). Een mooi startpunt voor een gesprek over de kracht van de natuurlijke bron water.

Een ander goed voorbeeld is het werk van Angelo Vermeulen¹⁷. Vermeulen is een Belgische kunstenaar die bekend is geworden met zijn experimentele installaties met levende cellen en organismen. In zijn werk *Biomod* heeft hij met warmte die gamecomputers produceren een heel nieuw ecologisch systeem laten groeien. Techniek, biologie, games en sociale aspecten (met elkaar met een netwerk van computers energie maken c.q. gebruiken) komen in dit project samen. Met leerlingen zou gesproken kunnen worden over het broeikas-effect en hun bijdrage hieraan door het gebruik van computers.

Belangrijk blijft dat de verbinding naar de leerling en zijn leefwereld wordt gelegd. Dat wat er besproken wordt een rol speelt in het leven van de leerling. Dat het van betekenis is voor de leerling. Een docent moet zich volgens Parsons dan ook afvragen of de leerlingen worden uitgedaagd aan zelfreflectie te doen. Of makkelijke antwoorden worden verwacht of de leerling echt op onderzoek moet gaan.

Aansluiting bij de kunst in de nieuwe onderbouw was zoals gezegd te zien bij het project rond Kalliwoda, maar ook bij de school waarbij de leerlingen tijdens het thema *Wie ben ik?* naar de voorstelling *Vernon God Little* zijn geweest. Deze voorstelling van theater Huis aan de Amstel gaat over een verwarde tiener wiens vriend een aantal leeftijdgenoten en zichzelf om het leven brengt. Deze voorbeelden laten zien dat naast een verbinding met kunst er ook een verbinding naar de leefwereld van de leerlingen en maatschappij kan worden gemaakt.

Het zou ook interessant kunnen zijn om bijvoorbeeld bij het thema voeding de schildering van de bar van het grand café aan te vullen met een onderzoek naar de kunstenaars die in hun werk eten op een of andere manier centraal stellen. Te denken valt aan de kunstenaars Wim Delvoye, Wim T. Schippers en Rirkrit Tiravanija. Delvoye bouwde in het Mukha een machine die het menselijk spijsverteringsstelsel nabootst (www.cloaca.be). Tiravanija wil met zijn werk het dagelijkse in de kunstwereld introduceren. Eten is hierbij zijn uitgangspunt. In de jaren negentig organiseerde hij performances en installaties waarbij hij in galeries en musea kookte voor het publiek. Ook valt te denken aan films als *Super Size Me* van Morgan Spurlock. Wat is het effect van dertig dagen achter elkaar bij McDonald's eten? Of *La Grande Bouffe* van Marco Ferreri. Ook is het tijdschrift *Mister Motley* nummer vijf, *Mr. Motley eet alles*, een goed startpunt. En om een goede discussie over de zin en onzin van kunst te krijgen valt te denken aan het pindakaaswerk van Wim T. Schippers, waarbij hij een vloer van een galerie met pindakaas insmeerde. Gesprekken over de plek van eten in het leven, over samenhang door eten, maar ook eetziekten (denk aan de zusjes L.A. Raeven en de documentaire *Beperkt houdbaar* van Sunny Bergman) kunnen aan bod komen. Wellicht stellen leerlingen ook wel heel andere onderwerpen naar aanleiding van deze kunst aan de orde. Door leerlingen veel te laten zien en hier met hen over te praten, leren zij te reflecteren, te nuanceren, hun mening te formuleren, zichzelf te plaatsen in deze wereld en naar de wereld om hen heen te kijken. En de wereld is nu eenmaal interdisciplinair en niet opgedeeld in vakjes.



Wim Delvoye - Cloaca New & Improved 2004



Angelo Vermeulen - Biomodd [ATH1] 2007-2008

tot slot

Dit artikel is een poging om handvatten te bieden bij het aanbrengen van samenhang in de nieuwe onderbouw. Met andere woorden, integratie heeft alleen zin wanneer er vanuit verschillende vakken en disciplines gekeken wordt naar samenhang in het onderwijsaanbod, waarbij een aantal essentiële vragen moeten worden gesteld. Het is niet alleen de docent die een oplossing moet en kan aanbrengen en ook niet een onderzoeker. Het is de verantwoordelijkheid van velen, van docenten, kunstvakopleidingen, kunstenaars, beleidsmakers en onderzoekers en ook leerlingen kunnen een substantiële rol spelen.

¹⁰ Het netwerk bestaat uit veertig docenten kunst en cultuur van veertien scholen uit heel het land. In de Onderbouw VO publicatie *Cultuureducatie, van kunst- en vliegwerk* naar beleid van T. Ekens (2007) staan de scholen in bijlage 5.

¹¹ "Practitioners sometimes speak of interdisciplinary studies, a multidisciplinary curriculum and integrated learning in relatively interchangeable terms." (Burnaford, 2007, p. 11)

¹² "At the most basic level, it is hard to define integration, because integration *can mean different things in terms of contents, resources, structures, and pedagogies to different people.*" (Bresler, 1995, p.31) "This ambiguity is evident in the sheer number of terms used in the literature on integration; many of these are used synonymously and this adds to the confusion. Other terms one encounters include cross-disciplinary, interdisciplinary, infused, thematic, trans-disciplinary, multidisciplinary, holistic, and blended (see Bresler, 1995)." (Russell & Zembylas, 2007, p. 289)

¹³ Van Dale, Handwoordenboek Nederlands

¹⁴ www.cultuuralsbasis.nl

¹⁵ Parsons maakt het niet uit of dit problemen, onderwerpen, thema's, kwesties of ideeën worden genoemd, zolang het maar aansluiting heeft met de drie genoemde invalshoeken maatschappij, leerling en kunst (of andere disciplines waar het over gaat).

¹⁶ Zie: www.olafureliasson.net (images – exhibitions & projects) of <http://www.tate.org.uk/magazine/issue7/eliasson.htm>

¹⁷ Zie voor uitgebreide informatie over Angelo Vermeulen: <http://www.bamart.be/persons/detail/nl/197>

literatuur

Burnaforde, G., Aprill, A. & Weiss, C. (2001). *Renaissance in the Classroom: Arts Integration and Meaningful Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Burnaforde, G., Brown, S., Doherty, J. & McLaughlin, H. (2007) *Arts integration: Frameworks, research & practice. A literature review*. Arts Education Partnership.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.

Ekens, T. (samenstelling en redactie) (2007). *Cultuureducatie, van kunst- en vliegwerk naar beleid*. Onderbouw VO.

Evelein, F. (2006). Integratie van de kunsten: Visies ten aanzien van uitdagingen en valkuilen. *Kunstzone*, 9, 24-28.

Gierstberg, F., Heuvel, M. van den, Scholten, H. & Verhoeven, M. (Eds.) (2005). *Reflect 04 Documentaire nu! Hedendaagse strategieën in fotografie, film en beeldende kunst*. Rotterdam: NAI Uitgevers.

Haanstra, F. (2001). *De Hollandse School-kunst: Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Oratie. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Heijnen, E. (2007). *Media Connection, lessen van kunstenaarsdocenten en mediakunstenaars*. Amsterdam: AHK.

Jacobs, H.H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum Design and Implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.

Krug, D.H. (2000). Curriculum Integration Positions and Practices in Art Education. In *Studies in Art Education A journal of Issues and Research*. 41(3), 258-275.

Lecq, R. van der, Scager, K., Graaff, R. de, Nab, J., Lie, O. & Schreel, L. (2006). Interdisciplinair leren denken. *Onderzoek van Onderwijs*, 35, 60-66.

Marschall, J. (2005). Connecting Art, Learning, and Creativity: A case for curriculum integration. *Studies in art education*, 46 (3), 227-241.

Nikitina, S. (2002a). *From a community of people to a community of disciplines: the art of integrative humanities at St. Paul's school*. Project Zero: Harvard Graduate School of Education.

Nikitina, S. (2002b). *Three strategies for Interdisciplinary Teaching: contextualizing, conceptualizing and problem solving*. Project Zero: Harvard Graduate School of Education.

Onderbouw Magazine 1 (2004), *Scenario's de basis*. April 2004.

Onderbouw VO (2006). *Karakteristieken en kerndoelen voor de nieuwe onderbouw*. September 2006.

Onderbouw VO (2006). *Monitor 2005 Volop in beweging*. Januari 2006.

Onderbouw VO (2007). *Monitor 2006 Beweging volgens plan*. Januari 2007.

Onderbouw VO (2008). *Monitor 2007 Bewegen met beleid*. Januari 2008.

Oomen, C., Donker, A., Grinten, M. van der & Haanstra, F. (2006). *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Meting 2006*. Utrecht: Oberon.

Oomen, C., Donker, A., Grinten, M. van der & Haanstra, F. (2007). *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Meting 2007*. Utrecht: Oberon.

Oomen, C., Donker, A., Grinten, M. van der & Haanstra, F. (2008). *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Meting 2008*. Utrecht: Oberon.

Parsons, M. (2004). Arts and Integrated Curriculum. In E.W. Eisner & Days, M.D. (Eds.), *Handbook of research in policy and Art Education*. (pp. 775-794). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Publishers.

Project Zero (2007). *Project Zero at Harvard Graduate School of Education, update on Current Work, juli 2007*.

Russell, J. & Zemblyas, M. (2007). Arts integration in the curriculum: a review of research and implications for teaching and learning. In Bresler, L. (Ed.) *International handbook of research in arts education* (pp. 287-301). Dordrecht: Springer.

Twaalfhoven, A. (2009). Cultuur als voertuig voor alle schoolvakken. *Bulletin Cultuur & School*, 55, 9-11.

websites

www.aep-arts.org
 www.bak-utrecht.nl
 www.bamart.be
 www.capeweb.org
 www.cloaca.be
 www.cultuuralsbasis.nl
 www.grassroots.nl
 www.nimk.nl
 www.olafureliasson.net
 www.pzharvard.edu/interdisciplinary/
 www.tate.org.uk
 www.wdw.nl

5. de kunstpraktijk, beeldende vakken in de nieuwe onderbouw

Timon Hagen

inleiding

Op een vmbo-school in Amsterdam-West toont een adjunct-directeur haar kamer die zojuist in het kader van een levensechte opdracht door leerlingen is geschilderd. Enthousiast vertelt zij hoe in de opdracht verschillende vakken samenkomen. Economie voor het maken van een begroting, wiskunde voor het opnemen van de maten en de beeldende vakken voor het bedenken van de kleurstelling en de uitvoering. Bovendien, zo vervolgt ze, leren de leerlingen in deze opdracht hoe het is om voor een opdrachtgever te werken. Dit komt hen later goed van pas.

Levensechte opdrachten staan in de belangstelling en een groot aantal scholen experimenteert hiermee. Om het realistisch karakter van de opdrachten te vergroten voegt men vakken samen en de beeldende vakken spelen hierbij vaak een essentiële rol. Toch omhelzen niet alle scholen deze aanpak van het nieuwe leren. Op een andere vmbo-school, in Amsterdam-Noord, leren leerlingen etsen en staan alle vakken nog op zichzelf. Geloof in eigen kunnen en het stimuleren van zelfvertrouwen vormen hierbij, volgens de begeleidende docent, een belangrijk doel. Niet alle kinderen krijgen dat van huis uit namelijk mee.

Welke verschillen in aanpak zijn er tussen scholen nog meer? Deze vraag willen wij in dit artikel aan de orde stellen, waarbij wij het accent leggen op de beeldende vakken in de nieuwe onderbouw. Immers, omdat in de nieuwe onderbouw alleen aan enkele algemene basisvoorwaarden moet worden voldaan, is het mogelijk geworden voor scholen de beeldende vakken naar eigen inzicht in te vullen. Zo moeten leerlingen 'zelf vormgeven', 'zich elementaire vaardigheden eigen maken' en 'zich leren uitdrukken'. Daarnaast moeten leerlingen 'kennismaken met kunstzinnige uitingen van anderen'.

Omdat de vrijheid die de nieuwe onderbouw biedt, verschillende invullingen mogelijk maakt, willen wij in dit artikel onderzoeken wat scholen hun leerlingen laten maken en welke kunstzinnige uitingen in de lessen aan de orde komen. Ook vragen wij ons af of deze vrijheid een relatie heeft met de ontwikkeling van de kunsten zelf. Hiertoe beschrijven wij allereerst wat er op dit moment in de kunsten gaande is. Vervolgens geven wij een aantal modellen waarmee je vast kunt stellen welke inhoud bij de beeldende vakken aan de orde komen.

stand van zaken en kunsttheoretische modellen

Wat is de stand van zaken in de beeldende kunsten op dit moment? In *Het menselijk teveel* probeert Vuyk (2002) hier een antwoord op te formuleren. Volgens Vuyk treft men in de kunsten van vandaag een veelheid van opvattingen aan en is dit typerend voor de kunsten van dit moment. In *De mythe van het kunstenaarschap* sluit Van Winkel (2007) hierop aan en hij maakt duidelijk dat de kunsten hierdoor in een crisis zijn beland, omdat het onmogelijk is geworden algemeen aanvaarde criteria te formuleren waaraan kunst moet voldoen. Zwagerman (2006) komt tot een soortgelijke conclusie, maar roemt ook de vrijheid die dit voor de kunsten oplevert. Tegelijkertijd brengt volgens sommigen deze vrijheid ook onzekerheid mee, in ieder geval voor het onderwijs. Want wanneer er geen algemeen aanvaarde criteria meer zijn, aan welke eisen moet dan het onderwijs in kunstvakken voldoen? Hoe kun je dan de inhoud bepalen?

Volgens Van Winkel is inderdaad het formuleren van voorwaarden waaraan het kunstvakonderwijs moet voldoen tegenstrijdig aan het eigene van de kunsten van dit moment. Om dezelfde reden kun je ook voor het voortgezet onderwijs stringente eisen voor de beeldende vakken afwijzen. Toch laat Van Winkel het niet bij deze constatering. Om toch greep te krijgen op criteria die men kan hanteren ontrafelt hij de verschillende mythen die er over het kunstenaarsschap bestaan.

Volgens Van Winkel bestaan er drie mythes over het kunstenaarsschap die elk een eigen ontstaansgeschiedenis kennen en die gekoppeld kunnen worden aan een opleidingsmodel. Allereerst kan men zich richten op het aanleren van elementaire vaardigheden of technieken. Dit noemt hij het klassieke of Beaux Arts model. In dit model worden de beeldende vakken als een metier gezien waarbij vakkennis en meesterschap voorop staan. Ontwikkeling van de kunsten is binnen deze opvatting het hoogste doel, waarbij dienstbaarheid aan de traditie de leidraad is. Persoonlijke groei, vaak als zo belangrijk gezien in de kunsten, is binnen deze opvatting van minder belang.

Het onderwijs in de beeldende vakken is voor een deel op dit klassieke of Beaux Arts model gebaseerd. Dit blijkt uit de verplichting van het aanleren van 'elementaire vaardigheden' in de nieuwe onderbouw. Ook het kunstvakonderwijs kent in de eerste jaren een nadruk op het aanleren van technieken. Toch is het lastig vanuit de professionele kunsten voorbeelden te vinden die naadloos aansluiten bij deze eerste categorie van Van Winkel. Van Winkel zelf laat dit in zijn publicatie in ieder geval na, deels waarschijnlijk omdat zijn indeling vooral theoretisch is en in de praktijk zijn categorieën in elkaar overlopen. Toch willen wij een poging wagen.

Een voorbeeld van een kunstenaar die binnen deze eerste categorie zou kunnen passen is Henk Helmantel, die kerkinterieurs en stillevens schildert en daarmee aansluit bij de traditie van de Nederlandse schilders van de Gouden Eeuw. Helmantel heeft weliswaar hierin een eigen, herkenbare vorm gevonden, maar dit lijkt toch ondergeschikt aan zijn trouw aan de traditie. Ook zal hij zeker gevoelens uitdrukken in zijn werk, maar hierin gaat hij subtiel te werk. In ieder geval loopt hij met zijn gevoelens in zijn werk niet te koop.

Een voorbeeld van een geheel andere statuur is de Amerikaan Frank Stella. Stella trachtte in de jaren zestig van de vorige eeuw elke illusie, betekenis of expressie uit zijn werk te verbannen (De Mul, 1995). Hiermee had hij tot doel de schilderkunst tot de kern terug te brengen en ook al bleek dit een laatste stap in de ontwikkeling van de schilderkunst, de traditie bleef hij trouw.

De tweede mythe over het kunstenaarsschap die Van Winkel noemt, bestaat uit het idee dat het kunstenaars primair gaat om het uiten of verwerken van persoonlijke gevoelens. Dit noemt hij het romantische model. Traditionele vakkennis vormt hierbij geen absolute voorwaarde. Integendeel, vakkennis kan het oprecht uitdrukken van gevoelens in de weg zitten. Het 'zich leren uitdrukken', zoals geformuleerd als eis in de nieuwe basisvorming, komt voort uit deze opvatting en het aanleren van traditionele technieken staat hiermee op gespannen voet.

Voorbeeld van deze werkwijze is Tracey Emin, vertegenwoordigster van de Brit Art, die haar eigen, persoonlijke ervaringen tot uitgangspunt van haar werk maakt. Beroemd werd een industrieel vervaardigd koepeltentje (1995) waarin zij de namen borduurde van 'iedereen met wie zij ooit sliep'. Opvallend is dat traditionele vakkennis, op het borduren na, in het werk ontbreekt en dat dit voor een groot deel de kracht van het werk bepaalt.

In de derde en laatste mythe wordt de kunstenaar gezien als kritische onderzoeker en aanjager van het maatschappelijke debat. Deze werkwijze bestempelt Van Winkel als modernistisch of avant-gardistisch. Vakkennis en het uitdrukken van gevoelens spelen hierbij wel een rol, maar de eigenlijke waarde van de scheppende arbeid van de kunstenaar is gelegen in zijn mogelijke bijdrage aan een rechtvaardiger wereld. Vreemd genoeg vindt men deze benadering niet terug als eis in de nieuwe basisvorming.

Voorbeeld van deze laatste categorie is Aernout Mik. In het project *Citizens and Subjects*, gepresenteerd op de 52ste Biënnale van Venetië, stelde Mik door middel van een video-installatie de manier van opvang van asielzoekers in ons land ter discussie en begaf hij zich daarmee op een terrein dat eerder voorbehouden leek aan politici, beleidsmakers en journalisten.



linksboven: Henk Helmantel -
Meidoornbessen in Romeins glas, 2002

linksonder: Tracey Emin -
Everyone I Have Ever Slept With 1963-1995, 1995

rechts: Aernout Mik -
Citizens and Subjects, Mock Up, 2007

Naast de indeling van Van Winkel zijn er vanzelfsprekend andere indelingen mogelijk waarbij andere accenten gelegd kunnen worden, maar waarbij ook uitgangspunten kunnen verschillen. Om dit te illustreren noemen wij het model van Barrett (2000), waarin niet de maker maar de criticus of beoordelaar centraal staat. Kunstwerken kun je volgens hem beoordelen op de mate van realisme, expressionisme, formalisme en instrumentalisme. Omdat de eerste drie criteria voor zichzelf spreken, lichten wij alleen de laatste toe. Bij het instrumentalisme fungeren kunstwerken als instrument om maatschappelijke veranderingen in gang te zetten of te ondersteunen. Als voorbeeld noemt Barrett werk van Susan Coe dat racisme, armoede, verkrachting en dieren-mishandeling tot onderwerp heeft.

Hoewel beide indelingen bruikbaar zijn voor ons onderzoek, kiezen wij voor het model van Van Winkel. Dit omdat in zijn indeling de maker centraal staat en niet zoals bij Barrett de beoordelaar. Hierdoor kan het model gemakkelijk als leidraad dienen om vast te stellen wat men leerlingen binnen de nieuwe onderbouw laat doen en met welke stromingen men hen in aanraking laat komen. Toch blijft het model van Barrett belangrijk om in het achterhoofd te houden, omdat een leerling naast maker ook beoordelaar kan zijn.

Dan is wat het model van Van Winkel betreft nog een nuancering op zijn plaats. Van Winkel benadrukt verscheidene malen dat zijn indeling op een mythe is gebaseerd, daarmee suggererend dat de werkelijkheid toch anders is en dat opvattingen over het kunstenaarschap grotendeels bepaald worden door beeldvorming. Ook geeft hij aan dat de indeling niet stabiel is en dat de categorieën elkaar tot op zekere hoogte tegen spreken of uitsluiten. In bloemrijke, archaische taal omschrijft hij het aldus: "Ontkoppeld van de historische praktijk waar zij ooit betekenis aan gaven, zweven de categorieën als halfopen containers vol anachronistische gemeenplaatsen door een leeg en kil, post-modern universum; af en toe botsen zij weer eens op elkaar en doet zich een herschikking voor van de instabiele lading van de kunstenaarsmythe." (Van Winkel, 2007, p. 23)

onderwijskundige modellen

Een andere benadering die wij bij ons onderzoek naar de vraag waar leerlingen zich in de nieuwe onderbouw mee bezig houden willen betrekken, is afkomstig van Parsons (2004), die veelvuldig onderzoek deed binnen het Amerikaanse onderwijs. Volgens Parsons kan men de beeldende vakken op twee manieren geven: vanuit de discipline of vanuit een thema. Bij een disciplinegerichte benadering beperkt de docent zich tot het vak zelf. Bij een thematische aanpak kan dit weliswaar ook, maar bij een thematische aanpak is het ook mogelijk andere vakken bij de beeldende vakken te betrekken en daarmee integratie van vakken na te streven. Aan deze geïntegreerde aanpak geeft Parsons de voorkeur, omdat het op deze manier mogelijk wordt in de klas brede maatschappelijke vragen aan de orde te stellen die er toe doen en die leerlingen raken. Bovendien sluit deze aanpak volgens hem aan bij de ontwikkeling van de kunsten zelf, omdat kunstenaars zich, zoals wij ook bij Van Winkel gezien hebben, in vergelijking tot het verleden, meer en meer richten op maatschappelijke vraagstukken en zich daarbij begeven op andere terreinen dan hun eigen vakgebied. Ook past deze aanpak bij de onderwijskundige ontwikkeling van het nieuwe leren waarbij men leerlingen aan de slag laat gaan met 'levensechte' opdrachten.

Eenzelfde nadruk op maatschappelijke vragen en betrokkenheid treffen wij in de Verenigde Staten aan bij de Visual Culture Movement, maar hier is de oriëntatie breder. Niet alleen de kunsten vormen binnen de beeldende vakken onderwerp van studie, maar alle vormen van beeldcultuur, zoals reclame, strips, televisie en computerspelletjes (Efland, Freedman & Stuhr, 1996; Freedman, 2003). Een voorbeeld dat aansluit bij de uitgangspunten van Parsons en de Visual Culture Movement is een lessenserie die Heijnen (2007) maakte voor het Nederlandse onderwijs. Met een camera liet hij leerlingen op straat onderzoek doen naar begrippen als *legaal-illegaal* en hen in de klas daarvan verslag doen.

Hoewel het stimuleren van maatschappelijke betrokkenheid bij uitstek een taak van het onderwijs is, treft men in het onderwijs toch weerstand aan tegen de opvattingen van Parsons, bang als men is dat op deze manier de beeldende vakken verengd worden tot een politiek correct instrument. Aan de andere kant, zo is onze indruk, hebben scholen wel de ambitie maatschappelijke betrokkenheid bij hun leerlingen te stimuleren, maar de beeldende vakken blijven hierbij, zeker in Nederland, vaak buiten beeld. Eerder vullen scholen dit in met maatschappelijke stages of door het bijdragen aan goede doelen.¹⁸

Vergelijken wij de nadruk die Parsons legt op maatschappelijke betrokkenheid nader met de indeling van Van Winkel, dan sluit Parsons' visie het beste aan bij het modernistische of avant-gardistische model. De disciplinegerichte aanpak die Parsons hiernaast onderscheidt, maar waarvan hij geen voorstander is, sluit aan bij het klassieke of Beaux Arts model. Bij deze aanpak dreigt volgens Parsons het gevaar dat leerlingen niet geraakt worden door de stof en ongemotiveerd aan de slag gaan omdat een relatie met hun eigen leefwereld ontbreekt. Het romantische model van Van Winkel lijkt te kunnen passen bij zowel de disciplinegerichte aanpak als de themagerichte, geïntegreerde aanpak. Bij beide benaderingen zal men er immers naar streven dat de leerling iets van zichzelf in de werkstukken legt, al lijkt dat bij een themagerichte aanpak gemakkelijker te realiseren.

Een laatste benadering die richting kan geven aan de invulling van de beeldende vakken, is de canon van Nederland die vanaf september 2009 verplicht is voor het

primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (www.entoen.nu). Deze op Nederland gerichte canon bestaat uit een lijst van historische namen, gebeurtenissen en begrippen, die elk afzonderlijk een bijdrage hebben geleverd aan de vorming van de Nederlandse identiteit. Voordeel van de canon is dat leerinhouden worden vastgelegd en dat daarmee eenheid ontstaat in lesstof tussen scholen. In die zin wijkt deze aanpak af van leerlinggerichte benaderingen, zoals het nieuwe leren, waarbij leerlingen binnen het kader van een opdracht veelal gestimuleerd worden hun eigen interesses te volgen. Toch is de canon voor het beeldend onderwijs beperkt. Grote namen en bewegingen zoals Rembrandt, Vincent van Gogh en De Stijl worden wel genoemd, maar daarmee is ook alles gezegd. Verwijzingen naar hedendaagse kunst, als zo belangrijk gezien door Parsons, ontbreken. Leggen wij vervolgens de canon naast de indeling van Van Winkel, dan sluit de canon vanwege de nadruk die gelegd wordt op basale en gemeenschappelijke kennis het beste aan bij het klassieke of Beaux Arts model. Wel kunnen de onderwerpen van na 1945, als *Srebrenica* of *Veelkleurig Nederland*, aanleiding vormen voor een thematische aanpak waarbij vanuit de beeldende vakken relaties gelegd kunnen worden naar kunstenaars, fotografen of vormgevers die zich kritisch met deze onderwerpen hebben beziggehouden. In dat geval is er een overeenkomst met het modernistische model van Van Winkel en met de geïntegreerde aanpak van Parsons.

Nog maar zeer weinig scholen maken gebruik van de canon. Uit onderzoek bleek dat dit in 2008 voor de kunstvakken 2% was en een meerderheid van de scholen gaf in hetzelfde onderzoek aan ook niet op termijn de canon in de kunstvakken te gaan gebruiken (Oomen, Donker, Van der Grinten & Haanstra, 2008). Dat betekent echter niet dat scholen in de kunstvakken geen canon hanteren. Uit onderzoek van Bevers (2007) bleek dat veel scholen bij hun eindexamenopdrachten in de bovenbouw wel een impliciete canon hanteren. Hierbij gaat echter de meeste aandacht uit naar kunst die gemaakt is vanaf 1950. Het werk van Picasso staat hierbij voorop en meest recent in deze canon is het werk van Karel Appel.

onderzoekopzet

Om te onderzoeken hoe het onderwijs in de beeldende vakken in de onderbouw werd ingevuld, bezochten wij een zevental scholen in Amsterdam en omgeving die varieerden van een disciplinegerichte benadering tot een themagerichte aanpak, waarbij integratie met andere vakken al dan niet voorop stond. Zie voor meer informatie hierover het artikel *Kunstvakken in de nieuwe onderbouw* en de portretten van deze scholen.

resultaten

Scholen in Amsterdam en omgeving benaderen de beeldende vakken heel verschillend. Scholen met een disciplinegerichte aanpak besteedden aandacht aan het leren van technieken, zoals schilderen, tekenen en grafiek en legden nadruk op persoonlijke ontwikkeling. Aandacht voor belangrijke kunstenaars was beperkt tot kunstenaars uit het verleden als Rembrandt en Mondriaan. Samenhang met andere vakken ontbrak op deze scholen, omdat men vond dat de kunstvakken als expressievak een tegenwicht moesten bieden aan de meer intellectuele vakken, of bleef beperkt tot een enkel vak, waarbij bijvoorbeeld leerlingen een in het Engels geschreven verhaal in stripvorm uitvoerden.

Scholen die een tussenpositie innamen tussen een disciplinegerichte aanpak en een volledig geïntegreerde aanpak legden weliswaar nadruk op het leren van technieken, maar gingen ook aan de slag met thema's waarbij dwarsverbanden met andere vakken konden worden gelegd. Sommige van deze thema's hadden een beperkte invalshoek en kwamen direct voort uit het domein van de kunstvakken, zoals bij het thema *maskers*. Andere thema's waren breder van opzet en werden bepaald doordat men aandacht wilde besteden aan vragen die bij de leerlingen leefden. Dit was het geval bij het thema *Wie ben ik?* In andere gevallen werden thema's ingevuld door wat min of meer toevallig voorhanden was in lesmethodes van educatieve uitgeverij, zoals in het voorbeeld van *De stad* (Van Dam, 2004).

¹⁸ Schoolplan Fons Vitae Lyceum 2007/2010, 2007 en www.minocw.nl/maatschappelijkstage/

Wanneer scholen kozen voor een verregaande integratie van de kunstvakken met vakken van andere domeinen kregen thema's de overhand en dreigde dit ten koste te gaan van het aanleren van technieken. Om dit probleem het hoofd te bieden, kozen sommige scholen alsnog voor specifieke workshops die tekorten aan de basis moesten wegnemen. Wel streefden deze scholen bij het invullen van de thema's zonder uitzondering naar 'levensechte' opdrachten. Binnen het thema *voedsel* kon dit bestaan uit het inrichten en runnen van een grand café waarbij voor exploitatie zelfs een lening afgesloten kon worden bij de directeur. Een relatie met de professionele kunsten werd niet bij alle thema's nagestreefd. In het geval van het thema *voedsel* volgden leerlingen hun eigen keuze bij de inrichting en het opschilderen van het café en waren de kunstvakken dienstbaar aan het thema. Bij aanvullende workshops werden vaak wel professionele kunstenaars de school binnengehaald die leerlingen bijvoorbeeld de basisprincipes van de fotografie uitlegden en hen hielpen bij het ontwerpen van een website. Bij een ander thema, dat in het teken stond van beroepskeuze, konden leerlingen er voor kiezen de kamer van de adjunct-directeur te schilderen, maar ook hierbij ontbrak een directe relatie met de professionele kunsten, behalve dat vanzelfsprekend het bedenken van een kleurstelling belangrijk was evenals het leren schilderen van grote oppervlaktes.

In één geval koos men er expliciet voor om het werk van een hedendaagse kunstenaar als uitgangspunt voor een thema te nemen. In dit project werkten leerlingen samen met Hans Kalliwoda, een beeldend kunstenaar die met een milieuvriendelijke container de oceaan overging en daarbij vraagstukken rondom milieu en ecologie ter sprake bracht.

conclusie

Voor welke benadering kiezen scholen bij de invulling van de beeldende vakken in de nieuwe onderbouw?

Wij kunnen concluderen dat het ideaal van Parsons, waarbij leerlingen binnen de beeldende vakken aan de slag gaan met actuele maatschappelijke vragen, op de meeste scholen nog ver weg is. In die zin kun je stellen dat scholen de modernistische of avant-gardistische benadering van Winkel vrijwel geheel buiten beschouwing laten. Wel experimenteert een aantal scholen met geïntegreerde, themagerichte opdrachten, het andere ideaal van Parsons, maar hierbij dreigt het gevaar dat het aandeel van de beeldende vakken beperkt wordt tot uitvoerende werkzaamheden en een volwaardige relatie met de kunsten zelf ontbreekt.

Wanneer scholen kiezen voor een disciplinegerichte benadering leggen zij het accent op het leren van technieken en leggen ze van daaruit verbindingen naar de geschiedenis van de kunsten, waarbij bijvoorbeeld Rembrandt en Mondriaan aan de orde komen. Deze benadering past bij het klassieke of Beaux Arts model van Van Winkel. Ook leggen deze scholen nadruk op persoonlijke ontwikkeling en sluiten daarmee dus ook aan bij zijn romantische model. Wanneer deze scholen voor thema's kiezen, blijven deze thema's beperkt tot het eigen vakgebied. Met de Nederlandse canon werken scholen nog niet. Weliswaar wordt op de disciplinegerichte scholen aandacht besteed aan de grote namen uit de kunstgeschiedenis, maar deze aanpak is impliciet en onuitgesproken.

Heeft tot slot de vrijheid die scholen hebben, iets te maken met de ontwikkeling van de kunsten van dit moment? In elk geval kunnen wij concluderen dat binnen de kunsten van vandaag een verscheidenheid aan opvattingen bestaat en dat het in die zin discutabel is de inhoud van de beeldende vakken vast te willen leggen. Om die reden branden beleidsmakers hun handen waarschijnlijk liever niet aan het stellen van inhoudelijke eisen, al wordt met de verplichting van de canon hier wel een bescheiden aanzet voor gegeven.

literatuur

Barrett, T. (2000). *Criticizing Art. Understanding the Contemporary*. New York: Mc Graw-Hill.

Bevers, T. (2007). *Culturele canons in Europa*. Utrecht: Cultuurnetwerk.nl.

Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (1996). *Postmodern Art Education. An approach to a curriculum*. Reston: The National Art Education Association.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.

Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture : Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. Teachers College Press.

Heijnen, E. (2007). *Media connection. Lessen van kunstdocenten en media-kunstenaars*. Amsterdam: Lectoraat Kunst- en cultuureducatie Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

La Biennale di Venezia (2007). *Think with the senses, feel with the mind. Art in the present tense. Participating countries. Collateral events*. Venezia: Marsilio Editori.

Mul, J. (1995). *Het romantische verlangen in (post) moderne kunst en filosofie*. Kampen: Kok Agora.

Oomen, C., Donker, A., Grinten, M. van Ider & Haanstra, F. (2008) *Monitor cultuur-educatie voortgezet onderwijs. Meting 2008*. Utrecht: Oberon.

Parsons, M. (2004). Arts and the integrated curriculum. In E. W. Eisner & M.D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. (pp. 775 - 794). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Publishers.

Schoolplan Fons Vitae Lyceum 2007/2010 (2007). Amsterdam: Fons Vitae Lyceum.

Van Dam, A. (2004). *Kunst & Cultuur. De stad. Tekenen. Handenarbeid. Audio-visueel*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.

Vuyk, K. (2002). *Het menselijk teveel. Over de kunst van het leven en de waarde van de kunst*. Kampen: Klement.

Winkel, C. van (2007). *De mythe van het kunstenaarschap*. Amsterdam: Fonds voor beeldende kunsten, vormgeving en bouwkunst.

Zwagerman, J. (2006). *Transito. Essays*. Amsterdam: De Arbeiderspers.

websites

www.slo.nl
www.onderbouw-vo.nl
http://entoen.nu/
www.minocw.nl/maatschappelijkstage/
www.mondriaanfoundation.nl/

over de auteurs

Prof. Dr. Folkert Haanstra (1951) is werkzaam als lector Kunst- en cultuureducatie bij de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Hij is tevens als bijzonder hoogleraar verbonden aan de Universiteit Utrecht. De leerstoel Cultuureducatie en Cultuurparticipatie die hij bekleedt, is ingesteld door Cultuurnetwerk Nederland.

Haanstra studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit Groningen en schilderkunst en grafiek aan de Academie voor Beeldende Kunsten Minerva. Hij heeft onder andere onderzoek verricht naar de kunstvakken in het onderwijs, naar het educatieve werk van musea, naar muziekscholen en creativiteitscentra en naar het kunstvakonderwijs. Hij is gepromoveerd op een proefschrift over leereffecten van beeldende vakken in het onderwijs.

Drs. Timon Hagen (1957) is studentendecaan aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, faculteit Academie voor Beeldende Vorming (opleiding Docent Beeldende Kunst en Vormgeving). Van 2002 tot 2007 was hij aan deze faculteit werkzaam als docent Psychologie, Pedagogie en Onderwijskunde. Hiernaast was hij werkzaam op verschillende centra voor kunsteducatie als docent tekenen en schilderen.

Hagen studeerde psychologie aan de Vrije Universiteit in Amsterdam en deed daarnaast de Gerrit Rietveld Academie (schilderen en grafiek). Zijn beeldend werk werd ondermeer gepubliceerd door Hollands Maandblad, De Arbeiderspers en Leopold. In 2003 had hij in de Volkskrant een eigen rubriek met dichter/publicist Maarten Doorman. In 2009 illustreerde hij gedichten van hedendaagse Nederlandse dichters (uitgave Island Bookstore).

www.timonhagen.com



Drs. Fianne E.M. Konings (1971) is sinds 1999 werkzaam als zelfstandig onderzoeker. Met haar eigen Bureau Konings Kunst verzorgt ze naast onderzoek en advieswerk ook publicaties, presentaties, gastlessen en projecten. Tot de opdrachtgevers behoren de gemeente Rotterdam, het Sociaal en Cultureel Planbureau, het Ministerie van OCW, de Provincie Utrecht, het Centrum Beeldende Kunst Dordrecht en Rotterdam, de Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam (SKVR), het Koorenhuis te Den Haag en onderzoeksbureau Oberon te Utrecht.

Konings rondde de Pabo te Roermond af en behaalde vervolgens haar doctoraal Kunst- en cultuurwetenschappen aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam. Van 2001 tot en met 2006 was zij tevens verbonden aan het Centrum Beeldende Kunst Rotterdam als stafmedewerker Cultuurbereik. Ook heeft zij lesgegeven op diverse basisscholen.

www.bureaukoningskunst.nl

fotografie scholen

Femke de Boer en Fleur Hilhorst maakten de foto's als keuzeonderdeel van hun studie aan de Academie voor Beeldende Vorming, opleiding Docent Beeldende Kunst en Vormgeving. Inmiddels is Femke de Boer in de eindfase van haar studie. Fleur Hilhorst studeerde in 2008 af en is werkzaam als professioneel fotograaf (www.fleurhilhorst.nl).

Foto's Fleur Hilhorst: pagina 6, 22 – 23, 27, 28, 33, 34 (boven) en 38

Foto's Femke de Boer: pagina 34 (onder), pag 43 en 48 – 49